

MUSIIKIN JA LIIKUNNAN HARRASTAMISEN YHTEYS OPPILAAN SOSIOMETRISEEN ASEMAAN LUOKASSA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Musiikkikasvatuksen maisterintutkielma
Anna Martikainen & Satu Riihimäki
Kevätlukukausi 2016
Savonlinnan opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän musiikin laitos

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistinen tiedekunta	Laitos Musiikin laitos
Tekijä Anna Martikainen ja Satu Riihimäki	
Työn nimi Musiikin ja liikunnan harrastamisen yhteys oppilaan sosiometriseen asemaan luokassa	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kevät 2016	Sivumäärä 116 sivua + 2 liitettä
Tiivistelmä <p>Lähtökohtana tutkielman tekemiseen oli se, että sosiaalinen vuorovaikutus ja ryhmädynamiikka ovat tärkeä osa oppimiskontekstia. Lisäksi oma musiikin ja liikunnan harrastuneisuutemme innosti meitä tutkimaan juuri musiikin ja liikunnan harrastamisen ja sosiaalisen aseman yhteyttä.</p> <p>Tutkielman tarkoituksena oli selvittää musiikin ja liikunnan harrastamisen yhteyttä oppilaan sosiometriseen asemaan luokassa. Tavoitteena oli saada selville, millaisia sosiaalisia asemia oppilailla on luokassaan sosiometrisen mittauksen näkökulmasta. Lisäksi tutkimus pyrki selvittämään, onko liikunnan tai musiikin harrastamisella yhteyttä oppilaiden sosiometrisiin asemiin luokkaympäristössä. Tarkastelun kohteena oli myös se, millä perusteella oppilaat tekevät toverivalintansa.</p> <p>Teoreettinen viitekehys rakentui ryhmän toimintaan ja harrastuksiin liittyvästä kirjallisuudesta ja aikaisemmista tutkimuksista. Tutkimuksen otos (N = 120) koostui viidestä kuudennesta luokasta eri puolilta Suomea. Tutkimus toteutettiin monimenetelmällisesti, mikä tarkoittaa tutkimuksessamme eri analyysimenetelmiä yhdistävää tutkimusta. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella, joka sisälsi sosiometrisen mittauksen, harrastuskyselyn sekä avoimia kysymyksiä. Määrälliseen analysointiin käytettiin ristiintaulukointia sekä varianssianalyysia ja laadulliset tulokset analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.</p> <p>Aineiston tilastollinen analyysi osoittaa, että oppilaan harrastuksilla ja luokassa ilmenevällä sosiometrisellä asemalla ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Laadullisista tuloksista ilmeni, että esimerkiksi persoonallisuuden piirteillä, laajalla kaveripiirillä ja ulkoisella olemuksella näyttäisi olevan yhteyksiä sosiometrisen aseman muodostumiseen. Laadulliset tulokset tukevat sitä havaintoa, että harrastuksilla ei ole merkitystä siihen, millaisen aseman oppilas saa koululuokassa.</p>	
Asiasanat Ryhmä, ryhmädynamiikka, roolit ryhmässä, sosiaalinen asema, sosiometrinen asema, harrastaminen, liikunnan harrastaminen, musiikin harrastaminen	
Säilytyspaikka	
Muita tietoja	

UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

Faculty Faculty of Humanities	Department Department of Music
Author Anna Martikainen ja Satu Riihimäki	
Title Finding the relationship between students engaged in sports and music as hobbies and their sociometric status in the classroom	
Subject Music education	Level Master`s thesis
Month and year April 2016	Number of pages 116 pages + 2 appendixes
<p>Abstract</p> <p>The basic for this research was the fact that social interaction and group dynamic are important parts of learning context. In addition, our personal passion towards music and sport inspired us to research the connection between social status and sports and music as a hobby.</p> <p>The purpose of this thesis is to find out whether sports or music, as hobbies, have a connection with the social status a student has in the classroom. The first aim was to discover which types of social statuses can be found amongst students in a classroom using sociometric analysis. This research also aims to examine if playing sports or being involved in music is related to the students' sociometric position. Additionally relevant was finding out the students' criteria behind their sociometric choices regarding friendships. The starting point for this thesis was a genuine interest towards the topic and a hypothesis that sports enthusiasts are normally more popular in a classroom than music enthusiasts.</p> <p>The theoretical framework was based on existing literature and research on group action and hobbies. The samples (N = 120) for the assessment were collected from five different classes of sixth graders from various areas of Finland. The research was carried out using the multi-method approach. The data was collected with a questionnaire that included a sociometric survey and a set of open-ended questions. The quantitative calculations were completed with cross-tabulation and variance analysis. The qualitative data was analysed using data-oriented content analysis.</p> <p>The quantitative analysis of the data shows that the connection between hobbies a student is engaged in and the sociometric status they have in the classroom are not statistically significant. The results from the qualitative analysis suggest that personality, appearance and similarity between one another have more of a connection to the sociometric status of a student.</p>	
Keywords Group, group-dynamics, roles in a group, social status, sociometric status, hobbies, sports as a hobby, music as a hobby	
Depository	
Additional information	

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	1
2	AIKAISEMPIA AIHEPIIRIÄ SIVUAVIA TUTKIMUKSIA	5
2.1	Aikaisempia tutkimuksia liikunnan osalta	5
2.2	Aikaisempia tutkimuksia musiikin osalta.....	9
2.3	Yhteenvedo aikaisemmista tutkimuksista	12
3	TEOREETTINEN KEHYS	14
3.1	Ryhmä ja ryhmädynamiikka	14
3.2	Roolit ryhmässä	16
3.3	Sosiaalinen asema	19
3.4	Sosiometrinen asema.....	23
3.4.1	Suosittut	24
3.4.2	Torjutut	25
3.4.3	Huomiotta jätetyt.....	28
3.4.4	Ristiriitaisessa asemassa olevat	28
3.4.5	Keskimääräisessä asemassa olevat	29
3.4.6	Statustyyppit ryhmässä.....	30
3.5	Harrastaminen.....	31
3.5.1	Musiikin harrastaminen.....	33
3.5.2	Musiikin harrastamisen muodot	37
3.5.3	Liikunnan harrastaminen.....	39
3.5.4	Liikunnan harrastamisen muodot	41
4	TUTKIMUSASETELMA	44
4.1	Tutkimuskysymykset.....	44
4.2	Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta.....	47
4.3	Tutkimusmenetelmät	49
4.3.1	Mixed methods	49
4.3.1	Kyselylomake	51
4.4	Käytetyt muuttajat ja niiden mittaaminen	54
4.4.1	Liikuntaharrastusten mittaaminen.....	55

4.4.2	Musiikkiharrastusten mittaaminen.....	57
4.4.3	Sosiometrisen aseman mittaaminen	60
4.5	Aineiston analyysimenetelmät	62
4.5.1	Tilastollinen analyysi.....	62
4.5.2	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	66
4.6	Tutkimuksen luotettavuudesta	69
4.6.1	Harrastusten luotettavuus	73
4.6.2	Sosiometrisen mittauksen luotettavuus.....	75
4.7	Tutkimuksen eettisyys	77
5	TULOKSET	80
5.1	Tutkimuksen määrälliset tulokset.....	80
5.1.1	Sosiometriset asemat.....	80
5.1.2	Liikunnan ja musiikin harrastaminen	82
5.1.3	Musiikin ja liikunnan harrastamisen yhteys sosiometriseen asemaan	
	86	
5.2	Tutkimuksen laadulliset tulokset.....	91
5.2.1	Perustelut toverivalinnoille.....	93
5.2.2	Suosioon vaikuttavat tekijät.....	98
5.2.4	Oppilaiden arvostamat harrastukset.....	104
5.2.5	Tutkimustulosten yhteenveto	105
6	POHDINTA	107
6.1	Metodologista pohdintaa.....	108
6.2	Johtopäätökset.....	115
	LÄHTEET	117
	LIITTEET	132

1 JOHDANTO

Tutkimuksemme käsittelee oppilaille vertaisryhmässä muodostuvia sosiometrisiä asemia ja niiden yhteyksiä musiikin ja liikunnan harrastamiseen. Koululuokka on oppilaille tärkeä vertaisryhmä arjessa sen pysyvyyden vuoksi (Salmivalli 1998, 12 - 14). Oppilaat voivat viettää koko alakouluaikinsa samassa luokassa samojen oppilastovereiden kanssa. Tulevina opettajina koemme, että vertaissuhteiden muodostuminen koululuokassa on mielenkiintoinen kysymys, sillä jokaisessa ryhmässä on persoonaltaan erilaisia oppilaita ja luokassa vallitsevat erilaiset arvot ja normit. Vertaissuhteiden tutkiminen on mielestämme kiinnostavaa myös siksi, että se antaa parhaimmillaan opettajalle tai ryhmän vetäjälle hyvin arvokasta tietoa sisäisen rakenteen piirteistä, joihin olisi tärkeää vaikuttaa. (Salmivalli 2008, 32).

Tutkielmamme aiheen valintaan vaikutti merkittävästi oma harrastustaustamme sekä kiinnostuksemme musiikkia ja liikuntaa kohtaan. Mielestämme näillä harrastuksilla on myös paljon yhteistä. Liikunta ja musiikki ovat kouluikäisten suosituimmat harrastusmuodot (Kosonen 2011, 158) ja ne ovat harrastuksia, joista lapsi on kiinnostunut jo hyvin nuorena ja jotka usein jatkuvat koko alakouluiän.

Esimerkiksi vuoden 2002 vapaa-aikatutkimuksen mukaan kaikkein aktiivisimpia musiikin harrastajia ovat 10-14 -vuotiaat, joista noin puolet harrastavat musiikkia (Hanifi 2009, 226). Liikunnan ja musiikin harrastamisessa vaaditaan mielestämme myös pitkäjänteistä harjoittelua, suuria toistomääriä, tavoitteen asettamista, sitoutumista ja hyvää hahmotuskykyä. Molemmat harrastukset sisältävät myös itsenäisen puurtamisen lisäksi sosiaalisen aspektin. Samankaltaisuuksien vuoksi näemme juuri nämä harrastukset vertailukelpoisia.

Lisäksi tiedämme harrastuksilla olevan positiivisia vaikutuksia yksilön kehitykseen. Itsekin liikuntaa ja musiikkia harrastavina olemme kokeneet, että se on antanut meille paljon eväitä elämään monella eri saralla. Olemme kokeneet harrastusten vaikuttavan arjessa jaksamiseen, sillä harrastukset ovat tuoneet sisältöä ja mielekästä

tekemistä arkeen. Harrastuksista on ollut apua myös sosiaalisten taitojen kehittämisessä ja kaverisuhteiden luomisessa.

Aiheen valintaan vaikutti myös kiinnostus luokan sosiaalista hierarkiaa kohtaan. Meitä kiinnostaa se, miten esimerkiksi suosituksen oppilaan suosio muodostuu ja millä perusteilla luokan suosituksi pääsee. Mistä taas johtuu se, että joku jää ulkopuoliseksi ja ehkä myös näkymättömäksi. Mielenkiintoista on selvittää, vaikuttavatko harrastukset koululuokassa muodostuviin rooleihin ja onko tietynlaisella harrastuksella tietty arvostus luokassa, mikä heijastuu myös oppilaiden hierarkiaan.

Harrastukset voivat olla merkittävä tekijä ystävyysuhteiden muodostumisessa ja arvojärjestyksen rakentumisessa, sillä samaa harrastavat oppilaat lyöttäytyvät helposti yhteen ja muut voivat jäädä tämän ryhmän ulkopuolelle. Uskommekin, että luokan sosiaalinen rakenne voi muodostua sen perusteella minkä lapset katsovat olevan arvostuksen arvoista. Pidetäänkö esimerkiksi hyvää kitaransoittoa arvostettavana ominaisuutena vai onko johonkin urheilujoukkueeseen kuuluminen arvostettavampaa?

Musiikin ja liikunnan harrastamisella on usein todettu olevan monia positiivisia vaikutuksia lasten sosiaaliseen kehitykseen (Polvi 2008, 9; Bastian 2000, 1 - 2). Tämän perusteella voisi olettaa harrastajien olevan sosiaalisesti aktiivisia ja omaavan vastavuoroisia ystävyysuhteita. Kiinnostavaa onkin selvittää, millaisia sosiaalisia rooleja harrastajille koululuokassa muodostuu. Esimerkiksi usein oletetaan, että joukkuepelaajat omaavat hyvät vuorovaikutustaidot ja tulevat toimeen erilaisten ihmisten kanssa, mikä taas on yhdistettävissä suosituksen asemassa oleviin. Toisaalta kovinkaan monet tutkimukset eivät ole tukeneet uskomusta, jonka mukaan joukkuepelit automaattisesti sosiaalistavat (Telama & Laakso 2008, 287.) Liikunnan harrastamisella voi kuitenkin olla välillistä yhteyttä sosiometrisiin asemiin, sillä tämän kaltaisia yhteyksiä on ilmennyt jo aikaisemmissa tutkimuksissa tutkittaessa

liikuntakykyisyyttä ja oppilaiden asemaa luokassa. (Chase & Dummer 1992; Liimatainen 2000; Swain 2000, 2004.)

Musiikkiharrastusten osalta tutkimus on huomattavasti vähäisempää. Musiikin harrastamisen yhteyttä sosiaalisiin asemiin on tutkittu vähemmän, mutta harrastamisen positiivisista vaikutuksista, kuten empatian ja sosiaalisen kyvykkyyden kehittymisestä, tiedetään kuitenkin jonkin verran. (Bastian 2000; Hallam 2010.) Tämän vuoksi koemme tärkeäksi selvittää yhteyttä etenkin musiikkiharrastusten kohdalla, sillä koululuokassa muodostuvien sosiaalisten asemien ja musiikkiharrastusten yhteyttä on tutkittu paljon vähemmän.

Kiinnostavaa onkin se, löytyykö liikunta- tai musiikkiharrastusten ja sosiometristen asemien väliltä minkäänlaista yhteyttä tutkimusluokistamme. Suoranaista syy-seuraus -suhdetta on varmasti vaikea löytää, sillä luokan sosiaalisen rakenteen muodostumiseen vaikuttavat luonnollisesti monet muutkin asiat kuten persoonallisuus ja se, miten tuo osaamistaan esille tai käyttäytyy muita kohtaan (Laine 2002, 208). Usein suosituimpia ikätovereiden keskuudessa ovat lapset, joilla on hyvät sosiaaliset taidot eli kykyä yhteistyöhön, empatiaan ja toisten huomioimiseen (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993, 100 - 115). Musiikin tai liikunnan parissa harrastamisen on todettu kehittävän näitä taitoja. Ei kuitenkaan ole varmuutta siitä, ovatko harrastajat suosituimpia kuin ei-harrastajat. Haluammekin selvittää, valitaanko harrastajat useammin pidetyiksi luokkatovereiksi.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on siis selvittää, millaisia sosiometrisiä statusryhmiä kuudesluokkalaisilla esiintyy ja millaisessa yhteydessä ne ovat musiikin ja liikunnan harrastamiseen. Oppilaille luokassa muodostuvat sosiaaliset asemat pyrimme selvittämään sosiometrisen mittausmenetelmän avulla (Coie & Dodge 1982) ja oppilaiden harrastuneisuutta puoistrukturoidulla kyselyllä. Yhteyksien tarkasteluun käytämme kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia analyysimenetelmiä.

Tutkimuksemme jakautuu kuuteen osaan. Johdannon jälkeen teemme katsauksen aiempiin aihepiiriä sivuaviin tutkimuksiin. Kolmannessa luvussa esittelemme teoreettisen viitekehyksen, jonka jälkeen käymme läpi tutkimuksen metodologisen perustan sekä arvioimme tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Viidennessä luvussa raportoimme tutkimuksemme määrälliset ja laadulliset tulokset. Lopuksi pohdimme tutkimuksemme tutkimusprosessia ja siihen liittyviä ongelmia sekä tuloksista esiin nousseita ajatuksia.

Tutkielmamme on yhteisgradu, jossa tutkijoiden asiantuntijuus näkyy harrastuneisuutena musiikkia sekä liikuntaa kohtaan. Martikainen tutustui musiikin harrastamista koskevaan ja Riihimäki puolestaan liikuntaa koskevaan kirjallisuuteen sekä aiempiin tutkimuksiin. Näin ollen työnjako oli selkeä. Tutkimus- ja analysointimenetelmiin tutustuimme luonnollisesti yhdessä, jotta molemmat olisivat perillä tutkimuksen etenemisestä. Myös tilastolliset ja laadulliset analyysit toteutimme yhteistyössä.

2 AIKAISEMPIA AIHEPIIRIÄ SIVUAVIA TUTKIMUKSIA

Harrastusten suoranaista yhteyttä luokassa muodostuvaan suosioon tai muihin asemiin on tutkittu vähäisesti. Aikaisemmista tutkimuksista voi kuitenkin vetää yhteenvedon siitä, että harrastuksilla on paljon positiivisia vaikutuksia sosiaalisuuden kehittymiseen. Tässä pääluvussa esittelemme aikaisempia aihepiiriä sivuavia tutkimuksia musiikin ja liikunnan yhteyksistä ja vaikutuksista sosiaalisuuteen tai sosiometrisiin asemiin.

Oppilaiden sosiaalista asemaa ja rooleja luokassa on tutkittu paljon sosiometrisin mittauksin ja haastatteluin. Tutkimuksia sosiaalisesta asemasta, sen pysyvyydestä ja yhteyksistä itsetuntoon sekä käyttäytymiseen tai koulutaitoihin on jonkin verran. (ks. Todorova, 2014; Burack ym., 2013; Rönkä ym. 2011; Zettergren, 2003; McDougall, Hymel, Vaillancourt, & Mercer, 2001.) Musiikin ja liikunnan harrastamisen vaikutusta oppilaan sosiaaliseen asemaan on kuitenkin tutkittu vähemmän.

Usein sosiaalista asemaa tutkittaessa, sitä on vertailtu liikunnan yhteydessä lähinnä liikunnalliseen kyvykkyyteen (Korpi, Mäkelä, Hirvensalo 2014; Jago ym. 2009; Nupponen ym. 1991). Musiikin suhdetta sosiaaliseen asemaan on yleisesti ottaen tutkittu selkeästi vähemmän. Sosiaaliseen kyvykkyyden ja musiikin suhdetta ovat tutkineet esimerkiksi Bastian (2000) ja Hallam (2010). Seuraavaksi esittelemme muutamia aikaisempia tutkimuksia aiheeseemme liittyen.

2.1 Aikaisempia tutkimuksia liikunnan osalta

Korpi, Mäkelä ja Hirvensalo (2014, 44 - 48) ovat tutkineet suomalaisten alakoulun poikien liikuntakykyisyyden ja sosiaalisen aseman yhteyttä. Sosiaalinen asema käsitti tutkimuksessa suositun, torjutun ja johtajan roolit. Tutkimuksesta ilmeni, että liikuntakykyisyys oli positiivisessa yhteydessä oppilaan sosiaaliseen suosioon ja negatiivisessa yhteydessä oppilaan torjuttuun asemaan luokassa. Tässä tutkimuksessa liikuntakykyisyydesteissä menestyneet oppilaat olivat usein luokan

suosittujen poikien joukossa, kun taas heikommin menestyneet pojat torjutussa asemassa. Korven ja kumppaneiden (2014) tutkimus keskittyy liikuntakykyisyyden ja sosiaalisen aseman yhteyden määrälliseen kuvaamiseen. Liikuntakykyisyyden sijaan pyrimme löytämään tutkimuksessamme samankaltaisia yhteyksiä liikunnan harrastamisen ja sosiometrisen aseman välillä ja käytämme tämän yhteyden selvittämiseen Korven, Mäkelän ja Hirvensalon tavoin määrällisiä menetelmiä. Suosittujen ja torjuttujen lisäksi otamme yhteyksien tarkasteluun myös huomiotta jätetyt, ristiriitaisessa ja keskimääräisessä asemassa olevat.

Liikunnallinen kyvykkyys on ollut yhteydessä sosiometriseen asemaan myös Ommundsenin, Gundersenin ja Mjaavatnin (2010) tutkimuksessa. He tutkivat ensimmäisen luokan oppilaiden fyysistä ja motorista taitavuutta ja niiden yhteyksiä neljännellä luokalla havaittuun sosiometriseen asemaan. Tutkimuksen mukaan fyysinen toiminta ja hyvät motoriset valmiudet koulutaipaleen alussa ennustavat hyvää sosiaalista asemaa vertaisryhmässä myös myöhemmin. Oppilaat, jotka olivat fyysisesti aktiivisia ja motorisesti taitavia jo ensimmäisellä luokalla, olivat pidetympiä vertaisryhmässä neljännellä luokalla. (Ommundsen, Gundersen & Mjaavatn 2010, 387 - 390.)

Myös Chasen ja Dummerin (1992, 418 - 421) tutkimuksen mukaan oppilaiden asenteita tutkittaessa suosio vertaisryhmässä oli yleisempää aktiivisesti liikuntaa harrastavien ja liikunnallisesti taitavien oppilaiden keskuudessa. Erityisesti alakoululaiset pojat kokivat liikunnallisen kyvykkyuden olevan tärkein sosiaalisen aseman määrittäjä. Tulokset eivät ole kuitenkaan yksiselitteisiä, sillä toisaalta tytöillä liikunnallinen pätevyys on vaikuttanut negatiivisesti sosiaaliseen asemaan. Osa tytöistä mieltää liikunnallisen kyvykkyuden negatiivisena riippuen kaveripiiristä ja siinä vallitsevista asenteista. (Jago ym. 2009, 7.) Lisäksi uusimpien tutkimusten mukaan liikunnallisen kyvykkyuden vaikutus suosioon on heikentynyt ja esimerkiksi hyvien arvosanojen saamista pidetään tärkeämpänä hyvän sosiaalisen statuksen muodostumisessa (Chase & Machida 2011, 737).

Liikuntaharrastuksen ja harrastusmotiivien yhteyttä koululiikuntatoimintoihin sekä tiedollisiin ja sosiaalisiin toimintoihin tutkittaessa ilmeni, että liikuntaharrastuksella oli vähemmän merkitystä sosiaaliselle asemalle kuin esimerkiksi kunnolla ja liikehallinnalla. Sen sijaan liikuntaharrastuksen ja sosiaalisen aktiivisuuden yhteys oli vahva. Tuloksissa ilmeni, että koululiikunnassa aktiiviset oppilaat olivat keskimääräistä useammin suosikkeja ja keskimääräistä harvemmin eristäytyjiä. (Nupponen 1991, 103 - 104.)

Nupposen (1991) tutkimuksessa liikuntaharrastuksella oli vähemmän merkitystä sosiaaliselle asemalle, mutta koska tutkimme sekä liikunnan että musiikin harrastamisen vaikutusta sosiaaliseen asemaan, ei kuntoa ja liikehallintaa huomioida. Tästä syystä on mielenkiintoista nähdä onko liikuntaharrastuksella tässä tutkimuksessa enemmän merkitystä sosiaalisen aseman muodostumisessa.

Lisäksi Berg (2010, 120) on tutkinut etnografisessa tutkimuksessa koulun liikuntatunteja ja liikuntaharrastuksia oppilaiden rakentamissa hierarkioissa. Jaottelua oppilaiden keskuudessa tehdään siis urheiluseurassa vapaa-ajallaan harrastavien ja ei-pelaajien sekä aloittelijoiden välille. Liikunnassa pärjääminen voikin muodostua pääomaksi ja tiedoiksi sekä taidoiksi, joilla saadaan mainetta. Bergin (2008, 215 - 217) mukaan mahdollisimman hyvän urheilusuorituksen perusteella voi saada moraalista hyväksyntää etenkin muilta urheilua harrastavilta. Tutkimuksessa joukkuepelejä vapaa-ajallaan harrastavat jakoivat yläkoulun liikuntatunneilla yhteisen pelikielen, joka erotteli selvästi urheilua harrastavat ja pelin ulkopuolella jäävät. Oppilaiden tulisi olla näiden urheilua harrastavien pelikielen sisällä, jotta ei sulkeutuisi ryhmän ulkopuolelle tai kykenisi saavuttamaan hyvän aseman ja statuksen oppilashierarkioissa.

Koululiikunnan ulkopuolelta on myös vastaavanlaisia tutkimustuloksia. Swainin mukaan (2004, 173) liikunnan harrastaminen urheiluseurassa ja erityisesti kilpaurheilun harrastaminen voivat luoda tietynlaista mainetta ja sitä kautta myös

arvostusta kaikkien keskuudessa. Etenkin englantilaisten poikien sosiaalisen aseman muodostumisessa jalkapallotaidoilla on todettu olevan suuri rooli (Swain 2000, 95 - 109).

Myös urheilujoukkueen sisäisestä hierarkiasta on havaittu samankaltaisia tuloksia siitä, että urheilullisesti kyvykkäät saavat enemmän hyväksyntää ja näin ollen korkeamman sosiometrisen statuksen vertaisryhmässä. Puolestaan torjutun asemassa olevat saivat matalampia arvioita urheilullisesta osaamisestaan, mikä osoittaa sen, että urheilullinen kyvykkyys liittyy olennaisesti sosiometriseen statukseen. (Vierimaa & Cote 2016, 84.) Voisi olettaa, että tutkimuksessamme liikuntaa aktiivisesti harrastavat ovat myös urheilullisesti kyvykkäitä, joten on mielenkiintoista selvittää, näkyykö harrastuneisuuden ja korkeamman sosiometrisen statuksen yhteys myös meidän tutkimuksessamme. Tästä syystä Vierimaan ja Coten (2016) tutkimus sivuaa myös omaa aihettamme.

Samankaltaisia tuloksia urheiluseurassa liikkuvista oppilaista on saanut Lehtosaari (2012), joka on tutkinut pro gradu -työssään liikunnan ja urheilun yhteyttä lapsen sosiaaliseen rooliin kouluympäristössä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia rooleja tutkimusluokasta löytyy ja onko liikunnan ja urheilun harrastaminen yhteydessä sosiaalisiin rooleihin kouluympäristössä. Tutkimuksen mukaan liikunnalla itsessään ei ole vaikutusta lapsen sosiaaliseen rooliin. Erottavaksi tekijäksi nousi kuitenkin urheiluseuraan kuulumisen eli organisoitu harrastaminen, sillä urheiluseurojen parissa liikkuvat nousivat luokan johtajiksi ja suosikeiksi. Sosiaalisen hierarkian muodostumisessa ei kuitenkaan ollut vaikutusta sillä, harrastiko oppilas joukkue- tai yksilölajia. Lehtosaaren (2012) tutkimuksella on paljon yhteneväisyyksiä tutkimukseemme, sillä tarkoituksenamme on tutkia harrastaako liikuntaa harrastava oppilas joukkue- vai yksilölajia tai kuuluuko johonkin urheiluseuraan eli tapahtuuko harrastaminen organisoidusti. Tutkimme kuitenkin harrastamisen yhteyttä sosiometrisiin asemiin eikä sosiaalisiin rooleihin kuten ryhmän johtajuuteen.

2.2 Aikaisempia tutkimuksia musiikin osalta

Musiikkiharrastusten yhteyttä oppilaiden sosiaalisiin asemiin, kuten suosittuihin ja torjuttuihin, ei ole juuri lainkaan tutkittu. Bastian (2000) ja Hallam (2010) ovat kuitenkin tutkineet musiikin harrastamista sosiaalisten vaikutusten kautta. Bastian työryhmineen (2000) julkaisi laajan tutkimuksen musiikin harrastamisen vaikutuksista lasten henkiseen kehitykseen. Tutkimus toteutettiin Berliinissä kahdeksan vuoden seurantatutkimuksena, jossa vertailtiin viittä musiikkipainotteista opetusohjelmaa noudattavia kouluja kahteen peruskouluun, jotka noudattivat normaalia saksalaista oppijärjestelmää. Lapset arvioivat luokkatovereitaan vuosittain pisteyttäen heidät sen mukaan, pitävätkö he tovereistaan vai eivät. (Bastian 2000, 1.)

Lasten sosiaalisia kykyjä mitattiin kolmella eri testillä. Musiikinopetusta saaneet lapset saivat korkeammat pisteet kuin vertailuryhmät. Tuloksista ilmeni, että soittoharrastusten, joita tarjottiin musiikkipainotteisessa opetusohjelmassa, positiivinen vaikutus näkyy erityisesti lasten sosiaalisen kyvykkyyden kehittymisessä. Musiikkiluokissa oli tutkimusjakson lopulla selkeästi vähemmän lasten luokkayhteisöstä syrjäyttämiä tai sopeutumisvaikeuksisia oppilaita mitä normaalia saksalaista oppijärjestelmää noudattavissa luokissa. Musiikkipainotteisissa luokissa torjuva asenne luokkatovereita kohtaan väheni, kun taas soittoa harrastamattomien lasten keskuudessa sellaisten lasten osuus, joita ei hyväksytty joukkoon, pysyi tutkimusjakson aikana tasaisesti muuttumattomana. (Bastian 2000, 1.)

Tuloksista ilmeni myös, että musiikin harrastamisella on yleensä suora vaikutus tunneällyn kehittyneisyyteen, suhteellisuudentajuun ja toisten huomioon ottamiseen. Lapset olivat siis suvaitsevaisempia ja pystyivät käsittelemään paremmin arkipäivän ristiriitatilanteita (Bastian 2000, 2.) Bastianin mukaan yksi hänen tutkimuksensa merkittävimmistä tuloksista on se, että jo koulunkäyntinsä alussa sosiaalisesti torjutut ja syrjäytyneet lapset, hyötyivät kaikkein selvimmin musiikkipainotteisesta

opetusohjelmasta. Musiikki ja soittaminen voivat siis parantaa henkisesti ja sosiaalisesti heikompien lasten kykyä sijoittua yhteiskunnassa ja kasvaa tasopainoisiksi yhteiskunnan jäseniksi. (Bastian 2000, 1 - 2.)

Bastianin (2000) tutkimus sivuaa aihepiiriämme siltä osin, että toteutamme tutkimuksemme myös koululuokassa, jossa oppilaat valitsevat luokkatoverinsa sen mukaan, haluavatko viettää heidän kanssaan aikaa vai eivät. Bastian vertaa tutkimuksessaan musiikkipainotteista ja normaalia oppijärjestelmää noudattavien oppilaiden sosiaalista kyvykkyyttä kun taas meidän tarkoituksenamme on vertailla musiikin harrastajien sosiometristä asemaa ei-harrastajien ja liikunnan harrastajien asemiin. Näin ollen musiikillisen toiminnan kautta kehittyvä sosiaalisuus voisi näkyä oppilaiden suosiossa luokkaympäristössä.

Musiikin opiskelun vaikutuksia sosiaalisuuden syntymiseen on musiikkikasvatuksen saralla tutkittu paljon (Hallam 2006, 182 - 184). Hallam (2010, 269) viittaa artikkelissaan useisiin tutkimuksiin, joissa musiikillisia aktiviteetteja ovat esimerkiksi koulun bändin toimintaan osallistuminen ja kouluajan ulkopuolella tapahtuva musiikin harrastaminen. Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että myös henkilökohtaisista soittotunneista voi olla useitakin sosiaalisia hyötyjä, mutta eniten sosiaalisia hyötyjä löytyy yhdessä musisoinnista, kuten bänditoiminnasta.

Tällaiset yhteistoiminnalliset musiikkiharrastukset kehittävät itsetuntoa, itsevarmuutta, sopeutuvuutta, luottamusta, vuorovaikutustaitoja ja kunnioitusta. Myös musiikintutkijat Tarrant, North sekä Hargreaves (2002, 138 - 139) ehdottavat, että yksi niistä syistä, miksi musiikkia harrastetaan, on ryhmään kuulumisen tunne, joka auttaa nuoria muodostamaan positiivisen sosiaalisen identiteetin.

Yhteisen musisoinnin on tutkittu laajentavan myös oppilaiden sosiaalisia verkostoja, jolloin myös ryhmään kuulumisen tunne vahvistuu. Tutkimusten mukaan musiikkituntien määrän lisääminen vaikutti siihen, että koululuokasta tuli tiiviimpi

ja oppilaista sopeutuvaisempia, positiivisempia ja heidän itseluottamuksensa kasvoi. (Hallam 2010a, 2010b.) Tarrant tutkimusryhmineen (2001) on tutkinut, että myös se, miten vaihtelevaa lapsille esiteltävä musiikki esimerkiksi musiikkitunneilla on, vaikuttaa siihen, kuinka suvaitsevaisia lapsista tulee erilaisiin ryhmiin kuuluvia ihmisiä kohtaan. Näissä tutkimuksissa musisoinnin sosiaalisia vaikutuksia on tutkittu musiikintuntien sisällä kun taas meidän tutkimuksessamme tarkastellaan sitä, onko vapaa-ajan harrastamisella samankaltaista merkitystä oppilaan sosiaalisiin taitoihin ja sitä kautta sosiometriseen asemaan.

Musiikillisen toiminnan positiivisiin vaikutuksiin kuuluu myös empatiakyvyn kehittyminen, mikä on ominaista suosituille lapsille (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993, 100 - 115). Tämän vuoksi koemme että musisoinnin kautta kehittyvään empatiakykyyn liittyvät tutkimukset sivuavat myös meidän aihepiiriämme. Musiikkia harrastaneiden lasten empatiatasot on havaittu huomattavasti korkeammiksi verrattuna sellaisiin lapsiin, jotka eivät ole mukana musiikillisessa toiminnassa. (Hietolahti-Ansten & Kalliopuska 1991, 1364 - 1366.) Lisäksi on näyttöä siitä, että nuorten kyvyt kommunikoida tunteita musiikillisesti, ovat positiivisesti yhteydessä empatiaan ja negatiivisesti sosiaaliseen vuorovaikutuksen ongelmiin (Saarikallio, Vuoskoski & Luck 2014, 8 - 13).

Musiikkia on tutkittu myös esimerkiksi sosiaalisesti ja taloudellisesti heikommassa asemassa olevien näkökulmasta. Heyworth (2013, 241 - 242) tutki Australiassa musiikin vaikutusta sosiaaliseen oppimiseen. Tutkimustuloksista ilmeni, että musiikki voi vaikuttaa eri sosiaalisista, kulttuurisista ja taloudellisista lähtökohdista lähtöisin olevien nuorten sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen.

Kirschner ja Tomasello (2010, 356 - 361) selvittivät yhteisen musisoinnin ja prososiaalisen käyttäytymisen välistä yhteyttä 4-vuotiailla lapsilla. 96 tutkittavasta lapsesta tasan puolet olivat tyttöjä ja puolet poikia ja heidät oltiin valittu kuudestatoista eri saksalaisesta päiväkodista. Tutkimuksessa osa lapset osallistuivat

muutoin samanlaiseen interaktiiviseen leikkiin, mutta toisessa ryhmässä leikkiin liittyi musiikki. Tässä ryhmässä pyrittiin tuottamaan yhteisiä liikkeitä toisten lasten kanssa rytmin, temmon, sävelkorkeuden ja tunnistettavan melodian avulla. Molempien ryhmien leikkien jälkeen testattiin lasten halukkuutta auttaa toista lasta ja ratkaista ongelmatilanne joko yksin tai yhdessä. Tutkimustulokset osoittivat, että toisten auttamista esiintyi enemmän ryhmässä, jossa käytettiin musiikkia ja he myös osoittivat enemmän empatiaa toisia lapsia kohtaan. Musiikkiryhmään osallistuvat ratkaisivat myös ongelmia toista ryhmää enemmän sekä kommunikoivat enemmän toimiessaan yhdessä toisten lasten kanssa.

2.3 Yhteenveto aikaisemmista tutkimuksista

Nämä edellä kuvatut aikaisemmat tutkimukset käsittelevät lähinnä liikuntakykyisyyden yhteyttä sosiaaliseen asemaan tai musiikillisen toiminnan yhteyttä sosiaalisuuden kehittymiseen ja muihin positiivisiin vaikutuksiin. Liikunnallinen kyvykkyys voidaan mielestämme hienoisesti rinnastaa harrastamiseen. Väitettä tukee myös se, että liikunnalliset taidot hankitaan osaksi koululiikunnan ulkopuolella organisoiduissa ja omatoimisissa harrastuksissa (Berg 2010, 123; Liimatainen 2000, 42). Lisäksi Holopainen (1991, 97) on todennut liikunnan harrastajien liikehallinnan olevan huomattavasti parempi kuin harrastamattomilla. Musiikin harrastaminen puolestaan voi kehittää empatiaa ja sosiaalista kyvykkyyttä, jotka taas vaikuttavat oppilaiden toimintaan luokkatilanteessa. Sosiaalinen kyvykkyys on todettu olevan yhteydessä suosittujen ja johtajien asemassa toimiviin oppilaisiin (Newcomb, Bukowski & Pattee 1993, 118 - 119; Salmivalli 2005, 27).

Tutkimukset eivät siis käsittele varsinaisesti harrastusten yhteyttä sosiometrisiin asemiin kuten suosittuihin, torjuttuihin ja huomiotta jätettyihin. Tutkimuksissa sivutaan kuitenkin aihepiiriämme, sillä uskoisimme, että liikunnan harrastaminen kehittää liikunnallista kyvykkyyttä, jolla on todettu olevan yhteys sosiaaliseen

asemaan. Musiikkiharrastukset puolestaan saattavat linkittyä sosiometriseen asemaan sosiaalisten taitojen tukemisen kautta.

Toisaalta taas harrastuksilla ylipäätään ei ole todettu olevan merkitsevää yhteyttä oppilaiden asemiin. Tämänkaltaisia tutkimustuloksia ilmeni Säkkinen (2011) pro gradu -tutkielmasta, jonka tarkoituksena oli selvittää miten yhden Rovaniemeläisen koulun 5. ja 6. luokan oppilaiden harrastuneisuus vaikuttaa heidän luokassa ilmenevään sosiaaliseen asemaansa. Tutkimus toteutettiin meidän tutkimuksen tavoin kvantitatiivisesti ja sen aineisto kerättiin harrastuneisuuteen liittyvällä kyselylomakkeella sekä sosiometrisen mittauksen avulla.

Aineiston tilastollinen analyysi kuitenkin osoitti, että oppilaan harrastuneisuudella ja luokassa ilmenevällä sosiaalisella asemalla ei ollut tilastollista merkitsevyyttä. Huomionarvoista tutkimuksessa oli se, että suositut ja keskimääräisessä asemassa olevat harrastivat luonteeltaan sosiaalisempia harrastuksia mitä huomiotta jääneet lapset. Tutkimuksen johtopäätöksenä voitiin siis todeta, että se, onko harrastaminen sosiaalista, vaikuttaa vertaisryhmässä rakentuviin suhdeverkostoihin.

Aikaisempien tutkimusten pohjalta ei voi vetää suoraa johtopäätöstä siitä, onko liikunnan ja musiikin harrastamisella ja oppilaan sosiometrisellä asemalla yhteyttä. Tästä syystä koemme tutkimusaiheemme mielenkiintoisena ja se voi mahdollisesti tuoda uutta spesifiä tietoa juuri näiden kahden harrastuksen yhteydestä esimerkiksi oppilaiden suosioon ja torjuntaan koululuokassa.

3 TEOREETTINEN KEHYS

Kouluympäristössä oppilaat muodostavat ryhmän, jota kutsutaan luokaksi. Luokka on tietynlainen ryhmä, johon pätee erilaiset ryhmäytymisen ja roolien muodostumisen teorit. Luokan ryhmäytyessä jokaiselle oppilaalle valikoituu oma rooli ja asema luokan sosiaalisessa rakenteessa. Tämän tutkielman teoreettisessa kehyksessä avaamme käsitteitä ryhmä, ryhmädynamiikka, roolit ryhmässä ja sosiaalinen asema. Tutkimuksen kannalta olennaisin käsite näistä on sosiaalinen asema, mutta avaamme myös muita käsitteitä, sillä sosiaalinen asema liittyy kiinteästi samaan kontekstiin ryhmän toiminnan ja ryhmädynamiikan kanssa. Määrittelemme myös käsitteet musiikin ja liikunnan harrastaminen, sillä tutkimuksemme käsittelee harrastamisen suhdetta oppilaan sosiaaliseen asemaan luokassa.

3.1 Ryhmä ja ryhmädynamiikka

Ryhmä on joukko ihmisiä, jotka ovat säännöllisesti kasvatusten tapahtuvassa vuorovaikutuksessa keskenään (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 24). Ryhmän jäseniä yhdistää sosiaalisten suhteiden verkko ja yhteinen tavoite, jonka saavuttamisessa jäsenet ovat riippuvaisia toisistaan. Esimerkiksi koulussa luokka muodostaa ryhmän, jonka tavoitteena on opiskella opetussuunnitelman mukaisesti (Laine 2005, 186). Tavoitteen saavuttamiseksi jäsenet yhteensovittavat ja ohjaavat toimintoja. (Lahikainen & Pirttilä-Backman 2006, 146.) Tavoitteellisuus voi näkyä esimerkiksi juniorijääkiekkjoukkueessa, jolloin sekä yksilön että ryhmän tarpeet ovat tärkeitä. (Rovio 2012, 310 - 311).

Yleisiä ryhmän tunnusmerkkejä ovat koko, yhteiset normit, vuorovaikutus, työnjako, roolit sekä johtajuus (Niemistö 2007, 16). Ryhmällä on yhteinen tehtävä, ryhmän jäsenet ovat riippuvaisia toisistaan ja heillä on tietoisuus omasta jäsenyydestään sekä muista ryhmän jäsenistä. Lisäksi ryhmän sisällä pyritään usein vaikuttamaan toisiin. (Johnson & Johnson 1991, 14; Hogg & Vaughan 2005, 267 - 277.) Ryhmän

tunnusmerkeiksi on määritelty myös ryhmän yhteiset tavoitteet ja pyrkimykset, joiden perusteella muodostuu ryhmän luonne ja persoonallisuus, jota ryhmässä olevat yksilöt edustavat. (Carron & Hausenblas 1998, 13).

Ryhmälle syntyy yhteisiä tapoja, keskinäistä kiintymystä, solidaarisuutta sekä pyrkimystä tukea toisiaan, kun jäsenet tapaavat toisiaan säännöllisesti toimiakseen yhdessä jonkin päämäärän saavuttamiseksi. Kaikilta jäseniltä odotetaan usein sellaista käyttäytymistä, jota ei välttämättä odoteta siihen kuulumattomilta. Ryhmään kuulumisen antaa jäsenilleen uusia kokemuksia, tapoja ja toiminnan muotoja ja jokainen antaa näille oman merkityksensä riippuen siitä, kuinka voimakkaasti yksilö on sitoutunut ryhmään ja mikä on hänen asemansa ryhmän sisällä. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 24.) Yksilön suoritus voi olla erilaista ryhmään kuuluessa mitä yksin ollessa. Esimerkiksi urheilijat, jotka eivät pärjää yksilösuorituksissa, voivat olla ylivoimaisia ryhmätilanteissa (Carron, Hausenblas & Eys 2005, 7.)

Ryhmän toiminnassa mukana oleminen tarkoittaa sitä, että jokaisen on sovitettava käyttäytymisensä siihen, mitä muut tekevät. Ryhmä ehkäisee ja rajoittaa jäsentensä toimintavapautta, kun jäsenten välille syntyy erilaisia suhteita, kuten valta-, attraktio- ja kommunikaatiorakenteita. (Lahikainen & Pirttilä-Backman 2006, 146.) Ryhmässä, esimerkiksi koululuokassa, toimitaan joko yksilön tai ryhmän ehdoilla. Toimintaan vaikuttavat ryhmän kehityskaari, sen hetkinen tilanne sekä yksilöiden taustat, kuten perheessä opitut tavat. Näin ollen koululuokille muodostuu niille ominaiset tavat toimia. (Rovio 2012, 310 - 313.) Kouluyhteisöön kuulumisen on tärkeää kaikille oppilaille sekä heidän kehitykselleen, jolloin lapsella on mahdollisuus kokea olevansa tervetullut, hyväksytyt ja arvostettu ja kuuluvansa osaksi ryhmää ja yhteisöä (Chapparo & Lowe 2012, 88).

Ryhmädynamiikka mainitaan usein ryhmille ominaisena piirteenä. (Johnson & Johnson 1991, 14; Hogg & Vaughan 2005, 267 - 277). Ryhmissä on siis aina oma

dynamiikkansa, joka tarkoittaa ryhmän sisäistä voimaa. (Kopakkala 2011, 108.) Tämä ryhmäkäyttäytymiseen liittyvä termi kuvaa ryhmien luonnetta, kehitystä, ryhmän ja yksilön välisiä vuorovaikutussuhteita sekä ryhmien välisiä suhteita (Johnson & Johnson 1991). Dynamiikkaan kuuluvatkin vahvasti jäsenten keskinäiset jännitteet, kiinnostuksen kohteet ja tunteet. Yksilön kiinnostuksen kohteet ja tunteet vaihtelevat, joten myös ryhmädynamiikassa tapahtuu jatkuvasti muutoksia ryhmätilanteissa ja -suhteissa. Kaikki yksilön arvostukset, toiveet, odotukset ja pelot, vaikuttavat ryhmän toimintaan ja sitä kautta myös ryhmädynamiikkaan. (Salovaara & Honkonen 2011, 43.)

Ryhmä on siis dynaaminen kokonaisuus, jossa vuorovaikutus, päätöksenteko ja yhteistyö sijoittavat ihmisiä erilaisiin asemiin suhteessa toisiinsa (Rovio 2012, 314). Vuorovaikutuksessa osapuolet vaikuttavat toisiinsa vastaamalla toistensa käyttäytymiseen omien tulkintojen mukaan, jolloin puhutaan usein ryhmäilmiöstä. Ryhmädynamiikalla ja ryhmäilmiöllä viitataan ryhmän toimintaan tavalla, jota ei voisi suoraan päätellä sen yksittäisten jäsenten käytöksestä. (Kopakkala 2011, 37; Niemistö 2002, 18.) Ryhmädynamiikka muodostaa ryhmän sisälle sosiaalisen rakenteen, jossa jokainen tulkitsee tilanteita omalla tavallaan ja näiden tulkintojen mukaan toimiminen kääntää jäsenten välistä vuorovaikutusta uuteen suuntaan. Siispä ryhmän jäsenten vaihtuvat elämäntilat ja tilanteen sosiaaliset tapahtumat vaikuttavat koko ajan toisiinsa muodostaen ryhmädynamiikan. (Himberg & Jauhiainen 1998, 113 - 115.)

3.2 Roolit ryhmässä

Niemistö esittelee Morenon (1977) rooliteoriaa, jossa rooli määritellään yksilön omaksumaksi toimintatavaksi tilanteessa, johon liittyy muita ihmisiä, eläimiä tai esineitä. Moreno katsoo roolia yksilön kannalta eikä sosiaalisesta kontekstista, jolloin roolikäsité viittaa toisaalta yksilön sisäiselle ja toisaalta vuorovaikutustasolle. Yksilön sisäinen taso viittaa siihen, kuinka yksilö omassa mielessään kuvittelee itselle

rooli-odotuksia ja kuinka jokaisella roolilla on yksilölle myös henkilökohtainen merkitys. Vuorovaikutustasolla taas tarkoitetaan yleisiä, muiden asettamia rooli-odotuksia. Kumpikin roolitaso on todellisuudessa yhtä aikaa läsnä eikä niitä voi erottaa toisistaan. (Niemistö 2002, 89.)

Ryhmäroolit ovat yhdistelmiä sosiaalisesta ja persoonallisesta roolitasosta. Sosiaaliset roolit ovat sopimuksia, kuten oppilas, opettaja, puhuja ja kuuntelija, joita harjoitellaan jo varhain leikin avulla. Ne ovat rooleja, jotka tarvitsevat aina vastaroolinsa, mikä tarkoittaa sitä, että tietyssä asemassa toimiminen mahdollistuu vasta sitten, kun joku alkaa toimia vastaroolissa. Persoonalliset roolit vastaavasti eivät ole sopimuksia, vaikka nekin tarvitsevat vastaroolin. Persoonallisiin rooleihin liittyy olennaisesti tunteet eivätkä roolit muutu hetkessä. Esimerkiksi sydänystävä ei voi vaihtaa rooliaan muuksi pelkän sopimisen tuloksena. (Kopakkala 2011, 100 - 101; Rovio 2012, 317.)

Rooliteorian mukaan yksilö ei ole pelkästään vastarooliin reagoija, vaan voi olla myös roolinsa valitsija. Roolin syntyymiseen vaikuttaa yksilö itse, mutta myös se, mitä rooleja ryhmästä jo löytyy. Ryhmä siis antaa jäsenilleen sellaisia rooleja, joita näillä on mahdollisuus tuottaa. Yksilöillä on erilaisia taipumuksia käyttäytyä esimerkiksi dominoivasti tai alistuvasti ja nämä taipumukset välittyvät myös rooleihin ryhmätilanteessa. Aina roolit eivät kuitenkaan pääse toteutumaan ryhmässä. Esimerkiksi dominointiin taipuvainen henkilö ei välttämättä pääse dominoimaan ryhmää, jos ryhmän muut jäsenet eivät anna tilaa tämän roolin toteutumiseksi. (Niemistö 2002, 109.) Muut ryhmän jäsenet voivat siis joko nimittää tai pakottaa henkilön tietynlaiseen rooliin (Harris 2000, 231).

Roolin ottoon vaikuttavat oppilaan persoonallisuus sekä se, millaisia muut oppilaat ovat (Himberg & Jauhiainen 1998, 127). Roolit syntyvätkin aina vuorovaikutussuhteissa (Kopakkala 2011, 100). Oppilailla voi olla erilaisia tapoja ja odotuksia, jotka vaikuttavat siihen, kuinka roolit jakautuvat luokassa.

Henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten itsetunto, miellyttämisen tarve, motivoituneisuus ryhmään sekä tilannetaju vaikuttavat myös roolien jakautumiseen. (Himberg & Jauhiainen 1998, 127.)

Usein yksilö voi saada roolin, jossa jokin hänen alkuperäisistä luonteenpiirteistään vahvistuu. Esimerkiksi vitsikkäästä oppilaasta voi tulla vieläkin vitsikkäämpi, jolloin huumorista tulee lapsen erikoisuus. (Harris 2000, 231.) Roolien jakautumiseen vaikuttavat myös ryhmän jäsenten ulkopuoliset roolit, sillä ne ohjaavat osaltaan siihen, millaisiin rooleihin ryhmän jäsenet hakeutuvat ja millaisia heille vastaavasti tarjotaan. Ympäristöllä on siis olennainen osa yksilön roolin muotoutumisessa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 119 - 120.)

Ensisijaisesti ryhmäroolien muodostumiseen vaikuttaa temperamentti. Jahkailuun hermostuva, vahvatahtoinen persoona reagoi nopeasti tilanteeseen ottaen tilanteen haltuun. Näin ollen hänestä voi tulla ryhmän johtaja, ellei sellaista ryhmästä jo löydy. Temperamentiltaan rauhallisemmat jäävät seuraamaan tilanteen kehittymistä pidempään, jolloin heille usein lankeaa sivustaseuraajan rooli. (Raina & Haapaniemi 2005, 114.) Lisäksi yksilö käyttäytyy usein sen roolin mukaisesti, joissa on aiemmin onnistunut ja tullut hyväksytyksi. Tämä rooli saattaa toistua useissa eri tilanteissa yksilön ollessa epävarma. (Kopakkala 2011, 108.)

Kun ryhmästä tulee tuttu ja turvallinen, roolit muuttuvat joustavammiksi ja persoonallisemmiksi. Toisaalta pitkään toimineen ryhmän, kuten koululuokan roolit, voivat kaventaa henkilön toimintamahdollisuuksia. (Kopakkala 2011, 108.) Esimerkiksi jos oppilas on toiminut pellen roolissa pitkään, on roolista vaikea päästä eroon, koska muu luokka odottaa kyseiseltä henkilöltä pellen roolin mukaista käyttäytymistä (Rovio 2007, 178). Joissakin tapauksissa yksilöllä voi olla erilaisia rooleja joko samassa tai eri ryhmissä, jolloin erilaisista rooleista voi seurata roolistressi tai -ristiriita (Pennington 2005, 91).

Rooleilla on kolme päätehtävää. Ensinnäkin roolit mahdollistavat työnjaon ryhmän jäsenten kesken, jolloin ryhmä toimii tehokkaasti yhteisen tavoitteen eteen. Roolit saavat myös aikaan järjestystä, joka tarkoittaa sitä, että yksilö tuntee oman sekä muiden ryhmän jäsenten roolit. Tällöin yksilö pystyy ennustamaan, miten ryhmän jäsenet käyttäytyvät, jolloin ryhmässä toimiminen on helpompaa. Roolit ovat myös tärkeitä identiteetin tunteen tuojia. (Pennington 2005, 90.) Koulussa lapsi toimii oppilaan roolissa, mutta siihen liittyy useita erilaisia ulottuvuuksia: oppija, työskentelijä, leikkijä, omasta itsestä huolehtija sekä luokkayhteisön jäsen. Se, että lapsi kokee suoriutuvansa tehtävästään, mahdollistaa myös aktiivisen osallistumisen toimintaan. (Chapparo & Lowe 2012, 84 – 89.)

Ryhmän sisäisillä rooleilla ja suhdejärjestelmillä on läheinen suhde, sillä molemmat niistä määrittelevät yksilön asemaa ja käyttäytymistä ryhmässä. Yksilön rooli ryhmässä muodostuu hänen saamansa arvostuksen sekä aseman yhteisvaikutuksesta. (Carron & Hausenblas 1998, 157.) Ei siis ole aivan sama, millaisessa roolissa kukin toimii elämänsä aikana, sillä saavutettu rooli on merkittävä asia yksilön minäkuvalle ja identiteetille. Roolit yhdistetään usein statukseen, jolloin jokaisella yksilöllä on tietty asema luokassa. (Pennington 2005, 90; Rovio 2012, 318.)

3.3 Sosiaalinen asema

Roolit ovat aina suhteessa toisten rooleihin ja ne näkyvät statuksena eli asemana ryhmässä (Salovaara & Honkonen 2011, 44). Sosiaalisen asemaan vaikuttaa se, millainen kyky lapsella on hyväksyä oma roolinsa (Moreno 1960, 397). Asema kuvaa yksilön nauttiman arvostuksen määrää ja määrittää myös sen, kuinka paljon valtaa yksilöllä on (Routarinne 2007, 5). Lisäksi sosiaalinen asema kertoo yksilön ansaitseman hyväksynnän tason ikätoveriryhmässä, kuten koululuokassa. Esimerkiksi oppilaalla saattaa olla yksi tai useampi vastavuoroinen ystävyysuhde, mutta se ei takaa suosiota koko toveriryhmän sisällä. (Estell, Jones, Pearl, Van Acker, Farmer & Rodkin 2008, 11).

Yksilön sosiaalinen asema muodostuu ryhmän jäsenten keskinäisten odotusten ja arviointien pohjalta, kuten myös roolit. Suositun aseman saavuttavat pidetyimmät jäsenet ja ei-pidetyt puolestaan torjutun (Laine 2005, 124, 195). Schmuckin ja Schmuckin (1997, 113 - 114) mukaan sosiaalinen ilmapiiri vaikuttaa usein ryhmärakenteeseen. Luokan sosiaalinen rakenne voi olla joko keskittynyt tai jakautunut. Keskittyneesti muodostuneissa ryhmissä oppilaat pystyvät selvästi osoittamaan keskuudestaan suositut ja epäsuositut toverinsa. Jakautuneissa ryhmissä puolestaan tällaista jakoa ei esiinny niin selkeästi, sillä luokassa muodostuvat suhteet jakautuvat tasaisemmin. Näin ollen hylättyjä oppilaita ei ole juuri lainkaan.

Positiivisen statuksen saanut lapsi käyttäytyy yhä positiivisemmin suosion tarjotessa hänelle paljon erilaisia sosiaalisia tilanteita. Lisäksi suositut oppilaat saavat koko ajan muilta hyväksyntää. Vastavuoroisesti negatiivisen statuksen saanut lapsi käyttäytyy yhä negatiivisemmin, sillä häneen suhtaudutaan kielteisesti. Torjutuilla lapsilla vuorovaikutuksesta puuttuvat näin ollen positiiviset vuorovaikutuskokemukset, jolloin myönteisen käyttäytymisen opettelu voi jäädä hyvin vähäiseksi. (Wolfensberger 2000, 111 - 116.)

Sosiaalinen luokittelu on ominaista ryhmän käyttäytymisessä. Jäsenet arvioivat enemmän tai vähemmän tietoisesti ryhmän muita jäseniä ja suhteuttavat heidät hierarkkisesti toinen toisiinsa. Näiden arviointien pohjalta kullekin jäsenistä muodostuu oma sosiaalinen asemansa ja sosiaalisista asemista muodostuu koko ryhmän sosiaalinen rakenne. (Laine 2005, 197.) Tämä ryhmän sisälle muodostuva statushierarkia on suhteellisen pysyvä arvoasetelma ryhmän jäsenten välillä eikä yksilöiden ole yleensä vaikea hyväksyä paikkaansa hierarkiassa (Routarinne 2007, 15).

Ryhmän yksilöt luokittelevat jäseniään usein vähäpätöisin perustein. Tietynlaisen roolin voi saada sattumalta esimerkiksi pinnallisen eroavaisuuden perusteella. (Harris 2000, 432.) Ulkonäkö, liikunnallisuus ja fyysiset poikkeavuudet voivat olla

näitä pinnallisia eroavaisuuksia, jotka vaikuttavat yksilön asemaan (Salmivalli 2008, 29). Ryhmän normeista riippuu, mitkä asiat ryhmissä ovat arvostettuja ja hyväksytyjä. (Salmivalli 2008, 29.) Esimerkiksi koululuokassa valtaa voi saada osaamisella urheilulajeissa. Korkean statuksen saanut voi olla hyvä joukkuepelaaja tai vaihtoehtoisesti vastuunkantaja, ilmapiirin luoja tai rakentava keskustelija. (Rovio 2007, 180; Rovio 2009, 74 - 75.) Erityisesti keskilapsuutta elävät pojat arvostavat liikunnallisuutta. Myös ikätasolla on siis merkitystä. Vanhemmat oppilaat kiinnittävät huomiota enemmän pukeutumiseen, joka vaikuttaa myös yksilön arvostukseen ja hyväksyntään. (Salmivalli 2008, 29.)

Räsänen (2000, 86) mukaan erilaisten kulutustoimenpiteiden kautta rakennetaan omaa identiteettiä, jolloin kuluttamisvalinnoista on tullut hyvin näkyvä tapa erottua. Erityisesti juuri nuorille oikeanlainen kuluttaminen ja tiettyjen tavaroiden ja vaatteiden hankkiminen ovat tärkeää, sillä kulutustyyllillään nuoret voivat viestittää kuuluvansa tiettyyn ryhmään. Näkyvät merkit ovat tärkeitä, joilla viestitään joko ryhmään kuulumisesta tai erottautumisesta. (Saarinen 2001, 33 - 47.) Suurin osa lapsista pyrkii mielellään käyttäytymään ryhmän mukaisesti eli samaistumaan ja omaksumaan ryhmän yhteisiä pukeutumistyyliä, asenteita ja käyttäytymistapoja. Koska erilaisuudesta huomautetaan herkästi, monet lapset kokevat helpommaksi olla samankaltaisia ryhmänsä jäsenten kanssa. (Harris 2000, 217.)

Se, millaisen aseman ryhmän jäsen saa, voi riippua henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi myös sijoittumisesta ja toiminnasta muissa suhdejärjestelmissä. Asema ryhmässä on siis itse hankittu, mutta toisten odotuksien muovaama eli asema sekä saavutetaan että annetaan. (Rovio 2012, 317.) Näin ollen oppilaan siirtyessä koululuokasta toiseen, oppilas saattaa huomata, että hänen aiemmassa luokassa käyttämänsä toimintatavat eivät ole käyttökelpoisia uuden luokan statustavoittelussa (Manninen 2010, 108). Ryhmän jäsenistössä tapahtuvat muutokset voivat vaikuttaa myös koko ryhmän toimintaan ja rooleihin. Yhdenkin voimakkaan jäsenen poistuminen voi vapauttaa ryhmän toimimaan ja

käyttäytymään itselle ominaisella tavalla. Poistuneen jäsenen tilalle voi myös nousta korvaava jäsen, joka on saattanut aiemmin olla taka-alalla. (Rovio 2009, 71 - 74.)

Toisaalta sosiaalinen asema vakiintuu melko nopeasti uudessakin ryhmässä ja aseman vakiinnuttua on sillä taipumus pysyä yksilön toiminnasta riippumatta. Kun tietynlainen käsitys yksilöstä on muodostunut, se ei muutu helposti monimutkaisten vuorovaikutusrakenteiden vuoksi. Yksilöt eivät voi muuttaa asemaansa itse, sillä siihen vaikuttavat myös muiden jäsenten odotukset. (Rovio 2012, 317; Salmivalli 2008, 33.) Tällöin yksilön odotetaan käyttäytyvän samalla tavalla jatkossakin, sillä muiden suhtautuminen riippuu pitkälti yksilön aiemmasta käyttäytymisestä. Esimerkiksi syrjityssä asemassa olevan oppilaan epäonnistuminen tulkitaan hänestä itsestään johtuvaksi, kun taas suositun kohdalla epäonnistumisen ajatellaan aiheutuneen ulkopuolisista tekijöistä. (Salmivalli 2005, 127, 133.)

Asema määrittää ja arvottaa siis henkilön yleisesti tunnetun toiminnan (Laine 2005, 196). Syrjäläisen (1990, 29) mukaan ihmisen asema määrittää myös sen, mikä on hänen suhteensa muihin ryhmässä. Mitä korkeammalla henkilö ryhmässä on, sitä enemmän hänellä on statusta. Ne, jotka ovat läheisesti tekemisissä korkeastatuksisen henkilön kanssa, saavat itsekin enemmän arvostusta. (Kopakkala 2011, 124.) Huukin (2010, 71) väitöskirjatutkimuksessa koululuokassa arvossa pidetyt asiat lisäsivät ryhmän jäsenen kompetenssia, mikä puolestaan toi valtaa ja tietynlaisen aseman. Mitä enemmän oppilaalla oli statusta, sitä enemmän tämä sai vaikutusvaltaa kontrolloida heikommassa asemassa olevia.

Ensimmäistä ja neljättä luokkaa tutkittaessa on saatu samansuuntaisia tuloksia siitä, että niillä, joilla on korkein valta-asema, on myös valtaa määrittää toisten asemia ja sitä, millä keinoilla kunnioitusta voi saada (Manninen 2010, 97). Korkeamman statuksen omaavat saavat siis vapaasti toimia ja vaikuttaa toisiin ryhmän jäseniin, jolloin alempana hierarkiassa olevilla on vain vähän vaikutusvaltaa. Alempana olevat joutuvat jatkuvasti olemaan varuillaan ja mieliksi korkeamman statuksen

omaaville. Jotta yksilö pystyy toimimaan ryhmässä, tulee hänen tiedostaa oman sosiaalisen asemansa lisäksi myös muiden jäsenten asema. Oman sekä muiden aseman tiedostaminen tapahtuu käyttäytymisestä tehtyjen havaintojen avulla. (Routarinne 2007, 15 - 16.)

Asema ja rooli luovat yksilölle käsityksen siitä, miten hänen odotetaan käyttäytyvän. Keskeisessä, esimerkiksi johtajan asemassa olevalta, odotetaan vuorovaikutukseen osallistumista asemaan kuuluvalla tavalla. Tällaisen ryhmän jäsenellä on täten myös suurempi merkitys ryhmälle kuin vähemmän keskeisessä asemassa olevalla henkilöllä. Jäsen, joka saavuttaa keskeisen aseman useassa suhdejärjestelmässä, pystyy vaikuttamaan ryhmään suuresti. Usein arvostetun roolin saa omaamalla ryhmän tarvitsemaa tietoa, jota yksilö voi käyttää ryhmän toiminnan edistämiseen. (Aho & Laine 2002, 119; Jauhiainen & Eskola 1994, 208.)

3.4 Sosiometrinen asema

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme sosiaalista asemaa sosiometrisen aseman kautta. Sosiaalinen asema on yleisesti käytetty määritelmä, mutta sosiometrisestä asemasta voidaan puhua silloin, kun tarkastellaan oppilaiden kokemaa suosiota ja torjuntaa vertaisryhmän arvioimana (Cillessen 2009, 82). Sosiometristä asemaa on tutkittu Coielta, Dodgelta ja Coppotellilta (1982) peräisin olevan jaottelun avulla. Nämä tutkijat ovat tehneet yleistyksiä erilaisista sosiaalisista statustyypeistä. Jaottelua on käytetty jo vuosia ja se on edelleen yleisesti käytössä lasten ja nuorten ryhmien tutkimuksessa.

Statustyyppit on jaoteltu käyttäytymisen mukaan suosittuihin, torjuttuihin, huomiotta jätettyihin, ristiriitaisessa asemassa sekä keskimääräisessä asemassa oleviin. (Košir & Pečjak 2005; Kupersmidt & Dodge 2004.) Tutkimuksessamme käytämme kyseistä Coien ja kumppaneiden jaottelua. Alla esittelemme tarkemmin suositut, torjutut, huomiotta jätetyt, ristiriitaisessa sekä keskimääräisessä asemassa olevat.

3.4.1 Suositut

Niistä taidoista, joita suosituilla lapsilla on, tiedetään erityisen paljon. He ovat avuliaita, ystävällisiä, rauhallisia, kannustavia, huomaavaisia sekä osaavat toimia vuorovaikutustilanteissa. Suositut noudattavat ryhmän sääntöjä ja pitävät yllä ystävyysuhteita sekä muodostavat niitä (Coie, Dodge & Kupersmidt 1990, 20 - 24, 49 - 50) sekä ovat prososiaalisia ja yhteistyökykyisiä (Asher & McDonald 2009, 237; Kupersmidt & Dodge 2004, 4). Ryhmän muut jäsenet arvostavat suosituissa lapsissa muun muassa ulkonäköä, liikunnallisuutta ja motorisia taitoja (Salmivalli 2005, 27 - 29).

Bruyn ja Boom (2005, 566 - 567) teettivät tutkimuksen sekä sosiometrisesti suosittujen että suosituksi miellettyjen lasten sosiaalisista taidoista, josta kävi ilmi, että sosiometrisesti suositut lapset kykenivät jakamaan asioita, antamaan anteeksi ja pitämään lupauksensa. Lisäksi suosituilla on yleensä ottaen hyvä itsetunto (Bruyn & Boom 2005, 568). Suositut käyttäytyvät myös positiivisesti useammin mitä muut, esimerkkinä ihmisten helppo kohtaaminen ja ystävällinen kanssakäyminen sekä vertaisten hyväksyminen (Newcomb ym. 1993, 115). Laineen (2005, 202) mukaan suosittujen oppilaiden piirteitä arvioidaan myös positiivisina, sillä suosituilla on yleensä myönteinen minäkuva itsestään, he ovat iloisia ja luotettavia.

Miellyttävien luonteenpiirteiden vuoksi suurin osa oppilaista pitää suositusta ja luokittelee tämän jopa ystäväkseen. Heidän negatiivista käyttäytymistä usein jopa puolustellaan tai se kielletään kokonaan. Suositut oppilaat lisäävät luokan yleistä tyytyväisyyttä olemalla avoimia. (Laine 2005, 202, 211.) Sekä tytöt että pojat, jotka ovat suosittuja, omaavat myös optimistisen asenteen ja osaavat näin ollen ottaa luokkatoverinsa paremmin huomioon. Heillä ei myöskään ole taipumusta sosiaaliseen ahdistukseen. (Eronen & Nurmi, 2001, 210.) Kouluaikana ansaittu suosio on usein melko pysyvää (Kingery & Erdley 2007, 84).

Suosittut ovat sosiaalisen kyvykkyytensä lisäksi myös kognitiivisesti kyvykkäitä. Heillä on usein myös kyky myönteisten suhteiden ylläpitämiseen ja pyrkivät saavuttamaan itselle asetettuja tavoitteita eli he ymmärtävät itseään ja muita ihmisiä. Suositut lapset käyttäytyvät keksimääräisessä asemassa olevia vähemmän häiritsevästi tai kielteisesti ja he eivät ole niin vetäytyviä. (Newcomb, Bukowski & Pattee 1993, 118 - 119.) He eivät kuitenkaan välttämättä ole täysin epäaggressiivisia eivätkä eroa keskimääräisessä asemassa olevista fyysisen aggressionsa suhteen. (Salmivalli 2008, 27.) Cillessenin ja Rosen (2005, 104) mukaan suosittujen aggressiivisuus ilmenee yhteisön ulkopuolelle sulkemisena ja juurujen levittämisenä eli relationaalisen aggressiivisuutena. Juuri tällainen aggressio vaikuttaa siihen, pidetäänkö lasta suosittuna vai ei. Erityisesti 12 vuotta täyttäneiden tyttöjen keskuudessa on voimakas yhteys relationaalisen aggressiivisuuden ja suosion välillä.

Tytöt pyrkivät suosittuun asemaan esimerkiksi olemalla ystäviä sellaisille, joista he eivät todellisuudessa edes pidä. Heillä voi olla pakonomainen tarve miellyttää ja he osaavat tarvittaessa peittää vihansa hymyilemällä suosituille tytöille. Motiivina tällaiselle miellyttämiselle on yleensä se, että saavuttaisi itsekin suosittuun asemaan. (Owen 2000, 363.)

3.4.2 Torjutut

Torjutut lapset voivat olla aggressiivisia, häiritsevästi käyttäytyviä ja rikkovat usein sosiaalisia normeja. He ovat usein muita vetäytyvämpiä, räjähdysalttiita, helposti suuttuvia ja kognitiivisesti taitamattomampia, joiden on vaikea liittyä toveriryhmään. (Kupersmidt & Dodge 2004, 4 - 9.) Käyttäytyminen näyttäytyy usein myös toisten määräälemisenä, valituksena, kiukutteluna, vihanpurkauksina, solvaamisena, uhkailuna tai vastahakoisuutena (Laine 2005, 209). Torjuttujen aseman voivat saada myös arat ja surulliset lapset (Coie, Dodge & Kupersmidt 1990, 20 - 24, 49 - 50).

Torjutuista oppilaista ei pidetä ja heitä kohtaan tunnetaan jopa vastenmielisyyttä. Selkeästi havaittavia ja negatiivisina pidettyjä ominaisuuksia ovat epäystävällisyys, vastahakoisuus, epäedullinen ulkonäkö ja vähäinen yhteistoiminnallisuus. (Laine 2005, 209.) Torjuttuja on kuvailtu myös epäsosiaalisiksi ja ylivilkkaiksi, jotka ovat myös alttiita oppimisvaikeuksille (Ladd 2005, 87). Näin ollen he saavat usein paljon "pidän vähiten" -mainintoja sosiometrisissä nimeämisissä (Salmivalli 2008, 27). Poikien torjunta on näyttäytynyt yleisemmäksi mitä tyttöjen (Ks. Aho 1993; Laine ym. 2005; Neitola 2000; Newcomb ym. 1993).

Nämä kaikki negatiiviset ominaisuudet eivät kuitenkaan esiinny yhdellä lapsella, vaan torjutut jakautuvat usein kahteen luokkaan, aggressiivisiin ja vetäytyviin. (Ladd 2005, 87). Keskilapsuudessa, esimerkkinä kuudesluokkalaiset, vetäytymisen ja torjutuksi tulemisen välillä on vahvempi yhteys mitä aiemmin. Torjutuilla ilmenee muita enemmän vihamielistä ja aiheetonta aggressiota ja he käyttävät usein aggressiota ratkaistakseen ristiriidan (Laine 2005, 209 - 210). Myös useat tutkimukset ovat osoittaneet torjuttujen lasten olevan aggressiivisempia mitä hyväksytyt lapset (Ladd 2005, 87). Aggressiivisuus saattaa liittyä kuitenkin myös positiivisena asiana toverisuosioon, jos ryhmä suosii yleisestikin aggressiivista käyttäytymistä (Salmivalli 2008, 28)

Torjutut voivat olla integroituneina pienryhmiin, esimerkiksi muiden torjuttujen kanssa. Ne torjutut lapset, jotka käyttäytyvät aggressiivisesti, eivät ole tietoisia omasta asemastaan ryhmässä vaan voivat kuvitella olevansa pidettyjä. (Newcomb, Bukowski & Pattee 1993, 119 - 121.) Torjutuilla onkin samanlainen tarve, mitä muilla samanikäisillä, päästä osaksi kaveriporukkaa. Tyytymättömät tarpeet, joita torjunta aiheuttaa, johtavat usein myös aggressiivisiin reaktioihin (Laine 2005, 212).

Sunwolfin (2008, 77) mukaan torjutut lapset viettävätkin enemmän aikaa yksin kuin esimerkiksi suositut lapset. Näin ollen torjutuilla ei ole myöskään yhtä paljon tilaisuuksia kehittää omia vuorovaikutustaitojaan ryhmässä. Asher ja McDonald

(2009) havaitsivat tutkimuksessaan, että ryhmässään torjutut tulkitsivat sosiaalisia tilanteita negatiivisemmin mitä muut lapset. Torjutut ja aggressiiviset pitivät toisten käyttäytymistä itseään uhkaavana, vaikka toisen sanallinen ilmaus tai tönäisy ei olisikaan ollut aggressiivinen tai tahallinen.

Torjutuksi tuleminen ei kuitenkaan tarkoita kaikissa tapauksissa sitä, että lapsi olisi kokonaan luokan sosiaalisen verkoston ulkopuolella. Lapsi, joka ei koe olevansa pidetty, ei useinkaan usko menestykseensä vertaissuhteissa, johon vaikuttavat alhainen itsearvostus ja -luottamus. Nämä ovatkin näyttäneet ohjaavan lapsen menestymistä vertaissuhteissa melko voimakkaastikin. (Laine 1998, 491, 497 - 498.) Torjutuksi tulemisella on siis yhteyksiä lapsen minäkäsitykseen ja vuorovaikutustaitoihin (Bagwell, Newcomb, Bukowski 2000, 105 - 106; Leets & Sunwolf 2004, 195, 206). Koska lapsilla on voimakas tarve saada vertaisryhmänsä hyväksyntä, vaikuttaa torjutuksi tuleminen merkittävästi lapsen kehitykseen. Lapsi, joka tulee torjutuksi, voi myös muuttua tämän vuoksi hiljaisemmaksi ja olla ujo osallistumaan vuorovaikutukseen sosiaalisissa tilanteissa.

Pahimmassa tapauksessa lapsi voi alkaa käyttäytymään itsetuhoisesti ja on vähemmän motivoitunut kontrolloimaan omaa käyttäytymistään mitä muut ikäisensä. Varhaisnuoruudessa koetulla torjunnalla on todettu olevan vaikutusta myös epäsosiaaliseen käyttäytymiseen tulevaisuudessa. Torjumisella on valitettavasti yhteyksiä myös rikolliseen käyttäytymiseen myöhemmin. (Sunwolf 2008, 59 - 60, 77.)

Vaikka torjutut käyttäytyisivät positiivisesti, heidän käytöksensä usein arvioidaan kuitenkin negatiivisesti. Näiden oppilaiden käyttäytymistä siis tulkitaan ankarammin mitä muiden oppilaiden. Onneksi torjutut eivät kuitenkaan välttämättä ole kokonaan ilman ystäviä. Monilla heistä on joku ystävä, jonka kanssa ovat samalla aaltopituudella, mutta usein nämäkin ystävyysuhteet näyttävät hieman

ongelmallisilta. Joidenkin tutkimusten mukaan kuitenkin vain 20 prosentilla torjutuista on olemassa paras ystävä. (Laine 2005, 211 - 213.)

3.4.3 Huomiotta jätetyt

Huomiotta jätetyt lapset saavat harvoja positiivisia ja negatiivisia mainintoja eli heitä ei huomata ja he eivät ole pidettyjä eivätkä ei-pidettyjä ryhmän jäseniä (Coie, Dodge, Kupesmidt 1990, 24 - 27). Näillä lapsilla on vähiten eroa keskimääräisiin verrattuna (Newcomb ym. 1993, 101). He muistuttavat keskimääräisessä asemassa olevia esimerkiksi prososiaalisuutensa ja kaverisuhteidensa laadun ansiosta, mutta ovat keskimääräisiä lapsia vähemmän sosiaalisia ja ulospäinsuuntautuneita. (Kupersmidt & Dodge 2004, 4; Salmivalli 2008, 28).

Huomiotta jätetyillä on myönteisiä ominaisuuksia ja kaverisuhteita, mutta usein heitä kuvataan myös surullisiksi ja vetäytyviksi eivätkä he hae suosittujen tapaan aktiivisesti kontaktia toisiin lapsiin (Coie, Dodge & Kupesmidt 1990, 23 - 24, 27 49 - 50). He ovat vähemmän osallistuvia, eivätkä tästä syystä ehkä ole niin tunnettuja vertaisryhmässään (Newcomb 1993, 121). Huomiotta jätetyt leikkivätkin mielellään yksin ja eivät ole niin aggressiivisia muihin verrattuna (Kupersmidt & Dodge 2004, 4). Keskilapsuudessa huomiotta jätetyillä lapsilla on usein vastavuoroinen ystävyysuhde (Salmivalli 2008, 28).

Huomiotta jätettyjen sosiaalinen asema ei välttämättä ole kovin pysyvä ja he löytävät vastavuoroisia kaverisuhteita, joten myöhempää sosiaalista sopeutumista ajatellen he eivät ole riskiryhmässä (Newcomb, Bukowski & Pattee 1993, 121). Se, miksi huomiotta jätetyillä on monesti pienoinen vaje sosiaalisissa kanssakäymisissä, ei ole vielä tunnistettu (Gifford & Brownell 2003, 245).

3.4.4 Ristiriitaisessa asemassa olevat

Ristiriitaisessa asemassa olevat lapset ovat sekoitus suosituista ja torjutuista. He muistuttavat luonteeltaan torjuttuja lapsia, mutta osaavat tarpeen vaatiessa toimia

myös myönteisellä tavalla ryhmän etujen mukaisesti. Nimensä mukaisesti ristiriitaisessa asemassa olevat lapset saavat paljon kielteisiä mainintoja, mutta moni mainitsee myös heidät eniten pidetyiksi luokkatovereiksi. Nämä lapset pitävät itseään usein esillä eli pyrkivät vaikuttamaan ja toimivat usein torjuttujen ja suosittujen lasten yhteistyön välikätenä. (Coie, Dodge & Kupersmidt 1990, 23-27, 49-50.)

Ristiriitaisten lasten keskuudessa on havaittu vähiten ujoutta ja heitä voidaan enemmän kuvailla aktiivisiksi ja itsevarmoiksi lapsiksi. Kuitenkin heitä on kuvailtu myös vihaisiksi, aggressiiviksi ja häiritseviksi. (Coie, Dodge & Coppotelli 1982, 565.) Tällaiset lapset herättävät siis paljon mielipiteitä sekä positiivisessa että negatiivisessa mielessä, jolloin he eivät ole yhdenkään juuri kenellekään. Ristiriitaisessa asemassa olevat lapset ovat jopa aggressiivisempia kuin torjutut lapset, mutta samalla prososiaalisia eli ystävällisiä ja auttavaisia. Lisäksi heillä on paremmat kognitiiviset ja sosiaaliset kyvyt mitä torjutuilla. (Newcomb, Bukowski & Pattee 1993, 123 - 124.) Ristiriitaisten on myös todettu olevan kaikkia muita statustyyppisiä parempia urheilussa (Coie, Dodge & Kupersmidt 1990, 23 - 27, 49 - 50).

Ristiriitaisessa asemassa olevat voivat helposti aiheuttaa suuttumusta tietyissä ryhmätilanteissa. Tutkimusten mukaan ristiriitaisessa asemassa oleville pojille on tyypillistä olla hauskoja ja saada myös kaverit nauramaan. Häirtävä käyttäytyminen nähdään myös usein humoristisena. Myönteisten ominaisuuksien avulla lapset usein tasoittavat aiheuttamaansa pahennusta. (Kupersmidt & Dodge 2004, 4.)

3.4.5 Keskimääräisessä asemassa olevat

Eri sosiaalisia statustyyppisiä tarkastellaan keskimääräisessä asemassa olevien lasten sosiaalisia asemia vasten (Salmivalli 2005, 25 - 29). Keskimääräisessä asemassa olevat lapset saavat sekä positiivisia että negatiivisia nimeämisiä. Yleensä ottaen nämä lapset ovat hyväksytyjä, mutta eivät jostain syystä kuitenkaan saa sosiometrisessä

mittauksessa suuria pistemääriä. (Coie, Dodge & Kupersmidt 1990, 23 - 27, 49 - 50.) Newcombin ja kumppaneiden (1993, 114 - 116) vertailussa suositut lapset ovat yleensä keskimääräisessä asemassa olevia lapsia sosiaalisempia, vähemmän aggressiivisia ja vetäytyviä kun taas torjutut ovat keskimääräisiä lapsia aggressiivisempia, vetäytyvämpiä, vähemmän sosiaalisia ja kognitiivisesti kyvyttömämpiä.

Huomiotta jätetyillä lapsilla on vähiten eroja keskimääräisiin verrattuna, mutta huomiotta jätetyt lapset ovat vähemmän aggressiivisia ja heillä on vähemmän häiriökäyttäytymistä. Keskimääräisessä asemassa olevat ovat kuitenkin sosiaalisesti taitavampia, suositumpia, avuliaampia ja kyvykkäämpiä mitä huomiotta jätetyt lapset, he välittävät toisista, ovat avuliaita ja heillä on kaverisuhteita. Tämä ryhmä jää siis edellä kuvattujen ryhmien välimaastoon. (Salmivalli 2008, 27 - 28.)

3.4.6 Statustyyppit ryhmässä

Ryhmän jäsenet arvioivat enemmän tai vähemmän tietoisesti muiden jäsenten sosiaalista statusta ja suhteuttavat heidät hierarkkisesti toisiinsa. Erilaisista sosiaalisista asemista muodostuukin koko ryhmän sosiaalinen rakenne eli oppilaiden keskinäinen arvojärjestys. (Laine 2005, 195 - 197.) Nykyään ollaan sitä mieltä, että ryhmästä ei löydy ainoastaan erittäin suosittuja ja täysin torjuttuja yksilöitä, vaan on erotettavissa myös keskimääräisessä, ristiriitaisessa ja täysin huomiotta jätetyssä asemassa olevia henkilöitä. (Salmivalli 2005, 25 - 26).

Viime aikoina on voitu osoittaa, että torjutuilla lapsilla on melko epärealistinen käsitys siitä, kuka pitää heistä eniten ja toisaalta miten suosittuja he ryhmässä ovat (esim. Bellmore & Cillessen 2003). Lapsi usein haluaa pärjätä sosiaalisesti ja ei osaa tulkita omaa asemaansa oikein. Voi olla, että lapsella on vääristynyt käsitys omasta sosiaalisesta asemastaan, vaikka ympäristöstä saadut vihjeet olisivat toista. Se voi tapahtua huomaamatta myös sen vuoksi, että sillä pyritään suojelemaan itseä. (Salmivalli 2008, 30.)

Statustyyppit määritellään toverikyselyn perusteella niin, että suositut lapset saavat paljon positiivisia mainintoja ja vähän negatiivisia mainintoja eli heidän kanssaan vietetään mieluusti aikaa esimerkiksi välitunnilla. Torjutut lapset saavat taas enemmän negatiivisia kuin positiivisia mainintoja, keskimääräisessä asemassa olevat lapset jonkin verran sekä positiivisia että negatiivisia mainintoja, huomiotta jätetyt eivät juuri kumpiakaan ja ristiriitaisessa asemassa olevat runsaasti sekä positiivisia että negatiivisia mainintoja. (Coie ym., 1982, 558.)

3.5 Harrastaminen

Harrastaminen määritellään usein toiminnaksi, joka tapahtuu vapaa-ajalla, omaehtoisesti ja oman mielenkiinnon mukaan, yksin tai ryhmässä (Janhunen 2007). Metsämuuronen (1995, 21 - 23) määrittelee harrastuksen harrastuneisuuden kohdentumisena tiettyyn asiaan, joka voi olla laji, tekniikka, väline tai osa-alue. Harrastusmahdollisuuksia on monia, mutta yhteistä niille kaikille on se, että ne vaativat harrastajaltaan usein toiminnallista, kognitiivista ja tunteisiin liittyvää aktiivisuutta. Yleisesti ottaen harrastus ja harrastuneisuus nähdään hyvinä asioina, jotka aiheuttavat positiivisia ja mielihyvää tuottavia reaktioita. Myönteiset kokemukset johtavat motivoitumiseen ja usein harrastaja itse nauttii harrastamisesta.

Harrastaminen voidaan määritellä siis myös intohimoiseksi tekemiseksi jonkin henkilökohtaisesti kiinnostavan asian parissa (Kauppinen & Sintonen 2004, 9). Tällainen intohimoinen tekeminen onkin suomalaisten nuorten keskuudessa yleistä. Aktiivinen harrastaminen on yleistä nuorille erityisesti sen vuoksi, että heillä on parhaat mahdollisuudet harrastamiseen. Etenkin liikunnalliset toiminnot sekä musiikki soittamisen ja laulamisen muodossa ovat suosittua. (Anttila & Juvonen 2006, 231 - 232; Hanifi 2005, 131 - 132.) Siihen, minkä harrastuksen lapsi valitsee, vaikuttavat lapsen oman halun lisäksi myös ikätovereiden harrastukset (Ruoppila 2008, 165 - 166).

Metsämuuronen (1995, 36) on laatinut mallin harrastuneisuuden syntymisestä. Aluksi jotakin asiaa kohtaan herää kiinnostus ja halu toimia jollakin tavoin asiaan liittyvästi. Tällainen toiminta saa aikaan myönteisiä kokemuksia, jolloin syntyy myös positiivinen asenne kyseistä harrastusta kohtaan. Toiminnan ja myönteisten kokemusten kautta seuraa motivoituminen harrastusta kohtaan ja halu toimia pitkäjänteisesti asian parissa, jota kutsutaan toiminta-aktiivisuudeksi. Aktiivisuus saa aikaan positiivisia kokemuksia ja tarpeiden tyydyttämistä, jonka vuoksi yksilön voidaan sanoa olevan harrastaja.

Usein ennen harrastuneisuuden syntymistä yksilö on kokenut jo useita positiivisia kokemuksia. Joskus käy kuitenkin niin, että lapsi kiinnostuu useasta eri asiasta, jolloin kaikki harrastuneisuuden lajit eivät muodostukaan harrastuksiksi, mutta yleinen mielenkiinto kyseistä aihealuetta kohtaan kuitenkin säilyy. Voi myös käydä päinvastoin, jolloin lapsi ei edes huomaa harrastuneisuuttaan, sillä kiinnostus suuntautuu niin yleiselle alueelle. Harrastuneisuus voi siis muuttua harrastukseksi tai päin vastoin. (Metsämuuronen 1995, 37.)

Positiiviset ja mielihyvää tuottavat merkitykset ovat siis tärkeitä ja harrastusten kautta voidaan saada sisältöä ja vaihtelua arkipäivän rutiineihin. Harrastamisen yksi tunnuspiirre onkin, että se tapahtuu ohjatusti erilaisten instituutioiden kautta, jolloin harrastustoiminta etenee jonkinasteisen suunnitelman mukaisesti. Kun harrastus saa suuren merkityksen henkilökohtaisella tasolla, se voi vaikuttaa jopa yksilön persoonallisuuteen ja muodostua toimintaa ohjaavaksi elementiksi muuallakin kuin vapaa-aikana. (Juvonen 2000, 37 - 38.)

Hanifi (2005, 129) kysyi vapaa-aikatutkimuksensa yhteydessä, mitä harrastaminen vastaajien mielestä tarkoittaa. Esille tulivat harrastuksen säännöllisyys ja vapaaehtoisuus, mutta määritelmät liittyivät myös vapauteen, individualismiin ja elämänlaatuun. Harrastuksilla ajateltiin olevan myös merkitystä oman itsensä kehittäjänä ja henkilökohtaisten taitojen lisääjänä.

Harrastuksilla on myös osoitettu olevan myönteisiä vaikutuksia sukupuolesta riippumatta (Mahoney & Stattin 2000, 113 - 117.) Taideharrastukset edistävät esteettisten arviointien ja kannanottojen kehittämistä ja urheiluharrastuksissa opitaan puolestaan enemmän ryhmässä toimimista (Ruoppila 2008, 165 - 166). Tutkimusten mukaan monipuolisesti harrastavien nuorten sosiaaliset taidot kehittyvät, mikä muodostuu heille sosiaalisesti voimavaraksi ja pääomaksi esimerkiksi luottamuksellisten sosiaalisten suhteiden muodossa. Harrastukset vaikuttavat siis ystävyys-suhteiden luomiseen, oman identiteetin kehittymiseen ja henkilökohtaisen arvomaailman ja maailmankuvan rakentamiseen (Feinstein, Bynner & Duckworth 2006, 306; Helve 2009, 252 - 253).

3.5.1 Musiikin harrastaminen

Musiikkiharrastuksilla tarkoitetaan yleensä nimenomaan vapaa-ajalla tapahtuvaa musiikkitoimintaa eli toimintaa, joka tapahtuu konkreettisesti koulun ulkopuolella. Esimerkiksi tavoitteellista omien soitto- ja laulutaitojen kehittämistä yksin tai erilaisissa ryhmissä kuten yhtyeissä tai orkestereissa kutsutaan harrastamiseksi. (Kosonen 2011, 157.) Yleensä musiikin harrastamisesta kiinnostumiseen ja sen aloittamiseen vaikuttaa musiikillinen ympäristö, johon kuuluvat esimerkiksi perhe, kaveripiiri sekä opettajat (Ahonen 2004, 143 - 146). Yhteiskunnallisen ja taloudellisen tilanteen mukaan, yhä useampi kiinnostunut on voinut aloittaa musiikin harrastamisen (Kosonen 2001, 128).

Hanifin (2009, 225 - 226) mukaan aktiiviset musiikin harrastajat soittavat jotakin soitinta, laulavat kuorossa tai bändissä, ottavat laulutunteja tai säveltävät itse musiikkia. Musiikin vastaanottavaa harrastamista taasen ovat konsertissa käyminen tai musiikin kuuntelu kotona. Vuoden 2002 vapaa-aikatutkimuksen mukaan noin puolet 10-14 -vuotiaista harrastaa musiikkia aktiivisesti, 38% soittaa jotakin soitinta ja 9% kuuluu johonkin yhtyeeseen. Tytöt soittavat huomattavasti poikia enemmän ja

soittavat myös useammin yhtyeessä. (Hanifi 2005, 120.) Myös 2013 teetetyin vapaa-aikatutkimuksen mukaan musiikkia harrastetaan usein (Myllyniemi & Berg 2013, 41). Lapsen kiinnostus musiikin harrastamiseen voi alkaa musiikin kuuntelusta, joka motivoi itse musisoimiseen (Juntunen 2009, 2), mutta tärkeimpiä motiiveja harrastuksen jatkumiseen ovat soitettava musiikki sekä musisoinnin tuottamat elämykset ja musisoijien välinen vuorovaikutus. Lisäksi motiiveihin sisältyvät musiikin tekemiseen ja vastaanottamiseen liittyvät hallintakokemukset, jolloin harrastaja kokee oppivansa uutta ja saa näin ollen kokemuksia omasta pystyvyydestä. (Kosonen 2011, 166.)

Juvosen (2000, 158 - 159) tutkimuksesta kävi ilmi, että koulun ulkopuolinen musiikin harrastaminen on yleistä ja monet harrastavat musiikkia monin eri tavoin vapaa-ajallaan. Kuorotoiminta, orkesterisoitto, soitinopinnot musiikkiopistossa sekä bänditoiminta ovat kaikkein tavallisinta musiikillista toimintaa nuorilla. Soittamista pidetäänkin musiikin harrastamisen keskeisenä osa-alueena (Kuivamäki & Mantere & Ruippo & Unkari 2012, 26). Musiikin harrastaminen tavoitteellisesti, mutta ilman ammatillisia tavoitteita, on länsimaiseen kulttuuriin liittyvä ilmiö (Kosonen 2010, 295).

Musiikkiharrastukset ovat alkaneet jakautumaan sukupuolien kesken. Tyttöistyminen näkyy erilaisten musiikkilaitosten oppilaiden sukupuolijakaumasta sekä kuorojen kokoonpanoista ja liittyy erityisesti taidemusiikkiharrastuksiin. Pojat ovat aktiivisia musiikinkuuntelijoita ja soitonopiskelijoita, mutta soittavat ja harjoittelevat tyttöjä enemmän kuulonvaraisesti ja ilman organisoitua opetusta. (Kosonen 2010, 302.) Nuoret tytöt taasen ovat innokkaampia soitonharrastajia mitä pojat. Suosituimpia soittimia ovat piano ja kitara ja lisäksi rumpujen ja rytmisoittimien suosio on lähtenyt kasvuun. (Hanifi 2009, 228.) Tavoitteellinen musiikinopiskelu on yleisesti kuitenkin jonkin verran vähentynyt. Harrastamisen vähenemiseen ovat vaikuttaneet elämän hektisyys ja lyhytjännitteisyys, jolloin

monen vuoden uurastus jonkin instrumentin parissa ei ole mahdollista. (Kosonen 2011, 158.)

Kokonaisuudessaan soittamisen harrastamisessa ei kuitenkaan ole tapahtunut suuria muutoksia ja musiikinopiskelu koulun ulkopuolella on edelleen mahdollista. (Kosonen 2011, 158). Suomessa nuorilla on hyvät mahdollisuudet harrastaa musiikkia, sillä tarjolla on niin yksityisopetusta, musiikkiluokkatoimintaa kuin erilaisia musiikkioppilaitoksia, esimerkkinä musiikki- ja kansalaisopistot. Nuorten harrastamista turvaa myös Taiteen perusopetus, jonka piirissä opiskelee tällä hetkellä noin 56 000 lasta ja nuorta (Kallionpää 2006.) Suurin osa lapsista, jotka käyvät soittotunneilla, opiskelevat musiikkioppilaitoksessa (Hanifi 2009, 228 - 230). Tulee kuitenkin muistaa, että musiikkiteknologian kehitys on saanut lapset ja nuoret harrastamaan musiikkia yhä enemmän itsenäisesti instituutioiden ulkopuolella, mutta silti aktiivisesti (Kosonen 2009 157 - 158).

Kuorossa ja bändissä voi kokea musiikillisia elämyksiä ja saada ystäviä (Hanifi 2009, 238). Myös Liikasen (2009, 92) artikkelista käy ilmi se, kuinka kuorolaulua pidetään hyvänä esimerkkinä harrastuksesta, sillä kuorossa korostuu yhteisöllisyys ja yhdessä tekemisen ilo. Kuorossa laulamisaalla on myös terveydellistä merkitystä, sillä laulaminen tuottaa elämyksiä ja kuorossa vallitsee keskinäinen luottamus sekä sosiaalinen yhteenkuuluvuus, josta jokainen voi saada sosiaalista pääomaa. Kuorossa laulamisaan on tutkittu olevan enemmän nuorten tyttöjen kuin poikien harrastus, sillä 10-14 -vuotiaista tytöistä 16 prosenttia laulaa kuorossa poikien osuuden ollessa vain 3 prosenttia (Hanifi 2009, 231 - 233).

Koulujen kuorot, orkesterit ja yhteismusisointi antavat nuorille kokemuksia yhteisestä tekemisestä, jolloin tulee ottaa toiset huomioon ja toimia yhteisten pelisääntöjen mukaan. (Louhivuori 2011, 19 - 20.) Kuorolaulaja tapaa musiikkipiireissä helposti lähestyttävää ihmisiä, joiden avulla omaksuu ryhmätöitä (Lappalainen 2004, 75). Putnamin (2000, 149) mukaan ihmisten

keskinäinen luottamus lisääntyy ja he oppivat ottamaan toisensa paremmin huomioon, kun he tekevät asioita yhdessä. Vastaavasti yksin harrastaminen lisää ihmisten pahoinvointia.

Musiikkia voidaan pitää vahvana psyykkisen hyvinvoinnin lähteenä, sillä monet tutkimukset osoittavat, että musiikki lisää monella tavalla hyvinvointiamme ja vaikuttaa tunne-elämäämme (Kosonen 2010, 295). Musiikkiharrastus ajatellaan rentoutumiskeinona sekä minän kehittäjänä (Hanifi 2005, 129) ja harrastuksella on myönteisiä vaikutuksia tunne-elämän tasapainoisuuteen (Hyry-Beihammer ym. 2013, 152 - 153). Musiikki voi myöhemmin vaikuttaa sekä onnellisuuteen että hyvinvointiin (Helve 2009, 252) ja sillä on positiivisia vaikutuksia jopa henkiseen kehitykseen. Harrastaminen tuottaa merkityksellisyyttä ja tarjoaa sosiaalisen yhteisön, johon esimerkiksi vaikeissa sosiaalisissa oloissa varttuneet tai sosiaalisesti syrjäytyneet lapset voivat sopeutua ja tulla siinä hyväksytyksi (Juntunen 2009, 2).

Hyvinvointiin liittyy olennaisesti kavereiden kanssa soittelu, joka on nuorelle mielekästä, sillä siinä yhdistyvät musiikin harrastaminen ja sosiaalinen toiminta (Hyry-Beihammer ym. 2013, 152 - 153; Tuovila 2003, 136 - 138). Yhteissoitto voi siis lisätä oppilaiden sosiaalistumista (Kuivamäki ym. 2012, 26). Se, että löytää harrastuksen kautta kavereita, joilla on samankaltaiset musiikkimieltymykset, vaikuttaa myös vahvistamaan kuulumista tiettyyn ryhmään ja vahvistaa kuvaa itsestään osana yhteisöä.

Harrastamisen myötä syntyneet sosiaaliset siteet ja yhteisöllisyys lisäävät sekä turvallisuuden tunnetta että oman elämän hallintaa. (Liikanen 2009, 92; Saarikallio 2011, 225.) Myös se voi olla mahdollista, että musiikin kuuntelu vaikuttaa negatiivisesti käyttäytymiseen, sillä joskus rankan musiikin kuuntelijat voivat olla muita aggressiivisempia. Heillä voi olla myös heikompi itsetunto sekä enemmän käyttäytymisongelmia. (Schwartz & Fouts 2003, 211.)

Kauppisen ja Sintosen (2004) mielestä on vaikea luoda selkeää kuvausta tyypillisestä musiikin harrastajasta. Harrastajia yhdistää kuitenkin yhteinen kiinnostus, intohimo ja omaehtoisuus harrastamista kohtaan, vaikkakin jokainen valitsee oman tiensä musiikin saralla. Musiikillisella toiminnalla on usein yhteinen päämäärä, jolloin yhteisö saa mahdollisesti myös yhteisiä onnistumisen kokemuksia. Parhaimmillaan yhdessä musisoiminen voi yhdistää hyvinkin erilaiset ihmiset yhteen ja näin ollen edistää myös sosiaalisten taitojen kehittymistä. (Kauppinen 2004, 10 - 12; Saarikallio 2011, 227.) Westerlundin (2009, 314 - 320) mukaan musiikin harrastamisella voi olla mahdollisuuksia vaikuttaa positiivisesti musiikillisen erilaisuuden hyväksymiseen ja sitä kautta myös erilaisten kulttuuristen ryhmien ymmärtämiseen.

Saarikallion (2007, 21) väitöskirjatutkimus sisälsi kolme osatutkimusta. Näistä ensimmäinen toteutettiin meta-analyyttisena katsauksena aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen, jonka tuloksena syntyi teoreettinen ryhmittely musiikin psykososiaalisista merkityksistä nuoruudessa. Merkitykset, jotka aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta nousivat esille, luokiteltiin neljään teema-alueeseen; identiteetti, tunteet, ihmissuhteet ja itsemäärääminen. Musiikilla on siis vaikutusta muun muassa identiteetin rakentamisessa ja vahvistamisessa, tunteiden säätelyssä, yhteenkuuluvuuden tunteen luomisessa ja itsetunnon kehittämisessä. Musiikilla onkin hyvät edellytykset toimia sosiaalisen pääoman vahvistajana (Louhivuori 2009, 20).

3.5.2 Musiikin harrastamisen muodot

Musiikki on edelleen yksi suosituimmista harrastamisen muodoista (Kosonen 2011, 158). Annu Tuovilan väitöstudiumin ”Mä soitan ihan omasta ilosta” (2013, 242) tavoitteena oli kartoittaa lasten kokemuksia musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opinnoista. Tutkimus toteutettiin pitkittäistutkimuksena 7-13 -vuotiaille lapsille. Tutkimuksesta nousi esille kolme toisiinsa vaikuttavaa prosessia, joista tärkeimmäksi musiikin harjoittamiseksi ilmentyi vapaan musiikin harjoittaminen. Tämä omaehtoinen musiikin harjoittaminen sisältää musiikin

kuuntelun, laulamisen, soittamisen ja tanssimisen yksin tai yhdessä toisten lasten tai aikuisten kanssa. Se tapahtuu luonnostaan, ilman ohjausta. (Tuovila 2003, 120.) Keskeistä tässä harjoittamisen muodossa on kokeileva, omaksi iloksi tapahtuva ja onnistumisen elämyksiä tarjoava musiikin harrastaminen. (Tuovila 2003, 242).

Musiikin harjoittamista voi olla myös epävirallinen musiikin opiskelu, jota kutsutaan läheisten neuvomaksi musiikin harjoittamiseksi. Tällöin lapset voivat pyytää tarvitsemaansa apua kavereilta, perheenjäseniltä, sukulaisilta tai tutuilta, jotka harrastavat musiikkia. Neuvoja pyydetään silloin, kun niitä tarvitaan ja lapsi haluaa itse oppia jotain. Läheisten neuvot innostavat lapsia omaehtoisessa harjoittamisessa ja lapset voivat vastaavasti myös itse toimia neuvojen antajana (Tuovila 2003, 121, 242).

Ohjattu musiikin opiskelu eroaa suuresti omaehtoisesta ja epävirallisesta musiikin opiskelusta. Ohjatuksi opiskeluksi kutsutaan musiikin harrastamista silloin, kun opettaja ohjaa prosessia. Opiskelulla on myös tietyt sovitut puitteet, eikä harrastaminen tapahdu milloin vain lapsen vapaa-ajalla kuten vapaa ja epävirallinen musiikin harrastaminen. Opiskelu poikkeaa lasten kokonaisvaltaisesta vapaasta ilmaisusta, sillä kuuntelu, laulaminen ja soittaminen tapahtuvat enimmäkseen aikuisten ohjaamissa opetustilanteissa. Ohjattu harrastaminen vaatii myös opettajan, vanhempien ja lasten välistä sopimusta tai vastaavasti jonkin instituution kanssa tehtyä sopimusta, jolloin musiikin harrastaminen on ostettua, maksullista opetusta. Opiskeluun liittyy siis viikoittainen opetus ja säännöllinen harjoittelu (Tuovila 2003, 121, 242.)

Tässä tutkimuksessa määrittelemme musiikin harrastamisen Tuovilan mukaisesti ohjatuksi soittamiseksi tai laulamiseksi ja omatoimiseksi harrastamiseksi, johon kytkeytyvät tässä tutkimuksessa sekä epävirallinen musiikin opiskelu että omaehtoinen musiikin harjoittaminen.

3.5.3 Liikunnan harrastaminen

Liikunnan harrastaminen voidaan määritellä vapaa-aikana tapahtuvana fyysisenä aktiivisuutena, joka perustuu henkilökohtaiseen kiinnostukseen tai vapaaehtoisuuteen. Oleellista liikuntaharrastuksessa on osallistuminen toistuvasti aktiiviseen toimintaan ja kiinnostus itse liikuntaan ja sen positiivisiin vaikutuksiin. (Telama, Vuolle & Laakso 1986, 18.) Liikunnan harrastaminen käsittää organisoidun ja järjestäytymättömän eli omatoimisen liikunnan harrastamisen (Telama, Silvennoinen & Vuolle 1986, 18, 53).

Monissa tutkimuksissa liikunnalla on havaittu olevan positiivista vaikutusta fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen kehittymiseen (ks. Cavill ym. 2001, 14 - 15; Ojanen 2000; Telama 2000; Vuori & Miettinen 2000). Erityisesti sosiaalisten vaikutusten nähdään olevan merkittäviä ja harrastusympäristöt ovatkin tärkeitä sosiaalistumisen paikkoja, jotka tukevat lasten ja nuorten kehittymistä (Vehmas 2015, 185 - 186). Liikuntaympäristöissä opitaan ottamaan vastuuta omasta ja muiden puolesta, olemaan aktiivisia ja arvioimaan omaa toimintaa (Kantomaa, Syväoja & Tammelin 2013, 12).

Liikuntaharrastuksissa opetellaan yhteistyötä ja toisten huomioon ottamista sekä luodaan ystävyysuhteita. Urheiluseuratoiminnassa on mukana viikoittain satoja tuhansia nuoria ja urheiluseuratyö antaa mahdollisuuden näiden tärkeiden arvojen edistämiseen. Seuroissa luodaan mahdollisuuksia lasten ja nuorten kasvulle tarjoten jokapäiväisen elämän kokemuksia muun muassa häviämisestä, yhteispelistä ja sääntöjen noudattamisesta. Urheilun harrastaminen voi poistaa myös ennakkoluuloja erilaisia ihmisiä kohtaan urheillessa syntyvän vahvan kumppanuuden ansiosta. (Korjus 2002, 51 - 52.) Parhaimmillaan liikuntaharrastukset luovat yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksia yhdistämällä ihmisiä toisiinsa (Vehmas 2015, 186).

Liikunnan harrastaminen mahdollistaa sosiaalisen verkostoitumisen ja pääsyn erilaisiin yhteisöihin (Vehmas 2015, 199). Liikuntaharrastuksissa tulee helposti aitoja ja läheisiä nuorten välisiä vuorovaikutustilanteita, jotka saattavat joskus sisältää myös ristiriitaisuuksia. Näissä vuorovaikutustilanteissa sosiaalinen ja eettinen käyttäytyminen sekä tilanteiden ratkaisu nousevat keskiöön. Harrastuksissa koetaan myös sosiaalisia elämyksiä, jotka voivat liittyä siihen, että yksilö kokee olevansa suosittu tai arvostettu tovereiden keskuudessa. (Telama 2000, 55- 58.) Harrastamisen kautta voidaan saada arvostusta myös liikunnan ulkopuolella (Vehmas 2015, 199).

Liikunnan harrastamisella on todettu olevan positiivisia vaikutuksia sosiaalisten taitojen kehittymiseen kuten empatiakykyyn, tunteiden hallintaan ja ristiriitojen ratkaisemiseen. Tutkimusten mukaan näiden taitojen nähdään myös auttavan ystävyys-suhteiden luomisessa ja niiden ylläpitämisessä. (Kantomaa 2010, 33; Laakso ym 2007, 42; Telama 2000, 55.) Liimataisen (2000, 64 - 66) tutkimustulosten mukaan jonkin verran tai paljon liikuntaa harrastavilla oli merkittävästi enemmän ystäviä kuin niillä jotka liikkuvat vähän tai eivät lainkaan. Myös organisoituun liikuntaan jonkin verran osallistujat erosivat ystävien määrältään positiivisesti heistä, jotka olivat liikunnallisesti passiivisia.

Liikunnan vaikutus sosiaalisiin taitoihin on toisaalta hyvin tilannesidonnaista (Telama 2000, 55). Telaman ja Laakson (2008) mukaan kovinkaan monet tutkimukset eivät ole tukeneet uskomusta, jonka mukaan joukkuepelit sosiaalistavat. Liikunta tarjoaa kyllä hyvän sosiaalisen kehittymisen kentän, mutta ilman ulkopuolista tukea nuorten sosiaalisen vuorovaikutuksen ja moraalisen ajattelun kehittyminen ei ole itsestään selvää.

Ulkopuolinen tuki voi tarkoittaa liikunnan järjestämistä siten, että oppilaat saavat työskennellä mahdollisimman paljon yhteistyössä ja vaihdellen pareja, joutuen työskentelemään eri ihmisten kanssa. Urheiluharrastusten kilpailullisuus saattaa myös vaikuttaa siihen, ettei liikunta automaattisesti paranna lapsen sosiaalisia

taitoja. Nuorten keskuudessa toisten huomioon ottamista ja auttamista ei pidetä enää niin tärkeänä ja reilun pelin käsite on voinut muuttua. (Telama & Laakso, 2008, 285 - 287.)

3.5.4 Liikunnan harrastamisen muodot

Liikunnan harrastaminen käsittää organisoidun ja järjestäytymättömän eli omatoimisen liikunnan harrastamisen (Telama, Silvennoinen & Vuolle 1986, 53). Tässä tutkimuksessa emme erottele organisoitua ja omatoimista liikunnan harrastamista toisistaan vaan harrastamista kartoitetaan kokonaisuutena, rajaamatta sitä mihinkään tiettyihin liikuntamuotoihin. Organisoitu ja omaehtoinen liikunta kuuluvat kuitenkin olennaisesti liikunnan harrastamisen käsitteeseen, joten katsomme olennaiseksi määritellä nämä alakäsitteet.

Organisoituun liikunnan harrastamiseen kuuluvat osallistuminen liikunta- ja urheiluseurojen tai koulun liikuntakerhojen toimintaan (Huisman 2004, 65; Nupponen 1997, 21). Organisoitu liikunta on ohjattua, sillä mukana ovat valmentajat ja ohjaajat, jotka luovat rajat toiminnalle. Heidän vastuulla on myös tietyn ajan ja paikan määrittäminen liikuntaharrastukselle. Organisoitussa liikunnassa on siis läsnä aikuiskeskeisyys (Weinberg & Gould 2003, 17).

Viimeaikaisten liikunta- ja terveystutkimusten mukaan urheiluseurojen harrastajamäärät ovat lisääntyneet tasaisesti viime vuosien aikana (Kansallinen liikuntatutkimus 2010; Kouluterveyskysely 2009). Pojat ovat aina olleet aktiivisia urheiluseuroissa liikkujia, mutta hiljalleen myös tyttöjen osallistuminen organisoituun liikuntaan on lisääntynyt huomattavasti yleisten asenteiden muuttuessa ja harrastusmahdollisuuksien kasvaessa (Laakso ym. 2006, 9; Laakso, Telama, Nupponen, Rimpelä, & Pere 2008, 144–151). Kuitenkin liikkuminen ja harrastaminen on hyvin kahtia jakautunutta. Suomalaisista lapsista ja nuorista osa harrastaa paljon liikuntaa ja osan liikkuminen on hyvin vähäistä. (Kansallinen liikuntatutkimus 2010; Kouluterveyskysely 2009.)

Kaikkia ikäryhmiä tarkasteltaessa nuorten 10 - 24 vuotiaiden liikkuminen on yleisintä. Tässä ikäryhmässä liikkuminen tapahtuu useimmiten organisoidusti eli osallistumalla joukkuepelisarjoihin, urheilukilpailuihin ja urheilujärjestöjen toimintaan. (Berg, 2004, 167.) Kansallisen liikuntatutkimuksen (2010, 15) mukaan alakouluikäisistä hieman yli puolet ilmoittivat harrastavansa liikuntaa urheiluseurassa. Muita lasten ja nuorten organisoituja liikuntamuotoja ovat koulun järjestämät liikuntakerhot, seurakunnan kerhot tai yksityissektorin tarjoamat maksulliset palvelut (Szerovay 2015, 122).

Omatoiminen liikunnan harrastaminen käsittää kaiken muun vapaa-aikana tapahtuvan liikunnan, jolloin liikkuminen tapahtuu yksin tai kavereiden kanssa vapaamuotoisesti ilman virallista taustayhteisöä tai ohjausta (Huisman 2004, 65; Nupponen 1997, 21). Omaehtoista liikunnan harrastamista voivat olla leikit ja pelit pihalla, kaduilla, leikkikentillä ja metsissä (Fogelholm 2006, 14). Nuoruudessa omatoiminen liikunta on yleensä yksilöllistä ulko- ja kuntoliikunnan harrastamista, kuten kävelylenkkeilyä (Laakso ym. 2006, 10).

Etenkin suomalaispojat ovat olleet aktiivisia omatoimisen liikunnan harrastajia. Tyttöjen liikkumisen lisääntyminen on kuitenkin johtanut erojen tasaantumiseen tyttöjen ja poikien välillä omatoimisessa liikkumisessa (Huisman 2004, 67-68; Laakso ym 2006, 10; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2010, 6). Huismanin (2004) liikunnan arviointi peruskoulussa 2003 tutkimuksen mukaan poikien yleisimpiä omatoimisia liikuntaharrastuksia ovat kävely ja lenkkeily ja erityisesti taajama-alueella suosittua on pallopelien pelaaminen. Tyttöjen kohdalla kävely ja tanssi ovat suosituimpia omatoimisia liikuntaharrastuksia. (Huisman 2004, 73).

Suomalaiselle liikuntakulttuurille tyypillistä on ollut runsas omaehtoisen liikunnan harrastaminen. Koko väestön keskuudessa suurin osa suomalaisten liikkumisesta tapahtuu urheiluseuratoiminnan ulkopuolella omatoimisesti. (Husu, Paronen, Suni & Vasankari 2011, 24; Laakso ym. 2006, 10.) Toisaalta tutkimusten mukaan

omatoiminen liikkuminen on jatkuvasti vähentynyt teknologian yleistymisen ja hyötyliikunnan katoamisen myötä. Lasten ja nuorten keskuudessa urheiluseuratoimintaan osallistuminen puolestaan kasvaa erilaisten seuratoiminnan tarjonnan kasvaessa. (Fogelholm 2006, 14.)

Liikunnan harrastaminen seuran järjestämässä toiminnassa aloitetaan entistä nuorempana, mikä tarkoittaa myös sitä, että omaehtoisesta liikunnasta ollaan siirtymässä kohti organisoitua liikuntaa (Zacheus 2008, 204 - 205, 211). Toisaalta omatoimisesti aktiivisesti liikkuvien tyttöjen osuus on kasvanut merkittävästi vuodesta 2003 uusimman liikunnan seuranta-arvioinnin mukaan (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 55).

4 TUTKIMUSASETELMA

Tässä pääluvussa esittelemme tutkimuskysymykset ja käytetyt menetelmät. Kerromme tutkimuksen tutkimusprosessista sisältäen aineiston hankinnan ja käytettyjen muuttujien mittaamisen. Lisäksi esittelemme laadulliset ja määrälliset aineiston analyysimenetelmät. Lopuksi pohdimme menetelmien luotettavuutta ja eettisiä näkökulmia.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää koululuokan sosiaalisia suhteita ja sitä millainen sosiaalinen asema kullakin oppilaalla luokassa on. Luokan sosiaalisen rakenteen selvittyä tarkoituksena on tarkastella sosiaalisen aseman yhteyttä musiikin ja liikunnan harrastamiseen. Tutkimuskysymyksiksi valikoituivat seuraavat kysymykset:

1. Mitä sosiometrisiä asemia ja musiikin sekä liikunnan harrastusprofiileita oppilailla on luokassaan?

- Kuinka suuri osa oppilaista sijoittuu kuhunkin statusryhmään sosiometrisen mittauksen näkökulmasta?
- Kuinka aktiivista musiikin ja liikunnan harrastaminen on oppilaiden keskuudessa?

2. Onko liikunnan tai musiikin harrastamisella yhteyttä oppilaiden sosiometrisiin asemiin luokkaympäristössä?

- Kuinka aktiivisesti eri sosiometrisiin statusryhmiin sijoittuvat oppilaat harrastavat liikuntaa ja musiikkia - onko statusryhmien välillä eroa musiikin tai liikunnan harrastamisessa?
- Eroavatko liikuntaa ja musiikkia harrastavat oppilaat sosiometrisen asemansa perusteella niistä oppilaista, jotka harrastavat sekä liikuntaa että musiikkia, tai niistä oppilaista, jotka eivät harrasta lainkaan?

3. Millä perusteella oppilaat tekevät toverivalintansa?

- Mitkä tekijät vaikuttavat sosiaaliseen suosioon kuudesluokkalaisten mielestä
- Mitä harrastuksia luokassa arvostetaan?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on saada selville mitä sosiometrisiä asemia ja musiikin sekä liikunnan harrastusprofiileita oppilailla on luokassaan. Tarkoituksenamme on löytää viidestä koululuokasta suositut, torjutut, huomiotta jätetyt, ristiriitaisessa asemassa ja keskimääräisessä asemassa olevat ja selvittää, kuinka suuri osa oppilaista sijoittuu kuhunkin statusryhmään. Pyrimme ottamaan selvää, kuinka moni luokan oppilaista harrastaa liikuntaa sekä musiikkia ja onko harrastaminen aktiivista, melko aktiivista vai passiivista. Saatuamme selville jokaisen oppilaan aseman ja harrastuksen, pystymme tutkimaan millaisessa yhteydessä sosiometriset statusryhmät ovat heidän harrastuksiinsa nähden.

Hypotesimme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen oli, että keskimääräisessä asemassa olevat muodostaisivat suurimman ryhmän koko tutkimusjoukosta (Cillessen 2009, 90). Oletimme myös, että tutkimusluokkien oppilaat sijoittuvat kaikkiin sosiometrisiin statusryhmiin (Coie, Dodge & Coppotelli 1982, 564). Harrastuksista oletimme liikunnan harrastamisen olevan suositumpaa, sillä viimeisimmän Tilastokeskuksen vapaa-aikatutkimuksen mukaan 10 - 14 -vuotiaista liikuntaa harrastaa jopa 98 % (Tilastokeskus 2009). Puolestaan musiikin harrastamisen kohdalla tavoitteellinen musiikinopiskelu on vähentynyt (Kosonen 2011, 158).

Toisella tutkimuskysymyksellä halusimme selvittää, onko musiikin ja liikunnan harrastamisella yhteyttä oppilaiden sosiometrisiin asemiin luokkaympäristössä. Lisäksi otimme selvää, kuinka aktiivisesti eri sosiometrisiin statusryhmiin sijoittuvat oppilaat harrastavat liikuntaa ja musiikkia ja onko statusryhmien välillä eroa harrastamisessa. Pyrimme myös selvittämään, eroavatko liikuntaa tai musiikkia harrastavat oppilaat sosiometrisen asemansa perusteella niistä oppilaista, jotka

harrastavat sekä liikuntaa että musiikkia tai eivät harrasta lainkaan. Oletuksenamme oli, että liikunnan harrastamista arvostetaan musiikin harrastamista enemmän. Liikunnalla on ollut jo pitkään vahva yhteiskunnallinen asema ja liikunnan sekä urheilun harrastamisesta voidaan puhua merkittävänä yhteiskunnallisena ilmiönä. (Vehmas 2015, 185 - 189.)

Liikunnan kohdalla jokaiselle annetaan lupa liikkua omaa toimintakykyään vastaavalla tavalla ja kehittää sekä ylläpitää fyysistä kuntoa (Huotilainen 2009, 46). Myös musiikin harrastamisen yhteydessä tulisi sallia soittaminen ja laulaminen taitotasoon katsomatta henkisen kunnon ja persoonallisen ilmaisun kehittämiseksi (Huotilainen 2009, 46). Mielestämme musiikin harrastaminen ei siis ole jostain syystä saanut yhtä merkittävää yhteiskunnallista asemaa Suomessa. Yksi syy voi olla se, että musiikin harrastaminen on luonteeltaan erilaista kuin liikunnan harrastaminen jo sen takia, että liikuntaa voi harrastaa missä ja milloin vain, mutta musiikin harrastaminen omatoimisesti ja erityisesti organisoidusti ei ole yhtä helppoa ja kynnys musiikkiharrastuksen aloittamiseen voi olla korkeampi.

Oletimme, että liikunnan harrastajat ajautuvat useammin suositun asemaan. Koska liikunnan harrastamista arvostetaan enemmän, liikuntaa harrastava oppilas saa myös osakseen luokan muiden oppilaiden arvostusta. (Chase & Dummer 1992, 418 - 421; Swain 2004, 173.) Tästä syystä musiikin harrastaminen voi jäädä luokassa sivurooliin. Voi myös olla, ettei musiikin harrastus tule luokkatilanteessa esille yhtä voimakkaasti mitä liikunnan harrastaminen. Tämä riippuu myös koulun yleisestä toimintaympäristöstä, joka voi olla painottunut joko liikuntaan tai musiikkiin. Jos koulussa arvostetaan musiikkia, musiikin harrastajat pääsevät enemmän esille ja näin ollen myös arvostus heitä kohtaan voi lisääntyä.

Kolmannella tutkimuskysymyksellä halusimme selvittää, millä perusteella oppilaat tekevät toverivalintansa, mitkä tekijät kuudesluokkalaisten mielestä vaikuttavat sosiaaliseen suosioon ja mitä harrastuksia luokassa ylipäätään harrastetaan. Näillä

kysymyksellä pyrimme saamaan selville sen, mitkä asiat vaikuttavat suosioon kuudennella luokalla ja ovatko liikunnan ja musiikin harrastaminen yleisintä vai nouseeko joku muu harrastus näiden ylitse.

Luonnollisesti myös oppilaan persoonallisuudella on merkitystä. Jos oppilas pitää yksin harjoittelemisesta ja on temperamentiltaan rauhallisempi, ei musiikillinen harrastuneisuus välttämättä nouse luokassa esille. Harrastaminen ja niiden arvostus voi olla myös erilaista tyttöjen ja poikien välillä, joten haluamme tarkastella tuloksia sukupuolivertailun näkökulmasta. Mielenkiintoista onkin selvittää, millaisen aseman liikunnan ja musiikin harrastajat saavat viiden tutkimusluokkamme sosiaalisessa rakenteessa.

4.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta

Tutkimuksen kohdejoukoksi valikoituivat kuudesluokkalaiset oppilaat, sillä sen ikäisten lasten ajattelu on jo kehittynyt sellaiselle tasolle, että he pystyvät perustelemaan valintojaan ja heillä on jo osaamista analysoida luokan sosiaalista rakennetta ja sosiaalisia suhteita (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 170). Lisäksi oletimme, että kaikista peruskoululaisista kuudesluokkalaiset olisivat jo melko aktiivisia harrastajia sekä musiikissa että liikunnassa. Oletuksena oli myös, että heillä voisi olla pidempiaikaista harrastuneisuutta jo koko alakoulun ajalta ja toisaalta kovin moni ei ole vielä lopettanut harrastamista, sillä tutkimusten mukaan lopettaminen on yleisintä murrosiässä yläkouluun siirryttäessä (ks. Currie ym. 2012; Laakso ym. 2008; THL 2012).

Metsämuurosen (1995, 22 - 23) mukaan lapsella voi olla monia harrastusalueita, mutta ainoastaan merkityksellisimmät säilyvät. Oletammekin kuudesluokkalaisten jo osanneen valita harrastuksen, mikä heitä eniten kiehtoo. Myös sosiometrisen aseman tutkimisen kannalta päädyimme kuudesluokkalaisiin, sillä useimmat oppilaat käyvät

koko alakoulun samassa luokassa, jolloin sosiaalisista rakenteista on ehtinyt muodostua melko pysyviä (Salmivalli 2005, 33).

Tutkimuksemme otos käsittää viisi kuudetta luokkaa eri puolilta Suomea, jotta aineisto edustaisi perusjoukkoa mahdollisimman hyvin. Otoksen valikoimme harkinnanvaraisesti, mikä tarkoittaa sitä, että tutkija valitsee tutkimuskohteet oman harkintansa mukaan perusteluja unohtamatta (Vilkkä 2007, 58). Otoksen valintaan vaikutti erityisesti käytettävissä olevat resurssit. Teetimme kyselyt opiskelupaikkakunnillamme Jyväskylässä ja Savonlinnassa. Lisäksi hyödynsimme kuudensia luokkia opettavia kollegoitamme ja saimme näin vastaukset kyselyihin myös Helsingistä, Klaukkalasta ja Eurajoelta. Otokseen valikoituneiden luokkien kriteerinä pidimme myös harrastusten esiintyvyyttä, jonka saimme selville tutkimusluokkien luokanopettajilta. Perusteltua oli valita luokat, joissa sekä musiikkia että liikuntaa harrastetaan melko aktiivisesti.

Tutkimuksemme tavoiteotos oli yhteensä 120 kuudesluokkalaista oppilasta, mutta viiden henkilön kato johtui poissaolevista ja kyselyyn vastaamiseen kieltäytyneistä oppilaista. Kokonaisuudessaan vastausprosentiksi muodostui 96 %, jolloin käytettävissä olivat 115 henkilön tiedot. Näistä poikia oli yhteensä 61 ja tyttöjä 58. Katsoimme otoskoon olevan riittävä, sillä yli sata henkilöä riittää yksinkertaisimpien tilastollisten testien kuten varianssianalyysien suorittamiseen (Nummenmaa 2007, 25).

Toteutimme kyselyt kaikille viidelle luokalle vuoden 2015 joulukuussa. Olimme itse teettämässä kyselyt Jyväskylässä ja Savonlinnassa, mutta kolmen muun koulun kohdalla päädyimme lähettämään kyselylomakkeet postitse. Tämä vaihtoehto oli perusteltua resurssien säästämiseksi, mutta myös oppilaiden näkökulmasta ajatellen. Oletimme, että kuudesluokkalaiset vastaavat kyselyyn rennommin ilman paineita, kun sen teettää tuttu ja turvallinen luokanopettaja aiheen herkkää luonnetta kunnioittaen. Opettajan käyttäminen kyselyn teettäjänä on suositeltavaa myös siksi,

että luokanopettajat tuntevat oppilaiden taustat ja näin ollen tietävät heidän erilaiset kykynsä vastata kyselyyn (Valli 2015, 84, 91).

4.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkielmamme on teorialähtöinen, sillä aineiston analyysi ja teoreettinen viitekehys perustuvat aikaisempaan teoriaan ja käsitteisiin (Eskola 2001, 182 - 182). Tutkimme, miten Coien ja Dodgen (1982) määrittelemät sosiometriset asemat näyttäytyvät luokassa. Näin ollen teorialähtöisyys ilmenee esimerkiksi siinä, että käytössämme on ollut valmis jaottelu suosittuihin, torjuttuihin, huomiotta jätettyihin, ristiriitaisissa asemissa sekä keskimääräisessä asemassa oleviin, eikä meidän ole tarvinnut keksiä sosiometrisiä asemia itse aineistosta käsin. Tutkimus etenee deduktiivisesti yleisestä sosiometristen asemien taustateoriasta yksittäisiin tapauksiin, joilla tarkoitamme tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden sosiometrisiä asemia ja harrastuksia. Tällöin aineiston tulkintaa ohjaa taustateorian muodostama esiyymmärrys, jota verrataan tutkittavaan kohteeseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95 - 99.)

4.3.1 Mixed methods

Tutkimussuuntaus on monimenetelmällinen, mikä tarkoittaa tutkimuksessamme eri analyysimenetelmiä yhdistävää tutkimusta. Tarkoituksena on siis yhdistää määrällisiä tutkimusmenetelmiä laadullisiin menetelmiin. (Bergman 2008, 1.) Monimenetelmälliselle tutkimukselle on tyypillistä laaja kvantitatiivinen tiedonkeruu, jota myöhemmin täydennetään yksittäisillä tapauksilla, esimerkiksi haastatteluilla (Creswell 2014, 19). Tässä tutkimuksessa aineisto pohjautuu kuitenkin kyselyyn, joka yhdistää määrällisiä ja laadullisia kysymyksiä samanaikaisesti samalla lomakkeella. Monimenetelmälliseen lähestymistapaan päädyimme, koska halusimme saada laajan käsityksen tutkittavasta ilmiöstä. Koska sosiaalisten suhteiden mittaaminen ainoastaan määrällisesti voi jäädä hyvin pinnalliseksi, koimme laadullisen aineiston tuovan syvällisempää informaatiota monimutkaisesta ilmiöstä.

Kyselylomakkeen avoimet kysymykset ovat laadullisia ja ne analysoidaan sisällönanalyysillä ja sisällön erittelyllä. Määrällinen osuus puolestaan näyttäytyy sosiometrisen mittausmenetelmän ja puolistrukturoitujen harrastuskyselyiden kautta. Myös harrastusten ja sosiometristen asemien yhteyksiä tarkastellaan määrällisesti, jolloin pääpaino on hieman enemmän kvantitatiivisen tutkimuksen puolella. Laadullisen aineiston tarkoituksena on tukea ja monipuolistaa käsitystä kyseessä olevasta ilmiöstä.

Monimenetelmällisestä tutkimuksesta voidaan käyttää myös nimiä menetelmätriangulaatio (Metsämuuronen 2009, 266) tai mixed methods -tutkimus (Helve 2005, 8). Yhteistä näille nimityksille on se, että yhtä tutkimusongelmaa tarkastellaan useiden aineistojen tai menetelmien avulla (Sotkasiira 2015, 127 - 128). Tässä tutkimuksessa käytimme aineistotriangulaatiota, ja tutkimuksemme oli myös metodologisesti mixed methods, sillä kyselyssä yhdisteltiin sosiometristä mittausmenetelmää, strukturoituja ja puolistrukturoituja kysymyksiä sekä avoimia kysymyksiä (Creswell & Clark 2007, 5; Tuomi & Sarajarvi 2009, 145). Näin ollen saimme määrällisen ja laadullisen aineiston. Tutkimustamme voi kuvailla myös analyysitriangulaation avulla, sillä käytämme näiden erilaisten aineistojen analysointiin tilastollisia analysointimenetelmiä sekä kvalitatiivista sisällönanalyysiä (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2007, 80).

Monimenetelmälliset tutkimukset ovat yleensä painottuneet joko kvalitatiivisesti tai kvantitatiivisesti (Creswellin 2014, 3). Mertensin ja Hesse-Biberin (2013, 7 - 8) mukaan on hyvä pohtia milloin ja miten yhdistää erilaisia aineistoja. Tutkimuksessamme kvantitatiivinen aineisto on pääosin pääaineistona ja kvalitatiivinen puolestaan täydentävänä aineistona. Tässä tutkimuksessa emme kuitenkaan aseta kummallekaan toista suurempaa painoarvoa, sillä kumpikin aineisto tuottaa yksinään merkityksellistä tietoa täydentäen toinen toisiaan.

Useamman kuin yhden aineistonkeruumenetelmän käyttöä monimenetelmällisen paradigman sisällä voidaan perustella monelta eri kannalta. Valitsimme monimenetelmällisen lähestymistavan, sillä erilaisten menetelmien toisiaan täydentävä vaikutus lisää tutkimustulostemme vahvuutta. Tutkimuksessamme pyrimme myös vahvistamaan ja kuvaamaan saatuja tuloksia toisella menetelmällä. (Johnson & Christensen 2004, 51 - 52.) Tämä tarkoittaa tutkimuksessamme kvantitatiivisten tilastollisten tulosten vahvistamista avoimilla kysymyksillä. Avointen kysymysten vastauksista pyrimme löytämään uutta ja täydentävää tietoa tilastollisiin tuloksiin.

Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus joutuvat usein vertailun kohteeksi. Näiden vertailu toisiaan poissulkevinä menetelminä ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukaista tai järkevää, sillä joissakin tutkimuksissa voidaan yhdistää molempia lähestymistapoja. Yhdistämällä laadullisia ja määrällisiä strategioita voidaan poistaa kunkin menetelmän heikkouksia. Lisäksi monimenetelmällisyys voi lisätä myös tutkimuksen validiteettia. (Hirsjärvi, Hurme & Sajavaara 2009, 136 - 137; Kananen 2008, 32; Tuomi & Sarajärvi 2009, 65.) Monimenetelmällisyyttä hyödyntäen pyritään saamaan myös mahdollisimman hyvä ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä (Ivankova & Kawamura 2010, 589).

4.3.1 Kyselylomake

Kyselylomake on jo pitkään ollut perinteinen tapa kerätä tutkimusaineistoa ja se on yksi survey-tutkimuksen keskeisistä menetelmistä. Survey tarkoittaa sellaisen kyselyn ja haastattelun muotoja, joissa aineisto kerätään standardoidusti eli kaikilta vastaajilta kysytään asiat täsmälleen samalla tavalla ja kohdehenkilöt muodostavat otoksen tietyistä perusjoukosta. Kyselytutkimuksissa tiedonkeruu on siis hyvin strukturoitua ja tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on melko vähän toimintavapautta. (Hirsjärvi ym. 2009, 193 - 194.)

Tutkimustamme varten laadittiin aineiston keräämiseksi standardoitu kyselylomake (ks. Liite 2) hyödyntäen tutkimuksen teoriataustaa, aikaisempia tutkimuksia sekä meidän tutkijoiden omia kokemuksia sekä musiikin ja liikunnan harrastajina että luokanopettajaksi sekä musiikin- ja liikunnanopettajaksi opiskelevina. Kyselymme on surveyn mukainen kysely, joka soveltui tutkimuksessamme hyvin aineistonkeruumenetelmäksi, sillä tutkimusluokkamme ovat ympäri Suomea ja otoksen koko on yli sata kuudesluokkalaista vastaajaa. (Vilka 2007, 28.)

Laatimamme kyselylomake sisältää kolme osiota; sosiometrisen mittauksen, avoimet kysymykset ja puolistrukturoidun harrastuskyselyn. Kyselymme ensimmäinen osa koostui sosiometrisestä mittauksesta, jonka avulla pyrimme selvittämään oppilaiden sosiaaliset asemat. Sosiometriikka kuuluu kvantitatiivisen tutkimusmetodologian piiriin ja sillä viitataan sosiaalisten suhteiden mittaamiseen. Sosiometriikalla tutkitaan ryhmän jäsenten välisiä suhteita tarkastelemalla heidän tekemiään sosiaalisia valintoja. Se soveltuu siis ryhmän sisäisen rakenteen ja sosiaalisten verkostojen kuvaamiseen. (Ropo 2015, 70 - 71.)

Sosiometria on sosiometriikan alakäsite, jolla tarkoitetaan oppia ryhmän rakenteesta ja vuorovaikutussuhteista (Kopakkala 2011, 122). Sosiometrialla pyritään tehdä näkyväksi ryhmän sisäisiä sosiaalisia suhteita, suosiota eli valtaa ja sitä, millaista roolia yksilöt kantavat eri suhteissaan. (Erwin 2005, 76; Ropo 2015, 76.) Valitsimme kuudesluokkalaiset tutkimukseemme, sillä ryhmästä, josta on muodostunut riittävän turvallinen, voidaan sosiometrian keinoin helpommin selvittää jäsenten valintoja. Sosiometria tuo myös ihmisten väliset erot hyvin näkyviin.

Tässä tutkimuksessa koululuokassa oppilaille muodostuvan sosiaalisen aseman määrittämiseen käytettiin Coien ja Dodgen (1982) kehittämää sosiometristä mittaamenetelmää, joka on yleisin käytetyistä sosiometrisistä menetelmistä. Sosiometrisen kyselyn vastausten pohjalta voidaan määritellä lapsen sijoittuminen erilaisiin statusryhmiin: suosittuihin, torjuttuihin, huomiotta jätettyihin,

ristiriitaisessa asemassa oleviin tai keskimääräisessä asemassa oleviin (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982, 557; Košir & Pečjak 2005, 128.)

Kyselyn mittaustarkkuus on nominaaliasteikollinen, joka soveltuu hyvin sanalliseen mittaamiseen, kun vastauksena pyydetään nimiä (Vilka 2007, 48). Tutkimuksessamme oppilaita pyydettiin nimeämään luokaltaan oppilaita, joiden kanssa viettää mielellään aikaa ja vastaavasti oppilaita, joiden kanssa ei mielellään vietä aikaa. (ks. Cillessen, 2009; Gifford-Smith & Brownell 2003; Rovio ym. 2009). Sosiaaliset valinnat voivat siis olla sekä positiivisia että negatiivisia (Niemistö 2002, 129).

Toisiin ihmisiin kohdistuvia valintoja voidaan tehdä monella perusteella. Arvostus on yksi peruste sosiaalisille valinnoille. Sosiaaliset verkostot ja rakenteet voivat muodostua erilaisten arvostusten pohjalta, jotka voivat liittyä esimerkiksi yksilöiden persoonallisuuteen, älykkyyteen, varallisuuteen tai ulkonäköön. Sisäinen vuorovaikutus on myös yksi peruste valintoihin. Kysyttäessä esimerkiksi ”kenen kanssa vietät aikaa mieluiten”, kuvaavat oppilaiden vastaukset vuorovaikutuksena ilmenevää sosiaalista valintaa. Oppilas voi tehdä sosiaalisen valintansa esimerkiksi arvioimalla kunkin yksilön ryhmän sisällä lähettämien viestien sanomaa, muotoa, rakennetta ja kohdetta. (Ropo 2015, 75.)

Oppilaiden tekemien valintojen kautta selviää luokan sisäisiä valtarakenteita, jäsenten rooleja ja yksilöiden keskinäisiä suhteita koululuokassa. Halusimme liittää sosiometrinen valintojen yhteyteen myös avoimen tilan perusteluille, sillä halusimme selvittää valintojen taustoja. Oppilas voi tehdä valintansa joko pinnallisin tai syvällisin perustein eikä näiden valintojen luonne tule esiin pelkän sosiometrisen mittauksen avulla (Ropo 2015, 75).

Sosiometrisen kyselyn jälkeen kysyimme sitä, millaisten asioiden oppilaat ovat huomanneet vaikuttavan luokkatovereiden suosioon, onko harrastuksilla vaikutusta

ja mitä harrastuksia luokassa arvostetaan. Näillä avoimilla kysymyksillä pyrimme saamaan vastaajilta spontaaneja mielipiteitä siitä, ovatko harrastukset ylipäättään luokassa arvostettava asia vai kumpuaako oppilaiden arvostus jostain muualta (Vilka 2007, 68).

Kyselyn viimeinen osa on puolistrukturoitu harrastuskysely, joka koostui neljästä liikunnan harrastamista ja neljästä musiikin harrastamista koskevasta kysymyksestä. Kaksi kysymystä sekä liikunnan että musiikin harrastamisen kohdalla olivat monivalintakysymyksiä useudesta ja muodosta, joissa oli valmiit vaihtoehdot. Kysymysmuoto oli strukturoitu sekä vakioitu (Heikkilä 2004, 50 - 52). Lisäksi sekä liikunnan että musiikin harrastamisen kohdalla kysyttiin sitä, missä tai miten harrastaminen tapahtuu. Tämä kysymysmuoto oli strukturoidun ja avoimen kysymyksen välimuoto, sillä valmiiden vastausvaihtoehtojen jälkeen esitettiin avoin kysymys "jossainmuualla, missä" (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195). Tämän vaihtoehdon lisäsimme siksi, jotta sopiva ilmaisumuoto löytyisi kaikille vastaajille. Tämä takaa sen, että jokainen löytää yhden sopivan vastausvaihtoehdon, sillä se helpottaa myös vastausten analysointia ja tulkintaa (Valli 2015, 105 - 106). Molemmat harrastuskyselyt sisälsivät myös yhden avoimen kysymyksen; liikunnan kohdalla harrastettavasta liikuntalajista ja musiikin kohdalla soitettavasta soittimesta.

4.4 Käytetyt muuttujat ja niiden mittaaminen

Tutkimuksen muuttujat ovat sosiometrinen asema sekä musiikin ja liikunnan harrastamisen aktiivisuus. Musiikin harrastusaktiivisuus jakautuu kahteen muuttujaan: aktiivisiin ja passiivisiin musiikin harrastajiin. Liikunnan kohdalla muuttuja on kolmiosainen sisältäen aktiiviset, melko aktiiviset ja liikunnallisesti passiiviset. Sosiometristä asemaa mitattiin kysymällä positiivisia ja negatiivisia nimeämisiä. Liikunnan ja musiikin harrastamista taas mitattiin kysymällä harrastuksen useutta ja muotoa. Tutkimuksessa käytetyt muuttujat ja niiden mittaaminen on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1 Tutkimuksessa käytetyt mittarit ja muuttujat.

MITTARIT	MUUTTUJAT	MUUTTUJAN LUOKAT
Positiiviset nimeämiset Negatiiviset nimeämiset	Sosiometrinen asema (luokitteleva + jatkuva muuttuja)	Suosittu, torjutut, huomiotta jätetyt, ristiriitaisessa asemassa olevat, keskimääräisessä asemassa olevat
Liikuntaharrastuksen useus Liikuntamuodot	Liikunnan harrastaminen	Liikunnallisesti passiiviset Melko aktiiviset harrastajat Aktiiviset harrastajat
Musiikkiharrastuksen useus Musiikin harrastamisen muodot	Musiikin harrastaminen	Passiiviset harrastajat Aktiiviset harrastajat
	Sukupuoli	Tyttö, poika

4.4.1 Liikuntaharrastusten mittaaminen

Liikuntaharrastusten mittaaminen voi olla ongelmallista henkilökohtaisten näkemuserojen vuoksi, sillä eri ihmiset mieltävät harrastukset eri tavoin (Telama, Vuolle & Laakso 1986, 18). Tässä tutkimuksessa määrittelimme liikuntaharrastuksen varsinaisen koulutyön ulkopuolella tapahtuvana omakohtaisena liikuntaan osallistumisena (Nupponen 1997, 20). Liikunnan harrastaminen voi siis olla organisoitua tai omatoimista, kunhan se tapahtuu oppilaiden vapaa-aikana.

Lopullisen määrittelyn ratkaisee kuitenkin itse oppilas, joka on osallistunut tutkimukseen henkilökohtaisine ajatuksineen ja näkemyksineen. Tämän vuoksi esitimme kysymyksen avoimena ilman valmiita vaihtoehtoja liikuntalajeista. Laskimme liikuntaharrastukseksi sellaiset toiminnot, joita oppilas itse pitää harrastamisena. (Laakso 1986, 89.) Näin määriteltynä valtaosa kyselyyn vastanneista

harrasti liikuntaa. Jotta pystyimme löytämään yhteyksiä ja eroja harrastusten ja oppilaiden sosiaalisten roolien väliltä, luokittelimme harrastajat ryhmiin harrastusaktiivisuuden mukaan.

Liikunnan harrastamista tutkittiin neljällä kysymyksellä, joista kolme koskivat liikuntaharrastuksen muotoa ja yksi harrastamisen useutta. Liikuntaharrastusten muotoa selvitettiin avoimella kysymyksellä kysymällä liikuntalajeja, joita oppilas koki harrastavansa ohjatusti sekä omatoimisesti yksin tai kavereiden kanssa. Lisäksi selvitettiin liikuntaharrastuksen tyyppiä kysymällä, oliko oppilaan liikuntaharrastukset yksilö- vai joukkuelajeja tai mahdollisesti molempia. Yhtenä kysymyksenä oli harrastamisen tapa, eli se tapahtuuko harrastaminen omatoimisesti vai organisoidusti.

Liikuntaharrastusten useutta tutkittiin mittarilla, jossa kuudesta vaihtoehdosta tuli valita omaa liikunnan harrastamista parhaiten kuvaava vaihtoehto. Vaihtoehdot vaihtelivat en koskaan ja päivittäin -vaihtoehtojen välillä. Sosiometrisen statuksen ja liikunnan harrastamisen yhteyksien löytämiseksi erottelimme otoksesta liikunnan harrastamisen kohdalla kolme ryhmää useuden ja osittain harrastamisen muodon perusteella. Tähän sovelsimme Laakson, Nupposen, Rimpelän ja Telaman (2006) jaottelua, jonka mukaan nuoret voidaan jakaa liikunta-aktiivisuutensa mukaan kolmeen pääryhmään; aktiiviset nuoret, melko aktiiviset nuoret ja liikunnallisesti passiiviset nuoret.

Ensimmäinen ryhmä käsittää liikunnallisesti hyvin aktiiviset nuoret. Tähän joukkoon kuuluvat osallistuvat liikuntaan ja urheiluun monin eri tavoin. Liikkumista tapahtuu sekä urheiluseurojen harjoituksissa, että omaehtoisesti. (Laakso, Nupponen, Rimpelä & Telama 2006, 9.) Tässä tutkimuksessa aktiivisiksi harrastajiksi lukeutuivat ne oppilaat, jotka liikkuivat 4-6 kertaa viikossa tai päivittäin. Harrastamisen tuli tapahtua sekä omaehtoisesti, että organisoidusti esimerkiksi urheiluseurassa tai koulun liikuntakerhossa.

Laakson ja kumppaneiden (2006, 12) mukaan toiseen ryhmään, eli liikunnallisesti melko aktiivisiin, luokitellaan ne, jotka käyvät satunnaisesti urheiluseuran harjoituksissa tai liikkuvat omatoimisesti. He ovat lyhytkestoisia harrastajia, joiden kokonaisliikunta-aktiivisuus ei yllä aktiivisten harrastajien tasolle. Kyselymme pohjalta tähän ryhmään eroteltiin ne oppilaat, jotka ilmoittivat harrastavansa liikuntaa vähintään 2-3 kertaa viikossa.

Tässä ryhmässä organisoituun liikuntaan osallistuminen ei ollut välttämätöntä. Liikunnallisesti passiiviset nuoret ovat puolestaan suuntautuneet liikuntaharrastusten sijaan passiivisiin toimintoihin, kuten television katseluun ja tietokoneella pelailuun. Tämän joukon liikunnan harrastaminen on vähäistä. (Laakso ym. 2006, 12.) Liikunnallisesti passiivisten ryhmään kuuluvaksi luokittelimme kerran viikossa tai harvemmin omatoimisesti liikuntaa harrastavat oppilaat. Jaottelussamme liikunnallisesti passiiviset eivät siis osallistu lainkaan ohjattuun liikunnan harrastamiseen.

4.4.2 Musiikkiharrastusten mittaaminen

Musiikin harrastamisen määrittelemme tässä tutkimuksessa, liikuntaharrastuksen tavoin, konkreettisesti koulutyön ulkopuolella tapahtuvana musiikillisena toimintana (Kosonen 2011, 157). Oppivelvollisuuden ulkopuolella tapahtuva musiikin opiskelu on mahdollista esimerkiksi musiikkioppilaitoksissa, yksityisopetuksessa ja yksityisissä musiikkikouluissa sekä kansalais- ja työväenopistoissa (Kosonen 2010, 269; 2011, 158).

Tutkimuksessamme musiikin harrastaminen voi olla ohjattua, jossakin instituutiossa tapahtuvaa harrastamista tai epävirallista musiikin opiskelua, jolloin lapsi voi kysyä apua musiikkia harrastavilta läheisiltään. Lisäksi harrastaminen voi olla myös omaehtoista, laulamista tai soittamista yksin tai yhdessä. (ks. Tuovila 2003.) Harrastamiseksi emme kuitenkaan tämän tutkimuksen kohdalla laske musiikin

kuuntelua. Tutkimuksessamme rajaamme myös koulun musiikkitunnit musiikin harrastamisen ulkopuolelle, mutta koulun bänditunnit lasketaan ohjatuksi musiikin harrastamiseksi.

Myös musiikin kohdalla lopullisen määrittelyn tekee itse oppilas, sillä jokainen oppilaista määrittelee harrastamisen omista lähtökohdistaan käsin. Joku oppilaista saattaa kokea omaehtoisen laulamisen kotona harrastamiseksi, kun taas toisen mielestä vain organisoitu opetus on harrastamista. Pyrimme kyselyn alussa määrittelemään mitä musiikin harrastaminen tässä tutkimuksessa pitää sisällään ja etteivät esimerkiksi musiikintunnit ole harrastamista, jotta vastaajat tietävät mitä harrastamisella tarkoitamme.

Musiikin harrastamista tutkittiin neljällä kysymyksellä, joista kolme koskivat musiikkiharrastuksen muotoa ja yksi harrastamisen useutta. Kyselyssä kysyttiin ensin soittaako oppilas jotakin soitinta tai harrastaako laulamista. Tämän jälkeen seurasi avoin kysymys siitä, mitä soitinta oppilas mahdollisesti soittaa. Valitsimme avoimen vastausvaihtoehdon siksi, ettei kenenkään instrumentti ja soittoharrastus jäisi huomioimatta. Lisäksi halusimme selvittää miten tai missä oppilas musiikkia harrastaa. Vaikka musiikin aktiivinen harrastaminen voi tässä tutkimuksessa olla yhtä hyvin omaehtoista kuin ohjattua ja instituutiossa tapahtuvaa, ajattelimme, että kysymys voi kuitenkin antaa lisätietoa ja perusteluja tutkimuksellemme.

Musiikkiharrastusten useutta taasen tutkittiin mittarilla, jossa samalla tavoin kuin liikunnan harrastamisen kohdalla, kuudesta vaihtoehdosta tuli valita omaa musiikin harrastamista parhaiten kuvaava vaihtoehto. Vaihtoehdot vaihtelivat myös musiikkiharrastusten kohdalla en koskaan ja päivittäin -vaihtoehtojen välillä. Mielestämme tämä jaottelu oli selkeä viikoittaisen harrastusaktiivisuuden selvittämiseen.

Musiikin harrastaminen jaotellaan useissa tutkimuksissa aktiivisiin ja passiivisiin harrastajiin ottaen usein huomioon myös musiikin kuuntelun (Hanifi 2009; Lehtonen 1982; Louhivuori 2011; Toiviainen 1970). Toiviainen (1970) jaottelee musiikin harrastajat Lehtosen (1982) tavoin aktiivisiksi sekä passiivisiksi ja luokittelee aktiiviharrastajiksi ne henkilöt, jotka tuottavat sekä kuluttavat musiikkia. Passiiviset harrastajat puolestaan keskittyvät vain musiikin kulutukseen, lähinnä kuunteluun. Myös Louhivuori (2011, 12 -13) määrittelee aktiivisen musiikin harrastajan käyvän usein soittotunneilla, soittavan bändissä tai laulavan kuorossa. Passiiviseksi musiikin harrastamiseksi hän määrittelee musiikin kuuntelun ja konserteissa käynnin. Hanifi (2009) jakoi musiikin harrastajat aktiivisiksi harrastajiksi Louhivuoren tavoin, mutta käytti passiivisen musiikin harrastamisen sijaan termiä vastaanottavat harrastajat.

Tässä tutkimuksessa jaottelemme musiikin harrastajat aktiivisiin ja passiivisiin. Emme käyttäneet samaa kolmiportaista jaottelua, aktiiviset, melko aktiiviset ja passiiviset, mitä liikunnan harrastamisen kohdalla, sillä musiikin harrastajia oli selkeästi vähemmän. Tämän vuoksi jaoin harrastajat suurin piirtein yhtä suuriin ryhmiin, jotta analysointi tilastollisin menetelmin antaisi luotettavampia tuloksia. Tästä syystä päädyimme aikaisempien tutkimusten kaltaiseen jaotteluun, jolloin musiikkia harrastavat ovat aktiivisia ja ei-harrastavat passiivisia.

Aktiivisia harrastajia ovat ne, jotka harrastavat musiikkia vähintään kerran viikossa joko soittaen tai laulaen. Oppilaat, joilla soittaminen tai laulaminen on omaehtoista, epävirallista tai ohjattua, lukeutuvat aktiivisiin harrastajiin. Koska omatoiminen, instituutioiden ulkopuolella, tapahtuva harrastaminen on musiikkiteknologian kehityksen myötä lisääntynyt (Kosonen 2009, 157 - 158), myös esimerkiksi rumpujen soittaminen omatoimisesti kerran viikossa on tässä tutkimuksessa musiikin harrastamista. Passiivisten ryhmään kuuluvat ne, jotka eivät harrasta soittamista eivätkä laulamista, mutta voivat kuunnella musiikkia tai käydä konserteissa. Myös harvemmin kuin kerran viikossa musiikkia harrastavat oppilaat lukeutuvat

passiivisiin harrastajiin, sillä koemme harrastamisen tällöin olevan melko satunnaista.

4.4.3 Sosiometrisen aseman mittaaminen

Sosiometristä asemaa mitattiin pyytämällä oppilaita nimeämään luokaltaan kolme oppilasta, joiden kanssa hän on mieluiten välitunnilla (positiivinen nimeäminen, P) ja kolme oppilasta, joiden kanssa ei mielellään halua viettää aikaa välitunnilla (negatiivinen nimeäminen, N). Osa oppilaista nimesi vähemmän kuin pyydetty kolme mieluisinta tai kolme vähiten mieluista luokkatoveria. Tästä huolimatta kaikkien oppilaiden nimeämiset otettiin mukaan, vaikka vajetta olikin erityisesti negatiivisissa valinnoissa.

Oppilaiden nimeämisten perusteella sosiaalista asemaa määriteltiin kaksiulotteisesti sosiaalisen miellyttävyyden (MP) ja sosiaalisen vaikuttavuuden (SV) mukaan. Vastausten pohjalta kullekin oppilaalle laskettiin miellyttävyyssistemäärä ja sosiaalinen vaikuttavuus. Miellyttävyyssistemäärä (MP) laskettiin positiivisten mainintojen (P) summan ja negatiivisten mainintojen (N) summan välisenä erotuksena. Sosiaalinen vaikuttavuus (SV) saatiin laskemalla positiiviset maininnat ja negatiiviset maininnat yhteen. (Cillessen, 2009, 89; Košir & Pečjak, 2005, 128.)

Miellyttävyyssistemäärä kertoo oppilaasta sen, kuinka pidetty hän on vertaisryhmässä. Sosiaalinen vaikuttavuus puolestaan kuvaa sitä, kuinka paljon oppilas saa mainintoja yhteensä riippumatta siitä ovatko maininnat negatiivisia tai positiivisia. Tämän voidaan katsoa kertovan oppilaan näkyvyydestä ryhmässä. Esimerkiksi huomiotta jätetyn sosiaalinen vaikuttavuus on hyvin pieni, jolloin hän on saanut vähän sekä pidän eniten -mainintoja että pidän vähiten -mainintoja. (Cillessen, 2009, 89; Salmivalli, 2005, 26- 27).

TAULUKKO 2 Sosiometrinen asema oppilaiden saamien positiivisten ja negatiivisten mainintojen funktiona.

SOSIOMETRINEN ASEMA	Positiivisia mainintoja	Negatiivisia Mainintoja
Suosittu	paljon	vähän
Torjutut	vähän	paljon
Huomiotta jätetyt	vähän	vähän
Ristiriitaisessa asemassa	paljon	paljon
Olevat		
Keskimääräisessä asemassa	keskimääräisesti	keskimääräisesti
Olevat		

Sosiometriset statusryhmät muodostuivat lopulta Coien, Dodgen ja Coppotellin (1982) luokittelun pohjalta. Alkuperäisestä luokittelusta poiketen käytimme liberaalimpaa statusryhmien asteikkoa, jossa 1.0 keskihajonnan kriteerit on puolitettu, jotta saimme sosiometrisistä ryhmistä oppilasmäärältään mahdollisimman tasaiset ryhmät (Coie & Dodge, 1983, 1988). Miellyttävyys- ja vaikuttavuuspistemäärät suhteutettiin luokkakoon, sillä luokkien oppilasmäärät vaihtelivat 21 ja 26 oppilaan välillä. Tällä pyrittiin minimoimaan luokkakoon vaikutus saatujen mainintojen määrään. (Coie ym. 1982, 559.)

Luokkakokoon suhteuttaminen tehtiin SPSS-ohjelmalla muuttamalla pistemäärät z-pisteiksi eli vähentämällä kustakin pistemäärästä kaikkien pisteiden keskiarvo ja jakamalla niiden keskihajonnalla. Tällöin jokaisen luokan keskiarvoksi tulee arvo 0 ja keskihajonnaksi 1. Jos lapsi saa lähellä nollaa olevan arvon tarkoittaa se sitä, että hän on yhtä pidetty kuin luokan muut oppilaat keskimäärin. Lähempänä 1.0 oleva arvo puolestaan tarkoittaa sitä, että oppilas poikkeaa luokan keskiarvosta yhden keskihajonnan verran ylöspäin. (Salmivalli 2005, 25.) Alla olevassa taulukossa 3

näkyvyys sosiometrinen statusryhmien jakautuminen standartoitujen miellyttävyyspistemäärien ja sosiaalisen vaikuttavuuden perusteella.

TAULUKKO 3 Sosiometrinen asemien luokittelu Coie ym. (1983).

Sosiometriset statusryhmät	Statusryhmien asteikko
Suosittu	$zMP > 0.5 \ \& \ zP > 0 \ \& \ zN < 0$
Torjuttu	$zMP < -0.5 \ \& \ zP < 0 \ \& \ zN > 0$
Huomiotta jätetty	$zSV < -0.5 \ \& \ zP < 0 \ \& \ zN < 0$
Ristiriitaisessa asemassa Olevat	$zSV > 0.5 \ \& \ zP > 0 \ \& \ zN > 0$
Keskimmäisessä asemassa Olevat	$zMP > -0.5 \ \& \ zMP < 0.5 \ \& \ zSV > -0.5 \ \& \ zSV < 0.5$

MP = miellyttävyyspistemäärä; SV = sosiaalinen vaikuttavuus; P = positiiviset maininnat; N = negatiiviset maininnat. Jos z on ennen pistemäärää, se on standardoitu.

4.5 Aineiston analyysimenetelmät

Aineistomme analysointiin käytimme sekä määrällisiä että laadullisia analyysimenetelmiä. Määrälliset analyysit suoritimme IBM SPSS 22 -ohjelmistolla. Kuvailevien tietojen tarkastelussa käytimme frekvenssejä ja ristiintaulukointia. Yhteyksien selvittämiseen käyttämämme analyysit olivat ristiintaulukointi ja varianssianalyysi. Laadullisia tuloksia analysoimme aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja sisällön erittelyn avulla. Esittelemme aineistolähtöisen sisällönanalyysin pääpiirteittäin luvussa 4.4.2, mutta palaamme siihen esimerkkien kautta tuloksien yhteydessä (ks. luku 5.2. Tutkimuksen laadulliset tulokset).

4.5.1 Tilastollinen analyysi

Käytimme kyselyaineistomme analysointiin ainoastaan sellaisia tilastotieteellisiä menetelmiä, jotka soveltuvat pienten aineistojen tarkasteluun. Monimutkaiset tilastolliset analyysit olivat siis tarpeettomia pienen otoskoon vuoksi ja koska suurin osa analysoiduista muuttujista on luokitteluasteikollisia, estivät ne monien

tilastollisten menetelmien käytön. Näin ollen turhan monimutkaiset analyysit eivät olisi antaneet olennaisesti lisäarvoa tuloksia analysoitaessa.

Ennen tutkimusongelmien selvittämistä loimme tarvittavat muuttujat oppilaiden vastausten perusteella. Miellyttävyy- ja vaikuttavuuspisteistä loimme sosiometrinen asema -muuttujan. Sosiometristä asemaa käytimme sekä ryhmittelevänä että jatkuvana muuttujana. Varianssianalyysiä varten sosiometrisestä asemasta muodostettiin järjestysasteikkoinen muuttuja, jota voitiin käyttää varianssianalyysin jatkuvana, riippuvana muuttujana. Tämä jatkuva muuttuja muodostettiin luokittelemalla asemat arvoilla 1-5, jolloin arvon 1 saavat suositut, arvon 2 keskimääräisessä asemassa olevat, arvon 3 ristiriitaisessa asemassa olevat, arvon 4 huomiotta jätetyt ja arvon 5 torjutut.

Muodostimme kyselylomakkeen harrastuksia koskevien muuttujien perusteella summamuuttujat, jotka kuvasivat musiikin ja liikunnan harrastajien harrastusaktiivisuutta. Jaottelimme ryhmät harrastusaktiivisuuden mukaan melko aktiivisiin liikunnan harrastajiin, aktiivisiin liikunnan harrastajiin ja aktiivisiin musiikin harrastajiin. Lisäksi muodostimme kaksi ryhmää niistä, jotka harrastavat sekä musiikkia että liikuntaa tai eivät harrasta kumpaakaan. Näiden aktiivisuusluokkien pohjalta loimme myös ryhmittelevän harrastajaryhmä -muuttujan, joka sisälsi musiikin ja liikunnan harrastajien lisäksi myös harrastamattomat ja ne oppilaat, jotka harrastavat kumpaakin melko aktiivisesti. Tämä muuttuja toimi varianssianalyysissä ryhmittelevänä muuttujana, kun taas sosiometrinen asema jatkuvana muuttujana.

Tutkimusaineiston kuvailevien tietojen selvittämiseen käytimme frekvenssianalyysiä ja ristiintaulukointia. Näillä menetelmillä selvitimme sen, mitä sosiometrisiä asemia ja musiikin ja liikunnan harrastusprofiileita luokasta löytyy. Tarkastelimme ristiintaulukoimalla myös sitä, kuinka suuri osa oppilaista sijoittui kuhunkin statusryhmään ja kuinka aktiivista musiikin sekä liikunnan harrastaminen on

oppilaiden keskuudessa. Ristiintaulukointi on yksi tilastotieteen perusmenetelmistä ja sitä käytetään tiedon esittämiseen ja kuvailevaan analysointiin (Alastalo & Borg 2010). Ristiintaulukointi ilmentää kahden luokitellun muuttujan välisen yhteyden ja sen, millä tavalla ne vaikuttavat toisiinsa (Heikkilä 2008, 210). Kahden muuttujan eli sosiometrisen aseman ja liikunnan tai musiikin harrastamisen välisen yhteyden selvittämiseen käytimme myös ristiintaulukointia (Metsämuuronen 2009, 332).

Tutkittaessa musiikin ja liikunnan harrastamisen yhteyksiä oppilaiden sosiometrisiin asemiin käytimme yksisuuntaista varianssianalyysiä, jolloin sosiometrinen asema toimi jatkuvana muuttujana. Varianssianalyysiä käytettiin myös tutkittaessa eroavatko liikuntaa tai musiikkia harrastavat oppilaat sosiometrisen asemansa perusteella niistä oppilaista, jotka harrastavat molempia tai eivät harrasta lainkaan. Varianssianalyysi keskittyy siis ryhmien välisten keskiarvojen vertailuun samalla mahdollistaen tilastollisesti merkitsevien erojen havaitsemisen (Metsämuuronen 2008, 153). Tarkoituksena on siis tarkastella, poikkeavatko kahden tai useamman muuttujan keskiarvot tilastollisesti merkitsevästi toisistaan (Nummenmaa 2009, 194). Ristiintaulukoinnilla, jolloin sosiometrinen status toimi ryhmittelevänä muuttujana, tutkittiin sitä, kuinka aktiivisesti eri statusryhmiin sijoittuvat oppilaat harrastivat liikuntaa tai musiikkia.

Yksisuuntainen varianssianalyysi edellyttää, että selitettävien muuttujien tulee olla välimatka- tai suhdelukuasteikollisia. Selittävä muuttuja on puolestaan luokittelu- tai järjestysasteikollinen. Näin pystytään tarkastelemaan selitettävän muuttujan keskiarvojen eroja selittävän muuttujan eri luokissa. (KvantiMOTV.) Varianssianalyysiin liittyy myös tiettyjä oletuksia, joiden mukaan havaintojen tulee olla toisistaan riippumattomia, kunkin ryhmän on oltava normaalijakautuneita ja ryhmien varianssien yhtä suuria (Metsämuuronen 2005, 727). SPSS -ohjelma suoritti One-way ANOVA -varianssianalyysissa Levene-testin, joka testaa varianssien yhtäsuuruutta (Metsämuuronen 2009, 551). Testin mukaan varianssit olivat yhtä suuret ($p = 0,20 > 0,05$).

Varianssianalyysillä tutkimme myös sitä, onko sukupuolella vaikutusta harrastusten ja sosiometrisen aseman yhteyttä tutkittaessa. Varianssianalyysin tueksi tarvitaan usein myös jokin post hoc -testi silloin, kun vertailtavia ryhmiä on enemmän kuin kolme. Tässä tutkimuksessa post hoc -testinä käytettiin Tukeyn menetelmää. Tällä testillä selvitimme molempien analyysien kohdalla sitä, mitkä ryhmät mahdollisesti erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi (Metsämuuronen 2009, 735.)

Koska laadullisesta aineistosta nousi esille, että suosituin ja arvostetuin harrastus on jalkapallo, halusimme selvittää jalkapallon harrastamisen yhteyttä sosiometriseen asemaan. Tämän yhteyden selvittämiseen käytimme riippumattomien otosten t-testiä. T-testillä voidaan siis vertailla kahden toisistaan riippumattoman ryhmän keskiarvoja (Metsämuuronen 2005, 25). Jalkapallon harrastamisen ja sosiometrisen aseman yhteyden tulokset esittelemme laadullisten tulosten yhteydessä.

Kaikkien käyttämiemme analyysien tilastollisen merkitsevyyden tulkinnassa otimme huomioon seuraavat yleisimmin käytetyt tilastolliset merkitsevyytasot (Heikkilä 2008, 195).

TAULUKKO 4 Tilastolliset merkitsevyytasot.

Tilastolliset Merkitsevyytasot	Arvo
Tilastollisesti erittäin merkitsevä	$p \leq 0,001$
Tilastollisesti merkitsevä	$0,001 < p \leq 0,01$
Tilastollisesti melkein Merkitsevä	$0,01 < p \leq 0,05$

Pyrimme esittämään analyysien tulokset mahdollisimman yksinkertaisesti ja tämän vuoksi tulokset -luvussa esitetyt taulukot sisältävät vain oleellisen informaation. Kaikista testeistä emme raportoineet tuloksia taulukon muodossa, sillä tulokset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä eivätkä tutkimuskysymysten kannalta olennaisimpia.

4.5.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi jaotellaan usein aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen sisällönanalyysiin. (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 95 - 100). Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi oli aineistolähtöinen, jolloin analyysiyksiköt eivät olleet etukäteen sovittuja tai harkittuja, vaan ne valikoituivat aineiston pohjalta tutkimuksen tavoitteen ja tutkimuskysymysten mukaan. Pyrimme toimimaan aineiston ehdoilla emmekä antaneet oletuksien tai ennakkoluulojen vaikuttaa analyysimme tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95 - 96.)

Kyselylomakkeen ensimmäisen sivun luokkatoverivalintojen perustelut sekä kolme avointa kysymystä tarkastelimme ja analysoimme laadullisesti. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jonka tarkoitus on luoda sanallisesti selkeä ja tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysistä on kyse aina, kun sillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysiä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91.) Sisällönanalyysi on siis keino järjestää ja kuvailla tutkittavaa ilmiötä ja näiden mallien avulla käsitteellistää tutkittava ilmiö (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 116).

Aineiston laadullinen käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jolloin tarkoituksena on hajottaa aineisto osiin eli teemoittaa aineisto, käsitteellistää se ja koota uudestaan loogiseksi kokonaisuudeksi. Tutkittavana materiaalina voi olla mikä vain kirjallisessa muodossa oleva dokumentti. Lopullisena tarkoituksena on järjestää aineisto selkeään muotoon kuitenkin kadottamatta olennaisinta informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103 - 108.)

Sisällönanalyysissä voi olla ongelmana se, että aineistosta löytyy paljon mielenkiintoisia asioita, minkä vuoksi on hyvä määritellä heti alkuun, mikä aineistossa kiinnostaa. Tästä syystä pidimme tutkimuskysymyksemme mielessä koko analyysin ajan, jotta tiedostimme, mitä todella haluamme saada analyysin

avulla selville. Lisäksi jätimme analyysin ulkopuolelle kaiken, mikä ei vastannut kysymykseemme. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 94.)

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin analyysiprosessi on kolmivaiheinen ja se etenee pelkistämisen eli redusoinnin, ryhmittelyn eli klusteroinnin ja käsitteellistämisen eli abstrahoinnin kautta tulosten esittämiseen sekä analysoinnin luotettavuuden varmistamiseen. Tässä tutkimuksessa aloitimme analyysin lukemalla aineiston useaan kertaan läpi, sillä analyysiprosessi eteni induktiivisesti eli aineistosta käsin. (Kylmä & Juvakka 2007, 115 - 120; Tuomi & Sarajärvi 2009, 108 - 112.)

Ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistetään eli redusoidaan, jolloin tarkoituksena on etsiä olennaisimmat ilmaukset ja muuttaa ne pelkistetyiksi ilmauksiksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Pelkistämävaiheessa kysyimme aineistolta tutkimuskysymysten kaltaisia kysymyksiä. Ryhmittelimme ja korostimme alkuperäisilmauksia eri väreillä, jotka helpottivat pelkistettyihin ilmauksiin tiivistämisessä. Koodasimme siis ilmauksia, jotka vastasivat tutkimuskysymykseemme ja pyrimme käyttämään mahdollisimman paljon samoja sanoja kuin alkuperäisilmauksissa. (Kylmä & Juvakka 2007, 115 - 120.)

Toisessa vaiheessa nimesimme pelkistetyt ilmaukset, jolloin etsimme samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ilmauksista ja yhdistimme ne, jotka näyttivät liittyvän sisältönsä perusteella toisiinsa. Tämän jälkeen samaa asiaa tarkoittavista pelkistetyistä ilmauksista muodostimme klusteroinnin eli ryhmittelyn avulla alaluokat. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110.) Ryhmittely tapahtuu ilmaisuihin sisältyvien ilmiöiden mukaan, jossa tulee ottaa huomioon tutkimuskysymys ja pyrkiä vastaamaan siihen (Kylmä & Juvakka 2007, 115 - 120).

Kolmivaiheisen prosessin viimeinen vaihe eli käsitteellistäminen on aineiston abstrahointivaihe. Tällöin alaluokat yhdistellään yläluokiksi ja yläluokista muodostetaan mahdollisuuksien ja tarpeen mukaan pääluokat. (Tuomi & Sarajärvi

2013, 110.) Yläluokat muodostuivat tutkimuksessamme melko helposti ja niiden muodostaminen oli jatkuvaa vuoropuhelua ja pohdiskelua aineiston ja analyysin välillä. Koimme samansisältöisten alaluokkien yhdistämisen yläluokiksi kuitenkin melko loogiseksi toimenpiteeksi, sillä aineistosta nousseet vastaukset olivat yllättävän yhteneväisiä. (Kylmä & Juvakka 2007, 115 - 120.)

Analyysien tuloksena raportoimme saadut yläluokat ja mahdolliset pääluokat ja niiden sisällöt. Analyysin luotettavuuden lisäämiseksi esitimme suoria lainauksia tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden vastauksista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141), mutta poistimme niistä aiheen arkaluontoisuuden vuoksi oppilaiden nimet ja korvasimme ne tyttö (T) ja poika (P) -koodeilla. Emme kokeneet, että oppilaan paikkakunnalla olisi ollut vastauksien yhteydessä merkitystä.

Sisällönanalyysi ei Tuomen ja Sarajärven (2009, 103 - 104) mukaan anna suoraan vastauksia, vaan sillä saadaan järjestettyä aineisto johtopäätösten tekoa varten. Tästä syystä menetelmää on joskus kritisoitu eräänlaisesta keskeneräisyydestä, sillä analyysi auttaa lähinnä tiivistämään aineiston tiedot ja tutkija tekee lopullisen tulkinnan ja päätelmät. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi toimi hyvin siitä syystä, että se antoi selkeitä vastauksia, mutta myös meidän omalle tulkinnalle jäi tilaa. Mielestämme saimme muodostettua yläluokat tai pääluokat niin, että ne vastasivat tutkimuskysymykseen. Analysoinnin helppoutteen saattoi vaikuttaa myös se, että oppilaat vastasivat kirjallisesti, eikä tämän vuoksi vastaukset olleet yhtä rönsyileviä kuin ehkä haastattelutilanteessa.

Sisällönanalyysin rinnalla käytimme sisällön erittelyä, joka usein rinnastetaan sisällönanalyysiin. Perimmäisenä ideana sisällön erittelyssä on luokitella, järjestää ja kuvata laadullista aineistoa eri tavoin (Eskola & Suoranta 2014, 187). Nämä menetelmät poikkeavat kuitenkin toisistaan pääpiirteiltään. Sisällönanalyysissä pyritään kuvaamaan aineistojen sisältöä sanallisesti, kun taas sisällön erittely keskittyy määrälliseen aineiston kuvaamiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 105 - 106.)

Loppujen lopuksi erittelyn ja analyysin raja on hälventynyt ja pyritään ennemminkin tulkinnallisuuteen, kuten tässäkin tutkimuksessa (Krippendorff 2004, 18).

Määrällinen sisällön kuvaaminen voi tarkoittaa yksinkertaisimmillaan sitä, että lasketaan, kuinka monta kertaa jokin termi esiintyy kirjoitetussa tekstissä. Käytännössä se voi siis olla yksittäisten sanojen laskemista, niin kuin meidän analyysivaiheessa teimme kahdelle avoimelle kysymykselle. Sisällön erittely sopi hyvin kyselylomakkeen kysymyksiin 4. ja 5. (ks. Liite 2) niihin saatujen vastausten perusteella. (Eskola & Suoranta 2014, 185 - 187.) Laskimme, kuinka monta kertaa kukin harrastus oli mainittu kysyttäessä luokassa arvostettavia harrastuksia tai kuinka moni koki, että harrastukset vaikuttavat tai eivät vaikuta luokassa arvostettaviin asioihin. Tässä tutkimuksessa emme tarvitse noiden kahden kyselylomakkeen kysymysten analysointiin ristiintaulukointeja tai muita perusteellisempia sisällön erittelyn piiriin kuuluvia tekniikoita, sillä analysoimiseen riitti pelkkien esiintymistiheyksien laskeminen.

4.6 Tutkimuksen luotettavuudesta

Tutkimuksen luotettavuudella pyritään osoittamaan tutkimuksen mahdolliset mittausvirheet tai niiden vaikutukset tutkimustuloksiin (Nummenmaa 2009, 346). Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulee kiinnittää huomiota validiteettiin eli pätevyyteen, jolla tarkoitetaan tutkimusmenetelmien kykyä mitata juuri sitä kyseessä olevaa ilmiötä, mitä halutaankin mitata (Hirsjärvi ym. 2009, 231; Metsämuuronen 2009, 65). Lisäksi erityisesti määrällisen tutkimuksen piirissä, reliabiliteettia eli menetelmien luotettavuutta, on tarpeen arvioida. Reliabiliteetilla arvioidaan mittareiden kykyä antaa tarkoituksen mukaisia tuloksia. Tulokset eivät saisi siis olla sattumanvaraisia vaan ne olisi pystyttävä toistamaan silloin, kun reliabiliteetti on korkea. (Metsämuuronen 2009, 75 - 76).

Tässä tutkimuksessa muotoilimme käyttämämme kyselylomakkeen aikaisempien tutkimusten pohjalta. Pyrimme käyttämään mittareita, jotka ovat olleet yleisesti käytössä, sillä se lisää tutkimuksen luotettavuutta. Kyselyn validiteettia parantaa myös se, että kysymykset olivat vakioitu kaikille samanlaisiksi ja lomakkeessa kysyttiin vain tutkimukselle ominaisia asioita. Erityisen tärkeää on myös asettaa lomakkeen kysymykset linjaan tutkimuksen tavoitteiden ja ongelmien kanssa. (Heikkilä 2004, 47; Hirsjärvi ym. 2009, 202.) Pyrimme huomioimaan etukäteen kyselyä tehtäessä ne tekijät, jotka voivat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Teimme kysymyksistä ja vastausvaihtoehdoista mahdollisimman selkeät ja pohdimme kysymysten etenemisjärjestystä.

Kysymysten muotoilussa tulee pyrkiä myös yksiselitteisyyteen. Tavoitteena on, että kysymyksen nähdessään, vastaajalle ja tutkijalle tulisi samanlainen käsitys kysymyksen ideasta ja siihen vastaamisesta, mutta kuitenkin ilman johdattelua. (Valli 2015, 85.) Tämän yksiselitteisyyden toteutuminen olikin hieman haastavaa, sillä vaikka meidän tutkijoiden näkökulmasta kysymykset olisivat olleet ymmärrettäviä, ei kuudesluokkalaisilla välttämättä ollut samanlainen näkemys. Osa oppilaista on voinut ymmärtää myös kysymyksen väärin, jolloin on mahdollista, että tulokset hieman vääristyivät (Hirsjärvi ym. 2009, 195.)

Pohdimme esimerkiksi omatoiminen liikunta -käsitteen ymmärrettävyyttä, vaikka kyselyssä oli ohjeistus siihen, mitä esimerkiksi harrastaminen tarkoittaa ja miten se tässä tutkimuksessa määritellään. Joistakin vastauksista pystyi päättämään, että asiaa ei ollut ymmärretty. Lisäksi pohdimme, muotoilimmeko kysymykset tarpeeksi lyhyesti ja yksinkertaisesti, sillä joidenkin kysymysten kohdalla oli täysin sinne kuulumattomia vastauksia. Esimerkiksi liikuntaharrastuksiin muutamat oppilaat olivat luetelleet kuvataidekoulun ja muita ei-liikunnallisia harrastuksia. Tästä pystyimme päättämään, että pitkät kysymykset saattoivat olla haaste luetun ymmärtämiselle. Nämä virheet pystyttiin kuitenkin helposti huomaamaan ja jättämään huomiotta ilman, että analysointivaiheessa tulokset vääristyisivät.

Väärinymmärryksiltä ei voi täysin välttyä, mutta luotettavuutta voi lisätä se, että tutkijat ovat mukana aineistonkeruussa, jolloin vastaajat voivat epäselvissä tilanteissa kääntyä tutkijoiden puoleen. (Valli 2015, 90). Niillä kahdella koululla, Savonlinnassa ja Jyväskylässä, joissa olimme itse läsnä, pyrimme luomaan myönteisen ja turvallisen tutkimustilanteen. Näin ollen pystyimme ohjeistamaan vastaajia kyselylomakkeen täytössä ennen kyselyä ja myös sen aikana tutkittavilla oli mahdollisuus kysyä tai tarkentaa mahdollisia epäselvyyksiä kyselylomakkeessa.

Toistaalta tutkijan läsnäolo ei poista kaikkia epäselvyyksiä tai väärinymmärryksiä, sillä kaikki eivät rohkene kysymään epäselvissä tilanteissa. Tämän vuoksi on hyvä testata lomaketta ennen varsinaista aineistonkeruuta. Tällöin voidaan muuttaa sellaisia kohtia, jotka eivät ole niin yksiselitteisiä. (Vilka 2015, 105.) Pyrimme lisäämään luotettavuutta testauttamalla lomakkeen ulkopuolisilla henkilöillä, mutta testauksesta olisi saanut kuitenkin suuremman hyödyn, jos testaajat olisivat olleet kuudesluokkalaisia. Saimme esitestauksesta vinkkejä ja muutimme muutaman kysymyksen muotoa. Tällä testauksella emme kuitenkaan päässeet varmuuteen siitä, miten kuudesluokkalainen kysymykset ymmärtävät.

Niihin kouluihin, joihin emme päässeet itse paikalle, annoimme opettajille mahdollisimman selkeät ohjeet kyselyn ohjeistamiseksi. Kuitenkin näissä kouluissa, missä emme olleet läsnä, vastauksista osa oli täytetty hieman huolimattomasti. Oppilaat olivat vastanneet usein strukturoituihin kysymyksiin huolellisesti, mutta avoimet kysymykset olivat jääneet vähemmälle huomiolle. Myös luokanopettajan suhtautumisella kyselyämme kohtaan on saattanut olla vaikutusta. Jos opettajalle kysely on ollut vain ylimääräinen aikaa vievä osa koulupäivää, on opettaja saattanut teettää kyselyn hätäisesti vaatimatta siihen paneutumista.

Osa kyselylomakkeista oli myös tyhjiä, johon on voinut vaikuttaa poissaolo tai se, ettei oppilas ole saanut vanhemmiltaan lupaa vastaamiseen. Lisäksi negatiivisia toverivalintoja kysyttäessä vastausprosentti oli heikompi. Tutkimukseen osallistujat

saattoivat jättää kertomatta asioita, joiden koettiin olevan uhka itselle. Vastaamatta jättämisellä oppilaat ovat saattaneet turvata omaa selustaansa. (Hirsjärvi ym. 2009, 195 - 196.) Negatiiviset luokkatovereita ei olla valittu ehkä sen vuoksi, ettei luokkatoverin nimeämisestä koituisi itselle ongelmia. Tällaisessa tilanteessa, joissa osa kysymyksistä on jätetty kokonaan tyhjäksi, voi oppilaiden vastaamattomuus vaikuttaa olennaisesti tutkimuksen luotettavuuteen. (Hirsjärvi ym. 2009, 195.)

Kyselyn luotettavuutta pohdittaessa on myös mahdotonta varmistaa, mikä asenne kuudesluokkalaisilla oli kyselyä kohtaan eli vastasivatko kaikki huolellisesti kehotuksista huolimatta. Painotimme tutkimustilanteessa sitä, että jokaisen vastaus on yhtä tärkeä ja kaikkiin kysymyksiin tulisi vastata. Lähes jokainen ottikin tehtävän hyvin vastuullisesti ja panosti kyselyn vastaamiseen myös ajallisesti. Vastaajien totuudenmukaisuuteen emme voi kuitenkaan itse vaikuttaa, sillä jollain oppilaista on saattanut olla esimerkiksi tarve hieman liioitella harrastuksiaan. Tutkimukseen osallistujilla on myös usein tapana vastata sosiaalisesti suotavalla tavalla ja sen perusteella mitä olettaa tutkijan haluavan tai odottavan vastauksilta (Hirsjärvi ym. 2009, 195).

Tuomen ja Sarajärven (2009, 140) mukaan olennaista on myös antaa tarpeeksi tietoa tutkimuksen etenemisestä. Tästä syystä pyrimme kuvaamaan yksityiskohtaisesti tutkimuksen kulkua ja luotettavuuden lisäämiseksi tuomaan avoimesti esille myös suoria lainauksia aineistosta. Tutkimuksemme luotettavuutta lisäsi myös tutkimuksen selkeä ja totuudenmukainen raportoiminen vaihe vaiheelta (Hirsjärvi ym. 2009, 323). Kahden tutkijan yhteistyö on myös tuonut etuja tutkimuksen luotettavalle toteuttamiselle. Etenkin analyysivaiheessa kahden tutkijan näkemysten huomioiminen parantaa laadullisten tulosten tulkintaa. (Hirsjärvi ym. 2009, 233.) Analyysiä tehtäessä pystyimme vertailemaan vastausten perusteella tehtyjä tulkintojamme, jotka olivat hyvin samansuuntaisia. Tästä syystä koimme yhteistyössä tapahtuvan tulkinnan lisäävän luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuus on sidoksissa tietyllä tapaa myös meidän omaan asiantuntijuuteemme ja perehtyneisyyteemme, sillä taustateorioiden ja käsitteiden tunteminen on olennainen osa onnistunutta tutkimusta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 18). Kiinnostuksemme aihetta ja aikaisempia tutkimuksia kohtaan on syventynyt prosessin aikana. Olemmekin löytäneet tiemme tutkimusten ja artikkeleiden äärelle useaan otteeseen työskentelymme aikana.

4.6.1 Harrastusten luotettavuus

Harrastusten mittaamisen luotettavuutta saattoi heikentää se, ettemme löytäneet tähän tutkimukseen soveltuvaa valmista mittaria. Tähän vaikutti myös se, että tutkimme kahta harrastusta, joita on molempia tutkittu hyvin eri näkökulmasta. Näin ollen pyrimme luomaan aikaisempien tutkimusten pohjalta oman mittarin, sekä musiikin että liikunnan harrastamisen selvittämiseen. Harrastusten mittaamisessa pyrimme kuitenkin lisäämään validiutta kysymyksillä ja vastausvaihtoehdoilla, joita on käytetty aiemmissä tutkimuksissa.

Esimerkiksi liikunnan harrastamisen useutta eli harrastuspäivien lukumäärää kysyttäessä on monissa tutkimuksissa ollut käytössä vaihtoehdot: en koskaan, harvemmin kuin kerran viikossa, kerran viikossa, 2-3 kertaa viikossa ja 4-6 kertaa viikossa. Aikaisempien tutkimusten pohjalta valitut kysymykset lisäävät tutkimuksen luotettavuutta, sillä kysymykset perustuvat jo aikaisemmin testattuihin mittareihin ja ovat asiantuntijoiden laatimia. (Helakorpi, Patja, Prättälä & Uutela 2005; Kouluterveyskysely 2006; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011.)

Käyttämämme kolmiosaisen liikunnanharrastajien jaottelun, aktiiviset, melko aktiiviset ja passiiviset, luotettavuutta lisää myös se, että jaottelu on ollut käytössä useissa tutkimuksissa. Näissä tutkimuksissa erittäin vähän liikkuvien määritelmänä on pidetty liikunnan harrastamista kerran viikossa. Aktiivisten liikunnanharrastajien määritelmänä on puolestaan pidetty vähintään neljä tai viisi kertaa viikossa tapahtuvaa vapaa-ajan liikuntaa. Kyselylomakkeen laatiminen ja harrastajaryhmien

määrittely aiempien tutkimusten pohjalta (ks. Nuorten terveystapatutkimus 2005; Kouluterveystutkimus 2006; Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003) lisää mittarin luotettavuutta.

Musiikkiharrastusten tutkimisessa yleistä on ollut harrastuksen tutkiminen soitettujen soittimien tai laulamisen kautta eikä tutkimuksissa aina ole selvitetty soittamisen intensiteettiä (Tilastokeskus 2004). Myllyniemi ja Berg (2014, 41) tutkivat musiikin harrastamisen useutta. Tutkimuksessa käytettyjen vastausvaihtoehtojen perusteella, ei kuitenkaan voi selvittää musiikkiharrastuksen viikoittaista aktiivisuutta, sillä vastausvaihtoehdot olivat "päivittäin", "suunnilleen joka viikko", "suunnilleen joka kuukausi", "muutaman kerran vuodessa" ja niin edelleen. Emme kokeneet tällaisen skaalan olevan luotettava tässä tutkimuksessa.

Tämän vuoksi, emme harrastusaktiivisuutta selvittäessämme katsoneet tarpeelliseksi kysyä harrastuksiin käyttämää aikaa tunneissa vaan katsoimme olennaisemmaksi selvittää oppilaiden harrastuspäivien viikottaista määrää eli useutta. Lisäksi koimme tärkeäksi selvittää harrastusmuotoja avoimella kysymyksellä, jotta oppilas voi kirjoittaa vapaasti ne harrastukset, jotka hän kokee liikunta- ja musiikkiharrastuksiksi. Tällöin emme rajanneet mitään oppilaan harrastuksia pois, vaan saimme luotettavaa tietoa siitä, mitä oppilaat harrastavat.

Musiikin harrastajat on eroteltu usein aktiivisiin ja passiivisiin harrastajiin (Hanifi 2009; Lehtonen 1982; Louhivuori 2011; Toiviainen 1970), jolloin aktiiviset harrastajat soittavat jotakin soitinta tai harrastavat laulamista ja passiiviset eivät. Useudella ei musiikin harrastamista tutkittaessa näytä olevan kovin paljon merkitystä, sillä emme myöskään löytäneet määritelmiä, joissa harrastajia jaettaisiin viikoittaisen aktiivisuuden perusteella ryhmiin. Aiempien määritelmien (Hanifi 2009, 225 - 226) mukaan musiikin harrastajaksi määritellään silloin, kun soittaa jotakin soitinta tai laulaa kuorossa.

Emme siis löytäneet tutkimustamme vastaavia valmiita määritelmiä musiikin aktiivisille ja passiivisille harrastajille. Tämän vuoksi mukailimme liikunnan harrastamisen mittaamista musiikin harrastajien harrastusaktiivisuuden selvittämisen kohdalla. Koimme tärkeäksi selvittää useutta myös musiikin kohdalla, sillä tutkimuksemme kannalta oli olennaista erotella toisistaan harrastajat myös aktiivisuuden mukaan. Koska jaottelu aktiivisiin ja passiivisiin harrastajiin on melko jyrkkä, "ei harvemmin kuin kerran viikossa" harrastavat voi mielestämme kuulua aktiivisiin harrastajiin. Näin ollen passiivisiin harrastajiin lukeutuvat "en koskaan" -vaihtoehdon valinneiden lisäksi "harvemmin kuin kerran viikossa" harrastavat. Mittari, jolla selvitimme musiikin harrastamista, ei näin ollen ole yleisesti käytössä ollut mittari, mutta koimme sen tuovan luotettavampaa tietoa siitä, onko harrastaminen todella aktiivista vai ei.

4.6.2 Sosiometrisen mittauksen luotettavuus

Sosiometrisen statuksen mittaamisen luotettavuutta toi paljon käytössä ollut Coien ja kumppaneiden (1982) laatima menetelmä. Menetelmää on käytetty lukuisissa tutkimuksissa eri lailla varioiden (esim. Crick & Ladd, 1993; Eronen & Nurmi, 2001). Jiangin ja Cillessenin (2005, 17) julkaiseman meta-analyysin mukaan vertaisryhmässä annetuilla kaverimaininnoilla voidaan luotettavasti mitata lasten ja nuorten sosiaalista asemaa ryhmässä. Aikaisemmissa tutkimuksissa käytössä olleen sosiometrisen mittausmenetelmän on todettu mittaavan siis sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata. Tutkimuksessamme mittasimme sosiometristä asemaa jo luotettavaksi todetulla menetelmällä.

Sosiometristä asemaa tutkitaan usein koululuokittain, sillä se on hyvin keskeinen ryhmä lapselle ja suuri osa vertaissuhteista keskittyy siihen usein vuosien ajaksi (Pörhölä 2008, 94). Tästä syystä sosiometrisen aseman tarkastelua koululuokittain voidaan pitää perusteltuna, vaikka monella lapsella on kaverisuhteita myös oman luokan ulkopuolellakin. Koulumaailmaan sosiometrinen tutkimus sopii hyvin myös siksi, että suhteita voidaan tutkia melko pienessä joukossa (Košir & Pečjak 2005, 127).

Sosiometria on havaittu kaiken kaikkiaan varsin reliabeliksi mittausvälineeksi (ks. Hart, Draper & Olsen, 2001). Uskomme sosiometrisen menetelmän antaneen meille pätevää tietoa oppilaiden sosiaalisista asemista heidän koululuokkassaan.

Vaikka sosiometrinen menetelmä on todettu luotettavaksi vertaissuhteiden mittaajaksi, ei se tässä tutkimuksessa ollut ongelmaton. Tulosten reliabiliteettiä heikensi olennaisesti puuttuvat vastaukset. Lähes kaikki oppilaat olivat vastanneet positiivista valintaa koskevaan kysymykseen, mutta negatiiviset valinnat koettiin luultavasti hankalana ja näin ollen useita vastauksia puuttui siitä osiosta. Tutkimustilanteessa painotimme luottamuksellisuutta ja sitä, että tiedot eivät tule mihinkään muualle näkyviin kuin meille tutkijoille. Tästä huolimatta osa oppilaista on saattanut jättää vastaamatta esimerkiksi sen takia, että ei uskalla sanoa rehellistä mielipidettä negatiivista valintaa ilmentävään kohtaan. Näiden nimeämisten puuttuminen on merkittävä tekijä laskettaessa oppilaiden miellyttävyys- ja vaikuttavuuspistemääriä ja sitä kautta sosiometrinen asemien jakautumista.

Puuttuvista tiedoista huolimatta otimme kaikki oppilaat mukaan sosiometrinen asemien tarkasteluun. Katsoimme, että puuttuvia tietoja ei ollut niin merkittävästi, että koko luokan tulokset olisi joutunut mitätöimään. Vaikka osa vastauksista oli tyhjiä negatiivisten nimeämisten kohdalla, saatiin Coien, Dodgen ja Coppotellin (1982) menetelmällä oppilaita kuulumaan kaikkiin statusryhmiin. Kuitenkin esimerkiksi suosittujen suureen osuuteen aineistoissa voi vaikuttaa se, että koko otoksessa positiivisia mainintoja annettiin suhteessa enemmän kuin negatiivisia, jotka olisivat voineet laskea joidenkin oppilaiden miellyttävyys- ja vaikuttavuuspistemääriä.

On hyvä pohtia, onko oppilaiden jakautuminen ryhmiin ylipäättään kuinka totuudenmukaista, sillä esimerkiksi sukupuoli voi olla erottava tekijä, kun oppilaat mainitsevat luokkatovereitaan. Tässä tutkimuksessa tytöt mainitsivat usein tyttöjä ja pojat poikia. Toisaalta tämä antaa myös totuudenmukaista kuvaa

kuudesluokkalaisten suhteiden jakautumisesta, sillä lapsuudessa sosiaaliset suhteet jakautuvat usein sukupuolen mukaan (Aaltonen, Ojanen, Vihunen & Vilen 2003, 92; Salmivalli 2005, 159.)

4.7 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen laatuun ja luotettavuuteen kietoutuu myös eettisyys. Tieteen etiikasta puhuttaessa eettiset kannat vaikuttavat tutkijan tekemiin tieteellisiin ratkaisuihin. Eettinen pohdinta alkaa jo tutkimusaiheiden valinnasta ja on mukana tuloksien esittämisessä ja pohdittaessa sitä, millaisia keinoja tutkija saa käyttää tutkimuksen tekemisessä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 126.) Usein sosiometristen kyselyiden kohdalla onkin keskusteltu siitä, onko eettisesti oikein käyttää kysymyksiä, joissa oppilaat joutuvat valitsemaan epämieluisimpia luokkatovereitaan. Riskinä on, että valinnoista keskustellaan välitunnilla, ja tällöin tällaisten kyselyiden teettäminen voi vaikuttaa etenkin niiden lasten kohteluun, jotka ovat saaneet kielteisiä mainintoja. Tämän kaltaisten kyselyjen vaikutuksia on kuitenkin tutkittu ja näyttää siltä, että sosiometristen valintojen tekeminen ei lisää kielteistä vuorovaikutusta tai muita hankaluuksia luokassa. (Salmivalli 2005, 32.)

Tutkimusten mukaan lapset nauttivat vähemmän negatiivisten nimeämisten antamisesta kuin positiivisten, mutta yleisesti ottaen nimeämisten antamista pidetään mielenkiintoisena ja mukavana. Kysyttäessä kuinka paljon nimeämisten antaminen vaivaa oppilaita on saatu tuloksia siitä, että sosiometrinen menetelmä tuntuu joidenkin mielestä vain lievästi kiusalliselta. Tyttöjen ja poikien suhtautuminen testeihin ei ole ollut toisistaan merkittävästi poikkeavaa. Kokonaisuudessaan sosiometrisiä mittauksia on voitu tehdä tinkimättä eettisyydestä ja lapsia kunnioittavasti, eikä suoraan epämieluisimpien luokkatoverien kysyminen aiheuta ahdistusta. (Mayeux, Underwood & Risser 2007, 55, 65.)

Cillessenin (2009, 88) mukaan suhteessa sosiometristen tutkimusten määrään ongelmat ja mahdolliset riskit ovat pieniä. Vertaisten arviointi tutkimuksen aikana ei ole sen erilaisempaa kuin mitä tavallisena koulupäivänä tapahtuu lasten keskuudessa. Kun mietitään, onko tutkimus lasten etujen mukaista, voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa saadaan uutta tietoa lasten yhteisöistä kasvattajille, jotka voivat hyödyntää tietoa eri tavoin työssään. Näin ollen tutkimuksemme tarkoitus on välillisesti lasten etujen mukainen. (Hill 2005, 66.)

Eettisyyttä tarkasteltaessa on myös pohdittava hyötyjä suhteessa haittoihin. Tällä sosiometrisellä tutkimuksella voidaan paremmin ymmärtää ja sitä kautta positiivisesti vaikuttaa lasten sosiaaliseen kehitykseen. (Cillessen 2009, 88.) Kyselyiden pohjalta saatu tieto voi auttaa opettajaa ymmärtämään luokkansa valtasuhteita ja tunnistamaan ryhmään integroitumisessa tukea tarvitsevia, kuten torjuttuja oppilaita (Salmivalli, 2005, 32). Myös oppilaat ovat raportoineet kyselyn olevan hyödyllisiä, sillä testissä pääsee jakamaan omia tuntemuksiaan (Mayeux ym. 2007, 66). Näin ollen tutkimuksemme on tältäkin osin eettisesti perusteltu.

Eettinen pohdinta näkyy myös kyselylomakkeen suunnittelussa, kun mietimme, millaisia keinoja käytämme tutkimuksen toteuttamisessa. Pyrimme muotoilemaan kyselylomakkeen kysymykset mahdollisimman eettisesti erityisesti sosiaalisia suhteita koskevaan osuuteen. Eettisyyden huomioimme esimerkiksi siinä, että emme kysyneet suoraan kenestä luokkatoverista pidät vähiten, vaan selvitimme negatiivisia valintoja kysymällä kenen kanssa oppilas ei mielellään vietä aikaa välitunnilla. Tämä kysymys ilmentää negatiivista valintaa, mutta ei ole niin radikaalisti huonoihin ja hyviin oppilaita jaotteleva. Toisaalta sosiometrisen aseman tarkastelua koululuokittain voidaan pohtia luotettavuuden lisäksi myös eettiseltä kannalta. Osalla oppilaista saattaa olla läheisiä ystäviä oman luokan tai jopa koulun ulkopuolella, jolloin nämä oppilaat voivat saada torjutun tai huomiotta jätetyn aseman väärin perustein.

Kokonaisuudessaan eettisesti hyvä tutkimus noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä, mikä tarkoittaa tiettyjen tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattamista tiedonhankinnassa, raportoinnissa ja suunnittelussa. Tieteellistä käytäntöä voidaan loukata eettisesti etenkin tiedonhankintatavoissa ja koejärjestelyissä. Tämän vuoksi tärkeää on muistaa ihmisarvon kunnioittaminen ja itsemääräämisoikeus. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 23 - 25.)

Näiden eettisten periaatteiden ja arvojen noudattamiseksi pyysimme luokanopettajan suostumuksen jälkeen myös jokaisen oppilaan huoltajilta tutkimuslupaa tutkimukseen osallistumiseen. Postitimme tutkimusluvut kyselylomakkeiden yhteydessä ja annoimme opettajille ohjeeksi teettää kysely vasta, kun jokaisen oppilaan huoltajalta on tullut allekirjoitettu lupa kyselymme tekemiseen. Tämä perustuu siihen, ettei lapsella ole vielä kykyä tehdä päätöstä itse. Huoltaja antaa alustavan suostumuksen osallistumiseen, mutta virallisesti lapsi tekee lopullisen päätöksen osallistumisesta. (Kuula 2006, 147 - 148.)

Tutkimuslupalomakkeessa tiedotimme lyhyesti tutkimuksen aiheen ja mitä asioita kyselylomakkeessa tulemme kysymään. Korostimme myös oppilaiden anonymiteettiä. Teimme selväksi sen, että jokainen oppilas vastaa omalla nimellään, mutta nimiä ei julkaista missään vaiheessa, vaan ne tulevat vain meidän tutkijoiden käyttöön. Anonymiteetin suojaamiseksi päätimme myös käsitellä kouluja vain paikkakunnan nimellä, jotta yksittäistä luokkaa tai oppilasta ei voisi tutkimuksestamme tunnistaa. Pidimme tärkeänä myös kertoa avoimesti meistä tutkijoista ja taustoistamme sekä siitä, mihin tarkoitukseen tutkimuksen teemme.

5 TULOKSET

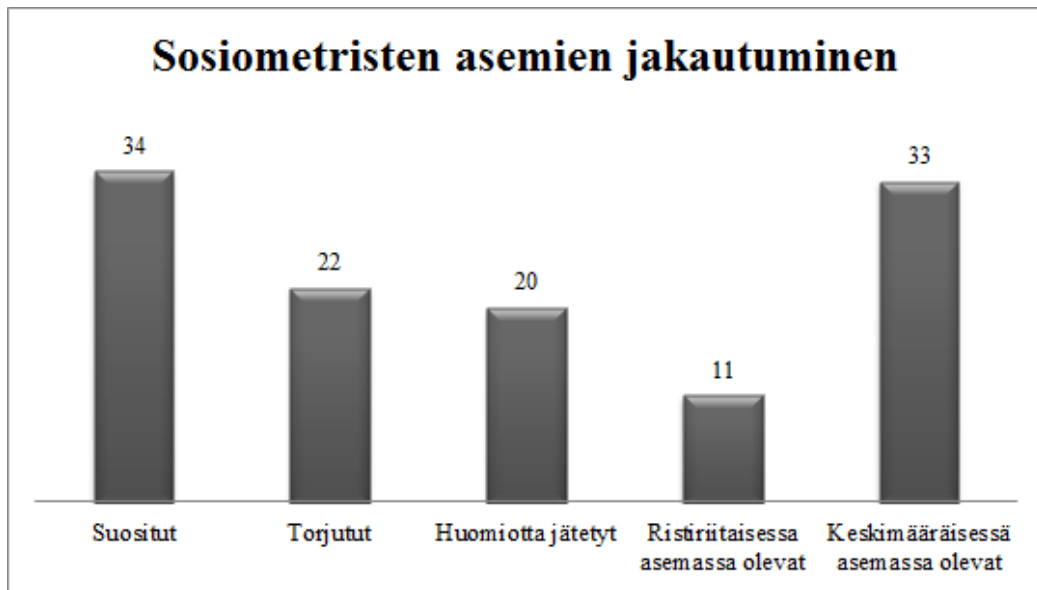
Tässä luvussa esittelemme keskeisimmät aineiston pohjalta nousseet tutkimustulokset. Aluksi avaamme tilastollisten analyysien kautta saamiemme määrällisiä tuloksia, jonka jälkeen nostamme esiin laadullisen sisällönanalyysin tulokset. Vertaamme aineistosta nousseita tuloksia myös aikaisempien tutkimusten tuloksiin.

5.1 Tutkimuksen määrälliset tulokset

Määrällisiä tuloksia esitellessämme kuvaamme ensin oppilaiden jakautumista sosiometriin statusryhmiin. Tämän jälkeen esittelemme kuinka aktiivisesti oppilaat harrastavat liikuntaa ja musiikkia sekä mitkä ovat yleisimpiä liikunnan ja musiikin harrastamisen muotoja tässä aineistossa. Erottelemme myös, miten aktiivista eri sukupuolten harrastaminen on. Lisäksi tuomme esille, onko musiikin ja liikunnan harrastamisella yhteyttä oppilaiden sosiometriin asemiin. Lopuksi raportoimme eroavatko harrastajat niistä oppilaista, jotka eivät harrasta.

5.1.1 Sosiometriset asemat

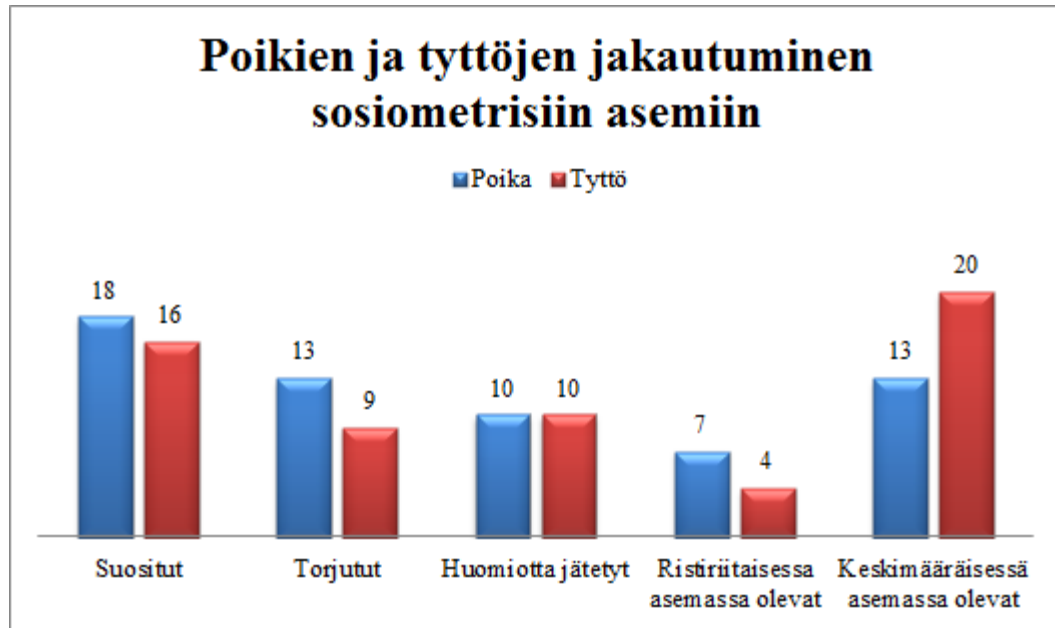
Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyrimme selvittämään, mitä sosiometrisiä asemia ja musiikin sekä liikunnan harrastusprofiileita oppilailla on luokassaan. Ensin laskimme Coien, Dodgen ja Coppotellin (1982) menetelmän avulla oppilaille sosiometriset statukset nimeämisistä muodostuneiden sosiaalisten miellyttävyys- ja vaikuttavuuspisteiden avulla. Viiden kuudennen luokan oppilaat ($N = 120$) jakautuivat melko tasaisesti kaikkiin statusryhmiin, vaikkakin ristiriitaisessa asemassa oleviin jakautui muita ryhmiä vähemmän oppilaita. Oppilaista suosittuja oli 34 (28,3 %), torjuttuja 22 (18,3 %), huomiotta jätettyjä 20 (16,7 %), ristiriitaisessa asemassa olevia 11 (9,2 %) ja keskimääräisessä asemassa olevia 33 (27,5 %). Suurimmiksi ryhmiksi osoittautuivat suositut ja keskimääräisessä asemassa olevat. Kuviossa 1 on esitelty oppilaiden jakautuminen eri sosiometriin statusryhmiin.



KUVIO 1. Oppilaiden jakautuminen sosiometrisiin statusryhmiin.

Aikaisemmissakin tutkimuksissa on käytetty Coien ja kumppanien sosiometristä luokittelumenetelmää ja huomattu, että statusryhmät jakautuvat usein samankaltaisesti mitä tässä tutkimuksessa. Suositut ja keskimääräisessä asemassa olevat nousevat suurimmiksi ryhmiksi (Cillessen 2009, 90) kun taas ristiriitaisessa asemassa olevat jää usein pienimmäksi ryhmäksi. Torjuttuja ja huomiotta jätettyjä on vähemmän mitä suosittuja ja keskimääräisessä asemassa olevia. Torjuttuja on kuitenkin enemmän kuin ristiriitaisessa asemassa olevia. (Košir & Pečjak s2005, 134.)

Tarkastelimme myös tyttöjen ja poikien jakautumista näihin viiteen statusryhmään. Tyttöjä tutkimukseen osallistui 59 ja poikia 61. Molempien sukupuolten kohdalla sosiometriset asemat jakautuivat niin, että suosittuja sekä keskimääräisessä asemassa olevia oli eniten ja ristiriitaisessa asemassa olevia vähiten. Huomiotta jätettyjä tyttöjä ja poikia oli yhtä paljon, mutta torjuttuja poikia oli hieman tyttöjä enemmän. Usein on huomattu, että suosituista huomattavasti suurempi osa on tyttöjä ja torjutuista poikia (Cillessen 2009, 90). Tässä tutkimuksessa suosituissa oli poikia hieman enemmän mitä tyttöjä. Myös torjuttujen kohdalla poikia oli tyttöjä enemmän. Erot ovat kuitenkin melko pieniä. Kuvio 2 havainnollistaa sukupuolten jakautumisen sosiometrisiin asemiin.



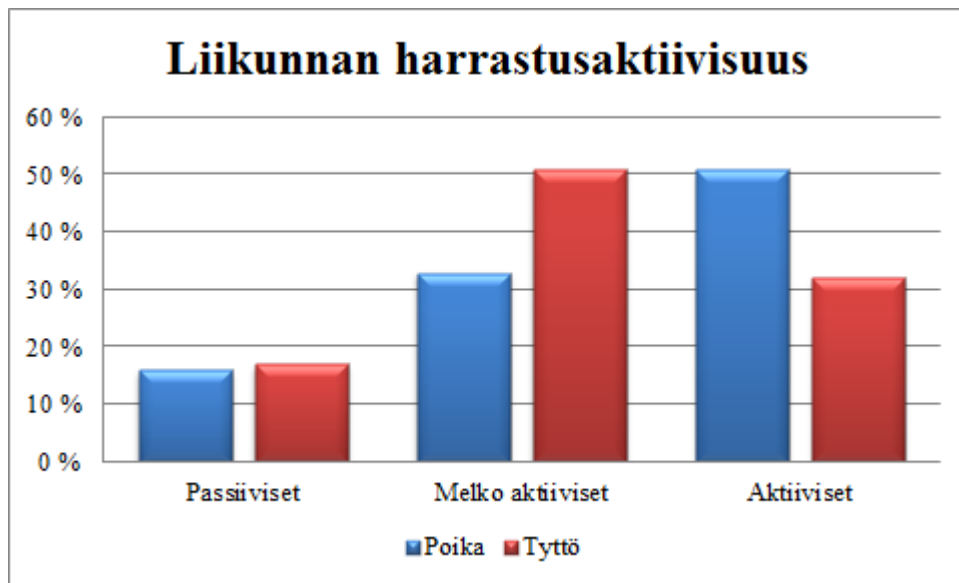
KUVIO 2. Poikien ja tyttöjen jakautuminen sosiometrisiin asemiin.

5.1.2 Liikunnan ja musiikin harrastaminen

Sosiometrinen asemien lisäksi selvitimme, kuinka aktiivisesti oppilaat harrastavat musiikkia ja liikuntaa. Otimme selvää myös siitä, mitä liikuntalajeja oppilaat harrastavat. Musiikkiharrastusten osalta selvitimme miten oppilaat harrastavat musiikkia eli soittavatko tai laulavatko. Näiden lisäksi tilastoimme sen, tapahtuuko harrastaminen organisoidusti vai omatoimisesti. Selvitimme myös sukupuolten jakautumista kaikkien harrastusten kohdalla.

Liikunnan harrastusaktiivisuuden kohdalla jaoimme harrastajat aktiivisiin, melko aktiivisiin ja passiivisiin harrastajiin. Aktiivisia liikunnan harrastajia oli yhteensä 42 %, melko aktiivisia harrastajia oli noin 41 % ja passiivisia noin 17 % koko tutkimusjoukosta. Näin ollen suurin osa vastaajista, eli noin 80 %, harrasti liikuntaa melko aktiivisesti tai aktiivisesti. Aktiivisista liikunnan harrastajista noin 65 % oli poikia. Tyttöillä puolestaan melko aktiivisten harrastajien osuus oli suurempi.

Liikunnan harrastamisen yleisyys on yhteneväinen uusimpien tutkimusten kanssa, sillä nuorten vapaa-aikatutkimuksen (2013) mukaan kaikista vastaajista 86 % harrasti liikuntaa jossakin muodossa (Myllyniemi & Berg 2013, 59). Tässä tutkimuksessa liikunnallisesti passiivisia oli lähes yhtä paljon sekä tytöissä että pojissa. Oppilaita, jotka eivät vastanneet kyselyyn liikunnan harrastamisen osalta, oli 5 %. Kuviossa 3 on esitelty tyttöjen ja poikien liikunnan harrastusaktiivisuus.



KUVIO 3. Liikunnan harrastusaktiivisuuden jakautuminen tytöillä ja pojilla.

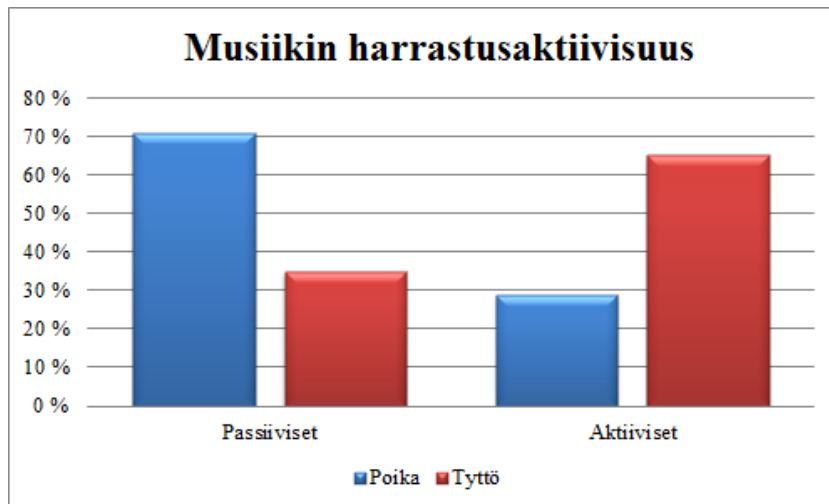
Kaikista liikuntaa harrastavista oppilaista organisoituun liikuntaan osallistujia oli 60 %, joista pojilla organisoituun liikuntaan osallistuminen oli noin puolet yleisempää mitä tytöillä. Urheiluseurassa harrastaminen oli selkeästi yleisin organisoidun liikunnan muoto, sillä 58 % organisoidusti liikkuvista ilmoitti kuuluvansa urheiluseuraan. Tämä tulos on yhteneväinen aikaisempiin tutkimuksiin, joissa erityisesti poikien on havaittu olevan aktiivisia urheiluseuroissa liikkujia. Tyttöjen osallistuminen organisoituun liikuntaan on kuitenkin lisääntynyt huomattavasti yleisten asenteiden muuttuessa ja harrastamahdollisuuksien kasvaessa (Laakso ym. 2006, 9; Laakso, Telama, Nupponen, Rimpelä, & Pere 2008, 144 - 151).

Huomionarvoista oli se, että juuri kukaan ei harrastanut liikuntaa koulun järjestämässä liikuntakerhossa. Myös omatoiminen liikkuminen oli tutkimusjoukon keskuudessa hyvin yleistä, sillä noin 40% harrasti liikuntaa joko omatoimisesti yksin tai kavereiden kanssa. Organisoidusti liikkuminen, ja erityisesti urheiluseurassa harrastaminen, osoittautui tässä tutkimuksessa yleisemmäksi mitä omatoiminen liikkuminen sekä pojilla että tytöillä.

Yleisimmät liikuntaharrastukset olivat jalkapallo, tanssi ja lenkkeily. Poikien suosituin laji oli jalkapallo ja tytöillä tanssi. Vapaa-aikatutkimus (2013) osoitti, että 10-14 -vuotiailla jalkapallo, tanssi ja lenkkeily sijoittuivat liikuntaharrastusten kärkeen. Jalkapalloilijoista 85 % todettiin olevan poikia ja tanssin puolestaan enemmän tyttöjen harrastus. (Myllyniemi & Berg 2013, 67.) Tämänkaltaisia tuloksia nousi esille myös tästä aineistosta, sillä jalkapallon harrastajista poikia oli yhteensä lähes 80 %. Aineistostamme nousi esille myös se, että pojat harrastavat enemmän joukkuelajeja ja tytöt yksilölajeja. Tytöillä omatoimisten ja yksin suoritettavien liikuntalajien harrastaminen onkin todettu olevan suosittua (Myllyniemi & Berg 2013, 66).

Kaikista oppilaista musiikin harrastajia oli selkeästi vähemmän mitä liikunnan harrastajia. Musiikin harrastusaktiivisuuden kohdalla päädyimme jaottelemaan harrastajat aktiivisiin ja passiivisiin. Tässä tutkimuksessa musiikin harrastajien kohdalla kolmiportainen jaottelu ei olisi toiminut, sillä musiikin harrastajia oli suhteessa huomattavasti vähemmän mitä liikunnan harrastajia, joten niiden jakaminen aktiivisiin ja melko aktiivisiin olisi ollut ongelmallista vähäisen esiintyvyyden vuoksi. Aktiivisia musiikin harrastajia oli yhteensä noin 46 % ja passiivisia noin 54 % koko tutkimusjoukosta. Musiikin harrastajia oli siis noin puolet vähemmän mitä liikunnan harrastajia. Aktiivisista musiikin harrastajista tyttöjä oli selkeästi poikia enemmän eli 65 %. Pojista 70 % ei harrastanut ollenkaan musiikkia. Oppilaita, jotka eivät vastanneet kyselyyn musiikin harrastamisen osalta, oli 4 %.

Alla oleva kuvio 4 havainnollistaa tyttöjen ja poikien musiikin harrastusaktiivisuuden.



KUVIO 4. Musiikin harrastusaktiivisuuden jakautuminen pojilla ja tytöillä.

Soittamista pidetään musiikin harrastamisen keskeisenä osa-alueena. (Kuivamäki, Mantere & Ruippo & Unkari 2012, 26). Tässä tutkimuksessa soitonharrastajia oli yhteensä 42 eli 79 % kaikista musiikin harrastajista. Soittamisen todettiin olevan yleisin musiikin harrastamisen muoto. Yleisimmät soittimet, mitä oppilaat soittivat, olivat piano, kitara ja viulu. Pianonsoittajista 80 % oli tyttöjä, mutta tytöt ja pojat soittivat yhtä paljon kitaraa. Viulua harrastivat ainoastaan tytöt ja rumpujen soittoa pojat. Soitinten soittaminen on aikaisemmissakin tutkimuksissa jakautunut sukupuolittain siten, että tyttöjen soitin on piano ja poikien kitara sekä rummut (Hanifi 2009, 240). Tässä tutkimuksessa tyttöjen soitin oli selvästikin piano ja poikien rummut, mutta kitaraa soittivat tytöt ja pojat. Bändissä tai jossakin yhtyeessä soitti noin kolmasosa soitonharrastajista, joten se osoittautui melko yleiseksi harrastukseksi. Usein bändeissä ja soitinyhtyeissä soittaminen onkin suosittua erityisesti nuorison keskuudessa (Hanifi 2009, 235).

Vapaa-aikatutkimuksen (2013) mukaan soittaminen on yleisempää kuin laulaminen (Myllyniemi & Berg 2013, 41), mikä ei ilmene tässä tutkimuksessa, sillä laulun

harrastajia oli 53 % kaikista musiikin harrastajista. Soiton- ja laulunharrastajia oli siis suunnilleen yhtä paljon. Kuorossa laulamisen on tutkittu olevan nuorten tyttöjen harrastus, sillä 10 - 14 -vuotiaista tytöistä 16 prosenttia laulaa kuorossa poikien osuuden ollessa vain 3 prosenttia (Hanifi 2009, 231 - 233). Myös tässä tutkimuksessa kuorossa laulavien tyttöjen osuus oli poikia suurempi. Tyttöistymisen on tutkittu näkyvän myös musiikkilaitosten oppilaiden sukupuolijakautumisessa (Kosonen 2010, 302). Tämä näkyi myös tässä tutkimuksessa, sillä tytöt harrastivat poikia enemmän organisoidusti musiikki- tai kansalaisopistossa.

5.1.3 Musiikin ja liikunnan harrastamisen yhteys sosiometriseen asemaan

Toisella tutkimuskysymyksellä selvitimme, onko liikunnan tai musiikin harrastamisella yhteyttä oppilaiden sosiometrisiin asemiin luokkaympäristössä. Aluksi tarkastelimme ristiintaulukoinnilla, ovatko sosiometriset asemat yhteydessä liikunnan harrastusaktiivisuuteen. Tutkimuksemme mukaan tässä aineistossa liikunnan harrastamisella ei havaittu merkitsevää yhteyttä sosiometrisiin asemiin ($\chi^2(8) = 7,249, p = 0,51$).

Otoksesta voi kuitenkin havaita pienen trendin, sillä suosittujen ryhmästä 26 harrasti liikuntaa joko melko aktiivisesti tai aktiivisesti kun taas torjutuista vain 15 ilmoitti harrastavansa liikuntaa. Toisaalta myös keskimääräisessä asemassa olevista 28 oppilasta harrasti liikuntaa jollakin tavalla. Tuloksien mukaan liikunnan harrastaminen oli kuitenkin yleistä kaikissa statusryhmissä. Liikunnallisesti passiivisia oli kokonaisuutena vähiten ja he jakautuivat melko tasaisesti kaikkiin statusryhmiin. Harrastajien sijoittuminen kaikkiin statusryhmiin osoittaa siis sen, että liikunnan harrastaminen ei ole yhteydessä mihinkään tiettyyn sosiometriseen asemaan. Taulukossa 5 on esitetty, miten harrastajat sijoittuvat kaikkiin statusryhmiin.

TAULUKKO 5

Sosiometriset asemat ja liikunnan harrastusaktiivisuus.

Sosiometrinen asema * L_aktiivisuusluokka Crosstabulation					
Sosiometrinen asema		Passiiviset	Melko Aktiiviset	Aktiiviset	Total
Suosittu	Count	6	15	11	32
	Expected Count	5,3	13,2	13,5	32,0
Torjuttu	Count	5	9	6	20
	Expected Count	3,3	8,2	8,4	20,0
Huomiotta jätetyt	Count	3	5	11	19
	Expected Count	3,2	7,8	8,0	19,0
Ristiriitaisessa asemassa olevat	Count	1	3	7	11
	Expected Count	1,8	4,5	4,6	11,0
Keskimääräisessä asemassa olevat	Count	4	15	13	32
	Expected Count	5,3	13,2	13,5	32,0
Total	Count	19	47	48	114
	Expected Count	19,0	47,0	48,0	114,0

Sosiometrinen asemien ja musiikin harrastamisen yhteyttä tutkittaessa tulokset olivat samankaltaisia. Tässä aineistossa musiikin harrastamisella ei näyttänyt olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä sosiometrisiin asemiin ($\chi^2(4) = 8,345$, $p = 0,08$), mutta merkitsevyys oli suurempi mitä liikunnan kohdalla. Enemmistö musiikin harrastajista kuului keskimääräisessä asemassa olevien ryhmään. Puolestaan suurin osa oppilaista, jotka eivät harrastaneet musiikkia, kuuluivat suosittujen statusryhmään. Tämä kertonee siitä, ettei mikään sosiometrinen asema nouse erityisesti esille myöskään musiikin harrastajien tai ei-harrastajien joukossa. Alla oleva taulukko 6 esittelee harrastajien ja ei-harrastajien sijoittumista eri statusryhmiin.

TAULUKKO 6 Sosiometriset asemat ja musiikin harrastusaktiivisuus.

Sosiometrinen asema * M_aktiivisuusluokka Crosstabulation				
Sosiometrinen asema		Passiiviset	Aktiiviset	Total
Suosittu	Count	22	11	33
	Expected Count	17,8	15,2	33,0
Torjuttu	Count	12	8	20
	Expected Count	10,8	9,2	20,0
Huomiotta jätetyt	Count	12	7	19
	Expected Count	10,2	8,8	19,0
Ristiriitaisessa asemassa olevat	Count	5	6	11
	Expected Count	5,9	5,1	11,0
Keskimääräisessä asemassa olevat	Count	11	21	32
	Expected Count	17,3	14,7	32,0
Total	Count	62	53	115
	Expected Count	62,0	53,0	115,0

Halusimme myös selvittää, eroavatko liikunnan ja musiikin harrastusryhmien keskiarvot tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. Tämän vuoksi käytimme varianssianalyysiä (one-way ANOVA) liikunnan ja musiikin harrastamisen sekä sosiaalisen aseman yhteyden selvittämiseksi. Ryhmät jaoteltiin harrastusaktiivisuuden mukaan melko aktiivisiin liikunnan harrastajiin, aktiivisiin liikunnan harrastajiin ja aktiivisiin musiikin harrastajiin. Lisäksi muodostimme kaksi ryhmää niistä, jotka harrastavat sekä musiikkia että liikuntaa tai eivät harrasta kumpaakaan. Tällöin saimme vastauksen myös toisen tutkimuskysymyksen alakysymykseen, jossa kysyttiin eroavatko liikuntaa ja musiikkia harrastavat oppilaat sosiometrisen asemansa perusteella oppilaista, jotka eivät harrasta.

Tulosten mukaan harrastamisella ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä sosiometriseen asemaan ($F(4,11) = 0,95$, $p = 0,441$). Alla olevassa taulukossa 7 on esitelty harrastusten ja sosiometrisen aseman yhteys.

TAULUKKO 7 Harrastusten ja sosiometrisen aseman yhteys.

	N	Mean	Std. Deviaton
Melko aktiiviset liikunnan Harrastajat	24	2,29	1,681
Musiikin aktiiviset harrastajat	11	2,36	1,629
Harrastaa musiikkia ja liikuntaa	42	2,69	1,297
Aktiiviset liikunnan harrastajat	29	2,86	1,432
Ei harrasta musiikkia eikä Liikuntaa	9	3,22	1,716
Total	115	2,66	1,48

Taulukossa ilmenevä keskiarvo kuvaa harrastajien sosiometrisen aseman keskiarvoa, jossa asemat on luokiteltu arvoilla 1-5. Mitä lähempänä keskiarvo on arvoa 1, sitä enemmän ryhmästä löytyy suosittuja. Mitä suuremmaksi arvo nousee, sitä enemmän ryhmästä löytyy heikomman sosiometrisen aseman saaneita. Tulosten mukaan melko aktiiviset liikunnan harrastajat ovat tutkimusjoukostamme suosituimpia. Keskiarvot ovat kuitenkin hyvin lähellä toisiaan, joten tästä syystä tulos ei ole tilastollisesti merkitsevä. Harrastajista kaikkein huonoimman aseman saavuttavat ne, jotka eivät harrasta musiikkia eivätkä liikuntaa. Niiden ja kaikkein suosituimpien asemien saavuttaneiden ero on havaittavissa. Jos otoskoko olisi kuitenkin suurempi, tulos olisi luultavasti myös merkittävämpi.

Tarkastelimme varianssianalyysillä myös sitä, onko sukupuolella vaikutusta harrastusten ja sosiometrisen aseman yhteyttä tutkittaessa. Tulosten mukaan tyttöjen harrastamisella ei ollut merkitsevää yhteyttä sosiometriseen asemaan ($F(4,49) = 0,22$, $p = 0,07$). Myöskään poikien harrastamisella ei ollut merkitsevää yhteyttä sosiometriseen asemaan ($F(4,56) = 1,65$, $p = 0,9$).

Poikien ja tyttöjen välillä näkyi kuitenkin eroa siinä suhteessa, että poikien keskiarvot erosivat tyttöjä enemmän toisistaan, jolloin pojilla oli enemmän eroja harrastusten ja sosiometrisen aseman välillä. Pojista parhaimman aseman saavuttivat melko aktiiviset liikunnan harrastajat ja huonoimman ne, jotka eivät harrastaneet. Tyttöjen kohdalla musiikin harrastajat saavuttivat parhaan aseman. Taulukossa 8 näkyy tyttöjen ja poikien harrastusten yhteys sosiometriseen asemaan.

TAULUKKO 8 Harrastusten yhteys sosiometriseen asemaan sukupuolen mukaan.

		N	Mean	Std. Deviation
Poika	Melko aktiiviset liikunnan Harrastajat	15	2	1,512
	Musiikin aktiiviset harrastajat	4	2,75	2,062
	Harrastaa musiikkia ja liikuntaa	14	2,93	1,492
	Liikunnan aktiiviset harrastajat	22	3	1,38
	Ei harrasta musiikkia eikä liikuntaa	6	3,67	1,751
	Total	61	2,79	1,55
Tyttö	Musiikin aktiiviset harrastajat	7	2,14	1,464
	Ei harrasta musiikkia eikä liikuntaa	3	2,33	1,528
	Liikunnan aktiiviset harrastajat	7	2,43	1,618
	Harrastaa musiikkia ja liikuntaa	28	2,57	1,2
	Melko aktiiviset liikunnan Harrastajat	9	2,78	1,922
	Total	54	2,52	1,397

5.2 Tutkimuksen laadulliset tulokset

Tutkimuksemme laadullinen osuus koostuu avointen kysymysten vastauksista. Avoimet osuudet ovat oppilaiden positiivisten ja negatiivisten toverivalintojen perustelut sekä kyselylomakkeen kysymykset 3-5 (ks. Liite 2). Kolmen ensimmäisen kysymyksen vastaukset analysoimme aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Neljännen ja viidennen kysymyksen vastausten analysointiin käytimme puolestaan sisällön erittelyä, sillä kysymysten vastaukset olivat luonteeltaan kyllä-ei -vastauksia tai harrastusten luetteloja. Näin ollen pystyimme analysoimaan aineistoa määrällisesti laskemalla tiettyjen sanojen esiintyvyyttä koko aineistossa (Tuomi & Sarajärvi 2011, 106).

Kyselylomakkeen ensimmäisessä kysymyksessä oppilaat valitsivat luokaltaan oppilaita, joiden kanssa viettävät mieluiten aikaa ja oppilaita, joiden kanssa eivät mielellään vietä aikaa välitunnilla. Lisäksi pyysimme perusteluja, miksi he valitsivat juuri nämä oppilaat. Kävimme oppilaiden vastaukset kohta kohdalta läpi ja pelkistimme sieltä esille tulleet ilmaukset. Pelkistetyistä ilmauksista muodostimme alaluokat eli ryhmittelimme vastaukset niiden sisältämän informaation mukaan. Klusteroinnin jälkeen suoritimme abstrahoinnin eli yhdistimme alaluokat yläluokiksi.

Pelkistettyjä ilmauksia muodostaessamme poimimme perusteluista ilmaisuja, jotka vastasivat tutkimustehtävään. Löytääksemme oikeat ilmaisut, kysyimme aineistolta tutkimustehtävän mukaisia kysymyksiä kuten "mikä on ominaista oppilaille, joiden kanssa ei haluta viettää aikaa". Kirjasimme alkuperäisilmauksista muodostetut pelkistetyt ilmaukset mahdollisimman samoilla termeillä kuin mitä oppilaat olivat vastatessaan käyttäneet. Seuraavaksi esimerkki aineiston pelkistämisestä.

TAULUKKO 9

Esimerkki aineiston pelkistämisestä.

Kyseessä negatiivisten valintojen perustelut.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
Mukava ja koska inside jutut	Sisäpiirijutut
Hänen kanssaan on hauskaa ja kiva jutella	Kivaa juttuseuraa
Hänen kanssaan on kiva keskustella asioista	Kivat keskustelut
Aina kaikkee juteltavaa	Paljon juteltavaa

Klustertointia eli ryhmittelyvaihetta tehdessämme etsimme samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia pelkistetyistä ilmauksista. Yhdistelimme myös ilmauksia, jotka näyttivät kuuluvan yhteen ilmauksiin sisältyvien samankaltaisten ilmiöiden perusteella. Tässä vaiheessa aineisto tiivistyy, sillä yksittäiset tekijät muokkautuvat osaksi yleisempiä käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2011, 110). Oman tulkintamme mukaan muodostetut yleiset käsitteet nimettiin pelkistettyjä ilmauksia kuvaavalla nimikkeellä. Alla esimerkki tekemästämme klusteroinnista.

TAULUKKO 10

Esimerkki aineiston ryhmittelystä eli klusteroinnista.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Sisäpiirijutut	
Kivaa juttuseuraa	Kiva keskustelukumppani
Kivat keskustelut	
Paljon juteltavaa	

Viimeisessä vaiheessa eli abstrahoinnissa pyrimme erottamaan tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon. Tällöin muodostimme alaluokista yhden yläluokan, joka kattaa kaikki samansisältöiset alaluokan ilmaukset (Taulukko 9). Näin jatkoimme läpi aineiston yhdistämällä tulkintamme mukaan luomia käsitteitä ja saimme lopulta vastaukset tutkimustehtäväämme vastaavaan kysymykseen. (Tuomi & Sarajärvi 201, 112.) Seuraavaksi esimerkki aineiston abstrahoinnista.

TAULUKKO 11

Esimerkki aineiston abstrahoinnista.

Alaluokka	Yläluokka
Hyvä kuuntelija	
Luotettava keskustelija	Mukava juttukaveri
Kiva keskustelukumppani	

Seuraavissa alaluvuissa esittelemme laadulliset tulokset, jotka vastaavat kolmanteen tutkimuskysymykseemme ja sen alakysymyksiin.

5.2.1 Perustelut toverivalinnoille

Kolmannella tutkimuskysymyksellämme halusimme selvittää, millä perusteella oppilaat tekevät toverivalintansa. Tässä tutkimuksessa positiivisten valintojen perusteluista nousi esille neljä yläluokkaa: positiiviset luonteenpiirteet, samanlaisuus, seurassa viihtyminen ja mukava juttukaveri. Aineistosta nousi siis esille hyvin voimakkaasti erilaiset positiiviset adjektiivit, kuten “hauska”, “kiltti”, “ymmärtäväinen”, “ystävällinen”, “auttavainen” ja “huumorintajuinen”. Toverit, joiden kanssa vietetään aikaa välitunnilla, ja näin ollen heistä luultavasti pidetään myös muutoin, valikoituvat heidän mielekkäiden luonteenpiirteiden perusteella.

T: Hän on hyvin samalla tavalla huumorillinen kuten minä.

T: Hän on mukava ja hauska kaveri.

Aikaisempien tutkimusten tulokset tukevat laadullisen aineistomme tutkimustuloksia, sillä pidetyille oppilaille ominaisena on nähty positiiviset luonteenpiirteet (Laine 2005, 202). Kupersmidtin ja Dodgen (2004, 4) mukaan pidetyt luokkatoverit ovat auttavaisia ja huomaavaisia sekä osaavat toimia vuorovaikutustilanteissa. Myös positiivinen käyttäytyminen kuten ystävällinen kanssakäyminen ja vertaisten hyväksyminen on nähty usein toistuvina piirteinä (Coie & Kupersmidt 1983, 1414 -1415; Newcomb ym. 1993, 115). Pidetyt tytöt ja pojat

osaavat myös ottaa luokkatoverinsa paremmin huomioon (Eronen & Nurmi 2001, 210), mikä ilmeni oppilaiden perusteluissa.

T: Hän osaa ajatella muita ja on reipas.

T: Hän on kohtelias ja mukava.

P: Hän on hauska, ystävällinen ja auttavainen.

Näiden positiivisten luonteenpiirteiden lisäksi oppilaiden vastauksissa toistui hyvin usein se, että sellaisten luokkatovereiden kanssa viihdytään ja vietetään aikaa, jotka ovat samanlaisia kuin itse. Kyseessä saattoivat olla samat harrastukset, samat puheenaiheet tai samoista asioista pitäminen. Laineen (2005, 202) mukaan samoista asioista pitäminen ja samoin ajatteleva nousevat merkityksellisiksi ominaisuuksiksi etenkin ylemmillä luokilla. Nämä tulevat esille esimerkiksi alla olevissa ilmaisuissa.

P: Ymmärtää samoja asioita kuin minä.

T: Meillä on yhteisiä harrastuksia ja mielipiteitä.

P: Pelaamme samaa peliä ja keskustelemme siitä.

P: Tykkäämme molemmat samoista asioista ja hänen kanssa on kiva olla.

Myös seurassa viihtymistä pidettiin tärkeänä perusteena sille, kenen kanssa vietetään aikaa. Oppilaat valikoivat mieluisimmiksi luokkatovereiksi sellaisia, joiden kanssa on kiva olla, ovat hyvää seuraa tai jotka keksivät kivaa tekemistä. Suositut pidetäänkin sosiaalisesti kyvykkäinä ja he onnistuvat usein ylläpitämään myönteisiä suhteita eli esimerkiksi keksimään yhteistä kivaa tekemistä (Newcomb, Bukowski & Pattee 1993, 118 - 119).

T: Hänen kanssaan on kiva tehdä kaikkea.

T: Keksii aina jotain kivaa tekemistä.

Lisäksi positiivisina luokkatovereina pidettiin oppilaita, joista muodostui mukavia juttukavereita. Oppilaat perustelivat valintojaan sillä, että näille luokkatovereille pystyi puhumaan tunteista, he olivat luotettavia juttukavereita, heidän kanssaan oli mukava keskustella ja he olivat hyviä kuuntelemaan sekä antamaan neuvoja.

Laineen (2005, 202) mukaan suosituiksi valitaan oppilaita, joilla on kyky jakaa asioita muiden kanssa ja jotka ovat luotettavia. Aikaisempien tutkimusten pohjalta korkean aseman ansaitsevat oppilaat voivat olla myös rakentavia keskustelijoita (Rovio 2009, 75). Avointen kysymysten vastauksissa näkyivät suoraan aiemmissakin tutkimuksissa nousseet kuvailut pidetyistä oppilaista.

P: Hän osaa kuunnella.

P: On aina kaikkee juteltavaa.

T: Hänen kanssaan on kiva keskustella asioista.

T: Voi puhua tunteista.

Negatiivisten toverivalintojen perusteluista nousi esille kolme yläluokkaa: negatiivinen käyttäytyminen toisia kohtaan, erilaisuus sekä epämiellyttävät luontepiirteet. Oppilaiden vastauksista nousi esille se, että oppilaat joista ei pidetä, käyttäytyvät negatiivisesti toisia kohtaan. Tähän lukeutuivat aineistossamme muun muassa ärsyttävä käyttäytyminen, toisten haukkuminen, aggressiivisuus ja valehtelu. Kouluikäisillä on taipumus havaita helposti luokkatovereiden negatiivista käyttäytymistä. He eivät siis pidä luokkatoverista, joka käyttäytyy aggressiivisesti tai häiritsee toisia (Laine 2005, 211.)

T: Häiritsee tunneilla ja hidastaa samalla toisten tulevaisuutta.

T: Se haukkuu tyttöjä.

T: Hän juoksee koko ajan perässä.

T: Hän on epä mukava ja joskus väkivaltainen.

T: Hiroeä valehtelija ja kaksinaamainen ja kiusaa.

Kupersmidt ja Dodge (2004, 4, 9) ovat havainneet samoja piirteitä torjutuilla lapsilla kuin tutkimusaineistostamme nousee esille. Nämä lapset käyttäytyvät aggressiivisesti, häiritsevät muita, ovat helposti suuttuvia ja rikkovat sosiaalisia normeja. Torjutuiksi tulevien lasten ja nuorten käyttäytyminen voi näkyä myös valituksena, kiukutteluna, vihanpurkauksina tai vastahakoisuutena. (Laine 2005, 209).

P: Hän ärsyttää minua eikä lopeta.

P: Suuttuu niin helposti.

P: Hän valittaa monesti.

P: Joskus jalkapallossa voi olla vihainen minulle jos mokaan jotain.

T: Väykkää vastaan joka asiassa.

Selvää on, että ryhmässä toimiessa jokaisen on sovitettava käyttäytymistään siihen mitä muut tekevät (Lahikainen & Pirttilä-Backman 2006, 146). Tämän epäsopivan käyttäytymisen vuoksi nämä oppilaat eivät ehkä ole luokan suosituimpien joukossa, sillä he eivät noudata normien mukaista käyttäytymistä mitä ryhmä odottaa kaikilta siihen kuuluvilta. Niillä, joista ei pidetä, on usein vaikeus liittyä toveriryhmään (Kupersmidt & Dodge 2004, 9). Tähän voisi vaikuttaa juurikin tämän negatiivinen käyttäytyminen, mitä muut eivät arvosta.

Oppilaat nimesivät epämieluisimmiksi sellaisia luokkatovereita, jotka kokivat erilaisiksi kuin itse ovat. Oppilaat kokivat nämä luokkatoverit oudoiksi, ujoiksi, hiljaisiksi tai sellaisiksi, joita eivät tunne. Voi olla, että torjuttu lapsi on muuttunut torjumisen myötä hiljaisemmaksi ja ujoksi sosiaalisissa tilanteissa, koska ei ole saanut mahdollisuutta harjoitella sosiaalista vuorovaikutusta (Sunwolf 2008, 59-60, 77). Keskilapsuudessa myös vetäytymisellä ja torjutuksi tulemisella on vahva yhteys (Salmivalli 2008, 28). Jos taas samoista asioista pitäminen on positiivinen ominaisuus suosion kohdalla (Laine 2005, 202), eri asioista pitäminen voi olla syy luokkatoverin torjumiselle.

T: Hiljainen ja yksinäinen. Ei varmaan halua tulla mukaan.

P: Ei puhu melkein yhtään.

T: Hiljainen ja ei oo ikinä ollu meidän kaa.

T: Hän on outo.

T: Ei oo oikein mun tyyppiä, jos mulla on mielessä vaatteet ja mä puhun niistä niin se ajattelee vaan pelejä.

Kolmas keskeinen aineistostamme esiin nouseva syy negatiivisiin valintoihin oli epämiellyttävät luonteepiirteet. Laineen (2005, 209) mukaan tällaisia selkeästi havaittavia negatiivisia ominaisuuksia ovat muun muassa epäystävällisyys, toisten määrääminen ja ylivilkkaus. Myös Laddin (2005, 87) tutkimuksen mukaan

ylivilkkaus ja epäsosiaalisuus ovat olleet ominaisia luonteenpiirteitä vähiten pidetyille luokkatovereille.

T: Epämukava.

T: Luulee voivansa määrätä.

P: Koska se on riehujä.

Epämieluisimmiksi valittuja oppilaita kohtaan voidaan kokea jopa vastenmielisyyttä. (Ladd 2005, 87). Tässä aineistossa myös näsäviisäus rinnastettiin usein epämiellyttävänä piirteenä vähiten pidettyihin luokkatovereihin.

T: En tunne oloani mukavaksi hänen lähellä.

P: Hirvittävä viisastelija.

P: Tahtoo olla kaikessa paras ja luulee tietävänsä enemmän kuin muut. Kertakaikkisen ärsyttävä.

Yhteenvetona voidaan todeta, että tutkimukseen osallistuneiden viiden kuudesluokan oppilaat valikoivat mieluisimpia luokkatovereitaan positiivisten luontepiirteiden ja samanlaisuuden perusteella. Kaverin odotettiin olevan myös mukava juttukaveri ja hänen seurassaan tuli viihtyä. Epämieluisimmat luokkatoverit valittiin negatiivisen käyttäytymisen, erilaisuuden ja epämiellyttävien luontepiirteiden perusteella. Alla taulukossa 12 yhteenveto saaduista tuloksista.

TAULUKKO 12

Millä perusteella oppilaat tekevät toverivalintansa.

Positiivisten valintojen perustelut	Negatiivisten valintojen Perustelut
Positiiviset luontepiirteet	Epämiellyttävät luontepiirteet
Samanlaisuus	Erilaisuus
Seurassa viihtyminen	Negatiivinen käyttäytyminen toisia kohtaan
Mukava juttukaveri	

5.2.2 Suosioon vaikuttavat tekijät

Teettämämme kyselyn ensimmäisellä avokysymyksellä pyrimme saamaan selville sen, mitkä tekijät vaikuttavat suosioon kuudesluokkalaisten mielestä. Analysoimme saamiamme tuloksia myös tämän kysymyksen kohdalla aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Kysyimme kyselylomakkeessa ”minkälaisen asioiden olet huomannut vaikuttavan siihen, että toiset ovat suosittumia luokkatovereiden keskuudessa kuin toiset”. Vastauksia analysoitaessa ryhmittelimme esimerkiksi vaatetukseen ja ulkoisen kauneuteen liittyvät vastaukset omiksi ryhmikseen. Tämän jälkeen suoritimme abstrahoinnin, jolloin esimerkiksi vaatetuksen, ulkoisen kauneuden ja ruumiillisen rakenteen yläluokat yhdistimme pääluokaksi nimeltään ulkoinen olemus. Muita aineistosta syntyneitä pääluokkia ovat samanlaisuus, persoonallisuus, osaaminen sekä sosiaalisten suhteiden monipuolisuus.

Oppilaiden näkemysten mukaan keskeisimmäksi suosioon vaikuttavaksi tekijäksi muodostui persoonallisuus. Tähän pääluokkaan lukeutuvat yläluokat olivat luonteenpiirteet, itsensä esille tuominen ja käyttäytyminen toisia kohtaan. Oppilaat kokivat, että luonne vaikuttaa suosioon ja erityisesti luonteenpiirteiltään sosiaaliset, iloiset ja hauskat tyypit saavat suosiota helpommin. Laineen (2005, 202) mukaan esimerkiksi iloisuus ja ulospäinsuuntautuneisuus ovat aikaisempien tutkimusten mukaan suosituille ominaisia persoonallisuudenpiirteitä.

P: Yleensä hauskat tyypit on suosittuja.

P: Se, että minkälainen tyyppi on, esim. sosiaalinen.

T: Esimerkiksi hymyily.

T:Jotkut ovat epämukavia eivätkä ota muita koskaan huomioon eikä heistä pidetä.

T: Luonne. Eihän kukaan halua olla ikävän ihmisen kanssa.

P: Toiset ovat kivoja, auttaa kaveria. Taas toiset ovat näsäviisaita ärsyttäjiä.

Aineistostamme nousseet oppilaiden vastaukset ovat linjassa aikaisempiin tutkimuksiin myös käyttäytymispiirteiden osalta, sillä on todettu, että ystävällinen kanssakäyminen sekä vertaisten hyväksyminen ovat suosituille tyypillistä. Suositut siis käyttäytyvät usein positiivisemmin mitä muut. (Coie & Kupersmidt, 1983, 1414;

Newcomb ym., 1993, 115.) Aineistostamme kävi ilmi, että oppilaat kokivat hyvän ja reilun käytöksen olevan ominaista suosituille. Puolestaan oppilaat, jotka eivät käyttäydy ystävällisesti ja eivät ota muita koskaan huomioon, eivät pääse yhtä helposti suosioon.

T: Jos se ihminen on sulle tehnyt jotain paha, sinä et todellakaan halua olla sen kanssa vaikka välitunnilla.

P: Jos esim kohtelee kaikkia hyvin.

T: ...tai on jotenkin erityisen mukava kaikille niin heistä saattaa tulla suosittuja.

Persoonallisuuteen linkittyvä itsensä esille tuominen saattaa myös oppilaiden mielestä nostaa tai laskea asemaa luokassa. Esimerkiksi äänessä oleminen, itsevarmuus ja puheliaisuus ovat piirteitä, joiden oppilaat ajattelivat vaikuttavan suosioon. Tietyntyyppisen esittämisen oppilaat rinnastivat myös suosioon, mutta se saattoi myös heikentää oppilaan asemaa. Myös Bryun ja Boom (2005, 568) ovat todenneet, että suosituilla on yleisesti ottaen hyvä itsetunto.

P: Puhuu rohkeasti, on itsevarma, mutta ei liikaa, ei ole tosikko.

T: Puheliaat ja esittävät ihmiset saavat suosiota.

T: Kovikset ja pissikset ovat suosituimpia.

T: Ne jotka kiroilee tai juttelee epäystävällisesti muille on muka "cooleja" (olen huomannut sen).

Se, millaisen aseman ryhmän jäsen saa, voi riippua henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi myös sijoittumisesta ja toiminnasta muissa suhdejärjestelmissä (Rovio 2012, 317). Tämä näkyi myös aineistossamme, sillä oppilaiden näkemysten mukaan laajalla kaveripiirillä ja seurustelusuhhteilla oli vaikutusta suosioon. Erityisesti tyttöjen mielestä ajan viettäminen poikien kanssa on arvostettavaa.

T: No jos jotkut esim. tuntee ihmisiä tai on jotenkin erityisen mukava kaikille niin heistä saattaa tulla suosittuja.

P: Niillä on enemmän kavereita.

T: On monen kaveri. Myös onko paljon poikien kanssa.

T: Poikien kanssa olivat ja semmoiset jotka seurustelevat.

T: Jos "seurustelee" on suosituimpi, jos on kavereita rinnakkaisluokalta.

Suosituilla nähtiin olevan enemmän kavereita myös oman luokan ulkopuolelta ja vastakkaisesta sukupuolesta. Myös Laineen (2005, 202) mukaan runsaat kontaktit tovereihin vaikuttavat arvostuksen saamiseen. Suosituilla on havaittu olevan määrällisesti paljon ystävyysuhteita ja suhteet rakentuvat yli sukupuolirajojen sekä myös oman luokan ulkopuolelle (George & Hartmann 1996, 2310 - 2312).

Määrällisistä tuloksista kävi ilmi, ettei harrastuksilla ollut yhteyttä sosiometriseen asemaan. Oppilaat kuitenkin kokivat, että harrastukset ovat yksi selittäjä suosiolle. Myös Laineen (2005, 202) mukaan suosittujen oletetaan harrastavan paljon ja olevan aktiivisia. Alakoululaisilla harrastukset saavat siis paljon huomiota. Esimerkiksi koululuokassa suosioon voi vaikuttaa osaaminen urheilulajeissa (Rovio 2009, 74 - 75). Tässä tutkimuksessa etenkin poikien keskuudessa harrastaminen näytti olevan tärkeä tekijä suosion muodostumisessa. Myös Salmivalli (2008, 29) on todennut erityisesti poikien arvostavan liikunnallisuutta ja lisäksi hyvillä motorisilla taidoilla on vaikutusta suosioon (Laine 2005, 202).

P: Vapaa-ajan puuhat ja harrastukset

P: Harrastaako jääkiekkoa tai jalkapalloa niin silloin on ns. "kova jätkä"

P: On aktiivinen eikä koko ajan kotona

P: Hienot harrastukset ja voi olla myös murrosiän takia.

Harrastuksiin voidaan rinnastaa myös osaaminen, joka välittyi vastauksista harrastuksissa osaamisen ja tiedon omaamisen kautta. Arvostetun roolin saamiseen on aikaisemminkin todettu vaikuttavan ryhmän arvostaman tiedon tai taidon omaaminen (Aho & Laine 2002, 119; Jauhiainen & Eskola 1994.)

P: He tietävät enemmän asioita.

T: Ne on melkeen hyviä kaikessa, eikä "koskaan" tee mitään väärää.

T: Siten että pärjää koulussa hyvin.

P: Esim. missä harrastuksessa on hyvä.

Kuudesluokkalaiset oppilaat vastasivat usein myös ulkoisen olemuksen olevan tärkeä tekijä suosion muodostumisessa. Tähän pääluokkaan lukeutuivat oppilaiden

vastaukset vaatetuksesta, kauneudesta ja fyysisistä ominaisuuksista. Tutkimusten mukaan joissakin kouluissa oppilaan suosiota ja statusta voivat nostaa muodikkaat vaatteet ja tennareiden käyttäminen (Swain 2004, 171). Harris (2000, 432) on myös todennut, että oppilaat luokittelevat toisiaan usein hyvin pinnallisten eroavaisuuksien perusteella. Näitä pinnallisia eroavaisuuksia ovat esimerkiksi ulkonäkö, pukeutuminen, liikunnallisuus ja fyysiset poikkeavuudet, joita erityisesti keskilapsuudessa olevat lapset arvostavat (Salmivalli 2008, 29). Myös Räsänen (2000, 86) mukaan nuorten kuluttaminen sekä tiettyjen vaatteiden hankkiminen voi viestittää kuulumista johonkin tiettyyn ryhmään ja jonka avulla on pyritty erottumaan.

P: No toiset ovat vähän läskimpiä.

T: Ulkonäkö. Kauniit ihmiset saavat enemmän suosiota.

T: Jos joku on vaikka kauniimpi ja jos jollain on hienommat vaatteet.

T: No jos pukeutuu tietyllä tavalla "swagasti" on usein suosituimpi.

P: Jos on urheilullinen.

Aineistostamme nousi esille myös se, että samanlaisuuden oletettiin olevan suosioon vaikuttava tekijä. Päinvastaisesti erilainen vaatetus tai muu erilaisuuteen viittaavat piirteet koettiin negatiivisina. Suosiota saa oppilaiden mielestä pitämällä samoista asioista ja olemalla samanlainen kuin muut. Dunkel (2007, 233) on myös todennut samanlaisuuden olevan nuorille murrosikäisille tärkeää ja kehityksen myöhästyminen voi olla liian erottava tekijä. Koska erilaisuus huomataan helposti, suurin osa lapsista pyrkii käyttäytymään ryhmän mukaisesti ja omaksumaan ryhmän käyttäytymistapoja ja pukeutumistyyliä (Harris 2000, 217).

P: ... ja että onko samanlainen kuin muut.

P: Tykkää samoista asioista.

P: Varmaan se, mitä sm-joukkuetta henkilö kannustaa. Lukko on suosituin. Minä kannatan ässiä.

P: On kehityksessä mukana eikä jää leikkimään autoilla.

T: Erilainen vaatetus esimerkiksi.

TAULUKKO 11 Suosioon yhteydessä olevat tekijät

Suosioon yhteydessä olevat tekijät

Persoonallisuus
 Samanlaisuus
 Sosiaalisten suhteiden monipuolisuus
 Osaaminen
 Ulkoinen olemus

5.2.3 Harrastukset ja suosio

Kysyttäessä suoraan vaikuttavatko harrastukset oppilaiden mielestä siihen, että toiset ovat suosituimpia luokkatovereiden keskuudessa kuin toiset, saimme vastauksiksi lähinnä lyhyitä ”kyllä”, ”ei” ja ”ehkä” -vastauksia. Sisällön erittelyn myötä saimme tulokseksi sen, että 54 oppilaan mielestä harrastukset eivät vaikuta suosioon. Oppilaita, jotka puolestaan ajattelivat harrastuksella olevan vaikutusta, oli 35. Osa oppilaista ei osannut sanoa mielipidettään siihen, onko harrastuksilla vaikutusta vai ei. Nämä oppilaat kokivat, että harrastuksilla on ehkä vähän vaikutusta tai heillä ei ollut selkeää mielipidettä asiasta, jolloin vastaukset olivat ”en tiedä” -tyyppisiä. Osa oppilaista perusteli myös vastauksiaan, joiden avulla saimme lisätietoa siitä, millä tavalla ja missä yhteydessä harrastuksilla on vaikutusta suosioon.

T: Kyllä, jos tyttö harrastaa jalkapalloa esim. hän on hyvin suosittu.

T: Kyllä ainakin joillain.

T: Ei, jos jostain työstä ei pidetä ja hän harrastaa esim. viulun soittoa, häntä saatetaan haukkua siitä. Jos taas joku suosittu soittaa viulua, häntä ei haukuta.

P: Vähän, esim. jääkiekko on suosituempaa kuin lintukuvaus.

T: En usko, vähän ehkä.

Tyttöjen ja poikien vastausten jakautumisessa ei ollut merkittäviä eroja. Sekä tytöt että pojat jakautuivat mielipiteiden perusteella tasaisesti puolesta ja vastaan. Tutkimusluokkiemme välillä oli havaittavissa pieniä eroavaisuuksia siinä, kokivatko

oppilaat harrastuksilla olevan vaikutusta suosioon. Eräässä luokassa harrastukset nousivat esille suosion muodostumiseen vaikuttavana tekijänä muita tekijöitä enemmän. Puolestaan toisessa luokassa suurin osa luokan oppilaista ei kokenut harrastuksilla olevan mitään vaikutusta.

P: Kyllä todella paljon!

T: Ei, kaikkien harrastuksia kunnioitetaan.

Tämän kysymyksen pohjalta ei siis noussut mitään yhtenäistä tulosta siitä, onko harrastuksilla yhteyttä suosioon vai ei. Yhteys näyttää olevan aineistomme perusteella tilannesidonnaista. Sosiaalisten asemien, kuten suosittujen, muodostuminen luokassa riippuu ryhmän normeista ja siitä, mitkä asiat ryhmissä ovat arvostettuja ja hyväksytyjä (Salmivalli 2008, 29). Luokissa, joissa harrastuksilla oli vaikutusta toisia luokkia enemmän, voi jokin harrastus olla valloillaan ja tästä syystä sen vaikutus suurempi. Toisissa luokissa taas kaikilla on eri harrastus ja näin ollen mikään tietty harrastus ei saa toisia parempaa asemaa oppilaiden keskuudessa. Tällöin mikään harrastus ei siis kasvata sen enempää kenenkään suosiota tai asemaa luokassa.

P: Kaveripiirit muodostuvat harrastusten perusteella.

T: En tiedä, koska kaikki harrastaa eri harrastuksia.

T: Pojilla jääkiekko, tytöillä ei oikeen oo sellasta.

Yllä oleva tulos tukee myös määrällisestä aineistosta saamiamme tuloksia, joiden mukaan harrastuksilla ei näyttänyt olevan merkitystä sosiometristen asemien muodostumisessa. Määrällisestä analyysistä nousi esille siis se, että musiikin ja liikunnan harrastajat asettuivat melko tasaisesti kaikkiin statusryhmiin. Myös oppilaat, jotka eivät harrastaneet, pystyivät saamaan samanlaisen aseman kuin harrastajat.

5.2.4 Oppilaiden arvostamat harrastukset

Viimeisellä avoimella kysymyksellä halusimme selvittää, onko luokassa tiettyjä harrastuksia, jotka saavat paljon arvostusta. Laskimme mainittujen harrastusten esiintymistiheyden eli toteutimme sisällön erittelyn (Eskola & Suoranta 2014, 185). Sisällön erittelyn kautta aineistosta nousi kaksi harrastusta ylitse muiden. Nämä olivat jalkapallo ja jääkiekko, joista jalkapallo sai 66 mainintaa ja jääkiekko 44 mainintaa. Yleisesti ottaen arvostetuimpia harrastuksia olivat liikunnalliset harrastukset, joita olivat jalkapallon ja jääkiekon lisäksi muut palloilulajit, voimistelu ja tanssi. Arvostettavien harrastusten kohdalla musiikkiharrastuksia mainittiin aineistossamme ainoastaan 8 kertaa. Musiikin ja liikunnan ulkopuolelta myös esimerkiksi käsityöt, kuvataidekoulu ja näytteleminen saivat mainintoja.

Luulemme, että aineistostamme esiin nousseet arvostettavat lajit saavat luultavasti osakseen arvostusta niiden korkean harrastajamäärän vuoksi. Kansallisen liikuntatutkimuksen (2010) mukaan 3-18 -vuotiaiden suosituin liikuntalaji oli jalkapallo (Husu ym. 2011, 21) ja etenkin poikien keskuudessa se on suositumpaa kuin moni muu urheilulaji (Myllyniemi & Berg 2013, 67) Myös meidän tutkimuksessamme jalkapalloilijoita oli kaikista harrastajista määrällisesti eniten.

Vaikka harrastusta kuitenkin arvostetaan, se ei näy suosion muodostumisessa suoranaisesti. Tulostemme mukaan yli puolet vastaajista kokee, että jalkapalloa arvostetaan eniten, mutta jalkapalloilijat eivät nouse mihinkään tiettyyn rooliin sosiometrisen mittauksen määrällisten tulosten perusteella. Kahden riippumattoman otoksen T-testi osoitti, että jalkapallon sekä muun lajin harrastajilla ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa sosiometrisiin asemiin jakautumisessa ($p = 0,79$).

Laadullinen tulos jalkapallon ja jääkiekon arvostamisesta voi puolestaan kertoa sen, että nämä lajit ovat harrastajamäärältään suurimpia lajeja, jolloin ne ovat myös arvostettuja lajeja, sillä suurin osa oppilaista on valinnut kyseisen lajin harrastukseksi. Arvostettu laji ei tämän tutkimuksen mukaan kuitenkaan tarkoita,

että lajin harrastajaa arvostettaisiin, vaikkakin aiemmin on saatu tähän viittaavia tuloksia. Huukin (2010, 71) väitöskirjatutkimuksessa koululuokassa arvostetut asiat lisäsivät myös ryhmän jäsenten kompetenssia tuoden lisää valtaa ja vaikuttaen oppilaan asemaa.

Vaikka muutama harrastus nousikin arvostuksen perusteella ylitse muiden, ei sitä voi suoraan rinnastaa oppilaan suosioon. Esimerkiksi luokassa arvostetun urheilulajin harrastaminen ei automaattisesti tarkoita, että tämä oppilas nousisi lajin kautta suosioon. Tätä tukee jalkapallon määrällisen tuloksen lisäksi myös laadullisesta aineistosta esiin nousutulos siitä, että joidenkin oppilaiden mielestä kaikkia harrastuksia arvostetaan yhtä paljon. Se, että osa oppilaista kokee, ettei mikään harrastus nouse ylitse muiden kertoo siitä, ettei harrastuksilla ole merkittävää yhteyttä suosioon.

P: Kaikkia tasa-arvoisesti.

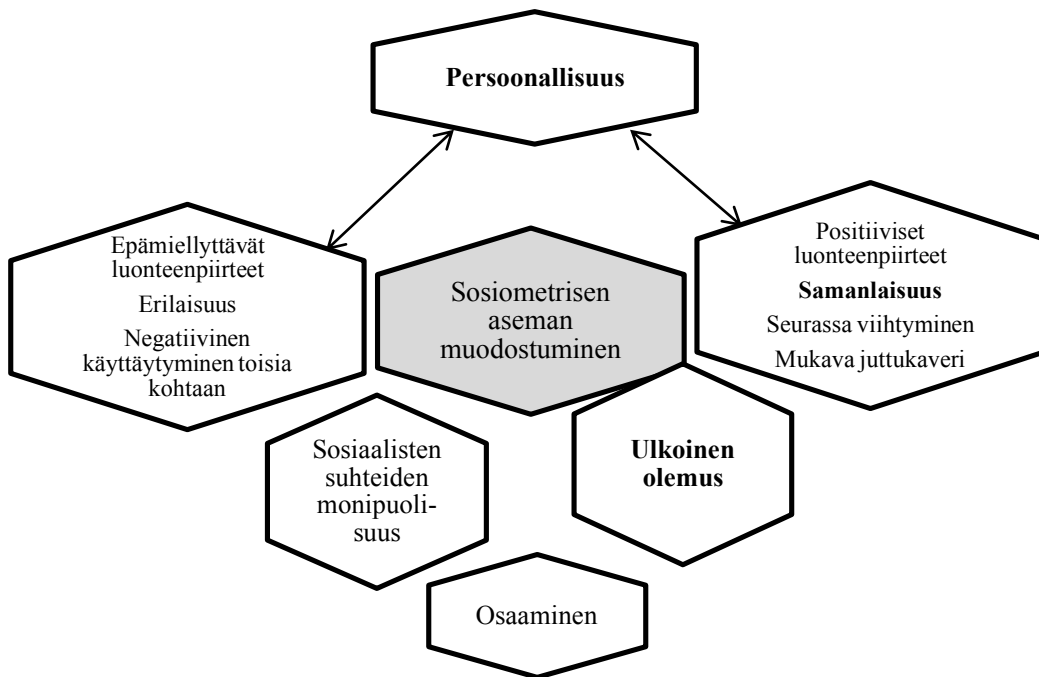
P: Kaikkia arvostetaan meidän luokassa.

T: Ihan kaikkia. Jokaisella on oma tyyli.

T: Ei meidän luokalla ole sellaista harrastusta jota erityisesti arvostettaisiin, pojilla kyllä ehkä jalkapallo.

5.2.5 Tutkimustulosten yhteenveto

Määrälliset tulokset osoittivat, ettei liikunnan ja musiikin harrastamisella ollut yhteyttä oppilaiden sosiometrisiin asemiin koululuokassa. Sosiometriset asemat sen sijaan voivat olla yhteyksissä muihin tekijöihin, joita tuli esille laadullisesta aineistostamme. Merkittävimpiä tekijöitä asemien muodostumisessa ovat oppilaiden mielestä luonteenpiirteet eli persoonallisuus sekä samanlaisuus. Nämä tekijät nousivat esille sekä toverivalintojen perusteluissa, että suosioon vaikuttavia tekijöitä kysyttäessä. Myös ulkoisella olemuksella on tuloksien mukaan paljon merkitystä etenkin suosioon vaikuttavien tekijöiden kohdalla. Oppilaat nostivat myös harrastukset esille eli kokivat harrastusten olevan jonkinlaisessa yhteydessä asemaan. Sitä ei kuitenkaan tilastollisesti pystytty todistamaan.



KUVIO 5. Laadullisten tulosten yhteenvedo

6 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, onko liikunnan ja musiikin harrastamisella yhteyttä oppilaille koululuokassa muodostuvaan sosiaaliseen asemaan. Tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden musiikin ja liikunnan harrastamisen aktiivisuutta kyselylomakkeella ja sosiaalista asemaa sosiometrisen aseman kautta. Oppilaiden sosiaaliset asemat selvitettiin sosiometrisen mittauksen avulla. Määrälliset tulokset osoittivat, että liikunnan ja musiikin harrastamisella ei ollut tilastollista merkitsevyyttä oppilaan sosiometriseen asemaan.

Laadulliset tulokset puolestaan osoittivat, että sosiometrisen aseman muodostumiseen vaikuttivat esimerkiksi persoonallisuus, laaja kaveripiiri ja ulkoinen olemus. Tämä tulos tuo mielestämme tutkimukselle lisäarvoa, sillä harrastukset eivät laadullisten tulosten mukaan olleet kaikkein olennaisin oppilaiden suosioon vaikuttava tekijä. Kun kysyimme suosioon vaikuttavista tekijöistä, oppilaat kuitenkin mainitsivat myös harrastukset. Tähän saattaa vaikuttaa se, että oppilaille esiteltiin ennen kyselyn teettämistä tutkimuksen aihe, jonka vuoksi oppilaita saatettiin huomaamatta johdatella ottamaan harrastukset huomioon myös ensimmäisten sosiometristä asemaa ja suosiota koskevissa kysymyksissä.

Tutkimustulokset yllättivät meidät, sillä ajattelimme harrastuneisuudella olevan selkeämpi yhteys oppilaiden sosiometriseen asemaan. Vaikka olemme tutkimusprosessin alusta alkaen tiedostaneet omat harrastustaustamme ja pyrkineet pysymään riittävän etäällä tutkimuksesta, huomasimme, että omat ennakkokäsityksemme olivat melko vahvat etenkin ennen tutkimuksen toteutusta. Tästä huolimatta pyrimme tuomaan tutkimustulokset rehellisesti esille.

Tutkimusprosessin aikana koimme useammankin kerran epävarmuutta tutkimusaihettamme kohtaan. Mietimme, antaako tutkimuksemme sellaista tietoa, josta voisi olla hyötyä itsemme lisäksi myös muille. Kuitenkin pian ymmärsimme,

että oppilasryhmän sosiaalisen rakenteen selvittäminen on tärkeä aihe, sillä luokan omat opettajat saavat tiedon siitä, millainen luokan sosiaalinen rakenne on. Luokan jokapäiväiset vuorovaikutustilanteet eivät välttämättä vastaa sitä, mitä oppilaat todellisuudessa ajattelevat muista luokkatovereistaan. Tästä syystä sosiometrinen mittaus voi olla arvokas työväline hierarkian tutkimisessa ja jokaisen opettajan olisi tärkeää hyödyntää sitä myös omassa työssään.

Tulosten perusteella voimme myös kyseenalaistaa stereotyyppistä ajattelua siitä, että harrastukset automaattisesti sosiaalistaisivat. Liikunnan harrastamisen kohdalla stereotyyppinen ajattelu voi juontaa juurensa myös urheilun korostuneeseen asemaan kulttuurissamme. Yleensäkin harrastuksiin liitetään usein ennakkokäsityksiä siitä, että niillä olisi ihmeitä tekeviä vaikutuksia. Tulee kuitenkin huomioida, että tässäkin aineistossa oli erilaisia harrastajia, joista osa harrastaa yksin ilman ohjausta ja osa yhdessä toisten kanssa. Joissakin harrastuksissa oppilaat pääsevät harjoittelemaan sosiaalisia taitojaan, mutta sitä ei voida kuitenkaan yleistää, sillä aikaisempien tutkimusten mukaan harrastusten parissa nuorten sosiaalisen vuorovaikutuksen ja moraalisen ajattelun kehittyminen ei ole itsestään selvää. Näiden taitojen kehittyminen vaatii ulkopuolista tukea kuten ohjaajaa, joka luo tilanteita, joissa oppilaat pääsevät työskentelemään monipuolisesti eri ihmisten kanssa. (Telama & Laakso 2008, 285 - 287.)

6.1 Metodologista pohdintaa

Olemme jo tutkimusmenetelmä -kappaleen yhteydessä pohtineet tutkimukseen liittyviä rajoituksia ja menetelmien luotettavuutta. Näiden lisäksi tarkastelemme vielä muutamia haasteita liittyen harrastusten ja sosiaalisen aseman mittaamiseen. Harrastusten monitulkintaisuus aiheuttaa omat haasteensa musiikin ja liikunnan harrastamisen tutkimiselle. Sosiometrinen menetelmä antaa mielenkiintoisen lähtökohdan vertailla eri ryhmiä, mutta sosiaalisen aseman tarkastelu sosiometrisen mittauksen kautta voi kuitenkin sisältää tietynlaisia haasteita.

Yhtenä haasteena voidaan nähdä se, että sosiometrinen asema perustuu aina siihen ryhmään, jossa tutkimus tehdään (Cillessen 2009, 84). Tällöin mukana ovat vain tutkimuksen kohteena olevat luokan oppilaat, vaikka oppilailta saattaa olla läheisiä vertaissuhteita myös koululuokan ulkopuolella. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilas voi saada esimerkiksi torjutun aseman omassa luokassaan, mutta jossakin toisessa ryhmässä asema voi olla aivan toisenlainen. Sosiometrinen asema on siis riippuvainen ryhmästä, jolloin oppilaalla voi olla monenlaisia asemia erilaisissa ryhmissä, eikä näin mitattu asema kuvaa oppilaan ulkopuolista vertaissuhdeasemaa.

Lisäksi puuttuvien nimeämisten vaikutusta ei kannata vähätellä. Positiivisten nimeämisten antaminen oli lapsille selkeästi helpompaa ja muutamassa luokassa negatiiviset nimeämiset olivat vajavaisia. Jos jokainen tutkimukseen osallistunut oppilas olisi täyttänyt kummatkin toverivalintoja koskevat kysymykset ilman puuttuvia vastauksia, voisivat asemat jakautua aivan toisella tavalla. Näin pienessä otoksessa muutamakin positiivinen tai negatiivinen nimeäminen vaikuttaa olennaisesti miellyttävyy- ja vaikuttavuuspistemääriin ja sitä kautta muodostuvaan asemaan luokassa. Esimerkiksi vähäisten nimeämisten vuoksi suosituksi lukeutuivat ne, jotka saivat kolme positiivista nimeämistä eivätkä yhtään negatiivista. Jos epämieluisimpia luokkatovereita olisi nimetty enemmän, saattaisi nämä nimeämiset muuttaa esimerkiksi tämän kolmen positiivisen maininnan saaneen oppilaan asemaa.

Tutkimuksemme aineisto (N = 120) lisäsi myös analysoinnin haasteita, sillä sosiometriin asemiin luokitelluista ryhmistä tuli melko pieniä. Näin ollen tilastollinen analysointi vaikeutui, sillä risteäviä havaintoja ei kerry tilastollisten erojen havaitsemiseen tarpeeksi silloin, kun keskenään verrattavat ryhmät ovat pieniä tai erisuuria. Voisikin miettiä, onko sosiometriin asemiin luokittelu näin pienessä aineistossa tarpeeksi pätevä havaitsemaan ilmiöiden välillä olevia heikkoja yhteyksiä, vai olisiko mielekkäämpää käyttää vain miellyttävyy- ja vaikuttavuuspistemääriä, jotka ovat jatkuvia muuttujia. Vaihtoehtoisesti olisi voinut

käyttää myös pelkkää kaksiulotteista hyljeksinnän ja hyväksynnän määrää. Toisaalta sosiometrisen aseman kautta sosiaalisista suhteista saadaan moniulotteisempaa tietoa, joka ottaa paremmin huomioon ryhmässä vallitsevat erilaiset roolit ja asemat. Jako pidettyihin ja ei-pidettyihin on nimittäin melko radikaali.

Pohdimme myös sitä, onko sosiaalisten suhteiden tutkiminen pelkän kyselylomakkeen vastausten pohjalta kuinka pinnallista. Johdetut päätelmät sosiaalisista suhteista voivat olla vajaita, eikä luokissa vallitseva sosiaalinen rakenne välity täydellisesti vain yhdellä sosiometrisellä mittauksella. Vaikka koimme sosiometrisen metodin pääasiassa toimivana, pelkän kyselyn rinnalla haastattelu voisi syventää käsitystä luokkiin muodostuvista sosiaalisista hierarkioista ja niiden taustalla olevista ilmiöistä.

Tutkimuksessamme etuna oli kuitenkin se, että määrällisten analyysien rinnalla oli laadullista aineistoa. Määrällinen aineisto ja sen tarkastelu toivat esille sen, että musiikin ja liikunnan harrastaminen ei ollut yhteydessä sosiometrisiin asemiin. Sosiaalisten asemien muodostuminen ryhmässä onkin monimutkainen ongelma, mihin on varmasti yhteydessä monia tekijöitä. Laadullinen analyysi paljasti meille tutkimusluokkiemme osalta sen, millä asioilla voi mahdollisesti olla yhteyksiä suosioon, torjuntaan ja muihin luokassa muodostuviin sosiaalisiin asemiin. Aineistosta nousi esille monia tekijöitä, jotka määräävät mahdollisesti sen, kenestä tulee suosittu ja millä perusteella voi joutua torjutuksi.

Laadullisen aineiston osalta ilmeni kuitenkin ongelmia siinä, miten oppilaat perustelivat valintojaan sosiometrisessä mittauksessa. Sosiometrisellä mittauksella oli tarkoitus saada selville kenestä oppilaat pitävät luokassaan ja kenestä eivät. Kysymykset pyrittiin kuitenkin muotoilemaan eettisistä syistä hienotunteisemmin, joten kysyimme pitämisen sijaan kenen kanssa oppilas viettäisi mieluiten tai ei viettäisi mielellään aikaa välitunnilla. Kun kysyttiin näihin positiivisia ja negatiivisia toverivalintoja ilmentäviin kysymyksiin perusteluja, vastasivat monet oppilaat

“koska se on mun paras ystävä”. Perustelu ei siis kerro sitä, minkä tekijöiden vuoksi valinta tehtiin. Jatkokysymyksenä olisi pitänyt olla “Miksi hän on sinun paras ystäväsi?”. Kun laadullinen aineisto kerättiin kyselylomakkeella, ei tällaisiin jatkokysymyksiin ollut mahdollisuutta.

Sama ilmeni myös kysymyksessä, jossa kysyttiin kenen kanssa et mielellään vietä aikaa välitunnilla. Perusteluina saattoivat olla “en pidä kyseisestä henkilöstä”, mikä taas ei ole perustelu sille kenestä henkilöstä vastaaja ei pitänyt. Koska emme pitäneet näitä kahdenlaisia perusteluja kovin pätevinä, emme ottaneet näitä huomioon myöskään laadullisessa analyysissämme. Jos sosiometrisessä kyselyssä olisi kysytty suoraan kenestä pidät ja kenestä et pidä, olisi se saattanut ohjata paremmin perustelemaan valintaa. On paljon pohdittu, onko sosiometristen kyselyjen kohdalla eettisesti oikein kysyä kenestä oppilaat eivät pidä, sillä ne voivat vaikuttaa erityisesti niiden lasten kohteluun, jotka saavat kielteisiä mainintoja. Aikaisempien tutkimusten mukaan sosiometristen valintojen tekeminen ei ole kuitenkaan aiheuttanut ylimääräisiä hankaluuksia (Salmivalli 2005, 32). Tästä syystä emme usko, että kysymyksen asettelu muotoon “kenestä et pidä luokassanne”, olisi aiheuttanut sen kummemmin ongelmia.

Omat haasteensa tutkimukselle toi musiikin ja liikunnan harrastamisen tutkiminen. Harrastamisen käsite on melko monitulkintainen ja sitä voi lähestyä monelta eri kannalta. Aloittelevina tutkijoina kompastuskivenämme saattoi olla liian aikainen aineistonkeruuseen ryhtyminen. Jälkeenpäin ajateltuna parempi perehtyneisyys harrastuksiin ja niiden tutkimiseen ennen aineiston keräämistä olisi ollut järkevää.

Pohdimme, että kyselyssä olisi voinut ottaa huomioon kummankin harrastuksen kohdalla myös sen, kuinka kauan harrastus on jatkunut. On selvää, että esimerkiksi kaksi viikkoa kestäneellä harrastuksella ei todennäköisesti ole minkäänlaista yhteyttä oppilaan asemaan luokassa. Järkevää olisi ollut selvittää kuinka kauan oppilaan harrastaminen on jatkunut ja ottaa tarkasteluun vain oppilaat, joiden harrastaminen

on ollut jatkuvaa usean vuoden ajan. Pidemmän tähtäimen aikana harrastusten positiiviset vaikutukset yksilön kehitykseen tulevat ehkä enemmän esille ja näin ollen saattaisivat vaikuttaa myös tuloksiin.

Musiikkia pidetään yhtenä suosituimmista harrastamisen muodoista (Kosonen 2011, 158). Tässä tutkimuksessa musiikin harrastaminen ei kuitenkaan ollut yhtä suosittua mitä liikunnan harrastaminen. Tähän voi olla syynä se, että harrastuskulttuuri on muuttunut ja harrastaminen ei välttämättä tapahdu enää yhtä usein organisoidusti musiikkioppilaitoksissa. Koska teknologia siis kehittyy koko ajan, voisi kuvitella musiikin harrastamisen muuttuvan sen mukana koko ajan enemmän ja enemmän omatoimiseksi ja ilman ohjausta tapahtuvaksi. Tämä sai pohtimaan etenkin musiikin harrastamisen mittaamista.

Mietimme, onko vanha määritelmä musiikin harrastamiselle enää ajan tasalla. Tulisiko harrastamiseksi määritellä ohjatun ja omaehtoisen soittamisen ja laulamisen lisäksi myös esimerkiksi musiikin tekeminen tai musiikkitietämyksen kartoittaminen? Tutkimuksemme laittoi meidät miettimään, miksei esimerkiksi jostakin yhtyeestä kertovan kirjallisuuden ja levyjen intohimoinen tutkiminen sekä konserteissa tai keikoilla käyminen olisi harrastamista siinä missä esimerkiksi tavoitteellinen orkesterisoitto. Kulttuurin muutos vaikuttaa varmasti myös siihen, että oppilaat saattoivat kokea harrastamisen määrittelyn haastavana ja jopa vanhakantaisena. Kulttuurin muutokseen liittyy oleellisesti myös se, että oppilas ei välttämättä pidä itseään musiikin harrastajana, koska harrastus ei tapahtu organisoidusti opettajan johdolla. Lapsi voi siis myös vähätellä omaa musiikkiharrastustaan, vaikka harrastaisikin omaehtoisesti.

Tämän vuoksi harrastamista on myös vaikea tutkia, koska on aina riskinä se, ymmärtääkö kuudesluokkalainen, mitä musiikin harrastaminen pitää sisällään. Kuitenkin syy, miksi alun perin valitsimme tutkimuskohteeksi juuri 12-vuotiaat kuudesluokkalaiset, oli se, että oletimme harrastusten olleen vakiintuneet jo tuohon

ikään mennessä (Kosonen 2011, 161). Lisäksi ajattelimme kuudesluokkalaisilla olevan kokemusta ja tietämystä siitä, mitä harrastaminen on. Suurin osa oppilaista ymmärsi kysymyksen ja vastausvaihtoehdot, mutta jotkut heistä vastasivat alkavansa harrastamaan tulevaisuudessa tai kertoivat harrastaneensa aiemmin jotakin instrumenttia. Mietimme myös, muistiko jokainen oppilaista ottaa huomioon sen, kuinka paljon mahdollisesti harjoittelevat omatoimisesti organisoidun harrastamisen lisäksi. Se, ovatko oppilaat ymmärtäneet ottaa musiikin harrastamisen kohdalla huomioon myös omalla ajalla tapahtuvan harjoittelun, vaikuttaa suoraan aktiivisuuden mittaamiseen.

Vaikka pyrimme kyselyn alussa määrittelemään mitä musiikin harrastaminen tässä tutkimuksessa pitää sisällään ja etteivät esimerkiksi musiikintunnit ole harrastamista, osa oppilaista vastasi harrastavansa jonkin soittimen soittamista juurikin musiikintunnilla. Toisaalta kyselymme rajaa myös kaikenlaisten harrastusten esille tuontia, sillä kysely antaa olettaa, että harrastamisena pidetään vain soittamista ja laulamista eikä esimerkiksi omien kappaleiden säveltämistä. Tällaiseen jaotteluun päädyimme sen vuoksi, että kyselystä tulisi selkeä ja luulimme, ettei kovinkaan moni kuudesluokkalainen välttämättä esimerkiksi sävellä omia kappaleita. Kuitenkin valtakunnallisen koululaiskyselyn mukaan (2016) musiikin tekeminen on harrastus, jota kouluikäiset lapset myös harrastavat.

Tutkimuksen tässä vaiheessa herää kysymys, kuinka paljon tutkimusaineistosta olisi löytynyt myös muita kuin soiton- tai laulun harrastajia. Tästä syystä, jos tekisimme tutkimuksen uudelleen, ottaisimme huomioon myös muut musiikin harrastajaryhmät. Jatkotutkimuksia pohdittaessa tulisikin huomioida musiikin harrastaminen laajemmin ja antaa mahdollisesti enemmän tilaa vastaajille kertoa harrastuksistaan myös omin sanoin

Nuorten arki on tänä päivänä varmasti myös hektisempää sekä ympärillä on enemmän aktiviteettejä mitä esimerkiksi 80-luvulla, jolloin soittaminen oli 10-14 -

vuotiaiden keskuudessa yleisempää mitä 2000-luvulla (Hanifi 2005, 120). Toisaalta myös Internet, televisio ja erilaiset pelit ovat vieneet nuorilta muuta harrastusaikaa. Koska harrastusmahdollisuudet lisääntyvät ja lapsilla on paljon erilaisia harrastuksia, tulee valinnan vaikeus, ja jäljelle jäävät harrastukset, jotka tuntuvat mielekkäimmiltä ja tärkeimmiltä. 12-vuotiaat ovat siitä haastava ryhmä harrastusten tutkimiselle, että heistä osa voi olla jo murrosiässä, jolloin tutkimusten mukaan lopettaminen on yleisintä. (ks. Currie ym. 2012; Laakso ym. 2008; THL 2012). Riskinä siis on, että joku tutkimukseen osallistuneista oppilaista on lopettanut juuri mahdollisesti pitkäaikaisenkin musiikkiharrastuksen.

Liikunnan harrastaminen on myös monitulkintainen käsite ja oppilaiden välillä on ollut varmasti eroja harrastamisen ymmärtämisessä. Koemme kuitenkin, että kyselymme oli toimivampi liikunnan harrastamisen mittaamisen osalta, sillä aikaisemmat tutkimukset helpottivat mittarin rakentamista. Näin jälkepäin ajateltuna kummankin harrastuksen kohdalla juuri sen harrastuksen ominaispiirteitä olisi pitänyt miettiä paremmin. Ajauduimme ehkä vertaamaan harrastuksia liikaa toisiinsa, ja miettimään miten niiden mittaamisestaan saisi yhtenäiset. Toki tätä yhtäläisyyttä oli hyvä pohtia sen takia, että harrastukset olisivat vertailukelpoisia.

Vaikka liikunnan ja musiikin harrastamisessa on paljon samaa, ja ne ovat suosituimpia harrastuksia lasten keskuudessa, ovat ne kumpikin harrastuksia, joilla on erilaiset lähtökohdat ja tavat toteuttaa harrastusta. Toisaalta mittareista löytyi myös eroavaisuuksia, sillä liikunnan harrastamiseen sallittiin kaikki lajit ja harrastamisen muodot, kun puolestaan musiikin kohdalla rajasimme harrastamisen lähinnä soittamiseen ja laulamiseen. Ajattelimme tämän rajauksen olevan toimiva musiikissa, sillä jos musiikin harrastamiseen otettaisiin mukaan vastaanottava musiikin harrastaminen kuten konserteissa käyminen, liikunnan harrastamisen kohdalla vastaavasti esimerkiksi otteluiden seuraaminen olisi harrastamista.

6.2 Johtopäätökset

Oletuksemme, että liikunnan harrastaminen olisi suositumpaa kuin musiikin harrastaminen, pohjautuu aiemmille tutkimuksille (Tilastokeskus 2009; Vehmas 2015, 185 - 189). Tämä piti varsin hyvin paikkansa, sillä tässä tutkimuksessa liikunnan harrastajia oli melkein puolet enemmän mitä musiikin harrastajia. Puolestaan se, että oletimme keskimääräisessä asemassa olevien muodostavan suurimman statusryhmän, ei toteutunut. Sen sijaan suosittujen ja keskimääräisessä asemassa olevien määrä oli yhtä suuri, mikä voi johtua edellä mainituista negatiivisten valintojen puuttumisesta. Ryhmän jäsenet sijoittuvat usein kaikkiin sosiometrisiin statusryhmiin (Coie ym. 1982, 564), mikä toteutui tässäkin tutkimuksessa.

Oletimme myös, että koska liikunnan harrastamista arvostetaan enemmän, saisi liikuntaa harrastava oppilas myös enemmän osakseen muiden oppilaiden arvostusta ja ansaitsisi näin ollen suositun aseman musiikin harrastajia useammin (Chase & Dummer 1992, 418 - 421; Swain 2004, 173). Tutkimuksemme kuitenkin osoitti, että sekä liikunnan että musiikin harrastajat sijoittuivat kaikkiin statusryhmiin kuten myös ne, jotka eivät harrastaneet musiikkia eivätkä liikuntaa. Huomionarvoista oli myös se, että tytöistä ne, jotka harrastivat musiikkia, saivat hieman paremman sosiaalisen aseman, vaikka tulos ei ollutkaan tilastollisesti merkitsevä. Voi olla, että näissä tutkimusluokissa musiikin harrastamista pidetään sallitumpana ja suositumpana tyttöjen kuin poikien keskuudessa. Myös se, mitä soitinta oppilas soittaa, voi vaikuttaa sekä positiivisesti että negatiivisesti oppilaan asemaan.

Yhteenvetona teoreettisen viitekehyksen ja tutkimustuloksien pohjalta voidaan todeta, että sosiaalisiin asemiin yhteydessä olevia tekijöitä on runsaasti ja selkeää yhteyttä tiettyjen tekijöiden välillä on vaikea havaita. Ryhmä on monimuotoinen muuttuva kokonaisuus ja jokaisessa ryhmässä vallitsee omat sen toimintaa ohjaavat arvot, normit ja persoonallisuudet (Himberg & Jauhiainen 1998, 127; Niemistö 2007,

16; Rovio 2012, 314). Aikaisempien tutkimusten mukaan toisessa ryhmässä muodikkailla vaatteilla on havaittu olevan merkitystä (Swain 2004, 171) ja jossakin toisessa ryhmässä taas liikunnalliset kyvyt ovat yhteydessä asemaan. Puolestaan tyttöjen keskuudessa sosiaalista asemaa on joissakin tutkimuksissa jopa laskenut liikunnallinen kyvykkyys, ja ulkonäkö on ollut tekijä, jolla on eniten vaikutusta saatuun asemaan (Chase & Dummer 1992, 418 - 421; Jago ym. 2009, 8).

Luokassa arvostettavat asiat ovat siis täysin riippuvaisia ryhmästä. Kuten tässäkin tutkimuksessa laadullisesta aineistosta tuli esille monia tekijöitä, joiden perusteella oppilaat tekevät valintojaan ja minkälaisien asioiden kokevat vaikuttavan suosioon. Esimerkiksi luonteenpiirteet, samanlaisuus ja seurassa viihtyminen olivat yhteydessä pidettyihin luokkatovereihin, kun taas erilaisuus ja negatiivinen käyttäytyminen yhdistettiin luokkatovereihin, jotka eivät olleet niin mieluisia. Persoonallisuuden, eli yksilölle ominaisen käyttäytymisen ja luonteenpiirteiden lisäksi ulkonäön, harrastusten ja laajan kaveripiirin koettiin puolestaan olevan yhteydessä suosittuihin.

Nämäkin ovat tekijöitä, joista ei voi suoraan tehdä yleistyksiä siihen, mikä todellisuudessa on yhteydessä sosiometriseen asemaan ja sen muodostumiseen. Jokainen luokka on omanlaisensa kokonaisuus, joissa voidaan arvostaa esimerkiksi sitä harrastusta, jota harrastetaan eniten ja toisessa luokassa harrastusten sijaan arvostettava asia on esimerkiksi ulkonäölliset seikat. Jossakin luokassa jonkun asian ja sosiometrisen aseman välinen yhteys voi olla merkittävämpi, mutta toisessa luokassa taas sama asia ei saa lainkaan huomiota. Tämä voi olla osaltaan syynä siihen, että harrastusten ja sosiometrisen aseman väliltä ei löytynyt merkitsevää yhteyttä koko aineiston keskuudessa. Tutkimustulosten mukaan voidaan siis todeta, että liikunnan ja musiikin harrastaminen ei näytä ennustavan sosiaalista suosiota tai muita luokassa muodostuvia asemia. Sen sijaan laadullisten tulosten perusteella merkittävämpi yhteys näyttäisi olevan oppilaan persoonallisuudella ja samanlaisuudella.

LÄHTEET

- Aaltonen, M., Ojanen, T., Vihunen, R. & Vilén, Ma. 2003. Nuoren aika. Porvoo: Ws Bookwell Oy.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muuttuminen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:143.
- Aho, S. & Laine, K. 2002. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikinoppimiseen. Finn lectura: Helsinki.
- Marja Alastalo & Sami Borg. 2010. Numerolukutaito. KvantiMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 31.03.2016]
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatussosiologia. Juva: PS-kustannus.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2006. Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kymmeneen vuosituhannen musiikkikasvatusta, osa 3. Joensuun yliopistopaino.
- Asher, S. R. & McDonald, K. L. 2009. The behavioral basis of acceptance, rejection and perceived popularity. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski. & B. Laursen (toim.), Handbook of peer interactions, relationships and groups. New York & London: Guilford Press. 232 - 248
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski W. M. 2000. Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. Teoksessa W. Craig (toim.) Childhood Social Development. The Essential Readings. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc, 85 - 112
- Bastian, H. G. 2000. Musik (erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundhochschulen. Schweizer Musikzeitung. *Schott Music International*. Mainz. 5:9
- Bellmore, A., Cillessen, A. 2003. Children`s meta-perceptions and meta-accuracy of acceptance and rejection by same-sex and other-se peers. *Personal Relationships*, 10. 217 - 233
- Berg, P. 2008. Ruumiin resurssit ja mahdollisuudet koulun liikunnanopetuksessa ja liikuntaharrastuksissa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli. Nuorisotutkimusseura julkaisu 83. Tampere: Vastapaino. 198 - 223

- Berg, P. 2010. Ryhmärajoja ja hierarkioita. Etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta. Helsinki, Yliopistopaino.
- Bergman, M. 2008. *Advances in Mixed Methods Research. Theories and Applications*. Lontoo. Sage.
- Bruyn, E. H. & Boom, D. C. 2005. Interpersonal behavior, peer popularity, and self-esteem in early adolescence. *Social Development* 14, 555 - 573
- Burack, J. A., D'Arrioso, A., Ponizivsky, V., Troop-Gordon, W., Mandour, T., Tootoosis, C., Robinson, S., Iarocci, G. & Fryberg, S. 2013. 'Friends and grades': Peer preference and attachment predict academic success among Naskapi youth. *School Psychology International*, 34:4, 371 - 386
- Carron A, Hausenblas H. 1998. *Group dynamics in sport. Fitness information technology*. Morgantown.
- Carron, A.V., Hausenblas, H.A., & Eys, M.A. 2005. *Group Dynamics in Sport* Morgantown. WV: Fitness Information Technology.
- Cavill, N., Biddle, S. & Sallis, J. F. 2001. Health enhancing physical activity for young people: Statement of the United Kingdom expert consensus conference. *Pediatric Exercise Science* 13, 12 - 15
- Chapparo, C. & Lowe, S. 2012. *School. Participating in more than Classroom*. Teoksessa Lane, S.J. & Bundy, A.C.(toim.) *KIDS Can Be Kids. A Childhood Occupations Approach*. 83 - 101
- Chase, M. & Dummer, G. M. 1992. The role of sports as a social status determinant for children. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 63:4, 418 - 424
- Chase M., & Machida M. 2011. The Role of Sport as a Social Status Determinant for Children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82:4, 731 - 739
- Cillesen. A. H. N. & Rose, A. J. 2005. Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science* 14, 102 - 105.
- Cillessen, A. H. 2009. Sociometric methods. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. New York: The Guilford Press. 83 - 99
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. 1982. Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*. 18:4, 557 - 570

- Coie J.D. & Kupersmidt J. B. 1983. A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*. 54:6, 1400 - 1416
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Kupersmidt, J. B. 1990. Peer group behavior and social status. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.) Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge University Press, 17 - 59
- Creswell, J. & Plano C., Vicki 2007. Designing and conducting mixed methods research. London: Sage.
- Creswell, J. W. 2014 Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. 4. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crick, N. R., & Ladd, G. W. 1993. Children's perceptions of their peer experiences: Attribution, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology* 29, 244 - 254
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F. & Barnekow, V. 2012. Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. Copenhagen: WHO regional office Europe.
- Dunkel, L. 2007. Viivästynyt murrosiän kehitys. Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim. 123:2, 231 - 237 [Viitattu 22.3.2016]
- George, T. P., & Hartmann, D. P. 1996. Friendship networks of unpopular, average and popular children. *Child Development*, 67:5, 2301 - 2316
- Gifford-Smith, M.E. & Brownell, C.A. 2003. Childhood peer relationships: social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology* 41, 235 - 284
- Eronen, S., & Nurmi, J.-E. 2001. Sociometric status of young adults: Behavioural correlates, and cognitive-motivational antecedents and consequences. *International Journal of Behavioural Development* 25, 203 - 213
- Erwin, P. 2005. Asenteet ja niihin vaikuttaminen. Helsinki: WSOY.
- Eskola, A. 1975. Sosiologian tutkimusmenetelmät II. Helsinki: WSOY.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133 - 157

Eskola, J. & Suoranta J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Estell, D., Jones, M., Pearl, R., Van Acker, R. Farmer, T. & Rodkin, P. 2008. Peer Groups, Popularity, and Social Preference Trajectories of Social Functioning Among Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 41, 5 - 14

Feinstein, L., John B. & Duckworth, K. 2006. Young People`s Leisure Contexts and Their Relations to Adult Outcomes. *Journal of Youth Studies* 9:3, 305 - 327

Fogelholm, M. 2006. Liikettä koulupihoille! Keravan lähiliikuntaprojekti. Teoksessa Terveystieteiden tutkimuslaitoksen tutkimusraportit. Lasten liikunta. UKK-Instituutti 2006.

Hallam, S. 2006. Music Psychology in Education. Bedford Way Papers.

Hallam, S. 2010a. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28, 269 - 268

Hallam, S. 2010b. Music education - the role of affect. 2010. Teoksessa P. Juslin & J. Sloboda (toim.) *Handbook of Music and Emotion. Theory, research, applications.* Oxford University Press. 791 - 817

Hanifi, R. 2005. Vapaa-ajan harrastukset -itse tekeminen, aktiivinen harrastaminen. Teoksessa M. Liikkanen, R. Hanifi & U. Hannula (toim.) *Yksilöllisiä valintoja, kulttuurien pysyvyyttä. Vapaa-ajan muutokset 1981 - 2002.* Helsinki: Tilastokeskus. 117 - 135

Hanifi, R. 2009. Musiikin aktiiviset harrastajat. Teoksessa M. Liikkanen (toim.) *Suomalainen vapaa-aika. Arjen ilot ja valinnat.* Helsinki: Gaudeamus.

Harris, J. R. 2000. Kasvatuksen myytti. Suom. J. Heikkilä, T. Holopainen ja P. Niinimäki. Helsinki: Art house.

Heikkilä, T. 2008. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Tammi.

Helakorpi, S., Patja K., Prättälä R. & Uutela A. 2005. Suomalaisen aikuisväestön terveyskäyttäytyminen ja terveys. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B 18/2005.

Helve, H. 2005. Mixed Method in Youth Research. Finnish Youth Research Network and Finnish Youth Research Society. Tampere: Juvenes Print.

Helve, H. 2009. Nuorten vapaa-aika, luottamus ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa M. Liikkanen (toim.) *Suomalainen vapaa-aika. Arjen ilot ja valinnat.* Helsinki: Hakapaino. 250 - 269

Heyworth, J. 2013. Developing social skills through music: the impact of general classroom music in an Australian lower socio-economic area primary school. *Childhood education*. 89:4, 234 - 242

Hietolahti-Ansten, M. & Kalliopuska, M. 1991. Self- esteem and empathy among children activitely involded in music. *Perceptual and Motor Skills*, 71, 1364 - 1366

Hill, M. 2005. Ethical considerations in researching children's experiences. Teoksessa S. Greene. & D. Hogan (toim.) *Researching children's experience*. London: Sage Publications, 61 - 86

Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. *Suhteita - Minä, me ja muut*. Porvoo: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki. Tammi.

Hogg, M. A. & Vaughan, G. 2005. *Introduction to social psychology*. Sydney, Australia: Pearson Education Australia. 276 - 277

Holopainen, S. 1991. Taitavat ja kömpelöt koululiikunnassa. Lajitaitojen tason yhteys yksilö- ja ympäristötekijöihin sekä niiden säätely. LIKES tutkimuskeskus. *Research Reports on Sport and Health* 75.

Huisman, T. 2004. *Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Oppimistulosten arviointi 1/2004*. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Huutilainen, M. 2009. *Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa*. Teoksessa Opetushallitus. *Taide ja taito- kiinni elämässä*. Helsinki: Opetushallitus. 40 - 49

Husu, P., Paronen, O., Suni, J. & Vasankari, T. 2011. *Suomalaisten fyysinen aktiivisuus ja kunto 2010. Terveyttä edistävän liikunnan nykytila ja muutokset*. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:15.

Huuki, Tuija. 2010. *Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa*. *Acta Universitatis Ouluensis* 113. Oulu: Oulun yliopisto.

Hyry-Beihammer, E. K., Joukamo-Ampuja, E., Juntunen, M.-L., Kymäläinen, H. & Leppänen, T. 2013. *Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittäjänä*. Teoksessa M.-J. Juntunen, M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus. 150 - 182

Ivankova, N.V. & Kawamura, Y. 2010. Emerging Trends in the Utilization of Integrated Designs in the Social, Behavioral, and Health Sciences. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) Sage Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research. 2. painos. Los Angeles: Sage Publications, 581 - 611

Jago, R., Brockman, R., Fox, K. R., Cartwright, K., Page, A. S. & Thompson, J. L. 2009. Friendship groups and physical activity: gualitative findings on how physical activity is initiated and maintained among 10-11 years old children. International journal of behavioral nutrition and physical activity 1/2009, 4 - 12

Janhunen, T. 2007. Harrastaminen tuottaa mielihyvää. Artikkelit lehdessä Sifnut.fi-nuortenlehti. http://www.sinut.fi/lehdet/lehti_03_07/muutartikkelit_juttu_1.html. [Viitattu 15.3.2016]

Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.

Jiang, X. & Cillessen, A. 2005. Stability of continuous measures of sociometric status: a meta-analysis. *Developmental Review* 25:1, 1 - 25

Johnson, David.W & Jonhson, Frank.P. 1991. Joining together. Group theory and group skills. 4 ed. Prentice-Hall International. London

Johnson B. & Christensen L. 2004. Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches. 2. painos. Pearson Education, Inc. Boston, MA.

Juntunen, M-L. 2009. Taidekasvatus ja kasvatuksen taide. *Unisono* 2, 1 - 8

Juvonen A. 2000. "...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampa..." Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan sekä musiikkimaun heijastamina. Jyväskylän Yliopiston julkaisusarja Studies in Arts n:o 70.

Kallionpää, K. 2006. Ilo kasvaa yhteisestä soitosta. Musiikkioppilaitoksissa suoritetaan tasokursseja, mutta onko siellä kivaa? Helsingin Sanomat. C1. 13.11.2006.

Kananen, J. 2008. Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylän yliopiston yliopistopaino.

Kantomaa, M. 2010. The role of physical activity on emotional and behavioural problems, self-rated health and educational attainment among adolescents. Oulu: Juvenesprint.

Kauppinen, E. & Sintonen, S (toim.) 2004. Musikaalinen elämä. Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Kingery, J. & Erdley, C. 2007. Peer Experiences as Predictors of Adjustment Across the Middle School Transition. *Education And Treatment Of Children* 30, 73 - 88
- Kirschner, S. & Tomasello, M. 2010. Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31, 354 - 364
- Kopakkala, A. 2011. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.
- Korjus T. 2002. A. Suvanto (toim.) Mitalijahti: Urheilijan tie huipulle. Helsinki: Hakapaino Oy
- Korpi, K., Mäkelä, S. 2011. Liikuntakykyisyys - merkitsevä osa poikien maailmaa. Kvavantitatiivinen tutkimus liikuntakykyisyyden, sosiaalisen aseman ja koetun fyysisen pätevyyden yhteyksistä yhden alakoulun 3.-6. luokkien pojilla.
- Korpi, K., Mäkelä, S. & Hirvensalo, M. 2014. Liikuntakykyisyyden ja sosiaalisen aseman yhteys alakoululaisilla pojilla. *Liikunta & Tiede* 51:1. 44 - 49
- Košir, K. & Pečjak, S. 2005. Sociometry as a method for investigating peer relationships: what does it actually measure? *Educational Research*, 47:1, 127 - 144
- Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13-15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikin harrastuksesta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in the arts 79.
- Kosonen, E. 2010. Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Atena Kustannus. 295 - 309
- Kosonen, E. 2011. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry, 157 - 170
- Krippendorff, K. 2004. Content Analysis. An Introduction to Its Methodology. 2. painos. University of Pennsylvania. SAGE Publications.
- Kronqvist, E-L., Pulkkinen M-L. 2007. Kehityopsykologia - matkalla muutokseen. Porvoo: WSOY.
- Kuivamäki, K., Mantere, M., Ruippo, M. ja Unkari, J. 2012. Musiikin opetustilojen määrittely. Teoksessa J. Unkari (toim.) Musiikin opetustilojen suunnitteluopas. Peruskoulu ja lukio. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012: 8.

Kupersmidt, J. B. & Dodge, K. A. 2004. Children's peer relations. From Development to Intervention. USA: American Psychological Association.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus.

KvantiMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 31.03.2016]

Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita Prima Oy.

Laakso, L. 1986. Aikuisväestön vapaa-ajan liikuntaharrastus. Teoksessa P. Vuolle & R. Telama & L. Laakso (toim.) Näin suomalaiset liikkuvat. Liikunnan ja kansanterveyden tutkimuslaitos. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 50. 87 - 99

Laakso, L., Nupponen, H., Rimpelä, A. & Telama, R. 2006. Suomalaisten nuorten liikunta-aktiivisuus - Katsaus nykytilan trendeihin ja ennusteisiin. *Liikunta & Tiede* 43:1, 4 - 12

Laakso, L., Telama, R., Nupponen, H., Rimpelä, A. & Pere, L. 2008. Trends in leisure time physical activity among young people in Finland, 1977-2007. *European Physical Education Review* 14:2, 139 - 155

Ladd, G. W. 2005. Children's peer relations and social competence. New Haven: Yale University Press.

Lahikainen, A. R. & Pirttilä-Backman, A-M. 2006. Sosiaalipsykologian perusteet. Keuruu: Otava.

Laine, K. 1998. Alkaako toveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa? Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja 29, 491 - 500

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Laine, K., Neitola, M., Auremaa, J. & Laakkonen, E. 2005. Longitudinal Study of Accumulation of Peer Relation Problems in Kindergarten and School.

Lahikainen, A. R. & Pirttilä-Backman, A-M. 2006. Sosiaalipsykologian perusteet. Keuruu: Otava.

Lappalainen, V. 2004. Erään tien sävelkulkua. Teoksessa E. Kauppinen & S. Sintonen (toim.) Musikaalinen elämä. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Lehtonen, K. 1982. Musiikkiharrastus eri tekijäryhmien yhteistuloksena. Turun yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta. Julkaisematon liseniaattityö.

Lehtosaari, V. 2012. Liikunnan ja urheilun yhteys lapsen sosiaaliseen rooliin kouluympäristössä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Liikanen, H-L. 2009. Taide- ja taitoaineet oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä - hyvä pohja elämälle. Teoksessa A. Aro ym. (toim.) Taide ja taito - kiinni elämässä! Helsinki: Opetushallitus. 91 - 96

Liimatainen, E. 2000. Prososiaalinen käyttäytyminen, minäkäsitys ja liikuntaharrastus 11- ja 17-vuotiailla nuorilla. LIKES tutkimuskeskus. Research Reports on Sport and Health 126.

Louhivuori, J. 2011. Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen., L. Väkevä. Musiikkikasvatus - näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen Musiikkikasvatusseura. Vaasa: Ykkös-Offset Oy. 11 - 27

Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. 2011. Musiikkikasvatus. Suomen Musiikkikasvatusseura. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.

Luopa, P., Lommi, A., Kinnunen, T. & Jokela, J. 2010. Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000 -luvulla. kouluterveyskysely 2000 - 2009. THL raportti 20/2010. Helsinki

Mahoney, J. L. & Stattin, H. 2000. Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113 - 127

Manninen S. "Iso, vahva ja rohkee -kaikenlaista" Maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat ja väkivalta koulussa. Tampere: juvenes Print 2010.

Mayeux, L., Underwood, M. K., & Risser, S. D. 2007. Perspectives on the ethics of sociometric research with children: How children, peers, and teachers help to inform the debate. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53: 1, 53 - 78

McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., & Mercer, L. 2001. The consequences of childhood peer rejection. Teoksessa M. R. Learly (toim.) Interpersonal rejection. New York: Oxford University Press. 213 - 247

Mertens, D. M., & Hesse-Biber, S. 2013. Mixed methods and credibility of evidence in evaluation. Teoksessa D.M. Mertens & S. Hesse-Biber (toim.) Mixed methods and credibility of evidence in evaluation. *New Directions for Evaluation*, 138. San Francisco: Jossey-Bass, 5 - 13

- Metsämuuronen, J. 1995. Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping. Teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2005. Kokeellisen tutkimuksen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2008. Monimuuttujamenetelmien perusteet. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino Oy.
- Moreno, J. L. 1960. The sosiometry reader. Glencoe: Free Press.
- Myllyniemi, S. & Berg, P. 2013. Nuoria liikkeellä! Nuorten vapaa-aikatutkimus 2013. Nuorisosiain neuvottelukunnan julkaisu ISSN 2341-5568 (verkkopainos), nro 49
- Neitola, M. 2002. Torjutut. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 11, 51 - 59
- Newcomb, A.F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. 1993. Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average status. *Psychological Bulletin* 113:1, 99 - 128
- Niemistö, R. 2002. Ryhmän luovuus ja kehityshehdot. Tampere: Palmenia-kustannus.
- Niemistö, R. 2007. Ryhmän luovuus ja kehityshehdot. Tampere: Palmenia-kustannus.
- Nummenmaa, L. 2007. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Vammala: Tammi.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. 1. p., uud. laitos. Helsinki: Tammi.
- Nupponen, H., Halonen, L., Mäkinen, H. & Pehkonen, M. 1991. Tehostetun koululiikunnan tutkimus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:146.
- Nupponen, H. 1997. 9-16-vuotiaiden liikunnallinen kehittyminen. Liikunnan kansanterveyden julkaisu: 106. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.

Ojanen, M. 2000. Millainen osa liikunnalla on psyykkisessä hyvinvoinnissa? Teoksessa M. Miettinen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi - Miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124. LIKES. 123 - 149

Ommundsen, Y. Gundersen, K. A. & Mjaavatn, P.E.2010. Fourth graders' social standing with peers: a prospective study on the role of first grade physical activity, weight status, and motor proficiency. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54:4, 377 - 394

Owen, L., Slee, P. & Shute, R. 2000. "It hurts a hell of a lot...." *School Psychology International*, 21:4, 359 - 376

Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Opetushallitus. Tampere: Juvenesprint.

Pennington, D. C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Gaudeamus.
Polvi, S. 2008. Toimitaan yhdessä. Prososiaalisuuden edistäminen osana liikuntakasvatusta. Jyväskylä: Kopijyvä.

Putnam, R.D. 2000. *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York, Simon & Schuster.

Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä - miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaisuuksille. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 94 - 104

Raina, L. & Haapaniemi, R. 2005. *Yksilöt yhdessä. Kasvatus ja persoonan laatu*. Tallinna: Arator.

Ropo, E. 2015. Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Kokkola: PS-kustannus, 87 - 101

Routarinne, S. 2007. *Valta ja vuorovaikutus. Statusilmaisun perusteet*. Keuruu: Otava.

Rovio, E. 2007. Ryhmä liikunnanopetuksen kohteena. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. WSOY.

Rovio, E, Lintunen, T. Salmi, O. 2009. *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Liikuntatieteellinen seura. Helsinki: Esa Print Oy

- Rovio, E. 2012. Ryhmäilmiöt. Teoksessa L. Matikka ja M. Roos-Salmi (toim.) *Urheilupsykologian perusteet*. Liikuntatieteellinen seura. Tampere: Tammerprint Oy.
- Ruoppila, I. 2008. Lapsuudesta nuoruuteen. Teoksessa: P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan*. 1.-8. painos. Helsinki: WSOY.
- Räsänen, P. 2000. Kulutusvalintojen postmodernit piirteet ja rakenteelliset reunaehdot. *Sosiologia-julkaisu* 3/2000, 229 - 242
- Rönkä, M., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Nurmi, J.-E., & Kiuru, N. (2011). Luku- ja laskutaidon sekä oppiainekohtaisten minäkäsitysten yhteydet lapsen sosiaaliseen asemaan vertaisryhmässä. *Psykologia*, 46:5, 312 - 327
- Saarikallio, S. 2007. Music as mood regulation in adolescence. *Jyväskylä Studies in Humanities*, vol 67. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Saarikallio, S. 2011. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry. 221 - 233
- Saarikallio, S., Vuoskoski, J., & Luck, G. 2014. Adolescents' expression and perception of emotion in music reflects their broader abilities of emotional communication. *Psychology of Well-Being*, 21:4, 1 - 16
- Saarinen, H. 2001. Nuoruus ja hulluus, vanhuus ja viisaus? Tutkimus nuorten kulutuskäyttäytymisestä ja velkaantumisesta. *Stakes, Raportteja* 261, Helsinki. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy.
- Salmivalli, C. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä*. Tampere: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2008. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. *Rakenna hyvä luokkahenki*. Porvoo: PS-kustannus.
- Schmuck, R.A & Schmuck, P. A. 1997. *Group processes in the classroom*. Boston, MA: McGraw Hill.

Schwartz, K.D. & Fouts, G.T. 2003. Music preferences, personality style, and developmental issues of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32:3, 205 - 213

SLU 2010. Kansallinen liikuntatutkimus 2009-2010. Lapset ja nuoret. Suomen Liikunta ja Urheilu ry:n julkaisusarja 2010:6.

Sotkasiira, T. 2015. Kun aineisto ei riitä. Monimenetelmällisyys metodologisena ja käsitteellisenä oppimisena. Teoksessa S. Aaltonen, & R. Högbacka (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Print.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Ajankäyttötutkimus [verkkajulkaisu]. ISSN=1799-5639. Kulttuuri- ja Liikuntaharrastukset 1981 - 2009, 6. Liikuntaharrastukset. Helsinki: Tilastokeskus.

<http://www.stat.fi/til/akay/2009/03/akay_2009_03_20110517_kat_006_fi.html>. [Viitattu 3.3.2016]

Suomen virallinen tilasto (SVT): Vapaa-aikatutkimus [verkkajulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus <<http://www.stat.fi/til/vpa/tau.html>>. [Viitattu: 29.3.2016]

Sunwolf, Dr. & Leets, L. 2003. Communication paralysis during peer-group exclusion: Social dynamics that prevent children and adolescents from expressing disagreement. *Journal of Language and Social Psychology* 22, 355 - 384

Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja oppilaiden roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsinki: Yliopistopaino.

Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri V-M. 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Swain, J. 2000. 'The Money's Good, The Fame's Good, The Girls are Good': the role of playground football masculinity in a junior school. *British Journal of Sociology of Education* 21:1, 95 - 109

Swain, J. 2004. The resources and strategies that 10-11-year-old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal* 30:1, 167 - 185

Szerovay, M. 2015. Liikunnan ja urheilun järjestökentän muutoksia. Teoksessa H. Itkonen & A. Laine (toim.) Liikunta yhteiskunnallisena ilmiönä. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Säkkinen, M. 2011. Lastan harrastuneisuus ja sosiaalinen asema koululuokassa. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Tarrant, M, North, A.D., Edridge M.D., Kirk, L.E., Smith E.A. & Turner, R.E. 2001. Social identity in adolescence. *Journal of Adolescence*, 24:5, 597 - 609

Tarrant, M., North, A. C. & Hargreaves, D. J. 2002. Youth identity and music. Teoksessa R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (toim.) *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press, 134 - 150

Telama, R. & Silvennoinen, M. & Vuolle, P. 1986. Kouluikäisten liikuntakäyttäytyminen. Teoksessa P. Vuolle, R. Telama & L. Laakso (toim.) *Näin suomalaiset liikkuvat. Liikunnan ja kansanterveyden tutkimuslaitos. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 50*. 51 - 66

Telama, R. & Vuolle, P. & Laakso, L. 1986. Liikunta yksilön elämässä ja yhteiskunnassa. Teoksessa P. Vuolle, R. Telama & L. Laakso (toim.) *Näin suomalaiset liikkuvat. Liikunnan ja kansanterveyden tutkimuslaitos. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 50*. 15 - 26

Telama, R. 2000. Kuinka liikunta ja urheilu tukevat kasvua ja sosiaalista kehittymistä kouluiässä? Teoksessa M. Miettinen (toim.) *Haasteena huomisen hyvinvointi - Miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124*. LIKES.

Telama, R. & Laakso, L. 2008. Liikunta ja urheilu lasten ja nuorten sosiaalis-eettisen kehityksen ympäristönä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkikangas, M. & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan*. WSOY. 275 - 288

THL 2012. Peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaiden hyvinvointi vuosina 2000/2001 2010/2011. Kouluterveyskysely 2011.

<http://info.stakes.fi/kouluterveys/tulokset/ktkysely_kokomaa_200001_201011_pk.pdf>. [Viitattu 24.2.2016]

Toiviainen, S. 1970. Yhteiskunnalliset ja kulttuurilliset ristiriidat. Tampereen yliopisto: Acta Universitatis Tamperensis. Sarja A: 39.

Todorova, M. 2014. Self-esteem as a factor sociometric status of children in the group. *Perspectives on Science & Education*, 11:5, 94 - 98

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, j. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuovila, A. 2003. "Mä soitan ihan omasta ilosta". Pitkittäinen tutkimus 7-13 -vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. PB-Printing: Helsinki.

Valli, R. 2015a. Paperinen kyselylomake. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: PS-kustannus. 84 - 108

Valtakunnallinen koululaiskysely. 2016. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2016/03/koululaiskysely_harrastamisesta.html>. [Viitattu 28.3.2016]

Vehmas, H. 2015. Liikunnan ja urheilun harrastaminen. Teoksessa H. Itkonen & A. Laine (toim.) Liikunta yhteiskunnallisena ilmiönä. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Vierimaa, M. & Cote, J. 2016. An Exploration of Sociometric Status and Peer Relations in Youth Sport. *Journal of Sport Behavior* 39:1.

Vilka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.

Vuori, I. & Miettinen, M. 2000. Kuinka tärkeää liikunta on terveydelle ja toimintakyvyille? Teoksessa M. Miettinen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi - Miten liikunta lisää mahdollisuuksia. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124. LIKES.

Weinberg, R.S., & Gould, D. 2003. *Foundations of sport and exercise psychology*. 3. painos. Champaign, IL: Human Kinetics.

Westerlund, H. 2009. Pluribus novum et veterum – Näkökulmia monikulttuuris musiikkikasvatukseen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Atena, 313 - 325

Wolfensberger, W. 2000. A brief overview of social role valorization. *Mental Retardation* 38:2, 105 - 123

Zacheus, T. 2008. Luonnonmukaisesta arkiliikunnasta liikunnan eriytymiseen: suomalaiset liikuntasukupolvet ja liikuntakulttuurin muutos. Turku: Turun yliopisto.

Zettergren, P. 2003. School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73:2, 207 - 221

LIITTEET

LIITE 1

Hei!

Olemme viidennen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoita Jyväskylän yliopiston musiikin laitokselta sekä Savonlinnan opettajakoulutuslaitokselta. Tällä hetkellä teemme opintoihimme kuuluvaa pro gradu -tutkielmaa, jonka tutkimusosaan toivomme huollettavanne saavan luvan osallistua. Tutkielmamme aihe on ”Miten liikunnan ja musiikin harrastaminen vaikuttaa oppilaan sosiaaliseen asemaan luokassa?”

Luokanopettaja teettää oppilaille kyselylomakkeen yhdellä oppitunnilla. Jokainen oppilas vastaa kyselyyn omalla nimellään. Kyselylomakkeessa on kysymyksiä oppilaiden musiikin ja liikunnan harrastamisesta sekä oppilaiden välisistä sosiaalisista suhteista. Oppilaiden henkilöllisyydet pysyvät vain meidän tutkijoiden tiedossa, eivätkä ne tule esiin tutkimuksessa tai tutkimustuloksissa missään muodossa.

Toivomme, että huollettavanne saa luvan osallistua kyselyyn ja auttaa näin ollen meitä varsinaisen tutkimuksen toteuttamisessa.

Ystävällisin terveisin,

Anna Martikainen
Jyväskylän yliopisto
Musiikin laitos
ansajoma@student.jyu.fi

Satu Riihimäki
Itä-Suomen yliopisto
Savonlinnan opettajakoulutuslaitos

LIITE 2**KYSELYLOMAKE**

Nimi _____ Sukupuoli _____

*Mieti vastatessasi kaikkia luokkatovereitasi. Huomioi sekä tytöt että pojat.***1. Kirjoita kolmen luokkalaisen nimet, joiden kanssa olet mieluiten välitunnilla. Perustele, miksi valitsit kyseisen henkilön.**

1. _____

2. _____

3. _____

2. Kirjoita kolmen luokkalaisen nimet, joiden kanssa et halua olla välitunnilla. Perustele, miksi valitsit kyseisen henkilön.

1. _____

2. _____

3. _____

1. Minkäläisten asioiden olet huomannut vaikuttavan siihen, että toiset ovat suosituimpia luokkatovereiden keskuudessa kuin toiset?**2. Vaikuttavatko harrastukset siihen, että toiset ovat suosituimpia luokkatovereiden keskuudessa kuin toiset?****3. Mitä harrastuksia luokassanne arvostetaan?**

Liikunnan harrastaminen

Koulun liikuntatunteja ja koulumatkoja ei lasketa liikuntaharrastuksiin. Koulun liikuntakerhot, urheiluseurassa harrastaminen sekä muut vapaaehtoiset liikuntatilanteet kuuluvat liikuntaharrastuksiin.

1. Mitä liikuntalajia/lajeja harrastat?

Luettele sekä ohjatusti että yksin tai kavereidesi kanssa ilman ohjausta harrastamasi liikuntamuodot ja urheilulajit.

2. Kuinka usein harrastat liikuntaa?

(Sisältäen ohjatut harjoitukset ja omatoimisen harjoittelun/harrastamisen)

- ✓ En koskaan
- ✓ Harvemmin kuin kerran viikossa
- ✓ Kerran viikossa
- ✓ 2-3 kertaa viikossa
- ✓ 4-6 kertaa viikossa
- ✓ Päivittäin

3. Missä tai miten harrastat liikuntaa?

- ✓ Urheiluseurassa
 - ✓ Koulun järjestämässä liikuntakerhossa
 - ✓ Yksin omatoimisesti
 - ✓ Kavereiden kanssa omatoimisesti (esim. pihapelit)
 - ✓ Jossain muualla, missä?
-

4. Jos harrastat liikuntaa, harrastatko joukkue- vai yksilölajia? Valitse yksi alla olevista vaihtoehdoista.

- ✓ Joukkuelajia
- ✓ Yksilölajia
- ✓ Molempia
- ✓ En ollenkaan

Musiikin harrastaminen

Koulun musiikintunteja ei lasketa musiikkiharrastuksiin. Musiikin harrastamisella tarkoitamme soittamista ja laulamista ohjatusti tai omatoimisesti yksin ja yhdessä.

1. Soitatko jotain soitinta ja/tai laulatko?

- € Soitan soitinta
- € Laulan
- € Molempia
- € En soita/laula

2. Mitä soitinta/soittimia soitat?

3. Kuinka usein harrastat musiikkia?

(Sisältäen ohjatut tunnit ja omatoimisen harjoittelun/harrastamisen)

- € En koskaan
- € Harvemmin kuin kerran viikossa
- € Kerran viikossa
- € 2-3 kertaa viikossa
- € 4-6 kertaa viikossa
- € Päivittäin

4. Missä tai miten harrastat musiikkia? Voit valita useamman vaihtoehdon.

- € Musiikki-/kansalaisopistossa
- € Koulun bändikerhossa
- € Orkesterissa tai bändissä vapaa-aikana
- € Kuorossa vapaa-aikana
- € Kotona opettajan johdolla
- € Yksin omatoimisesti
- € Kavereiden kanssa omatoimisesti (Esim. oma bändi)
- € Jossain muualla, missä?

KIITOS VASTAUKSISTASI! 😊