

MUSIIKKI- JA TANSSIPAJATOIMINTA ALAKOULUSSA

- TAKUULLA!–hankkeen musiikki- ja tanssipajaintervention kuvaus ja lapsen sosiaalinen kompetenssi ohjaajan arvioimana

Virpi Korhonen
Pro gradu –tutkielma
Hoitotiede
Terveystieteiden opettajakoulutus
Itä-Suomen yliopisto
Terveystieteiden tiedekunta
Hoitotieteen laitos
Tammikuu 2014

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO	1
2 KULTTUURI LAPSEN KEHITYSTÄ JA HYVINVOINTIA TUKEVANA VOIMANA ...	4
2.1 Musiikkiharrastuksen ja koulun musiikkikasvatuksen merkitys lapsen kehitykselle.....	5
2.2 Tutkimustietoa musiikin ja tanssin hyvinvointia lisäävistä vaikutuksista	7
3 LAPSEN SOSIAALINEN KOMPETENSSI.....	11
3.1 Lapsen sosiaalisen kompetenssin kehityksen tukeminen	13
3.2 Sosiaalisen kompetenssin mittaaminen	15
4 TERAPIAN JA PEDAGOGIIKAN VÄLIMAASTOSSA - KULTTUURISET HYVINVOINTIPALVELUT JA KUNTOUTTAVA TAIDEPEDAGOGIIKKA	18
4.1 TAKUULLA !-hankkeen musiikki- ja tanssipajatoiminta alakoulussa	20
4.2 Yhteenveto tutkimuksen lähtökohdista	21
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT	23
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	24
6.1 Kohderyhmä ja tiedonantajat.....	24
6.2 Tutkimusmenetelmät	27
6.3 Aineiston keruu.....	29
6.3.1 Tutkimushaastattelut	30
6.3.2 Sosiaalisen kompetenssin arviointi MASK-mittarilla.....	31
6.4 Aineiston analyysi.....	33
7 TUTKIMUSTULOKSET	37
7.1 Musiikki- ja tanssipajatoimintaan osallistuminen	37
7.2 Musiikki- ja tanssipajatoiminta alakouluikäisille lapsille ohjaajien kuvaamana	37
7.2.1 Musiikki- ja tanssipajatoiminnan lähtökohdat ja tavoitteet	38
7.2.2 Musiikki- ja tanssipajatoiminnan toteutuminen alakoulun toimintaympäristössä	41
7.2.3 Musiikki- ja tanssipajatoiminnan menetelmien kehittyminen pajatoiminnan aikana	45
7.2.4 Lapsen sosiaalista kompetenssia kehittävät harjoitukset	48
7.3 Lapsen sosiaalinen kompetenssi ohjaajan arvioimana pajatoiminnan alussa ja lopussa	54
7.3.1 Tulokset musiikkipajassa oppitunnilla	59
7.3.2 Tulokset musiikkipajassa iltapäiväkerhossa	62
7.3.3 Tulokset tanssipajassa.....	64

7.4 Ohjaajien kokemukset musiikki- ja tanssipajatoiminnasta ensimmäisen vuoden aikana.....	66
7.4.1 Lapsen taitojen kehittyminen ensimmäisen toimintavuoden aikana	67
7.4.2 Pajatoiminnan haasteet ja kehittämiskohteet	68
7.5 Yhteenveto tutkimuksen tuloksista	69
8 POHDINTA	71
8.1 Kuntouttava taidepedagogiikka- terapian ja pedagogiikan rajapinnalla	71
8.2 Musiikki- ja tanssipajatoiminta sosiaalista kompetenssia kehittäväenä interventiona.....	73
8.3 Tutkimuksen eettisyys	79
8.4 Tutkimuksen luotettavuus.....	82
8.4.1 Laadullisen tutkimuksen luotettavuus.....	83
8.4.2 Määrällisen tutkimuksen luotettavuus	85
8.5. Johtopäätökset ja suositukset	88
LÄHTEET	90
LIITTEET	

LIITE 1. Tiedonhaku tietokannoista.

LIITE 2. Liitetaulukko 1. Koulussa toteutettavia interventioita kuvaavia tutkimuksia.

LIITE 3. Liitetaulukko 2. Musiikki- ja tanssimenetelmiä kuvaavia tutkimuksia.

LIITE 4. Liitetaulukko 3. Lapsen sosiaalista kehitystä kuvaavia tutkimuksia.

LIITE 5. Tutkimuslupahakemus.

LIITE 6. Informaatiokirje huoltajalle.

LIITE 7. Haastatteluteemat.

LIITE 8. Liitetaulukko 4. Esimerkki kategorioiden muodostuksesta.

Korhonen, Virpi

Musiikki- ja tanssipajatoiminta alakoulussa –TAKUULLA!
hankkeen musiikki- ja tanssipajatoiminnan kuvaus ja
lapsen sosiaalinen kompetenssi ohjaajan arvioimana
Pro Gradu –tutkielma, 89 sivua ja 8 liitettä (17 sivua)

Ohjaajat:

Tutkijatohtori Marjorita Sormunen ja
professori Kerttu Tossavainen

Marraskuu 2013

Kulttuuritapahtumiin osallistumisella ja harrastuksilla on yhteyttä parempaan hyvinvointiin sekä pidempään elinikään. Terveysvaikutusten on arveltu välittyvän sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kautta. Kuopion konservatorion TAKUULLA!-hankkeessa kehitettiin hyvinvointia edistäviä toimintamalleja eri toimintaympäristöissä. Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, millaista alakoulussa toteutettu musiikki- ja tanssipajatoiminta oli hankkeen pilottivaiheessa vuonna 2012-2013, ja millaista lasten sosiaalinen kompetenssi oli pajatoiminnan alussa ja lopussa.

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla pajatoiminnan ohjaajia ryhmissä. Lisäksi ohjaajat mittasivat lasten sosiaalista kompetenssia Monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista (MASK) –mittarilla pajatoiminnan alussa ja lopussa. Ohjaajat vastasivat lukuvuoden päätyttyä vapaamuotoisella kirjoituksella loppuarviointikysymyksiin. Laadullinen aineisto analysoitiin induktiivisella sisällönanalyysillä, ja määrällinen aineisto käsiteltiin tilastollisesti SPSS for Windows 19.0 –ohjelmalla. Muuttujia tarkasteltiin parametrittömillä menetelmillä. Tulokset raportoitiin prosentteina ja keskilukuina.

Lukuvuoden aikana järjestettiin yhdelle luokalle pajatoimintaa musiikkitunneilla (ryhmä A), ja iltapäiväkerhossa toteutettiin yksi musiikkipaja (interventioryhmä B) ja yksi tanssipaja (ryhmä C). Pajatoimintaan osallistui yhteensä 32 lasta. Lapsille tarjoutui musiikki- ja tanssipajatoiminnassa mahdollisuuksia harjoitella ryhmässä toimimisen taitoja ja tunteiden ilmaisua sekä kokea onnistumisen elämyksiä. Pajoissa kehitettiin kuntouttavan taidepedagogiikan menetelmiä musiikkioppilaitoksen pedagogisten menetelmien pohjalta. Menetelmät kehittyivät ohjaajan ja ryhmän välisessä vuorovaikutuksessa kohderyhmän tarpeiden mukaisiksi. Ryhmissä B ja C osallistuminen ei ollut säännöllistä, ja toiminnasta jäi lapsia pois vuoden aikana. Häiritsevyys väheni ryhmässä A, ja ryhmässä B yhteistyötaidot, impulsiivisuus ja häiritsevyys lisääntyivät. Ryhmässä C impulsiivisuus ja häiritsevyys sekä empatia vähenivät.

Luokkamuotoinen pajatoiminta koettiin onnistuneeksi. Iltapäiväryhmien kokoon ja toimivuuteen kannattaa jatkossa kiinnittää huomiota. Tutkimuksessa suositellaan käytettäväksi myös muita kuin yksittäisen lapsen sosiaalisia taitoja mittaavia menetelmiä, ja seurantatutkimus on suositeltavaa.

Asiasanat: kuntouttava taidepedagogiikka, sosiaalinen kompetenssi, alakoulu, musiikkipaja, tanssipaja.

Music and Dance Workshops in a Primary School -
A Description of the Music- and Dance Workshops
of the TAKUULLA! -project and the Children's So-
cial Competence as measured by the Instructor.

Thesis, 89 pages, 8 appendices (17 pages)

Supervisors:

Researcher, PhD Marjorita Sormunen and
professor, PhD Kerttu Tossavainen

November 2013

Participation in cultural activities is associated with improved well being and longer life span. It is hypothesized that the positive health effects are mediated by social connectedness. Methods for enhancing well-being in various contexts were developed as a part of the TAKUULLA!-project of the Kuopio Conservatory. The aims of this study were to describe the music and dance workshops in a primary school during the pilot year of the project. The social competence of the children was also measured at the beginning and at the end of the year.

The data was collected by interviewing the instructors of the workshops in focus groups. The instructors measured the social competence of the children with Multi-source Assessment of Children's Social Competence Scale (MASCS), and evaluated the workshop activity at the end of the year in a written answer to an evaluation question. The qualitative data was analyzed by inductive content analysis, and the quantitative data using SPSS for windows 19.0. program. The variables were examined using non parametric tests. The results were reported as percentages and means.

During the school year one music workshop was offered as a regular music lesson for the whole class of pupils (group A). One music workshop (group B) and the dance workshop (group C) were offered as an after school activity. A total of 32 children participated in the activities. During the music and dance workshops the children were offered opportunities to practice group skills and expression of emotions and also to experience success. During the workshops methods of rehabilitative art pedagogy were developed based on the pedagogical methods of the Conservatory, as an interactive process between the instructor and the group. In groups B and C the participation of the children was irregular, and some children withdrew from the workshops before the end of the year. The level of disruptiveness decreased in intervention group A, and in the intervention group B co-operating skills, impulsivity and disruptiveness increased. In group C impulsivity, disruptiveness and empathy decreased.

The workshop provided as a normal music lesson for the class seemed to function well. In the after school activities the size and functionality of the participating group needs to be considered. Recommendations for future research are to measure other parameters in addition to those focusing on the social competence of individual children. Also follow up research is recommended.

Keywords: Rehabilitative art pedagogy, social competence, primary school, music workshop, dance workshop.

1 JOHDANTO

Sosiaali- ja terveysministeriön vahvistaman Terveys 2015 -kansanterveysohjelman tavoite on terveiden ja toimintakykyisten elinvuosien lisääminen sekä väestön terveyserojen kaventaminen. Ohjelma perustuu "terveyttä kaikissa politiikoissa" -ajatteluun, jonka mukaan terveyden edistämistä voi tapahtua kaikilla yhteiskunnan osa-alueilla. (STM 2012.) Osana terveyden edistämisen politiikkaohjelmaa vuosina 2010—2014 toteutetaan viisivuotinen Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia -toimintaohjelma. Ohjelman tavoitteena on, että kulttuurin hyvinvointia ja terveyttä edistävät vaikutukset tunnustetaan poliittisilla, hallinnon ja rakenteiden tasolla, ja että jokaisella on tasa-arvoinen mahdollisuus ja oikeus itse tehdä taidetta ja osallistua kulttuuritoimintaan. (THL 2010.) Kulttuuri ja taiteet eivät ole pelkästään erillisiä harrastuksia, vaan osa jokapäiväistä arkea, jota ne myös osaltaan muokkaavat (Bardy 2002).

Hyvinvoinnilla tarkoitetaan subjektiivista tuntemusta, johon vaikuttaa ihmisen mielentila ja onnellisuuden tunne. Terveys on dynaaminen tila, jossa hyvälle elämälle itse asetetut tavoitteet ja oma kokemus ovat tasapainossa. (Hyyppä & Liikanen 2005.) Taidefilosofi Deweyn (2010) mukaan taide kehittää yksilöllisyyttä ja rikastaa persoonallisuutta tunkeutumalla arkisen kokemusmaailman läpi. Esteettinen kokemus on sinänsä arvokas, ja tukee ihmisen autonomiaa ja kokemusta omasta hyvyydestä. Liikuttamalla mieltä taide voi osaltaan tukea parantavia prosesseja kehossa. (Hyyppä & Liikanen 2005.)

Ihmisen hyvinvoinnille on tärkeää kokea oma elämänsä merkityksellisenä ja olla osa laajempaa yhteisöä. Sosiaalinen verkosto ei kuitenkaan näytä kannattelevan kaikkia samalla tavalla. Huono-osaisuus kasautuu samoille henkilöille vuosikymmenten ajan, ja terveyseroihin johtava kehitys alkaa varhain (Kainulainen 2006). Tutkimustulokset viittaavat siihen, että huono-osaisuuteen johtavan kehityksen keskeinen tekijä on epäluottamus toisia kohtaan. Taipumus siirtyy sukupolvelta toiselle, ja muita ihmisiä koskevat vihamieliset odotukset ovat yleisempiä alhaisen sosioekonomisen koulutustason ryhmässä. Yksin olemisen tunne liittyy myös heikkoon koulumenestykseen, eikä edes äidin korkea koulutustaso suojaa huonolta koulumenestykseltä silloin, kun lapsi kokee jäävänsä ryhmästä erilleen. (Kortteinen & Elovainio 2012.) Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia -ohjelman taustamateriaalissa kuvataan taiteen mahdollisuuksia koskettaa ihmisiä ja yhteisöjä. Taide, esimerkiksi musiikki, tuottaa henkilökohtaisia elämyksiä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja tukee

siten minuuden rakentuessa sekä suhdetta itseen että itsensä ilmaisemista vertaisryhmässä. (Liikanen 2010, Saarikallio 2012.)

Sosiaalisissa tilanteissa toimiminen ja vertaissuhteissa onnistuminen edellyttävät lapselta sekä tunteiden hallintaa että monipuolisia taitoja, joista tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä **sosiaalinen kompetenssi**. Jos lapsi ei osaa toimia sosiaalisissa tilanteissa, hän saattaa tulla ryhmässä torjutuksi, eikä saa tilaisuutta taitojensa kehittämiseen. Tuloksena on noidankehä. (Kaukiainen ym. 2005.) Sosiaalisen kompetenssin kehitystä voidaan kuitenkin tukea erilaisilla sosiaalisten ja ryhmätaitojen edistämiseen tähtäävillä ohjelmilla eli **interventioilla**. Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että musiikilla ja musiikkiin yhdistetyllä liikkeellä on vaikutusta sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen. Lapsella on jo imeväisikäisenä kyky reagoida musiikillisiin ärsykkeisiin herkemmin kuin puheeseen, ja musiikkiin vastaaminen liikkein oli tutkimuksessa yhteydessä positiivisiin tunnetiloihin (Zentner & Eerola 2010). Musiikilla on myös osoitettu olevan sosioemotionaalisia taitoja, vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutusta sekä vaikeisiin elämänolosuhteisiin sopeutumista edistävää vaikutusta (Pasiali 2012). Musiikin ja synkronoidun liikkeen yhdistäminen leikkiin lisäsi koeasetelmassa alle kouluikäisten lasten halukkuutta auttaa toisiaan ja ratkaista ongelmia yhteistyössä (Kirschner & Tomasello 2010). Lisätyllä musiikinopetuksella on myös todettu olevan myönteisiä vaikutuksia luokan ilmapiiriin alakoulussa (Eerola & Eerola 2013). Musiikki- ja tanssipajatoiminnan yhteyttä lasten sosiaaliseen kompetenssiin ei kuitenkaan ole tutkittu alakouluikäisillä lapsilla. Aiheen tutkimus ja interventioiden kehittäminen on tärkeää, koska sosiaalinen kompetenssi näyttää liittyvän terveyseroihin johtavaan kehitykseen olennaisella tavalla.

Harrastustoimintaan ei ole kaikilla lapsilla samanlaisia mahdollisuuksia. Vähemmän koulutettujen äitien kouluikäisistä lapsista 36% ei osallistunut lainkaan koulun ulkopuoliseen harrastustoimintaan, kun enemmän koulutettujen äitien lapsista vastaava luku oli 23%. (THL 2012). Kuopion konservatoriossa käynnistyi elokuussa 2011 Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia (TAKUULLA) –hanke, jonka tarkoitus on kehittää lapsille ja nuorille terveyttä ja hyvinvointia edistäviä ennaltaehkäiseviä palveluita sekä tarjota mahdollisuus osallistua harrastustoimintaan sosioekonomisesta asemasta riippumatta. Hankkeen alkuvaiheessa käytettiin käsitteitä **kulttuuriset hyvinvointipalvelut** ja **kuntouttava taidepedagogiikka**. Kulttuurisilla hyvinvointipalveluilla tarkoitetaan uusien toimintamallien kehittämistä kulttuuri- ja hoitoalojen välimaastoon sekä musiikkioppilaitoksen roolin laajentamista perinteistä kaipa-alaista toimintaa laajemmalle. Kuntouttava taidepedagogiikka on taidepedagogiikkaa,

joka sisältää myös kuntouttavia elementtejä. (Mäkinen 2012.) Hankkeen ensimmäisessä vaiheessa vuosina 2011-2013 toteutettiin yhteistyössä Kuopion kaupungin kanssa viisi pilottia erilaisissa toimintaympäristöissä. Alakoulun pilotissa järjestettiin 1-2-luokkalaisille lapsille maksutonta musiikki- ja tanssipajatoimintaa lukuvuoden 2012-2013 ajan yhdessä alakoulussa. Pajat toteutettiin kahdelle ryhmälle iltapäiväkerhoissa ja yhdelle ryhmälle koulupäivän aikana oppitunnilla. Pajatoimintaa ohjasivat yhteistyössä koulun ja taideoppilaitoksen opettajat.

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus kuvata, millaista alakoulun musiikki- ja tanssipajatoimintaa oli hankkeen pilottivaiheessa, ja millaista pajoihin osallistuneiden lasten sosiaalinen kompetenssi oli pilottivuoden alussa ja lopussa pajatoiminnan ohjaajan arvioimana. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla pajatoiminnan ohjaajia fokusryhmissä. Ohjaajat arvioivat myös vapaamuotoisin tekstein pajatoimintaa ensimmäisen toimintavuoden lopussa. Lisäksi ohjaaja arvioi lasten sosiaalista kompetenssia Monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista (MASK) –mittarin avulla pajatoimintavuoden alussa ja lopussa.

2 KULTTUURI LAPSEN KEHITYSTÄ JA HYVINVOINTIA TUKEVANA VOIMANA

Kulttuurin ja terveyden välisiä yhteyksiä on tutkittu Pohjoismaissa ja Yhdysvalloissa laajoilla väestötutkimuksilla (Clift 2012). Aktiivisella kulttuuritapahtumiin osallistumisella tai harrastuksella on tutkimuksissa todettu yhteyttä terveyshyötyihin, pidempään elinikään ja parempaan stressitilanteiden sietoon sekä parempaan koettuun terveyteen (Hyyppä & Mäki 2001, Hyyppä & Liikanen 2005, Hyyppä ym. 2006, Clift 2012). Hyyppä ja Mäki (2001) selvittivät suomenruotsalaisten pidempään elinikään ja parempaan terveyteen liittyviä syitä, ja kulttuuritapahtumiin osallistuminen nousi esille yhtenä terveyttä edistävänä ja elämän laatua ja toimintakykyä parantavana tekijänä. Vaikutuksen on arveltu liittyvän sosiaaliseen yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja me-henkeen, jota ylläpitävät elämäntavat opitaan lapsuudessa (Hyyppä 2013). Elinikäinen suhde taiteeseen ja kulttuuriin alkaa muodostua jo varhain, ja lapsuudessa aloitetulla harrastuksella voi olla kauaskantoisia seurauksia. Esimerkiksi musiikkiharrastus vaikuttaa monin tavoin lapsen aivojen kehitykseen, ja harrastustoimintaan osallistuminen tukee lapsen kasvua ja kehitystä myös tarjoamalla mahdollisuuksia vertaissuhteisiin kodin ulkopuolella (Huotilainen & Putkinen 2008, Kaikkonen ym. 2012).

Taidetyöskentelyssä tunteet ovat keskeisessä asemassa, ja kyvyllä käsitellä omia tunteita on tärkeä merkitys myös sosiaalisten suhteiden kannalta (Vesänen-Laukkanen & Martin 2002). Musiikin on todettu tutkimuksissa lisäävän positiivisia tunteita sekä lievittävän kipua, ahdistusta ja stressiä (Stuckey & Nobel 2010). Musiikin ja musiikkiin yhdistyvän liikkeen vaikutuksia on tutkittu paljon myös aivotutkimuksen näkökulmasta. Musiikki aktivoi useita syviä aivoalueita, ja tuottaa mielihyvän kokemuksia. Vallitseva mieliala myös vaikuttaa siihen, miten musiikki koetaan. (Särkämö 2013.)

Lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa vanhemman kanssa, ja musiikki tukee vanhemman ja lapsen välistä varhaista vuorovaikutusta. Vaikka lapsi ei osaa puhua, hän kuuntelee ja muistaa tuttuja lauluja ja reagoi niihin innostuneesti (Särkämö 2013). Alle kaksivuotiaat lapset reagoivat tutkimuksessa musiikkiin herkemmin kuin puheeseen sekä mukauttivat liikkeitään musiikin tahtiin (Zentner & Eerola 2010). Varhaiset vuorovaikutussuhteet heijastuvat ihmissuhteisiin myös myöhemmin elämässä (Grossmann ym. 2002). Myöhemmällä iällä ilmenevien mielenterveysongelmien kannalta merkityksellisiksi tekijöiksi osoittautuivat

erilaiset huolet, tyytyväisyys itseän, hallinnan tunne sekä suhteet vanhempiin. Riskitekijät olivat tunnistettavissa yläasteiässä, ja tutkimuksen perusteella suositeltiin nuoren tunne-elämän tukemista arkisessa ympäristöissä, esimerkiksi koulussa (Kinnunen 2011). Lapsuudessa sisäistynyttä kuvaa itsestä huonona ja arvottomana tai ympäristöstä epäluotettavana voi olla vaikea muuttaa, mutta taiteen avulla voi olla mahdollista korjata syvälle juurtuneita emotionaalisia rakenteita (Bardy 2002). Kontrolloidut tutkimukset, joissa käytetään luotettavia mittausmenetelmiä terveys- ja hyvinvointivaikutusten arviointiin, ovat jatkossa tarpeellisia, jotta taiteen ja kulttuurin merkitystä terveyttä edistävässä työssä voidaan perustella ja myös kehittää uusia tehokkaita terveyden edistämisen menetelmiä (Stuckey & Nobel 2010, Clift 2012).

2.1 Musiikkiharrastuksen ja koulun musiikkikasvatuksen merkitys lapsen kehitykselle

Leikkimieliseen musiikkitoimintaan osallistumisella päiväkotij- ja alakouluikäisissä on merkittäviä hyvinvointia edistäviä vaikutuksia, ja sen vuoksi kaikilla lapsilla tulisi olla siihen mahdollisuus (Huotilainen & Putkinen 2008). Musiikkitoiminnassa on mahdollisuus erityiseen vuorovaikutukseen, jossa ovat läsnä lapsi, opettaja ja heidän suhteensa musiikkiin. Musiikillisen vuorovaikutuksen kautta opettajalle tarjoutuu tilaisuus kokonaisvaltaiseen lapsen tunteiden, ajattelun ja toiminnan kohtaamiseen, ja opettaja voi myös auttaa lasta tunnistamaan vahvuuksiaan sekä oppimaan ja oivaltamaan. Jaettu kokemus voi merkitä lapselle kasvun kannalta tärkeää nähdä ja kuulla tulemistakin sekä välittämistä ja huolenpitoa. (Jordan-Kilkkilä & Pruuki 2012.)

Musiikin säännöllinen harrastaminen lapsuudessa muokkaa aivoja, ja harrastamisen on osoitettu edistävän kognitiivisia taitoja (Huotilainen & Putkinen 2008, Särkämö 2013). Musiikkia kuuntelevan ihmisen aivot tallentavat kuullusta musiikista muiston jopa koko loppuelämäksi, vaikka äänet katoavat kuulohavainnosta nopeasti. Musiikki edellyttää aivoilta laajaa esitietoista prosessointia, ja nämä automaattiset esitietoiset prosessit toimivat tietoisien prosessien työvälineinä. Varhain aloitettu soittoharrastus kehittää liikesäätely- ja kuulojärjestelmää, ja näille alueille muodostuu enemmän soluja ja solujen välille enemmän yhteyksiä kuin ilman musiikkiharrastusta. Syntyneet yhteydet helpottavat esimerkiksi myöhempiä vieraiden kielten ja äidinkielen oppimista tai tietokoneen näppäimistön käyttöä. Mu-

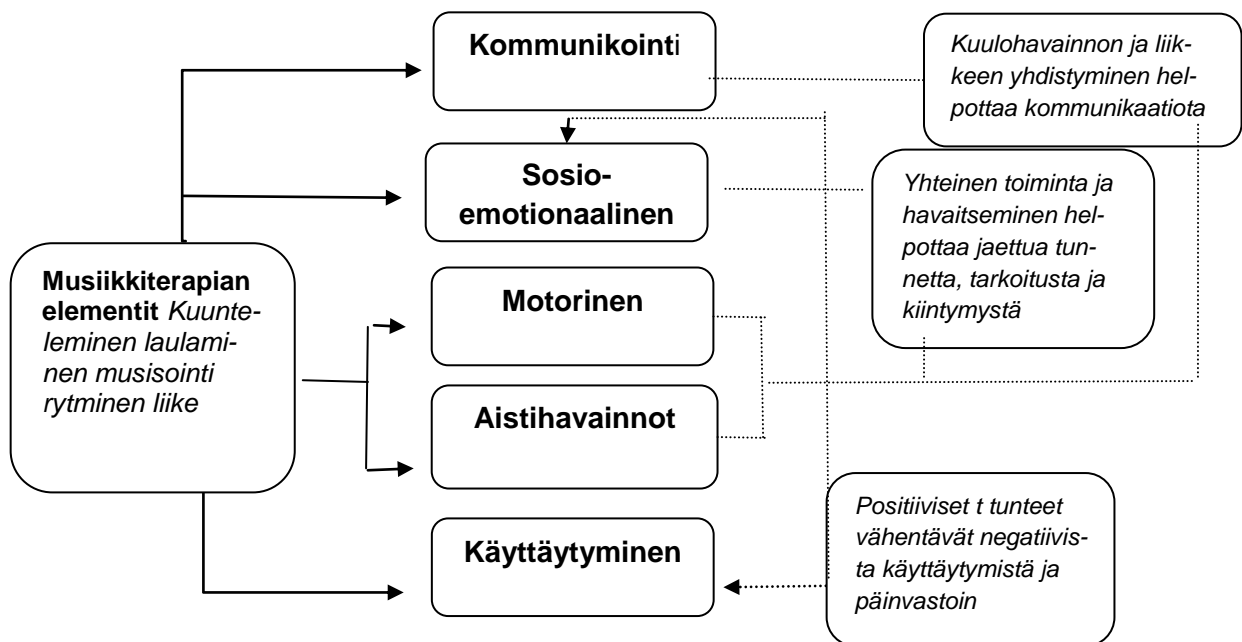
siikki myös kehittää motorisia valmiuksia, keskittymiskykyä ja tarkkaavaisuutta. (Huotilainen & Putkinen 2008.)

Aivojen kehitys ei pysähdy koskaan, mutta rakenteellista muokkaantumista tapahtuu nopeimmin noin 12 ikävuoteen saakka. Vaikka rakenteellinen muokkaantuminen hidastuu iän myötä, toiminnallinen muokkaantuminen jatkuu, ja harjoituksen avulla yhä monimutkaisempia suorituksia on mahdollista oppia. Samalla tarkkaavaisuuden suuntaaminen kehittyy. (Huotilainen & Putkinen 2008, Huotilainen 2011, Särkämö 2013.) Koska musiikki on aivojen kannalta rikas ja monipuolinen virike, sitä voidaan myös käyttää monipuolisesti esimerkiksi tunne-elämän häiriöiden, puheen ja motoriikan tai muistitoimintojen kuntoutuksessa. (Särkämö 2013.)

Vanhemmilta saadun tuen puute voi vaikuttaa kielteisesti lapsen minäkäsitykseen, mutta läheinen ystävyysuhde ja ryhmässä hyväksytyksi tuleminen suojaa perheongelmien kielteisiltä vaikutuksilta (Salmivalli 2005). Koulun taidekasvatuksella voi myös olla myönteistä kehitystä tukevaa vaikutusta. Vertailtaessa koulujen taidekasvatusta käsitteleviä tapaus-tutkimuksia yli 60 maasta havaittiin, että koulussa toteutettu laadukas taidekasvatus paransi oppimistuloksia, kehitti lapsen itseluottamusta ja tuki identiteetin kehittymistä sekä edisti tunne-elämän tasapainoa. Taidekasvatus myös yhdisti koulua, perheitä ja lähiyhteisöä, edisti myönteistä suhtautumista kouluun ja paransi koulussa oppilaan ja opettajan suhdetta. Taideprojekteihin osallistuminen edisti oppilaiden terveyttä ja hyvinvointia, ja taideprojekteilla näytti olevan terapeutista vaikutusta oppilaisiin, joilla oli jokin erityisvaikeus tai jotka jäivät yhteisössä ulkopuolelle. (Bamford 2009.) Suomessa tutkittiin musiikkiluokkalaisten kouluviihtyvyyttä, luokkahenkeä, identiteettiä ja omien menestymisen mahdollisuuksien näkemistä laajassa tutkimuksessa. Kolmannella luokalla alkanut lisätty musiikinopetus vaikutti siten, että kuudenteen luokkaan mennessä kouluviihtyvyys musiikkiluokilla oli parempaa, kuin tavanomaisen opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen osallistuvilla rinnakkaisluokilla tai kuvataide- tai liikuntaluokilla. Myönteisten vaikutusten arveltiin liittyvän yhteiseen toimintaan kuten kuorossa laulamiseen tai yhdessä soittamiseen. (Eerola & Eerola 2013.)

2.2 Tutkimustietoa musiikin ja tanssin hyvinvointia lisäävistä vaikutuksista

Musiikki-interventiot soveltuvat lapsille hyvin, ja niitä on suhteellisen helppo toteuttaa. *Musiikkiterapialla* tavoitellaan kirjallisuuden perusteella eheytymistä, tasapainon lisääntymistä, voimavarojen vahvistumista sekä parempaa elämänlaatua (Lilja-Viherlampi 2007). Musiikki- ja liiketerapian vaikutuksia on tutkittu terveillä ja erilaisista neurologisista sairauksista kärsivillä lapsilla sekä lapsilla, joilla oli jokin autismikirjon häiriö. Musiikkiterapian tai musiikin ja siihen yhdistetyn liikkeen vaikutukset ovat monipuolisia. Musiikki edistää kielellistä, motorista ja sosioemotionaalista kehitystä. Sekä musiikissa että kielessä on hierarkkinen järjestelmä, jossa pienemmät yksiköt muodostavat suurempia kokonaisuuksia. Musiikki yhteisenä toimintana ja jaettuna kokemuksena edistää yhteyden tunnetta ja kiintymystä yksilöiden välillä. Kuulohavainto ja siihen yhdistetty liike edistävät sanallista kommunikaatiota ja motoriikkaa. (Srinivasan & Bhat 2013.) Eri tutkimuksista koottu näyttö musiikki- ja liiketerapian monipuolisista vaikutuksista ja vaikutusmekanismeista on koottu kuvioon. (Kuvio 1.)



Kuvio 1. Musiikkiterapian elementit ja niiden suorat ja epäsuorat vaikutukset (Srinivasan ja Bhat 2013).

Musiikkiterapiassa terapeutin ja asiakkaan yhteinen työskentely tuottaa muutoksia. Terapeutti on prosessin aikana tietoinen muutokseen vaikuttavista mekanismeista, ja käyttää tietojaan ja taitojaan katalyyttisesti auttaakseen muutosta etenemään toivottuun suuntaan. Musiikki-interventioiden vaikuttavuustutkimuksissa tutkimuksen epistemologiset lähtökohdat määrittelevät sen, tarkastellaanko tutkimuksessa ulkoisia muutoksia vai sisäisiä ja kokemuksellisia muutoksia. Tutkimuksessa voidaan myös tarkastella vaikutusta yhteen yksilöön kohdistuvana tai kollektiivisesti, ja muutoksen laajuus voi vaihdella suppeasta laajalaiseen. (Abrams 2010.)

Lapsille suunnattujen ryhmämuotoisten musiikki-interventioiden vaikuttavuutta on tutkittu esimerkiksi tunne-elämän, oppimisen ja käyttäytymisen näkökulmasta. Koulun iltapäiväkerhossa järjestetyn musiikki-intervention myötä lasten sosiaaliset taidot paranivat ja ongelmakäytös väheni tilastollisesti merkitsevästi, mutta myönteisiä vaikutuksia oppimiseen ei havaittu (Chong & Kim 2010). Toisessa tutkimuksessa selvitettiin ryhmämuotoisen musiikki-intervention vaikutuksia vaikeasti aggressiivisten lasten itsearvostukseen ja aggressiivisuuteen sekä käyttäytymiseen. Interventoryhmässä havaittiin tilastollisesti merkitseviä muutoksia. Aggressiivisuus väheni ja itsearvostus lisääntyi alkumittaukseen verrattuna, mutta vertailuryhmässä alku- ja loppumittausten välillä ei ollut eroja. (Choi ym. 2008.) Musiikkiterapian vaikutuksia sosiaaliseen kompetenssiin tutkittiin kolmessa erilaisessa ryhmässä. Interventiossa käytettiin osallistavia menetelmiä kuten improvisaatiota, musiikin esittämistä ja musiikin tahtiin liikkumista. Yksi tutkituista interventoryhmistä oli koulun iltapäiväkerho, ja tässä ryhmässä viisi kertaa toteutettu musiikki-interventio paransi sosiaalista kompetenssia tilastollisesti merkitsevästi useilla mittareilla arvioituna. (Gooding 2011.) Musiikilla on ajateltu olevan keskeinen rooli sosiaaliseen yhteisöön kiinnittymistä ja yhteisiin päämääriin sitoutumista vahvistavana tekijänä. Testatakseen tätä hypoteesia tutkijat kokeilivat 4-6-vuotiailla lapsilla, millä tavoin musiikkia sisältävä leikki vaikutti lasten taipumukseen auttaa muita ryhmän jäseniä oman päämääränsä saavuttamisen kustannuksella. Sekä koe- että kontrolliryhmässä lapset leikkivät tutkijan kanssa muuten samanlaista leikkiä, mutta koeryhmässä leikkiin yhdistettiin laulaminen, tanssilliset liikkeet ja rytmi-instrumenttien soittaminen. Musiikkiryhmässä lasten spontaani yhteistyöhön ja toisten auttamiseen liittyvä käyttäytyminen lisääntyi. (Kirschner & Tomasello 2010.)

Musiikki vaikuttaa myös tunne-elämään. Alle kaksivuotiaiden lasten liikkeiden ja musiikin synkronointia koskevassa tutkimuksessa havaittiin, että kun lapset koordinoivat liikkeitään musiikin mukaisesti, myös positiivisten tunteiden ilmaiseminen lisääntyi (Zentner & Eerola

2010). Musiikin avulla on mahdollista myös säädellä mielialaa. Mieliala eroaa tunnetilasta siten, että mieliala on pidempikestoinen, eikä sillä ole selkeää syytä. Saarikallio ja Erkkilä (2007) haastattelivat kahdeksaa murrosikäistä nuorta ryhmissä, ja haastattelujen välillä nuoret täyttivät seurantalomakkeita, joiden avulla selvitettiin musiikillisten kokemusten ja mielialan yhteyttä. Nuoret kuvasivat tutkimuksessa musiikin vaikuttavan tunnetilojen laatuun ja voimakkuuteen sekä selkeyteen. Musiikin avulla oli mahdollista vahvistaa myönteisiä tunteita ja helpottaa siirtymistä kielteisistä tunnetiloista myönteisempiin. Nuoret kertoivat musiikin toisinaan tekevän tunnetilan helpommin ymmärrettäväksi. Mielialan säätely liittyi myös musiikin fysiologisiin vaikutuksiin, esimerkiksi suurella volyymilla kuunteluun, jolloin musiikki tuntui kehossa värähtelynä. Musiikkiin yhdistyi usein myös tanssillinen liike. Musiikki koettiin rentouttavana, ja keskittyessään musiikkiin nuori saattoi unohtaa ulko maailman täysin. Omia henkilökohtaisia kokemuksia voitiin myös reflektoida musiikin avulla. (Saarikallio & Erkkilä 2007.)

Tanssin terapeuttisia vaikutuksia on tutkittu vähemmän kuin muiden taidelähtöisten terapiamuotojen vaikuttavuutta (Meekums 2010). Kehittyvälle lapselle on luontaista tutustua ympäröivään maailmaan liikkumalla. *Tanssiterapiassa* tavoitteena on myönteiset muutokset kehon kuvassa ja minätietoisuudessa. Keinoina käytetään luovaa tanssia, roolileikkejä, karkeaa ja hienomotoriikkaa edistäviä aktiviteetteja ja strukturoitujen ja improvisoitujen liikesarjojen yhdistelmiä. Ryhmämuotoisessa tanssiterapiassa tavoitellaan yhteenkuuluvuuden tunnetta ja vuorovaikutusta toisten osallistujien kanssa. Tärkeitä tavoitteita ryhmässä on esimerkiksi impulssikontrollin lisääntyminen ja toisten rajojen kunnioittaminen. Terapiassa pyritään myös lisäämään erilaisten liikkeiden määrää, harjoittelemaan keskittymistä ja ohjeiden noudattamista. Tanssiterapia on strukturoitua, ja ryhmässä on tärkeää säädellä läheisyyttä ja toisten koskettamista, koska joukossa voi olla lapsia, joiden on vaikeaa hillitä impulsseja ja kunnioittaa toisten koskemattomuutta, tai lapsia, jotka ovat kokeneet kaltoin kohtelua tai seksuaalista hyväksikäyttöä. (Erfer & Ziv 2006.)

Tanssiterapiaa on käytetty esimerkiksi lastenpsykiatrisessa hoidossa. Tanssiterapian vaikutuksia tutkittiin lastenpsykiatrisessa hoitoyksikössä, jossa 5-8-vuotiaille lapsille järjestettiin ryhmämuotoista tanssiterapiaa. Ryhmään osallistui 7 lasta, ja ryhmässä oli joka kerralla mukana neljä hoitohenkilökuntaan kuuluvaa aikuista. Ryhmäprosessin aikana ryhmän toimintaan osallistuminen ja ryhmän kiinteys lisääntyi. Lapset kehittivät katsekontaktin ylläpitämisessä ja oman vuoron odottamisessa. Ohjaajan liikkeiden jäljitteleminen ja rummun tahdissa liikkuminen lisäsivät lasten kykyä hallita ja säädellä käytöstään ja tunteitaan.

Myös lasten vanhemmat ja osaston hoitohenkilökunta antoivat palautetta myönteisestä kehityksestä. Päiväkirjanomaisessa tutkimusraportissa ei kuitenkaan kuvata mittaus- tai havainnointimenetelmiä yksityiskohtaisesti. (Erfer & Ziv 2006.)

Alakouluikäisillä lapsilla tanssiterapiaa ei ole tutkittu. Sekä somaattisesti että psyykkisesti sairaiden nuorten ja aikuisten tanssiterapiaa koskevissa tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että tanssiterapiaryhmässä sosiaalinen tuki lisääntyi ja ahdistus ja masennus lievittyivät. Tanssi vaikutti minäkuvaan ja kehonkuvaan myönteisesti. (Dibbel-Hope 2000.) Kehollinen psykoterapia lievitti myös skitsofreniapotilaiden oireita (Röchricht ym. 2011). Hyvinvointi lisääntyi, oireet sekä riskit itselle ja muille vähenivät ja elämänhallinta parani (Meekums 2010). Tanssilla on fysiologisia vaikutuksia, jotka voivat osaltaan selittää myönteisiä vaikutuksia. Plasman serotoniinipitoisuus nousi ja dopamiinipitoisuus aleni nuorilla masennuspotilailla, jotka osallistuivat 12 viikkoa kestävään tanssi-interventioon (Young-Ja ym. 2005). Näyttöön perustuvaa tanssiterapiaa käsittelevässä artikkelissa Meekums (2010) nostaa kuitenkin esille, että tanssiterapian tutkimusta on syytä kehittää, jotta tanssi-interventioiden käyttöä voitaisiin lisätä.

3 LAPSEN SOSIAALINEN KOMPETENSSI

Lapsen taito toimia mielekkäällä tavalla sosiaalisessa ympäristössä sekä sopeutua ympäristössä vallitseviin normeihin on myönteisen kehityksen kannalta tärkeää. Kun lapsi aloittaa koulun, isossa lapsiryhmässä sosiaalisten taitojen merkitys kasvaa, ja toisaalta koulu osaltaan tarjoaa tilaisuuden sosiaalisten ja tunnetaitojen harjoitteluun. Vertaissuhteissa onnistuminen edellyttää monipuolisia sosiaalisia taitoja, mutta myös kykyä ja motivaatiota toimia tilanteessa sosiaalisesti toivotuilla tavoilla. (Junttila ym. 2006, Rytönen 2013, Siekinen ym. 2013.) Tässä tutkimuksessa kykyä toimia joustavasti ja mielekkäällä tavalla sosiaalisissa tilanteissa kutsutaan **sosiaaliseksi kompetenssiksi**. Sosiaaliseen kompetenssiin liittyy olennaisesti tietoisuus toisten osapuolten tarpeista sekä ymmärrys siitä, miten oma käyttäytyminen vaikuttaa ympäristöön. Sosiaalisen kompetenssin osa-alueita ovat *sosiokognitiiviset taidot, emootioiden ja käyttäytymisen säätely, sosiaaliset tavoitteet ja sosiaaliset taidot*. Sosiaalisen kompetenssin määritelmässä korostetaan itselle tärkeiden sosiaalisten tavoitteiden toteutumista niin, että positiiviset vuorovaikutussuhteet säilyvät samanaikaisesti. (Salmivalli ym. 2005b, Langeveld ym. 2012.)

Sosiaalinen kompetenssi ilmenee aina suhteessa sosiaaliseen tilanteeseen tai toimintaympäristöön. Lapsen toimintaa säätelevät esimerkiksi ryhmäroolit ja normit. Jos lapsella on ongelmia sosiaalisissa taidoissa tai tunteiden säätelyssä, hän voi käyttäytyä luokassa häiritsevästi. Sen seurauksena muut oppilaat alkavat suhtautua häneen torjuvasti, ja torjuttuksi tuleminen voi jatkossa perustua pelkästään lapsen aikaisemman toiminnan perusteella muodostuneeseen sosiaaliseen maineeseen. Torjuttu lapsi saa jatkuvasti kielteistä palautetta sosiaalisesta toiminnastaan, jolloin taidot eivät kehity. Myös yhteisön aikuiset voivat alkaa suhtautua lapseen kielteisiä käyttäytymispiirteitä vahvistavilla tavoilla. (Kaukiainen ym. 2005, Rytönen 2013.)

Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan sosiaalista tiedonkäsittelyä eli kykyä tehdä havaintoja ja päätelmiä sosiaalisissa tilanteissa. Sosiaalinen käyttäytyminen on seurausta siitä, millä tavalla sosiaaliset tilanteet tulkitaan ja minkälaisen toimintatavan henkilö valitsee tilannevihjeiden perusteella. Sosiaalisten tilanteiden havaitsemista ohjaavat aikaisemman kokemuksen perusteella muovautuneet tietorakenteet. Kulttuuriset säännöt ovat myös sosiaalisten tilanteiden tulkinnan kannalta tärkeitä. Lapsen käsitys itsestään ja ikätoveristaan vaikuttaa siihen, millä tavalla hän toimii sosiaalisissa tilanteissa. (Salmivalli 2006.)

Sosiaalista tiedonkäsittelyä on tutkittu paljon, ja esimerkiksi aggressiivisesti käyttäytyvillä lapsilla on havaittu usein olevan puutteita ja vinoumia sosiaalisessa tiedonkäsittelyssä. Reaktiivisella aggressiivisuudella tarkoitetaan sitä, että lapsi kokee kaverit uhkana, ja puolustaa itseään käyttäytymällä vihamielisesti toisia kohtaan. Reaktiivisesti aggressiivisten lasten sopeutumisongelmat alkavat jo päiväkodissa. (Crick & Dodge 1994, Ojanen 2007.) Vertaissuhteissa koettujen kielteisten kokemusten on osoitettu lisäävän epäluuloisuutta ja epäluottamusta ikätovereita kohtaan. Lapsen käsitys ikätovereista muuttuu yhä kielteisemmäksi, jos torjutuksi tai kiusatuksi tuleminen lisääntyy. Ongelmat kaverisuhteissa johtavatkin helposti itseään ruokkivaan negatiiviseen kierteeseen. (Salmivalli & Isaacs 2005.)

Emootioiden säätelyllä tarkoitetaan yksilön kykyä vaikuttaa omien tunnetilojensa voimakkuuteen ja kestoon (Salmivalli 2005). Emootiot vaikuttavat sosiaaliseen kompetenssiin sekä suoraan että sosiaalisen tiedonkäsittelyn välityksellä. Lapset eroavat toisistaan tunnereaktioiden voimakkuuden suhteen, ja tunteet voivat olla voittopuolisesti kielteisiä tai myönteisiä. Lapset ovat erilaisia myös sen suhteen, miten nopeasti tunnetilat viriävät. (Kaukiainen ym. 2005.)

Emootioilla on keskeinen merkitys kaikessa inhimillisessä toiminnassa (Eisenberg ym. 2002). Useissa tutkimuksissa on havaittu tunteiden säätelyn yhteys sosiaaliseen kompetenssiin. Yleinen emotionaalisuus myös ennustaa myöhempää kehitystä murrosiässä ja aikuisuudessa, ja liittyy välittävänä tekijänä vertaissuhteista syrjäytymiseen ja ongelmakäytökseen (Eisenberg ym. 2002, Sallqvist ym. 2009, Bandon ym. 2010). Kulttuuri määrittelee tunteiden ilmaisun lisäksi sen, mitä tunteita kulloinkin on sosiaalisesti toivottavaa tuntea, miten tunteita tulkitaan ja miten tunteet nimetään (Bugental & Goodnow 1998, Saarni ym. 1998.)

Sosiaaliset tavoitteet ovat tärkeä sosiaalisen kompetenssin osa-alue. Häiritsevyys tai aggressiivisuus sosiaalisissa tilanteissa ei aina johdu sosiaalisten taitojen puutteesta, vaan lapsi ei ehkä halua toimia myönteisellä ja hyväksyttävällä tavalla (Kaukiainen ym. 2005). Sosiaaliset tavoitteet kuvaavat sitä, mitä lapsi yleensä tavoittelee suhteessa toisiin ihmisiin: onko hänelle tärkeää olla hiljainen ja sopeutuva, vai pyrkiä ryhmässä näkyvämpään asemaan. On tärkeää saada oma äänensä kuuluviin, mutta samalla säilyttää läheisyys ja yhteys toisiin ihmisiin. *Vaikuttamistavoitteet* liittyvät tarpeeseen saada oma mielipiteensä kuuluviin, ja *läheisyystavoitteet* yhteenkuuluvuuden tarpeeseen. (Salmivalli 2006.)

Käsitykset itsestä ja muista vaikuttavat sosiaalisiin tavoitteisiin. Vaikuttamistavoitteita eli pyrkimystä saada oma mielipiteensä kuuluviin on eniten lapsilla, joilla on myönteinen käsitys itsestä mutta kielteinen käsitys ikätovereista. Tällaisilla lapsilla esiintyy myös paljon aggressiivista käyttäytymistä. (Salmivalli 2006.) Aggressiivisesti käyttäytyvät lapset ovat usein koulukiusaajia (Smith ym. 2012). Läheisyystavoitteet eli yhteenkuuluvuuteen pyrkiminen liittyvät myönteiseen käsitykseen itsestä ja muista sekä prososiaaliseen eli vapaaehtoisesti toisia hyödyttävään sosiaaliseen käyttäytymiseen. Lapsen myönteinen käsitys itsestä ei siis sellaisenaan selitä lapsen sosiaalista käyttäytymistä, vaan myös käsitys ikätovereista on otettava huomioon, jotta sosiaalista käyttäytymistä voitaisiin ennustaa. Lapsen sosiaaliset tavoitteet eivät ole jatkuvasti samanlaisia, vaan voivat vaihdella tilanteen mukaan. Aikaisempien kielteisten kokemusten on osoitettu lisäävän epäluuloisuutta ja epäluottamusta ikätovereita kohtaan. (Salmivalli 2006.)

Sosiaaliset taidot tarkoittavat tilanteeseen sopivaa käyttäytymistä, joka edistää omiin tavoitteisiin pääsemistä. Sosiaalisia taitoja ovat esimerkiksi kyky liittyä ryhmään tai taito ilmaista omia tunteitaan sopivilla tavoilla. Sosiaaliset taidot koostuvat pienemmistä osa-alueista, joita ovat esimerkiksi kyky odottaa omaa vuoroaan, kutsua toinen mukaan leikkiin tai muodostaa muihin katsekontakti. (Kaukiainen ym. 2005.)

3.1 Lapsen sosiaalisen kompetenssin kehityksen tukeminen

Sosiaalisen kompetenssin kehitys on prosessi, jossa yksilö ja ympäristö ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Vakavia väkivaltarikoksia tehneiden nuorten kehityspolkujen tutkimuksessa tuli esille, että nuoret olivat lähtökohtaisesti hyvin erilaisia, ja kehityskulkuihin vaikuttivat sekä yksilölliset että ympäristötekijät. Kaikissa kehityksen vaiheissa ympäristö voi joko vahvistaa, heikentää tai muuttaa kehityksen suuntaa. Olennainen kehitykseen vaikuttava tekijä on se, millaiseksi lapsen ja aikuisen vuorovaikutussuhde ja kasvatusilmapiiri muodostuu. Myönteisellä suhtautumisella ja ohjauksella voidaan tukea lapsen hyväksytyksi tulemistä ja toivottavaa käyttäytymistä ryhmässä. (Rytkönen 2013.)

Jos lapsen sosiaalinen kompetenssi on alun perin heikko, haastavat elämäntilanteet voivat vähentää sitä entisestään, mutta vahvempi sosiaalinen kompetenssi lisääntyy vaikeuksista selviytymisen myötä. Kyse on prosessista, jossa "rikkaat rikastuvat ja köyhät köyhtyvät". (Monahan & Steinberg 2011.) Lasten sosiaaliset taidot ennustavat hyväksytyksi tulemistä

kaveripiirissä sekä myöhempää käytösoireilua tai koululuokassa tarvittavia taitoja. Varhaisessa lapsuudessa havaittu häiriökäytös on huomattavan pysyvää, ja ennustaa torjutuksi tulemista kaveripiirissä. Seurantatutkimuksessa tuli kuitenkin esille, että lasten sosiaaliset taidot ja tunteiden säätely voi kehittyä. (Blandon ym. 2010.)

Rockhill ym. (2009) tutkivat riskiryhmiin kuuluvia nuoria, joilla oli todettu käytösongelmia tai masennusoireita. He halusivat selvittää, millä tavalla sosiaalinen kompetenssi tai sosiaalinen tuki vaikutti nuoren koulutusuraan ja toimintakykyyn. Tutkimuksessa tuli esille, että sosiaalinen kompetenssi toimi välittävänä tekijänä psyykkisen oireilun, heikon koulunesteyksen ja alentuneen toimintakyvyn välillä. He esittävätkin tulosten perusteella, että sosiaalista kompetenssia lisäävistä interventioista olisi merkittävää hyötyä nuorille, joilla on masennusoireita tai samanaikaisesti sekä käytösoireilua että masennusta.

Kouluympäristössä on toteutettu erilaisia mielenterveyden edistämiseen ja sosiaalisen kompetenssin kehittämiseen suunnattuja hankkeita. Hyvin toimivissa ohjelmissa tuetaan lapsia ja nuoria kouluympäristössä selviytymisessä, ja ohjelmia toteuttavat henkilöt, jotka ovat luonnollinen osa kouluympäristöä, esimerkiksi opettajat. (Atkins ym. 2010.) Sosiaalista kompetenssia edistävät interventiot voivat perustua esimerkiksi sosiaalisten tai sosio-kognitiivisten taitojen opettamiseen. Sosioekologisissa interventioissa tavoitellaan yksittäisen lapsen sijasta vaikutuksia myös laajemmassa sosiaalisessa ympäristössä, esimerkiksi koululuokassa. (Salmivalli 2006.) Monialaiset ohjelmat, jotka suuntautuvat koulu yhteisöön, kotiin ja lähiympäristöön, vaikuttavat näytön perusteella tehokkailta (Flay ym. 2004, Bywater & Sharples 2012). Tällaiset ohjelmat vaativat kuitenkin paljon voimavaroja, ja kustannustehokkuudesta ei ole varmuutta (Bywater & Sharples 2012). Suomessa on laajassa käytössä koulukiusaamisen vastainen KiVa Koulu® -ohjelma, joka sisältää yksittäiseen oppilaaseen, koko luokkaan ja koko kouluun kohdistuvia toimia. Neljäs- ja viidesluokkalaisille suunnatulla interventiolla onnistuttiin tutkimustulosten perusteella vähentämään kiusaamista. Ohjelman vaikuttavuus oli suurempi nuoremmassa ikäryhmässä. Tutkimuksessa tuli myös esille, että intervention vaikuttavuuden arvioinnissa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten interventio on käytännössä toteutunut. Ohjelma on tehokas silloin, kun sitä sovelletaan tarkasti ja suunnitelmallisesti, ja koko koulu sitoutuu toimintaan. (Salmivalli ym. 2005a.)

Holen ym. (2012) tutkivat Norjassa kehitetyn mielenterveyden edistämiseen ja selviytymisstrategioiden opettamiseen tähtäävän "Zippyn ystävät" -intervention vaikuttavuutta. Ohjel-

massa harjoitellaan esimerkiksi avun pyytämistä muilta. Ohjelma vaikutti haastavista tilanteista selviytymistä edistävästi, mutta tulosten lähempi tarkastelu osoitti, että vaikuttavuudessa oli eroa sukupuolen ja sosioekonomisen aseman mukaan. Holen ym. (2012) esittävätkin, että keskusteluun perustuvat, kielellisiä ja kognitiivisia kykyjä edellyttävät ohjelmat saattavat soveltua tytöille poikia paremmin.

Sosiaalista kompetenssia lisäävän intervention pitkäaikaisvaikutuksesta on näyttöä. Hawkins ym. (2008) tutkivat koulupohjaiseen interventioon osallistuneita aikuisia 15 vuotta intervention päättymisen jälkeen. Interventioon osallistuneilla oli 15 vuoden kuluttua merkittävästi parempi sosiaalinen asema, korkeampi koulutustaso, mielenterveys ja seksuaaliterveys, kuin niillä, jotka eivät osallistuneet interventioon. Sosiaalista kompetenssia lisäävillä interventioilla voi edellä kuvatun perusteella olla merkitystä syrjäytymiskehityksen ja ongelmien kasautumisen ehkäisyssä. Toimivien ja helposti toteutettavien interventioiden kehittäminen on tarpeellista.

3.2 Sosiaalisen kompetenssin mittaaminen

Sosiaalinen toimintakyky on hyvinvoinnin kannalta keskeistä, ja sosiaalisen kompetenssin ongelmat johtavat usein pulmiin ihmissuhteissa ja koulunkäynnissä sekä yhteiskuntaan sopeutumisessa. Sosiaalisen kompetenssin arvioimiseksi on kehitetty lukuisia työvälineitä, ja arvioinnin pohjalta on mahdollista pohtia keinoja, joiden avulla sosiaalista toimintakykyä voidaan lisätä. Lapsen sosiaalisen kompetenssin säännöllistä seuranta koululuokassa mittauksin perustellaan sillä, että ongelmakehitys voidaan systemaattisen mittauksen avulla havaita varhaisessa vaiheessa, ja siihen voidaan myös puuttua. (Kaukiainen ym. 2005.)

Crowe ym. (2011) kartoittivat kirjallisuuskatsauksen avulla viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana kehitettyjä sosiaalisen kompetenssin mittareita. Katsauksen perusteella he kokosivat listaan 86 erilaista mittaria helpottaakseen tarkoituksenmukaisen mittarin valintaa. Mittarin valinnassa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että mittari soveltuu kyseiselle ikäryhmälle ja kartoittaa sosiaalisen kompetenssin osa-alueita laajasti. Mittarin tulee myös olla kehitetty laajalla aineistolla. Mittarin valinnassa on tärkeää kiinnittää myös huomiota helppokäyttöisyyteen. (Crowe ym. 2011.)

Suomenkielinen Monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista (MASK) -mittari on kehitetty Merrelin (1993) laatiman School Social Behavior Scale (SSBS) –mittarin pohjalta. Mittari kehitettiin osana Merkitystä etsimässä –projektia. Kehittämistyön tavoite oli soveltaa mittari suomalaiselle käyttäjäkunnalle, testata mittarin luotettavuutta, ja hankkia vertailuaineisto. Mittarin testaamiseen osallistui 985 yleis- ja erityisopetuksen neljännen luokan oppilasta. (Kaukiainen ym. 2005.) Mittarin kehittämistyöhön osallistuneet 891 yleisopetuksen ja 94 erityisopetuksen oppilasta muodostavat vertailuaineiston, jonka pistemääriin mittauksen tuloksia on mahdollista suhteuttaa. Mittari soveltuu myös intervention vaikuttavuuden tutkimiseen yksittäisen oppilaan ja koko luokan tasolla. (Junttila ym. 2006.)

MASK- mittari sisältää vain 15 väittämää, koska kehittämistyön lähtökohtana ollut alkupe-
räinen 65 väittämää sisältävä SSBS- mittari havaittiin työlääksi. Mittari soveltuu toveri- ja itsearviointien osalta käytettäväksi kolmannelta luokalta lähtien, mutta opettajan ohjaamana se soveltuu myös tätä nuoremmille (Kaukiainen ym. 2005). Mittaria voidaan käyttää joko paperiversiona tai tietokoneen avulla, jolloin koko luokan tulokset ja monen henkilön suorittamat arvioinnit on helppo yhdistää. Lapsen sosiaalista kompetenssia arvioivat opettaja, oppilas itse sekä luokkatoverit. Mittarin laatijoiden mukaan suhteuttamalla eri tahojen arvioinnit saadaan kokonaisvaltaisempi kuva yksilön sosiaalisesta kompetenssista. (Kaukiainen ym. 2005.)

MASK- mittarissa sosiaalista kompetenssia arvioidaan neljällä osa-alueella, jotka ovat *yhteistyötaidot*, *empatia*, *impulsiivisuus* ja *häiritsevyys*. Mittarin osa-alueista yhteistyötaidot ja empatia kuvaavat sosiaalisten taitojen osa-alueita ja impulsiivisuus ja häiritsevyys emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn aluetta. *Yhteistyötaidot* -osiossa kuvataan oppilaan aktiivista suuntautumista sosiaaliseen vuorovaikutukseen, esimerkiksi avun tarjoamista muille oppilaille tai innokasta osallistumista ryhmän toimintaan. *Empatia* -osiossa kuvataan lapsen kykyä ottaa huomioon muiden tunteet tai taitoa olla hyvä kaveri. Erona yhteistyötaitoihin empatia -osiossa korostuu aktiivisuus ja vastavuoroisuuteen pyrkiminen vertaissuhteissa sekä hyväksynnän osoittaminen muille. *Yhteistyötaidot* -osiossa kuvattavia taitoja on mahdollista käyttää myös kylmästi laskelmoiden, mutta empatia -osio tuo esille sosiaalista herkkyyttä toisten tunteille. (Kaukiainen ym. 2005.) *Impulsiivisuus* -osiossa MASK -testi kuvaa impulsiivisuuden kielteisiä puolia, joka liittyyvät oppilaan toiminnan arvaamattomuuteen. Tällaiset piirteet voivat herättää toisissa oppilaissa torjuntaa. Osiossa kysytään esimerkiksi miten usein oppilas saa raivokohtauksia tai ärsyyntyykö hän helposti. *Häiritsevyys* -osiossa kuvataan sekä tunteiden säätelyn ongelmia että vahingoittavaa aggressiiv-

vista käyttäytymistä. Häiritsevän käyttäytymisen vähäisyyttä tai puuttumista pidetään sosiaalisen kompetenssin malleissa sosiaalisen pätevyyden tunnusmerkkinä. (Kaukiainen ym. 2005.) Osio kuvaa esimerkiksi sitä, miten usein oppilas hännää tai ärsyttää muita tai tekee muista pilaa. Arvioitsija pisteyttää kaikki osa-alueet viisiportaisella likert –asteikolla, ja testin psykometrisen luotettavuuden lisäämiseksi kukin osio kerrotaan osiokohtaisella painokertoimella. Kustakin osiosta saadut painotetut pistemäärät lasketaan yhteen, jolloin kullekin neljälle osiolle muodostuu summapistemäärä. Näin muodostettua summapistemäärää on testin tulkintavaiheessa mahdollista suhteuttaa vertailuaineiston pistemääriin. (Kaukiainen ym. 2005, Juntila ym. 2006.)

4 TERAPIAN JA PEDAGOGIIKAN VÄLIMAASTOSSA - KULTTUURISET HYVINVOINTIPALVELUT JA KUNTOUTTAVA TAIDEPEDAGOGIIKKA

Terveyden sosiaalinen ulottuvuus korostuu kulttuurin ja terveyden välisiä yhteyksiä selvittävässä tutkimuksissa. Musiikki sosiaalisen pääoman lähteenä tukee sosiaalisten verkostojen rakentumista, osallisuutta ja lisää sitä kautta elämän merkityksellisyyden kokemusta ja koherenssin tunnetta. Musiikkia käytetään monin tavoin oman hyvinvoinnin lisäämiseksi, ja keskeisiä tekijöitä ovat musiikki sosiaalisena ja emotionaalisena voimavarana, omien kykyjen käyttö musiikissa, hallinnan tunteen lisääntyminen ja musiikin luonne itseä tukevana objektina. Musiikin hoitava vaikutus liittyy myös yksilöllisiin aikaisempiin musiikillisiin kokemuksiin ja muistoihin sekä sosiaaliseen kontekstiin, jossa musiikkia kuunnellaan. (Ruud 2010, Ruud 2013.) Opetus- ja kulttuuriministeriön taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia – hankkeen ohjelmaluonnoksessa määritellään taiteen soveltavaa käyttöä hyvinvoinnin edistämiseen tähtäävässä työssä. Kulttuurin avulla voidaan lisätä osallisuutta ja yhteisöllisyyttä arjen ympäristöissä. Taidetta ja kulttuuria voidaan myös käyttää osana sosiaali- ja terveydenhuoltoa, ja taiteen avulla voidaan edistää työhyvinvointia. (Liikanen 2010.)

Sosiaali- ja terveydenhuollossa musiikkia on käytetty noin 50 vuoden ajan kuntoutuksen tukena erityisesti psykiatriassa ja kehitysvammatyössä, ja käyttö on laajentunut kommunikatiohäiriöiden, neurologisten ongelmien, kivun, päihdeongelmien ja työuupumuksen aloille (Särkämö 2013). Musiikin terveyttä edistävä käyttö ei rajoitu ainoastaan ammattilaisen toteuttamaan hoidolliseen musiikkiterapiaan (Bonde 2011). Taiteen soveltavaa käyttöä on kuvattu runsain ja toisiinsa limittyvin käsittein. Kulttuurialoilla on pyritty vastaamaan yhteiskunnallisiin muutoksiin nopeasti kehittämällä uusia toimintamuotoja, eikä toimintaa kuvaavien käsitteiden käyttö ole täysin selkiytynyttä (Lavaste 2012). Yhteisömusiikilla tarkoitetaan musiikkityötä, joka voi tapahtua muuallakin kuin hoitoympäristöissä. Hoivamusikki – käsite viittaa ammatillisesti sääntelemättömään, hyvinvoinnin lisäämiseen pyrkivään toimintaan sairaanhoidon ja hoivatyön toimintaympäristöissä. Musiikkiterapialla tarkoitetaan musiikin ja terveyden välisyyttä tutkivaa ja opettavaa tieteenalaa. (Siika-aho 2013.)

Taidemenetelmien soveltavaa käyttöä hoidossa ja kuntoutuksessa on tutkittu ja kehitetty hanketoiminnan avulla. Vuosina 2011-2013 toteutettiin Turun ammattikorkeakoulun taideakatemia koordinoimana Care Music -hanke, jonka tavoitteena oli kehittää sairaala- ja hoivamusikkitoimintaa ja luoda sille kestävästä ylläpitomallia. (Kontkanen 2013.) Care Music –hankkeen yhteydessä selvitettiin myös kyselytutkimuksen avulla musiikin ammattilais-

ten kokemuksia sosiaali- ja terveysaloilla toimimisesta. Työ koettiin arvokkaana ja pääsääntöisesti positiivisena mutta myös haasteellisena. Musiikin merkitys nähtiin tärkeänä fyysisen ja psyykkisen terveyden edistämisessä. Vastaajat kuvailivat musiikkitoiminnan vaikutuksia myös välittömästi ja konkreettisesti havaittavina. Vastaajat pitivät tärkeänä toiminnan räätälöimistä kohderyhmän mukaiseksi, mutta sen seurauksena suunnittelu vei aikaa. Tehtävässä onnistuminen edellytti muusikolta perusteellista suunnittelua, riittävästi aikaa sekä mukautumiskykyä kulloiseenkin tilanteeseen. Musiikillinen ja pedagoginen osaaminen nähtiin hyvänä pohjana työskentelylle, mutta myös ryhmänhallintataidot sekä erilaiset syventävät opinnot, kuten musiikkiterapian tai musiikkiliikunnan opinnot, koettiin hyödyllisiksi. Varhaisiän musiikinopettajan koulutuksen katsottiin antavan hyvät valmiudet huomioida erilaiset oppijat. Vastaajat kokivat myös tarvitsevansa kohderyhmän erityisten tarpeiden tuntemusta sekä toimintamalleja ja valmennusta vaihtelevien ja haastavien tilanteiden kohtaamiseen. Sosiaali- ja terveysalan opinnoista koettiin myös olevan hyötyä. (Kontkanen 2013.) Musiikkipedagogin ja musiikkiterapeutin osaamisen yhdistämistä kehitettiin Turun ammattikorkeakoulussa vuosina 2009-2013. Nelivuotisessa hankkeessa pilotoitiin koulutusta, josta valmistui musiikkiterapeutteja, jotka olivat myös musiikkipedagogiikan ammattilaisia. Koulutus tarjosi monipuolisia valmiuksia toimia hoito- ja kuntoutustyössä sekä oppilaitoksissa. (Lilja-Viherlampi 2013.)

Musiikkikasvatuksen eli musiikkioppilaitoksissa tai kouluissa toteutettavan tavoitteellisen toiminnan ja musiikkiterapian rajapinta on herättänyt pohdintaa. Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian menetelmät voivat olla osittain samoja, mutta lähtökohdat ja tavoitteet ovat erilaisia. (Lavaste 2012). Sekä musiikkikasvatuksessa että musiikkiterapiassa on olennaista se, että toimitaan musiikin parissa, mikä sinänsä tuottaa merkityksellisiä kokemuksia. Koska musiikki on luonteeltaan terapeuttista, musiikkikasvatukseen liittyy aina terapeuttisia elementtejä, vaikka opettaja ei olisikaan niistä tietoinen. (Lilja-Viherlampi 2007, Lavaste 2012.) Käytännön toiminnassa rajanveto terapian ja pedagogiikan välillä voi olla hankalaa, vaikka kyseessä ovat tavoitteiltaan ja lähtökohdiltaan erilaiset asiat. Kun 2000-luvun puolivälissä musiikkioppilaitoksissa alettiin toteuttaa musiikin erityisopetusta, tarvittiin uudenlaista osaamista. Täydennyskoulutusta haettiin aluksi jo asemansa vakiinnuttaneesta musiikkiterapiasta, jolloin terapian ja pedagogiikan raja hämärtyi. (Lavaste 2012.) Nykyisin on olemassa musiikkipedagogista täydennyskoulutusta vastaamaan alan koulutustarpeisiin. Menetelmiä on kehitetty Kuopion konservatorion, Savonia-ammattikorkeakoulun musiikin ja tanssin yksikön sekä Sibelius-Akatemian Kuopion osas-

ton yhteistyönä toteuttamassa Musiikin erityispedagogiikan osaamiskeskittymä (MEOK)–hankkeessa. Musiikkipedagogien työskennellessä lähtökohdiltaan erilaisten ryhmien kanssa on kuitenkin yllättäen havaittu, että samat pedagogiset keinot pätevät kaikkiin ryhmiin silloin, kun laaja-alaisesti ja perusteellisesti koulutetun musiikkipedagogin taidot yhdistyvät kohderyhmän tuntemukseen, eikä varsinaista erityispedagogiikkaa tarvita. Inklusiolla tarkoitetaan sitä, ettei oppilaita erotella omiksi erilaisiksi ryhmikseen, vaan kaikille tarjotaan mahdollisuus yhteiseen oppimiseen ja osallisuuteen. (Kaikkonen ym. 2012, Lavaste 2012.) Inklusiivinen taidekasvatus on linjassa Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia –ohjelman kanssa mahdollistamalla taiteen tekemisen ja kulttuuritapahtumiin osallistumisen kaikille.

4.1 TAKUULLA !-hankkeen musiikki- ja tanssipajatoiminta alakoulussa

Kuopion konservatoriossa elokuussa 2011 käynnistyneen TAKUULLA-hankkeen tarkoitus on kehittää kohonneen riskin alueella oleville lapsille ja nuorille terveyttä ja hyvinvointia edistäviä ennaltaehkäiseviä palveluita, jotka sijoittuvat perinteisen harrastustoiminnan ja taideterapian välimaastoon. Pitkän aikavälin tavoite on uusia palvelumuotoja ja osaamista kehittämällä osaltaan parantaa kulttuurialojen työllisyyttä sekä helpottaa sosiaali- ja terveysalalla uhkaavaa työvoima- ja resurssipulaa. Pitkän aikavälin tavoite on myös integroida kulttuuriset hyvinvointipalvelut osaksi kuntien palvelurakennetta. (Mäkinen 2012.) Hankkeen ensimmäisessä vaiheessa (2011-2013) toteutettiin pilottihankkeita yhteistyössä Kuopion kaupungin kanssa. Vuonna 2012-2013 toteutui Iloa vauvasta –pilotti neuvolassa, musiikkikerhotoiminta päiväkodissa, musiikki- ja tanssipajatoiminta alakoulussa sekä bänditoiminta sairaalakoulussa. Psykiatrisessa avohoidossa oleville nuorille aikuisille tarkoitettun tanssi-ilmaisun pilotin suunnittelu käynnistyi.(Mäkinen 2013.) Tämän tutkimuksen kohteena oli alakoulun pilottihanke, joka toteutettiin lukuvuoden 2012-2013 aikana.

Alakoulun pilottihankkeessa järjestettiin maksutonta musiikki- ja tanssipajatoimintaa 1-2-luokkalaisille lapsille koulun tiloissa. Pajat järjestettiin koulun iltapäiväkerhossa ja yhden ryhmän osalta luokan musiikkitunnilla. Lukuvuoden 2012-2013 aikana kokoontui yksi tanssipajaryhmä sekä kaksi musiikkipajaryhmää. Iltapäiväkerhossa toteutettuihin musiikki- ja tanssipajoihin oppilaat valittiin ilmoittautumisen perusteella, ja pajaan osallistumista saatettiin myös suositella oppilaalle. Lukuvuoden 2012-2013 aikana musiikki- ja tanssipajaryhmät kokoontuivat kukin kolmekymmentä kertaa, ja ryhmätapaamisen kesto oli 45 minuut-

tia. Pajassa oli joka kerralla 2-3 ohjaajaa, ja ohjaus toteutui sekä koulun että konservatorion henkilöstön voimin. Musiikkipajoja ohjasivat yhteistyössä musiikin varhaiskasvatukseen erikoistunut musiikkipedagogi konservatoriosta sekä koulussa työskentelevä lastentarhanopettaja ja luokanopettaja. Tanssipajaa ohjasivat tanssipedagogi konservatoriosta sekä luokanopettaja. Tanssipedagogilla oli myös perehtyneisyyttä tanssiterapiaan.

TAKUULLA-hankkeen prosessikuvauksen mukaan pajatoiminnan tavoite oli tuottaa iloa ja tarjota harrastusmahdollisuus, vahvistaa luovuutta, edistää oppimista sekä sosiaalisia- ja vuorovaikutustaitoja. **Tanssipajassa** tutustuttiin luovaan tanssiin leikkien, liikkuen, kokeillen ja tutkien. Tunti alkoi virittäytymisellä ja kehon lämmittelyllä, ja eteni harjoituksiin, joissa syvennyttiin tanssikäsitteisiin kuten kehoon, tilaan ja aikaan. Tunti päättyi rauhoittumiseen. (Mäkinen 2013.)

Musiikkipajassa tutustuttiin musiikin perusasioihin laulaen, soittaen, liikkuen ja rytmiharjoituksin. Musiikkipajassa tervehdittiin aluksi jokaista lasta henkilökohtaisesti sekä kyseltiin kuulumiset. Päivän teema esiteltiin, jonka jälkeen edettiin teeman mukaisiin lauluihin ja leikkeihin. Toiminnot olivat monipuolisia ja vaihtelevia, ja sisälsivät esimerkiksi liikkumista, rauhoittumista, kuuntelemista ja tekemistä. Musiikkipajassa oli jokin vuorovaikutteinen harjoitus, ja lopuksi rauhoittuminen sekä päivän teeman purku, ja lopuksi jokaisen oppilaan hyvästeleminen henkilökohtaisesti. Paja päättyi aina samaan loppulauluun, jonka dynamiikkaa, tempoa ja esitystapaa vaihdeltiin. (Mäkinen 2013.) Musiikki- ja tanssipajatoiminta jatkuu pilottivaiheen jälkeen. Lukuvuonna 2013- 2014 alakoulussa toteutuu kaksi tanssi- ja kolme musiikkipajaa.

4.2 Yhteenveto tutkimuksen lähtökohdista

Hyvinvoinnin kannalta on tärkeää kokea elämänsä mielekkääksi ja merkitykselliseksi sekä olla osa laajempaa yhteisöä (Bardy 2002). Luovat voimavarat ja vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa ovat tärkeitä tekijöitä toimintakyvyn ylläpitämisen kannalta (Liikanen 2010). Epidemiologisissa tutkimuksissa kulttuuritapahtumiin osallistumisella tai harrastuksilla on todettu olevan yhteyttä pidempään elinikään, parempaan stressitilanteiden sietoon ja parempaan koettuun terveyteen (Clift 2012).

Opetus- ja kulttuuriministeriön Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia –hankkeen ohjelma-luonnoksen mukaan taiteen soveltavalla käytöllä voidaan tarkoittaa koko yhteiskunnan kehittämistä huomioimalla ihmisen kokonaisvaltaisuus ja luovuus, tai yksittäisten taideteosten tai esitysten käyttöä muiden toimintojen apuna esimerkiksi hyvinvoinnin lisäämiseksi. (Liikanen 2010.) Musiikkia on käytetty terveydenhoidossa ja kuntoutuksessa jo vuosikymmeniä, mutta musiikin käyttö terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi ei rajoitu ainoastaan musiikkiterapian ammattilaisten toimintaan (Bonde 2011). Musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen menetelmät voivat olla samankaltaisia, mutta tavoitteet ovat erilaisia. Musiikkikasvatukseen liittyy kuitenkin aina terapeuttisia elementtejä, vaikka musiikkikasvattaja ei olisi niistä tietoinen. (Lilja-Viherlampi 2007, Lavaste 2012.) Tässä tutkimuksessa käytetään TAKUULLA-hankkeen käsitteitä **kulttuuriset hyvinvointipalvelut** ja **kuntouttava taidepedagogiikka**. Tällä tarkoitetaan musiikkioppilaitoksissa perinteisesti käytettyjen menetelmien ja osaamisen viemistä lasten ja nuorten arkeen yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa sekä uusien, hyvinvointia lisäävien toimintatapojen kehittämistä.

Toimivat vertaissuhteet ovat lapsen kehitykselle tärkeitä. Onnistuakseen vertaissuhteissa lapsi tarvitsee laaja-alaisia taitoja, joista tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä **sosiaalinen kompetenssi**. Jos lapsen sosiaaliset- ja tunnetaidot ovat heikot, hän voi joutua negatiiviseen kierteeseen, jolloin ympäristöstä saatu kielteinen palaute vahvistaa käsitystä itsestä huonona ja arvottomana. Ulkopuolella olemisen tunne ja epäluottamus toisia kohtaan liittyy heikkoon koulumenestykseen ja periytyy vahvasti (Kortteinen & Elovainio 2012). Tutkimuksessa on kuitenkin saatu viitteitä siihen, että musiikki-intervention avulla on mahdollista edistää sosioemotionaalisia taitoja ja haastaviin elämäolosuhteisiin sopeutumista. (Pasioli 2012.)

TAKUULLA-hankkeen yhteydessä järjestettävän musiikki- ja tanssipajatoiminnan tavoite on kehittää myönteistä minäkuvaa ja luovaa persoonaa, edistää oppimista sekä ehkäistä syrjäytymistä. Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaista musiikki- ja tanssipajatoiminta on tällä hetkellä, ja miten lapsen sosiaalinen kompetenssi kehittyy musiikki- ja tanssipajatoiminnan myötä ohjaajan arvioimana. Tutkimuksessa opettaja arvioi lapsen sosiaalista kompetenssia suomenkielisen ja suomalaisilla lapsilla testatun MASK –mittarin avulla.

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoitus on kuvata alakouluikäisille lapsille suunnattua musiikki- ja tanssipajatoimintaa sekä lasten sosiaalisen kompetenssin kehitystä pajatoiminnan myötä ohjaajan arvioimana. Tutkimuksen tavoite on tuottaa tietoa taidelähtöisten, terveyttä edistävien interventioiden kehittämisen tueksi jatkossa.

Tutkimuskysymykset ovat :

1. Millaista on TAKUULLA-hankkeen musiikki- ja tanssipajatoiminta alakouluikäisille lapsille ohjaajien kuvaamana?
2. Millaista on lasten sosiaalinen kompetenssi musiikki- ja tanssipajatoiminnan alku- ja loppuvaiheessa ohjaajan MASK-mittarilla arvioimana?
3. Millaisia ovat ohjaajien kokemukset musiikki- ja tanssipajatoiminnasta pilottivaiheen päättyessä?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

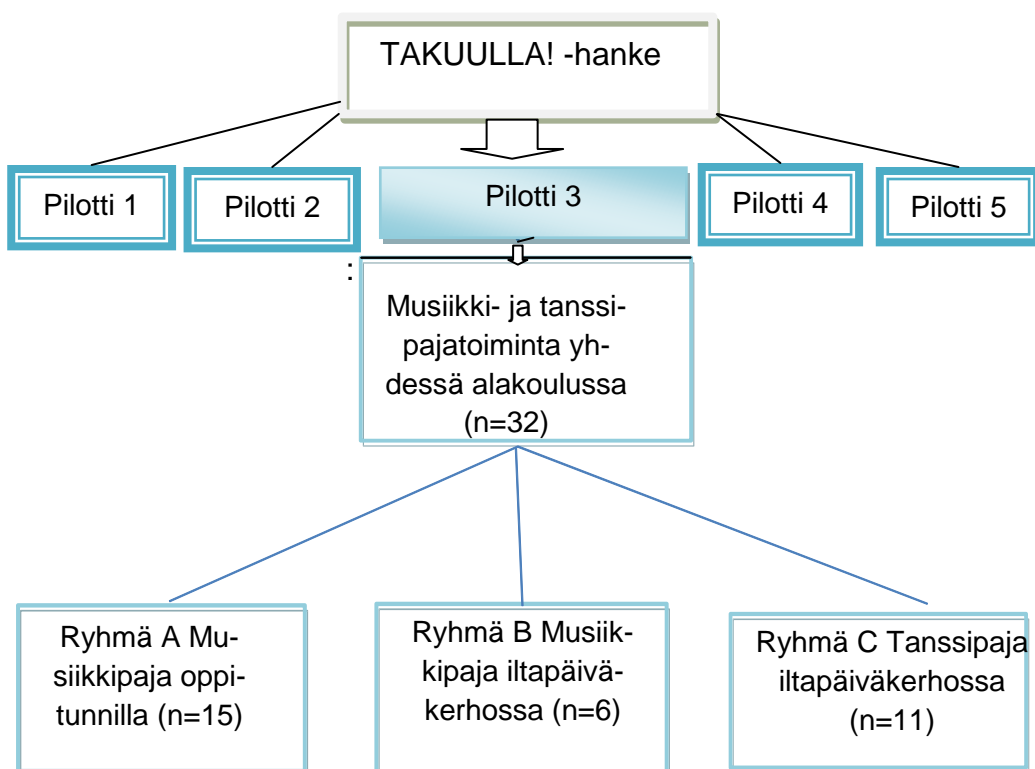
Tässä tutkimuksessa kuvataan TAKUULLA-hankkeen musiikki- ja tanssipajatoimintaa yhdessä alakoulussa lukuvuonna 2012-2013, sekä lasten sosiaalista kompetenssia musiikki- ja tanssipajatoiminnan aikana ohjaajien arvioimana. Aloite tutkimuksen tekemiseen tuli Itä-Suomen yliopiston hoitotieteen laitokselta, jonne TAKUULLA-hankkeen koordinaattori oli ottanut yhteyttä ja toivonut jonkinlaista, tarkemmin määrittelemätöntä tutkimusta tehtäväksi hankkeeseen liittyen. Itä-Suomen yliopiston hoitotieteen opiskelijoille tarjottiin sähköpostitse mahdollisuutta tehdä aiheesta pro gradu -tutkielma. Tutkijalla on pitkä työkokemus kouluterveydenhoitajan työstä ja sitä kautta kouluympäristön sekä kouluikäisen lapsen ja lapsiryhmien kehityksen tuntemusta, sekä musiikkiopintojen, kirjallisuusterapiaohjaajakoulutuksen ja harrastusten perusteella tuntumaa taidelähtöisiin menetelmiin. Aihe herätti kiinnostuksen, ja tutkija tarjoutui tekemään aiheesta pro gradu -tutkielman. Tutkija ei ole saanut tutkimuksen tekemiseen rahallista avustusta hankkeen taholta.

6.1 Kohderyhmä ja tiedonantajat

Tutkimuksessa kuvattavan TAKUULLA-hankkeen musiikki- ja tanssipajatoiminnan aloitti syksyllä 2012 yhteensä 44 lasta. Syksyllä aloittaneista lapsista osa lopetti pajatoiminnan kesken kauden, ja ryhmiä täydennettiin vuoden mittaan. Kesken kauden mukaan tulleita lapsia ei enää kutsuttu mukaan tutkimukseen. Toimintaa järjestettiin lukuvuoden 2012 - 2013 ajan kolmessa erilaisessa ryhmässä (Kuvio 2).

Interventioryhmä A oli musiikkipajaryhmä luokan lukujärjestykseen merkityllä musiikkitunnilla. Luokassa oli syyslukukauden alkaessa 16 oppilasta, jotka kaikki osallistuivat toimintaan, ja heistä 15 osallistui tutkimukseen. Kaikki tutkimukseen osallistuvat lapset olivat musiikkipajatoiminnassa mukana koko lukuvuoden. *Interventioryhmä B* oli musiikkipajaryhmä koulun iltapäiväkerhossa. Musiikkipajaan ilmoittautui syksyllä 12 lasta, joista kolme lopetti pajatoiminnan jo alkuvaiheessa, ja talven mittaan ryhmästä jäi vielä kolme lasta pois. Kuusi lasta osallistui pajatoimintaan säännöllisesti koko vuoden. Alkumittaukseen osallistui kuusi lasta ja loppumittaukseen viisi lasta. Yksi alkumittaukseen osallistunut lapsi jäi pajatoiminnasta pois kesken vuoden, ja yksi tutkimukseen osallistumiseen suostumuk-

sen antanut jo ennen alkumittauksia. Interventoryhmään B ei otettu uusia lapsia kesken kauden. *Interventoryhmä C* oli tanssipajaryhmä, joka toteutui iltapäiväkerhossa. Tanssipajassa ryhmän koko oli 16 oppilasta, ja uusia otettiin lopettaneiden tilalle. Tanssipajan aloitti vuoden mittaan yhteensä 19 eri lasta. Kevättä kohden osallistumisaktiivisuus väheni, ja loppukevällä pajaryhmässä oli kerrallaan noin 10 lasta. Tutkimukseen osallistui yksitoista lasta, joista yhdeksän jatkoi pajatoiminnassa koko vuoden. Alkumittaukseen osallistui yksitoista lasta ja loppumittaukseen yhdeksän lasta. (Kuvio 2). Kukin pajaryhmä kokoontui 30 kertaa, ja yhden tapaamiskerran kesto oli 45 minuuttia. Kaikki interventioon osallistuneet lapset eivät osallistuneet tutkimukseen.



Kuvio 2. TAKUULLA-hankkeen pilottivaihe ja musiikki- ja tanssipajatoiminta alakoulussa.

Tässä tutkimuksessa tiedonantajina toimi yhteensä seitsemän henkilöä. Näistä neljä henkilöä ohjasi musiikki- ja tanssipajatoimintaa koulussa, ja kolme henkilöä osallistui laajemmin TAKUULLA-hankkeen suunnitteluun ja käynnistämiseen, mutta eivät osallistuneet musiikki- tai tanssipajojen joka viikkoiseen toimintaan alakoulun musiikki- tai tanssipajaryhmissä. Tässä tutkimuksessa kaikista tiedonantajista käytetään termiä ohjaaja.

Ennen tutkimuksen aloitusta tutkimussuunnitelman tultua hyväksytyksi Itä-Suomen yliopistossa, tutkija otti puhelimitse ja sähköpostitse yhteyttä Kuopion kaupungin perusopetusjohtajaan ja kertoi hänelle tutkimushankkeesta. Kun tutkimus koski vain yhtä koulua, rehtorin lupa tutkimukseen oli riittävä. Tutkija lähetti koulun rehtorille ja apulaisrehtorille tutkimuslupahakemuksen (liite 5). Tutkija sopi vierailusta koululle, ja tapasi apulaisrehtorin ja koulun taholta pajatoimintaan osallistuvat opettajat. Tapaamisessa sovittiin tutkimukseen liittyvistä käytännön järjestelyistä, ja tavoite oli, että tutkimuksen tekeminen olisi opettajia ja koulun henkilöstöä sekä perheitä mahdollisimman vähän kuormittava. Rehtori myönsi luvan tutkimuksen tekemiseen. Tutkija oli myös sähköpostitse yhteydessä konservatoriossa intervention suunnitteluun ja toteutukseen osallistuviin henkilöihin, ja kysyi heidän suostumustaan tutkimukseen osallistumiseen. Tutkimusprosessi pyrittiin heidänkin osaltaan suunnittelemaan mahdollisimman vähän kuormittavaksi.

Kun lupa tutkimuksen tekemiseen oli saatu, informaatiokirje tutkimuksesta lähetettiin reppupostissa pajatoimintaan osallistuvien lasten kotiin (Liite 6). Kirjeessä kysyttiin lasten vanhempien kantaa siihen, voidaanko lapsen sosiaalista kompetenssia arvioida pajatoiminnan yhteydessä MASK-mittarilla ja voidaanko tulosta käsitellä tutkimuksessa. Informaatiokirjeessä oli myös tutkijan yhteystiedot mahdollisia tarkentavia kysymyksiä varten, mutta yhtään yhteydenottoa ei tullut. Vanhemmat ilmoittivat suostumuksen tai kiellon tutkimukseen osallistumiseen suoraan koululle kirjallisesti informaatiokirjeen alaosasta leikatavalla lomakkeella. Informaatiokirjeessä kerrottiin, ettei lapsen henkilöllisyys tule tutkijan tietoon. Tutkija monisti tarvittavan määrän informaatiokirjeitä ja toimitti ne koululle. Koulun kansliahenkilökunta huolehti reppupostin jakelun. Lapset palauttivat suostumus- tai kieltolomakkeet pajatoiminnan ohjaukseen osallistuvalla opettajalle, joka kirjasi itselleen muistiin niiden oppilaiden nimet, joiden kodista oli saatu lupa tutkimukseen. Opettaja tarvitsi tiedon voidakseen suorittaa mittauksen MASK-mittarilla. Mittauslomakkeeseen oppilaat koodattiin joko numerolla tai kirjaimella. Opettaja toimitti suostumuslomakkeet suoraan koulun kansliaan, ja näin pajatoimintaan osallistuvien lasten henkilöllisyys ei missään vaiheessa tullut tutkijan tietoon. Suostumuslomakkeita säilytettiin koulun kansliassa lukitussa kaapissa, ja kansliahenkilökunnan kanssa sovittiin, että ne pidetään tallessa tutkielman julkaisemiseen saakka. Suostumus tutkimukseen osallistumiseen saatiin interventioryhmä A:n osalta viidelletoista lapselle kuudestatoista, interventioryhmä B:n osalta seitsemälle lapselle kahdestatoista ja interventioryhmä C:n osalta yhdelletoista lapselle kuudestatoista. Pajatoiminnan alkuvaiheessa tutkija kävi yhdellä pajakerralla seuraamassa musiikkipajatoimintaa

interventioryhmissä A ja B saadakseen toimintaan konkreettista tuntumaa. Tanssipajaryhmään tutustuminen ei aikataulusyistä toteutunut.

6.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkija perehtyi aluksi aihepiiriin tekemällä tiedonhakuja ja lukemalla tutkimusartikkeleita (liite 7). Tiedonhaun perusteella valitut tutkimukset on kuvattu liitetaulukoissa 1-3. Tutkijan työkokemus kouluterveydenhuollosta ja kouluikäisten lasten ryhmistä vaikutti osaltaan aiheetta koskevaan esiymmärrykseen ja hakusanalistan laadintaan. Tutkija oli sähköpostitse yhteydessä TAKUULLA-hankkeen projektikoordinaattoriin lisätäkseen ymmärrystään tutkitavasta ilmiöstä, sekä perehtyi käytettävissä olevaan hanketta koskevaan kirjalliseen materiaaliin sekä interventiosuunnitelmaan. Interventioprotokollaan ei ollut tutkimuksen alkuaessa enää mahdollisuutta vaikuttaa, joten kontrolloitu tutkimusasetelma ei tullut kysymykseen. Tutkimuksen suunnittelussa otettiin huomioon myös se, että tutkimus tapahtui oppilaitosympäristössä, mikä hankaloittaa kontrolloidun tutkimusasetelman toteutusta, koska oppilaat ovat kouluissa luokkaryhmissään, joista heitä ei tavallisesti voida tutkimuksen ajaksi siirtää muualle. (De Anda 2007.)

Tutkimuskysymykset määrittelevät tutkimusasetelmaa ja edellyttävät tutkijalta huolellista pohdintaa tutkimuksen alkuvaiheessa. Ilman mielenkiintoisia kysymyksiä tutkimuksen tuloksilla on vain vähäistä merkitystä. (Polit & Beck 2004.) Tämän tutkimuksen tarkoitus oli kuvata musiikki- ja tanssipajatoimintaa yhdessä alakoulussa yhden vuoden aikana mahdollisimman monipuolisesti. Tutkimuksessa etsittiin vastausta siihen, millaista musiikki- ja tanssipajatoimintaa oli tutkimushetkellä. Koska musiikki- ja tanssipajatoiminnasta kertovissa oppilaiden koteihin lähetetyissä tiedotteissa mainittiin pajatoiminnan edistävän lasten sosiaalisia ja ryhmässä toimimisen taitoja, haluttiin myös selvittää, millaista lasten sosiaalisen kompetenssin kehitys oli intervention aikana. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä lasten sosiaalinen kompetenssi ja osallistuminen musiikki- ja tanssipajatoimintaan kytkeytyivät toisiinsa. Musiikki ja tanssi vaikuttavat tunteisiin ja tunnetilat liittyvät käyttäytymiseen. (Saarikallio & Erkkilä 2007, Srinivasan ym. 2013.) Lasten sosiaalisen kompetenssin muutos on operationalisoitu empiirisesti mitattavaan muotoon (Eskola & Suoranta 2008, Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009). Sosiaalisen kompetenssin muutoksen empiirisesti

mitattava vastine on tässä tutkimuksessa konkreettinen käyttäytymismuutos, joita ohjaaja arvioi MASK-mittarin avulla.

Tämä tutkimus on tapaustutkimus, jossa pyritään ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen monipuolisilla tiedonhankintamenetelmillä (Eskola & Suoranta 2008, Polit & Beck 2004, Metsämuuronen 2005, Burns & Grove 2009). Koska tutkimuksessa kuvattiin ilmiötä, josta aiempaa tietoa ei ollut käytettävissä, ja tarkoituksena oli ilmiön mahdollisimman monipuolinen ymmärrys, laadullisen tutkimusmenetelmän käyttö oli perusteltua (Polit & Beck 2004). Aineistoa kerättiin myös määrällisin menetelmin. Lasten sosiaalista kompetenssia on tutkittu paljon, käsite on tunnettu ja käytettävissä on luotettavia mittausmenetelmiä. Tapaustutkimus edellyttää tyypillisesti systemaattista tiedonkeruuta pitkältä ajanjaksolta. (Polit & Beck 2004.) Tutkittava interventio kesti koko lukuvuoden, ja siksi myös tietoa kerättiin koko lukuvuoden ajan. Määrällinen aineisto kerättiin intervention alussa ja lopussa. Haastattelut suoritettiin lähellä lukuvuoden puoliväliä. Lukuvuoden päätyttyä ohjaajat vastasivat lisäksi vapaamuotoisella kirjoituksella loppuarviointikysymykseen.

Laadullisen aineiston tiedonkeruumenetelmäksi valittiin väljien teemojen mukaan etenevä fokusryhmähaastattelu, jonka avulla on mahdollista saada rikasta ja monipuolista tutkimusaineistoa. Haastatteluteemat kuvataan liitteessä 7. Eri asemissa olevista henkilöistä kootut ryhmät on hyvä erottaa toisistaan, jotta voidaan varmistaa se, että kaikilla osallistujilla on mahdollisuus ottaa asioita vapaasti puheeksi (Polit & Beck 2004, Freeman 2006). Siksi tässä tutkimuksessa päädyttiin haastattelemaan musiikki- tai tanssipajatoimintaa käytännössä toteuttavia henkilöitä ja hankkeen suunnittelijoita omina ryhminään.

Fokusryhmähaastattelulle ominaisen ryhmädynamiikan avulla voidaan saada esille vastaajien uskomuksia, asenteita ja tunteita. Ryhmää tulee rohkaista puhumaan toisilleen eikä osoittamaan sanottavaansa tutkijalle. (Burns & Grove 2009.) Fokusryhmän vahvuus on ryhmässä tapahtuva yhteinen ideoiden ja ajatusten kehittäminen. Ryhmä voi itse kuljettaa keskustelua haluamaansa suuntaan. (Gillis & Jackson 2002.) Tässä tutkimuksessa väljästi teemoitetun lomakkeen avulla varmistettiin, ettei ryhmä ajaudu liian kauaksi aiheesta tai että keskustelua ei syntyisi. Lisäksi haluttiin varmistaa, että aineistoa saatiin riittävästi vastaamaan tutkimuskysymyksiin, ja tarjottiin myös tilaisuus haastatteluun osallistujille valmistautua ryhmähaastatteluun. Ryhmässä voi tulla esille näkemyksiä, jotka ovat tutkijalle aivan uusia ja odottamattomia, ja siten rikastuttavat aineistoa. (Gillis & Jackson 2002.) Ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen avulla näkemysten erot ja yhtäläisyydet tulevat selvemmin

esille (Freeman 2006). Ryhmä rohkaisee myös hiljaisempia osallistujia tuomaan esille ajatuksiaan. Ryhmässä voi tulla esille eri ajatuksia kuin yksilöhaastatteluissa, mutta on myös pidettävä mielessä, että jotain sellaista, jota yksilöhaastattelussa sanottaisiin, saattaa jäädä pois. (Gillis & Jackson 2002.) Fokusryhmän heikkoutena voi myös olla se, että voimakkaasti itseään ilmaisevat osallistujat eivät anna muille tilaa. Ryhmässä tutkijan tehtävä onkin huolehtia, että jokaisen osallistujan on mahdollista ilmaista itseään tasapuolisesti. Tutkijan tehtävä on myös keskustelun aikana tiivistää sanottua ja reflektoida sitä ryhmän jäsenten kanssa. Tässä tutkimuksessa fokusryhmähaastattelun valintaa puolsi se, että tutkijalla oli koulutuksensa ja työkokemuksensa vuoksi runsaasti kokemusta ryhmäkeskusteluista ja kaikkien osapuolten tasapuolisesta huomioimisesta.

Sosiaalisen kompetenssin mittariksi valittiin suomenkielinen ja suomalaisilla lapsilla laajasti tutkittu Monitahoarviointi lasten sosiaalisesta kompetenssista (MASK) -mittari (Kaukiainen ym. 2005). Mittari on helppokäyttöinen ja soveltuu käytettäväksi kouluympäristössä. Tutkija oli tutkimuksen suunnitteluvaiheessa sähköpostitse yhteydessä MASK-mittarin kehittäjään Niina Junttilaan Turun yliopiston oppimistutkimuksen keskuksessa. Hän antoi luvan mittarin käyttämiseen, ja kertoi mittarin kehittämistyöstä, jonka yhteydessä se on osoittautunut soveltuvaksi myös tämän tutkimuksen kohteena olevaan interventioon osallistuvalla ikäryhmälle. Junttila lähetti tutkielman tekijälle mittarilomakkeet maksutta tutkimuskäyttöä varten. Tutkija kuitenkin osti myös omalla kustannuksellaan MASK-mittarin ja siihen liittyvän ohjekirjan Turun yliopiston oppimistutkimuksen keskukselta perehtyäkseen huolellisesti mittarin käyttöön.

6.3 Aineiston keruu

Tutkimuksessa kerättiin aineistoa tutkimushaastatteluin ja lisäksi pajatoiminnan ohjaajat arvioivat tutkimukseen osallistuvien lasten sosiaalista kompetenssia MASK-mittarilla intervention alussa ja lopussa. Lukuvuoden päätyttyä ohjaajat arvioivat pajatoimintaa vastamalla loppuarviointikysymykseen vapaamuotoisella kirjoituksella.

6.3.1 Tutkimushaastattelut

Aineiston keruuta varten suoritettiin yhteensä kaksi ryhmähaastattelua. Ensimmäisessä haastatteluryhmässä oli neljä pajatoimintaa viikoittain ohjaavaa henkilöä. Toisessa haastatteluryhmässä oli kolme hankkeen suunnittelusta ja koordinoinnista vastaavaa henkilöä, jotka eivät osallistuneet alakoulussa pajatoiminnan viikoittaiseen ohjaukseen.

Haastatteluteemat ja laitteiden toiminta testattiin Itä-Suomen yliopiston opiskelijaryhmällä ensimmäistä tutkimushaastattelua edeltävänä päivänä. Laitteiden toiminta oli moitteetonta, tallennusjälki selkeää ja laadultaan hyvää, ja teemat herättivät rikasta keskustelua. Koska koulun henkilökunta on kiireistä, ja oli ilmaissut jo aikaisemmin kuormittuneisuutta hankkeeseen liittyvistä opinnäytetöistä, heitä ei haluttu kuormittaa liikaa, ja siksi esihaastattelua ei suoritettu tutkimuksen tiedonantajien kanssa. Tutkijalla on kuitenkin runsaasti kokemusta ryhmätilanteista, ja ammatillisen koulutuksen ja työkokemuksen myötä tietoa ja taitoa olla esittämättä ohjaavia kysymyksiä. Haastattelun aikana tutkija pyrki pitäytymään mahdollisimman objektiivisena ja neutraalina sekä refleктоimaan myös omaa toimintaansa.

Ennen ensimmäistä tutkimushaastattelua tutkija lähetti puolistrukturoitua haastattelua varten laaditut haastatteluteemat sekä suostumuslomakkeen haastatteluun sähköpostin liitetiedostona. Samalla kysyttiin haastateltaville parhaiten sopivaa ajankohtaa. Ensimmäinen tutkimushaastattelu suoritettiin marraskuussa 2013, ja siihen osallistuivat musiikkipajoja ohjaavat musiikkipedagogi ja lastentarhanopettaja koulusta, sekä tanssipajoja ohjaavat tanssipedagogi ja luokanopettaja koulusta. Haastattelu alkoi haastatteluun osallistuvien toivomuksen mukaisesti aamulla klo 8, ja haastattelupaikkana toimi koulun ATK-luokka. Tutkijalla oli mukanaan jokaiselle osallistujalle tulostettuna haastatteluteemat sekä suostumuslomake tutkimukseen. Kirjallinen suostumuslomake allekirjoitettiin haastattelutilanteen alussa, ja haastattelun kulku käytiin lyhyesti läpi sekä esiteltiin käytettävät tallennusvälineet. Haastattelu tallennettiin Itä-Suomen yliopiston oppituvasta lainatulla digitaalisella sanelimella ja tutkijan henkilökohtaisella kannettavalla tietokoneella. Laitteiden toimivuus testattiin ennen haastattelun aloitusta.

Haastattelu suoritettiin pöydän ääressä ja tallennusvälineet oli sijoitettu eri puolille pöytää. Keskustelu käynnistyi helposti ja luontevasti, ja osallistujat tunsivat toisensa jo etukäteen. Haastattelun aikana syntyi kahdesti lyhyt keskeytys, kun joku koulun henkilökuntaan kuuluva aukaisi luokan oven ja tuli sisälle luokkaan kesken haastattelun. Tilanne jatkui kuitenkin

kin sujuvasti keskeytyksen jälkeen. Tanssipajaa ohjaava luokanopettaja joutui välituntivälön vuoksi poistumaan haastattelusta viisi minuuttia ennen sen päättymistä. Haastattelun kesto oli 1 tunti 46 minuuttia. Tutkimushaastattelu litteroitiin sana sanalta, ja kirjoitettua tekstiä kertyi 40 sivua. (Arial 12, riviväli 1,5).

Toinen tutkimushaastattelu suoritettiin 16.1.2013 ja siihen osallistuivat Takuulla -hankkeen projektikoordinaattori, konservatorion rehtori sekä hankkeen suunnittelussa mukana ollut musiikkipedagogi-musiikkiterapeutti, joka myös itse piti pilottimusiikkipajaa päiväkodissa. Ennen haastattelua osallistujille lähetettiin haastatteluteemat sähköpostin liitetiedostona sekä suostumuslomake. Samalla kysyttiin sopivaa ajankohtaa. Haastattelu suoritettiin haastateltavien toiveen mukaisesti ryhmään kuuluvan haastateltavan kodissa, ja tallennettiin kahdella laitteella. Laitteiden toimivuus testattiin ennen haastattelun alkua. Haastattelu eteni luontevasti teemoittain, eikä haastattelun aikana syntynyt keskeytyksiä. Haastattelun kesto oli 1 tunti 43 minuuttia. Haastattelu litteroitiin tekstiksi sana sanalta ja kirjoitetun tekstin pituus oli 39 sivua. (Arial 12, riviväli 1,5.)

Lukuvuoden päätyttyä ohjaajat vastasivat loppuarviointikysymykseen, jonka tutkija lähetti maaliskuussa sähköpostitse. Sähköpostissa myös kerrottiin vastaamisen vapaaehtoisuudesta sekä kerrottiin vastauksen käytöstä osana tutkimusta. Ohjaajia pyydettiin kuvaamaan, millaisia vaikutuksia he arvioivat pajatoiminnalla voineen olla suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Ohjaajia pyydettiin lisäksi pohtimaan tekijöitä, jotka ovat voineet vahvistaa tai heikentää mahdollisia vaikutuksia. Vastauksen pituudeksi määriteltiin 1-2 sivua ja teksti sai olla vapaamuotoinen. Neljä ohjaajaa seitsemästä vastasi loppuarviointiin, ja tekstiä kertyi yhteensä 6 sivua (Arial 12, riviväli 1,5.)

6.3.2 Sosiaalisen kompetenssin arviointi MASK-mittarilla

MASK-mittarissa sosiaalista kompetenssia arvioidaan monitahoisesti. Arviointia suorittavat opettajat, luokkatoverit ja vanhemmat. Tutkittavaan interventioon osallistuneet lapset olivat kuitenkin iältään nuoria, ja toveriarvioinnin keräämiseen olisi tarvittu opettajan apua. Koulun henkilöstöä ei haluttu hankkeen pilottivaiheessa kuormittaa liikaa, joten päädyttiin keräämään vain opettajan arviot. Vanhempia ei myöskään haluttu kuormittaa pyytämällä heitä arvioimaan lapsen sosiaalista kompetenssia. Tämän tutkimuksen kannalta opettajan arvio vaikutti riittävältä monipuolistamaan toiminnasta syntyvää kuvaa. Tutkimuksessa ei

ollut tarkoitus pyrkiä tekemään päätelmiä musiikki- ja tanssipajatoiminnan vaikuttavuudesta, eikä sellaisia voidakaan tällaisessa tutkimusasetelmassa tehdä. Osallistujat oli valittu pajoihin jo ennen tutkimuksen alkamista, eikä satunnaistaminen ollut mahdollista. Satunnaistettu asetelma olisi myös ollut hankkeen lähtökohdat huomioiden ongelmallista toteuttaa, koska hankkeessa pajatoimintaa lähtökohtaisesti tarjottiin kaikille halukkaille.

Ennen mittausten aloittamista tutkija tapasi mittauksen suorittavat kaksi pajatoimintaan viikoittain osallistuvaa ohjaajaa ja heidän kanssaan käytiin läpi MASK- mittarilomake sekä sen käyttö. Ohjeena oli arvioida lapsen sosiaalista kompetenssia mittarilomakkeen avulla sellaisena, kuin se musiikki- tai tanssipajaryhmässä näyttää. Sosiaalinen kompetenssi on kontekstisidonnaista ja voi sen vuoksi näyttäytyä eri yhteyksissä erilaisena. Tapaamisen yhteydessä tutkija myös jätti lomakkeiden palautusta varten opettajille omalla kotiositteellaan ja postimaksulla varustetut palautuskuoret.

Tutkimukseen saatiin lupa yhteensä 33 lapsen kodista. Näistä lapsista 32 oli mukana alkumittauksessa. Alkumittaukseen osallistui interventioryhmästä A 15 lasta, ja loppumittaukseen 15 lasta, interventioryhmästä B alkumittaukseen 6 lasta ja loppumittaukseen 5 lasta, ja interventioryhmästä C alkumittaukseen 11 lasta ja loppumittaukseen 9 lasta. Interventioryhmässä A sekä alku- että loppumittauksen suoritti pajatoiminnan ohjaukseen osallistunut opettaja (mittaaja 1). Hän toimi lukuvuoden ajan myös interventioryhmä A:n luokanopettajana, joten hän näki tässä interventioryhmässä musiikkipajatoimintaan osallistuvia lapsia muulloinkin, kuin vain musiikkipajassa. Sama mittaja (1) suoritti mittaukset myös interventioryhmässä B. Interventioryhmässä C sekä alku- että loppumittauksen suoritti pajatoiminnan ohjaukseen osallistunut luokanopettaja (mittaaja 2). (Taulukko 1.)

Taulukko 1. Alku- ja loppumittauksiin osallistuneiden lasten lukumäärät ja mittauksen suorittajat ryhmittäin. Mittaaja 1=musiikkipajan ohjaaja, mittaaja 2=tanssipajan ohjaaja.

Interventioryhmä	Alkumittaukseen osallistuneet	Loppumittaukseen osallistuneet	Mittaaja
Ryhmä A = Musiikkipaja oppitunnilla	n=15	n=15	1
Ryhmä B = Musiikkipaja iltapäiväkerhossa	n=6	n=5	1
Ryhmä C = Tanssipaja	n=11	n=9	2

MASK- mittarissa tulokset koottiin lomakkeella, jossa 15 väittämää on lomakkeen vaakariiveillä, ja lomakkeen sarakkeisiin ohjaaja merkitsi mittaukseen osallistuneet lapset numero- tai kirjainkoodein. Alkumittaukset suoritettiin interventioryhmässä A osa ryhmästä kerrallaan, kolmella pajakerralla loka-marraskuussa 2012. Loppumittaukset suoritettiin huhtikuun loppupuolella 2012. Loppumittauksen tulokset on kirjattu koko ryhmän osalta samalla päivämäärällä. Interventioryhmässä B alkumittaus suoritettiin lokakuun lopussa 2012. Mittaustuloksia oli kirjattu kuudelle lapselle. Yhdelle lapselle, jolla oli huoltajan suostumus tutkimukseen, ei kirjattu alkumittauksista, koska hän oli jäänyt pajatoiminnasta pois heti alussa. Loppumittaukset suoritettiin interventioryhmässä B huhtikuun lopussa. Interventioryhmässä C alkumittaus suoritettiin kahdella pajakerralla osalle ryhmää kerralla lokakuussa 2012. Loppumittaus suoritettiin toukokuussa 2013 (tarkempaa päivämäärää ei ole lomakkeessa), ja siinä oli mukana 9 lasta. Koontilomakkeisiin oli myös kirjattu lapsikohtaisesti pajatoimintaan osallistumiskerrat kevään ja syksyn osalta erikseen.

Lapsista ei kerätty mitään taustatietoja. Kumpikin mittaukset tehnyt opettaja palautti tutkimuslomakkeet suljetussa kirjekuoressa tutkijalle kotiosoitteeseen. Tutkijalle toimitettiin jokaisesta interventioryhmästä kaksi koontilomaketta, joista toisessa oli alku- ja toisessa loppumittauksen tiedot. Lomakkeita säilytettiin huolellisesti vain tutkijan käytössä, ja mittausten analyysivaiheessa tiedot tallennettiin SPSS –ohjelmaan ja siirrettiin lisäksi taulukoiden ja kuvioiden muotoilua varten Excel-ohjelmaan.

6.4 Aineiston analyysi

Haastatteluaineisto ja ohjaajien kirjoittamat vapaamuotoiset palautteet analysoitiin induktiivisella sisällönanalyysillä, joka soveltuu käytettäväksi silloin, kun aiheesta ei ole riittävästi aikaisempaa tietoa saatavilla. Analyysin tavoitteena on kuvata ilmiötä käsitteellisesti. Induktiivisessa sisällönanalyysissä käsitteellistäminen etenee yksityiskohtaisesta jäsenyyksestä kohti yleisempiä luokkia, kategorioita. Muodostuvat kategoriat eivät perustu tunnettuun teoreettiseen jäsenyykseen, vaan syntyvät aineiston analyysiprosessissa. (Eskola & Suoranta 2008, Elo & Kyngäs 2008, Vaismoradi ym. 2013.) Sisällönanalyysin aluksi tutkijan on ratkaistava perustuuko analyysi ilmissältöön, jolla tarkoitetaan tekstin ilmeisiä ja näkyviä sisältöjä vai piilosisältöön, jossa kiinnitetään huomiota piilomerkityksiin ja äänenpainoihin. Molemmissa tapauksissa analyysiin liittyy tutkijan tulkintaa, mutta tulkinnan sy-

vyydessä ja abstraktiotasossa on eroa. (Graneheim & Lundman 2004, Vaismoradi ym. 2013.) Tässä tutkimuksessa analyysi perustui ilmisältöön Tavoitteena oli kuvata musiikki- ja tanssipajatoimintaa sellaisena, kuin se ohjaajien kokemana oli.

Elo ja Kyngäs (2008) esittävät sisällönanalyysin etenemisprosessin, jota tässä tutkimuksessa noudatettiin. Sisällönanalyysin valmisteluvaiheessa tutkija perehtyy aineistoon huolellisesti ja valitsee analyysiyksikön, joka voi olla sana tai laajempi kokonaisuus. Analyysiyksikön valinnassa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että ote edustaa kokonaisuutta. Yksittäisistä sanoista muodostuvat analyysiyksiköt voivat johtaa sirpaloituneeseen näkemykseen aiheesta, mutta kokonaisista lauseista kootut analyysiyksiköt voivat sisältää useita merkityksiä, ja siten vaikeuttaa analyysin suorittamista. Analyysiyksikkönä toimii hyvin kokonaisuus, joka on riittävän suuri edustamaan koko aineistoa, mutta sopivan pieni pidettäväksi mielessä prosessin aikana. (Graneheim & Lundman 2004, Elo & Kyngäs 2008.)

Analyysin seuraava vaihe on avoin koodaus, jolla tarkoitetaan muistiinpanojen ja otsikoiden merkitsemistä tekstin marginaaliin tekstiä luettaessa. Avoimen koodauksen jälkeen aineisto ryhmitellään ja luokitellaan. Aineisto raportoidaan lopuksi mallina, käsitekarttana tai kategorioina. (Elo & Kyngäs 2008.) Aineiston analyysi on aina subjektiivista ja perustuu tutkijan oman päättelyn logiikkaan ja ennako-oletuksiin tutkittavasta ilmiöstä. Objektiiivisuutta voidaan kuitenkin lisätä omien taustaoletusten tiedostamisella ja reflektoinnilla analyysin aikana. (Tuomi & Sarajärvi 2002.) Tutkijan esioletukset ovat määrittyneet kouluterveydenhuollon työkokemuksen ja teoreettisten opintojen sekä harrastustoiminnan kautta, ja tutkija pyrki olemaan tietoinen ja vapaa omista ennakkokäsityksistään prosessin aikana.

Haastatteluaineistoon perehtyminen aloitettiin sen litteroinnilla. Litterointivaiheessa haastattelua kuunneltiin ensin toisen laitteen tallentamasta äänitteestä, kirjoitettiin sanatarkasti, ja syntynyt teksti tarkistettiin ja tarvittaessa korjattiin tai täydennettiin kuuntelemalla toisella laitteella tallennettu äänitys. Sen jälkeen aineistoon perehtymistä jatkettiin lukemalla aineistoa moneen kertaan. Aineiston tutustumisesta edettiin aineiston abstrahointiin, jossa aineistosta tuotettiin yleiskuva muodostamalla kategorioita. Kategorioiden muodostamisen tavoite on tuottaa keinoja ilmiön kuvaamiseen sekä uutta tietoa. (Elo & Kyngäs 2008.) Avoin koodaus aloitettiin merkitsemällä aineistoon eri värisillä kynillä osiot, jotka vastasivat tutkimuskysymykseen. Gillisin ja Jacksonin (2002) mukaan aineistoa käsiteltäessä on kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, että analyysi käsittää kattavasti koko aineiston, kos-

ka laadullisen analyysin luotettavuus heikkenee, mikäli aineiston käsittelyn painotus on vinoutunut. Tässä vaiheessa pyrittiin mahdollisimman huolellisesti varmistamaan, ettei mitään tutkimuksen kannalta tärkeää jäänyt pois. Tekstiin tehtiin otsikoita ja merkintöjä, ja tutkija piti koko sisällönanalyysivaiheen ajan päiväkirjaa omista pohdinnoistaan sekä kirjasi paperille muodostuvia alustavia kategorioita. Kategorioiden muodostuminen oli tässä tutkimusvaiheessa vapaata. Analyysin objektiivisuutta pyrittiin lisäämään suhteuttamalla muodostuvia alustavia ryhmittelyjä ja painotuksia koko alkuperäiseen aineistoon sekä refleктоimalla omia ajatuksia ja päätelmiä.

Analyysiin valittiin kokonaisista virkkeistä koostuvia merkitysyksiköitä. Kokonaisista merkitysyksiköistä edettiin ilmaisujen pelkistämiseen. Pelkistämävaiheessa aineistolle esitettiin tutkimustehtävän mukaisia kysymyksiä (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001). Ilmaisun pelkistäminen tarkoittaa tekstin lyhentämistä ja tiivistämistä muuttamatta tekstin olennaista sisältöä (Graneheim & Lundman 2004). Tässä vaiheessa tutkija päätti millä perusteella pelkistetyt ilmaisut kuuluivat samaan tai eri kategoriaan. Syntyneitä kategorioita muodostettiin ja horjutettiin moneen kertaan, jotta saatiin sellainen luokittelu, jossa kukin ilmaisu kuului selkeästi vain yhteen kategoriaan, ja luokat olivat toisensa poissulkevia. Varmistukseksi siitä, että kukin ilmaisu sisältyi vain yhteen luokkaan, tutkija kirjoitti tekstistä poimitut otteet erillisille lapuille, jotka järjestettiin kategorioittain. Syntyneet kategoriat, alaluokat, ryhmiteltiin sen jälkeen vielä luokkia yhdistäviin yläkategorioihin, ja analyysia syvennettiin tarkastelemalla muodostuneita kategorioita tutkimuksen teoreettiseen viitekehyksen avulla. Esimerkki kategorioiden muodostuksesta on kuvattu liitetaulukossa 4.

Analyysin objektiivisuutta pyrittiin analyysin kaikissa vaiheissa lisäämään refleктоimalla omia ajatuksia ja päätelmiä. Tutkija palasi useaan kertaan koko haastatteluaineistoon varmistaakseen muodostuneiden kategorioiden luotettavuuden. Sisällönanalyysi tehtiin kolmeen kertaan ja välillä pidettiin tauko.

Sosiaalisen kompetenssin mittauksen tulosten analyysissa käytettiin SPSS-tilasto-ohjelmaa. Ohjelmaan luotiin erillinen muuttuja interventioryhmälle, jotta ryhmien tuloksia voitiin vaivatta käsitellä joko kokonaisuutena tai erikseen. Osallistumiskerroille luotiin myös oma muuttuja. Ohjelmaan luotiin mittarilomakkeen jokaista väittämää kohti erilliset muuttujat sekä alkua- että loppumittaustulokselle, ja sen jälkeen sekä alkua- että loppumittauksille osiokohtaiset summamuuttujat. MASK -mittarissa on testin psykometrisen luotettavuuden lisäämiseksi painokerroin kullekin väittämälle, ja kertoimia käytettiin summamuuttujia muo-

dostettaessa.(Kaukiainen ym. 2005.) Yhteistyötaidot -summamuuttuja sisälsi lomakkeen viiden ensimmäisen väittämän painokertoimilla kerrottujen tulosten summan, empatia-summamuuttuja muodostettiin väittämistä 6-8 ja impulsiivisuus-summamuuttuja väittämistä 9-11. Väittämät 12-15 muodostivat häiritsevyyys-summamuuttujan. Aineiston tarkastelua varten muodostettiin kullekin summamuuttujalle vielä MASK-mittariin liittyvän vertailuaineiston pohjalta luokitellut muuttujat. Mittarin ohjekirjassa (Kaukiainen ym. 2005) on vertailuaineiston perusteella muodostetut raja-arvot, jotka kuvaavat sitä, missä määrin lapsella on kuhunkin osioon liittyviä taitoja suhteessa vertailuaineistoon. Vertailuaineistossa oli mukana sekä tyttöjä että poikia, ja yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaita. MASK-mittarissa luokkia on yhteensä kuusi, mutta aineiston pienen koon vuoksi tässä tutkimuksessa ensimmäisen analyysin jälkeen luokkia yhdistettiin siten, että luokat vähän ja erittäin vähän taitoja yhdistettiin yhdeksi uudeksi luokaksi, luokat taidon suhteen alempi ja ylempi keskitaso yhdeksi luokaksi, ja luokat paljon ja erittäin paljon taitoja yhdeksi luokaksi. Tulosten esittämisvaiheessa on siten näkyvissä kolme luokkaa: vähän tai erittäin vähän taitoja, keskitasoisesti taitoja ja paljon tai erittäin paljon taitoja. Luokkien yhdistäminen häivyttää yksilöiden välisiä eroja, mutta ilman luokkien yhdistämistä luokkiin olisi sijoittunut vain yksittäisiä lapsia, jolloin yksittäisen lapsen tunnistamisen tai leimaamisen vaara olisi ollut olemassa. Kun muuttujat oli luotu, mittaustulokset tallennettiin MASK -mittarin koontilomakkeilta SPSS-ohjelmaan. Tallennus tarkistettiin huolellisesti vielä vertaamalla tallennettuja tietoja alkuperäisiin mittarilomakkeisiin.

Aineistoa tarkasteltiin ensin kokonaisuutena tutustumalla hajontakuvioiden ja keskilukuihin ja pyrittiin samalla löytämään mahdolliset tallennusvirheet. Aineistoa analysoitiin yksittäisten väittämien perusteella muodostettujen muuttujien ja summamuuttujien sekä luokiteltujen muuttujien avulla. Aineistoa analysoitiin aluksi yhtenä kokonaisuutena yhdistämällä kaikki ryhmät, ja sen jälkeen erikseen yksi interventioryhmä kerrallaan. Muutoksia tarkasteltiin keskilukujen ja hajontalukujen sekä kuvioiden avulla, ja tulosten vertailussa käytettiin pienelle aineistolle soveltuvaa nonparametrista Wilcoxonin testiä (Metsämuuronen 2005, Karhunen ym. 2011).

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Musiikki- ja tanssipajatoimintaan osallistuminen

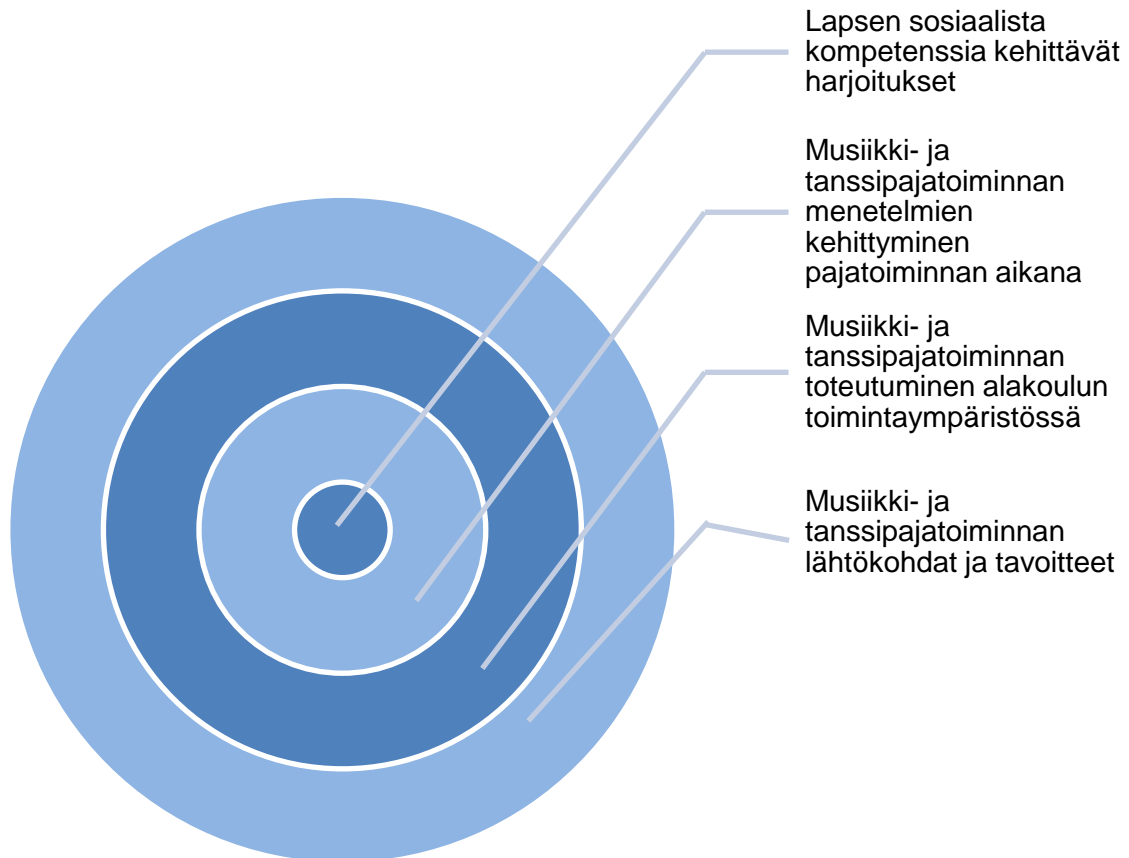
TAKUULLA-hankkeen musiikki- ja tanssipajatoimintaa järjestettiin interventioryhmässä A yhteensä 32 kertaa luokan musiikkitunnilla, ja interventioryhmissä B ja C toteutui 30 pajakertaa koulun iltapäiväkerhoissa. Ryhmässä A oppilaat osallistuivat toimintaan säännöllisesti lukuun ottamatta yksittäisiä poissaoloja, joista ei ole ollut tarkkoja tietoja käytettävissä. Muissa pajaryhmissä osallistumiskertojen lukumäärä kullekin lapselle ilmoitettiin MASK-mittarin koontilomakkeissa. Ryhmässä B osallistumiskertojen lukumäärän keskiarvo oli 19,6 kertaa. Osallistumistietoja ilmoitettiin kuudesta lapsesta, joista yksi osallistui keväällä pajatoimintaan vain kerran. Interventioryhmässä C tanssipajatoimintaan osallistuttiin keskimäärin 24,5 kertaa, ja tietoja ilmoitettiin koko lukuvuoden osalta yhdeksästä osallistujasta. Kaksi alkumittaukseen osallistunutta lasta lopetti pajan kesken vuoden, joten heidän osaltaan osallistumistiedot puuttuvat. Osallistumistiedot on koottu taulukkoon 2.

Taulukko 2. Pajatoimintaan osallistuminen ryhmittäin.

Osallistumiskertojen lukumäärä	Ryhmä A musiikkipaja oppitunnilla, n=15	Ryhmä B musiikkipaja iltapäiväkerhossa, n=6	Ryhmä C Tanssipaja, n=11
<20		2	
21-25		3	6
26-30	15	1	3
Tieto puuttuu			2
Yhteensä	15	6	11

7.2 Musiikki- ja tanssipajatoiminta alakouluikäisille lapsille ohjaajien kuvaamana

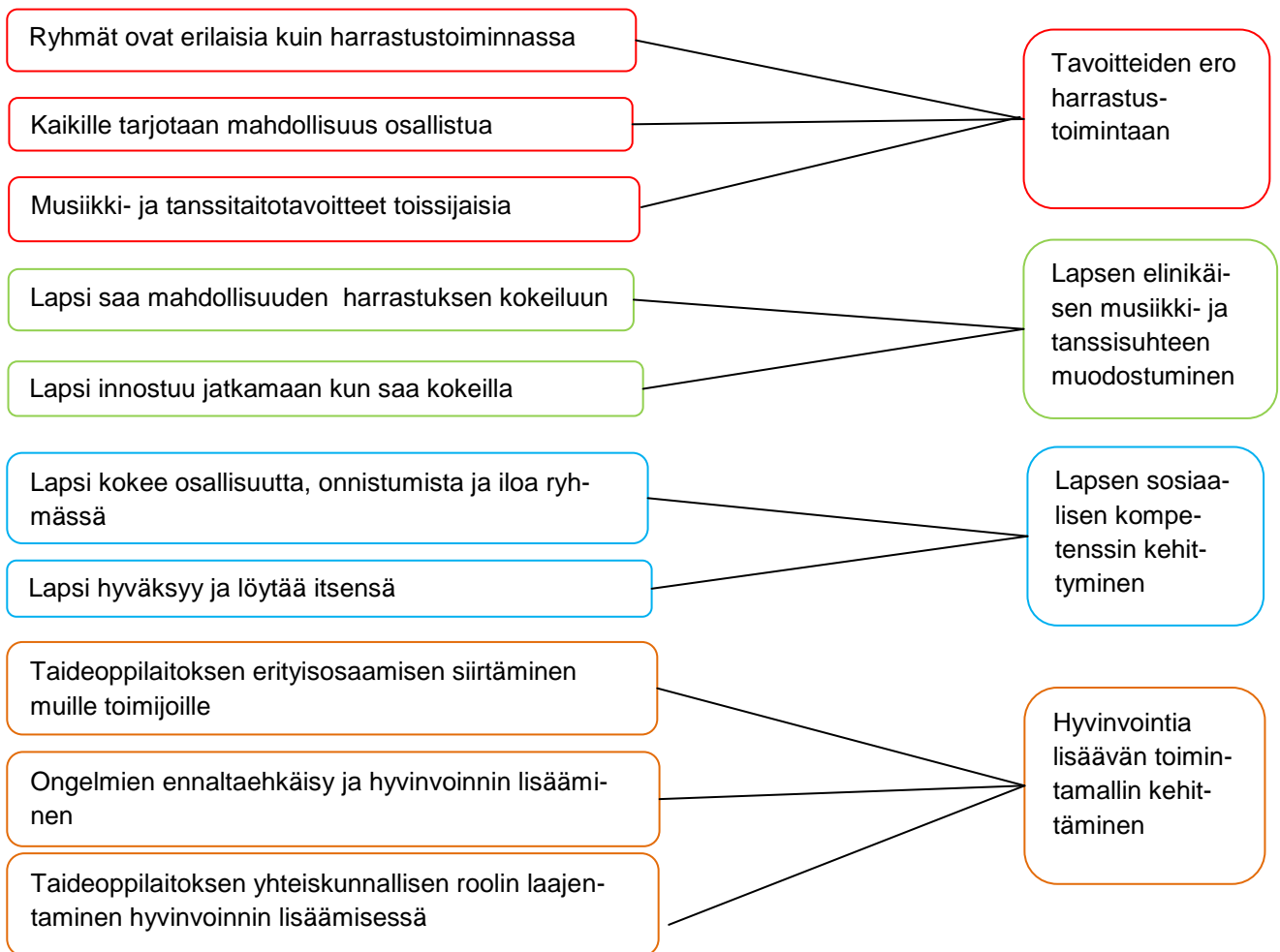
Ohjaajien musiikki- ja tanssipajatoiminnan kuvauksista muodostui neljä pääkategoriaa, jotka olivat *musiikki- ja tanssipajatoiminnan lähtökohdat ja tavoitteet*, *musiikki- ja tanssipajatoiminnan toteutuminen alakoulun toimintaympäristössä*, *musiikki- ja tanssipajatoiminnan menetelmien kehittyminen pajatoiminnan aikana* sekä *lapsen sosiaalista kompetenssia kehittävät harjoitukset* (Kuvio 3). Tulokset esitetään muodostuneiden pääkategorioiden mukaisessa järjestyksessä.



Kuvio 3. Musiikki- ja tanssipajatoiminta alakouluikäisille lapsille ohjaajien kuvaamana.

7.2.1 Musiikki- ja tanssipajatoiminnan lähtökohdat ja tavoitteet

Ohjaajat kuvasivat haastatteluissa musiikki- ja tanssipajatoiminnan lähtökohtia ja tavoitteita. Toiminnan lähtökohdat ja tavoitteet vaikuttivat siihen, millaiseksi musiikki- ja tanssipajatoiminta alakoulussa muotoutui. Lähtökohtien ja tavoitteiden kuvauksista muodostui tuloksissa neljä yläkategoriaa, jotka olivat *tavoitteiden ero harrastustoimintaan, lapsen elinikäisen musiikki- ja tanssisuhteen muodostuminen, lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittyminen sekä hyvinvointia lisäävän toimintamallin kehittäminen* (Kuvio 4).



Kuvio 4. Musiikki- ja tanssipajatoiminnan lähtökohdat ja tavoitteet.

Ohjaajien mukaan tavoitteet *poikkesivat harrastustoiminnan tavoitteista*. Tasavertaisuus oli musiikki- ja tanssipajatoiminnan keskeinen lähtökohta. Samanlaisia mahdollisuuksia harrastustoimintaan ja itsensä ilmaisemiseen haluttiin ohjaajien mukaan tarjota kaikille lapsille sosioekonomisesta taustasta riippumatta. Musiikkia ja tanssia pääsivät alakoulun pajatoiminnassa kokeilemaan myös lapset, joille harrastustoimintaan osallistuminen ei muuten olisi ollut mahdollista. Lapsia ei eroteltu pajatoiminnassa millään tavalla erilaisiin ryhmiin, vaan kaikki voivat osallistua samaan toimintaan. Ohjaajat toivat esille, että ryhmät olivat heterogeenisempia ja myös kooltaan suurempia kuin konservatorion harrastusryhmät.

"siinä on niinkun semmonen tietty tasavertaisuus, demokraattisuus tän toiminnan lähtökohdissa olemassa, että sitä ei tarvi lähtee niitä lapsia luokittelemaan ja jakamaan erilaisiin." (5)

Musiikki- ja tanssipajatoiminnassa painottuivat tanssillisia ja musiikillisia taitotavoitteita enemmän sosiaaliseen kehitykseen ja ryhmässä toimimiseen liittyvät taidot, joita ohjaajat kuvasivat haastattelussa myös yleisinä kasvatustavoitteina. Ohjaajat toivat esille, että musiikki- ja tanssipajatoiminnalla oli kuitenkin myös pedagogisia tavoitteita, ja taitojen kehittyminen nähtiin osaltaan lasten tasavertaisia harrastusmahdollisuuksia lisäävänä.

"noi sosiaaliseen kehitykseen ja tommoseen erilaisuuden hyväksymiseen ja muuhun ainaki et haluis et kaikki hyväksytään yhdenvertaisina siihen ryhmään. Haluisin vaikuttaa siihen eli niissä harjoituksissa se tulee enemmän esille, et voisin painottaa siihen." (1)

"tämmöset niinkun pedagogiset tavoitteet on tärkeitä asettaa että se taito tulisi, koska taitohan on monta kertaa se erottava tai yhdistävä tekijä. Musiikissa varsinkin." (5)

Musiikki- ja tanssipajatoiminnan tavoite oli myös *tarjota lapsille mahdollisuus elinikäisen musiikki- ja tanssisuhteen muodostumiseen*. Ohjaajat toivat esille ajatuksen siitä, että kun harrastusta oli saanut kokeilla pajatoiminnassa, siihen saatettiin hakeutua jatkossakin.

"kun meillä on elinikäinen musiikkisuhde ja tanssisuhde, on meidän päätavoite niin tottakai me sitten lähetään tämmösiin hankkeisiin myöskin ajatellen sitä tavoitetta." (5)

"että se on yksi tavote, että se koko ryhmä ei välttämättä ole nimenomaan, että he kaikki tästä eteenpäin rakastavat musiikkia, tai että sitä kautta pystyy itseään toteuttamaan, mutta jos siel on se yksikin, niin se on tosi hyvä että se on jollekin."(4)

Ohjaajat toivat esille *lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen liittyviä tavoitteita*, jotka olivat toiminnassa keskeisiä. Musiikki- ja tanssipajatoiminnan tavoite oli tuottaa lapsille iloa, osallisuutta sekä onnistumisen kokemuksia. Pajoissa tavoiteltiin myös omien kykyjen ja taitojen käyttöön ottoa. Ohjaajien mukaan tavoitteena oli myös, että lapsi koki olevansa arvokas osa ryhmää, hyväksyi itsensä sekä osasi arvostaa itseään ja muita.

" ilo, osallisuus, onnistumisen kokemukset, omien taitojen kehittyminen, omien kykyjen käyttöönotto ja se sosiaalisuus, se osana ryhmää oleminen ja se arvokkuuden kokeminen siinä ryhmän osana". (5)

"että noin, just joo, että sä olet kuka sä olet. ja että sä itse hyväksyt itses semmosena ku sä olet, mutta voin sanoo, että nää on itseasiassa aika suuria kysymyksiä 7—8-vuotiaille, mutta että ainaki sinne päin että sekä arvostaa muita mutta arvostaa myös itseään." (1)

Alakoulun pilottihankkeen yhtenä tavoitteena oli ohjaajien mukaan edistää hyvinvointia ja ennaltaehkäistä ongelmia. Pilottihankkeessa laajennettiin musiikkioppilaitoksen toimintaa uuteen toimintaympäristöön. Tavoitteena oli samalla kehittää *hyvinvointia lisäävää toimintamallia* koulun toimintakulttuuriin. Tavoitteena oli myös pajatoiminnan yhteydessä jakaa taideoppilaitoksen erityisosaamista muille toimijoille. Musiikki- ja tanssipajatoiminnassa osaamisen jakaminen toteutui ohjaajien mukaan siten, että pajatoimintaa ohjattiin työpareina.

"kun meillä on sellanen erityisosaaminen niin se pitää jakaa niiden opettajien kanssa elikkä, ja se tapahtuu se kouluttautuminen sillon, ja kouluttaminen, että me tehdään työpareina työtä" (7)

"kulttuurisia ja luovuutta edistäviä toimintamalleja osaksi neuvolan, varhaiskasvatuksen, koulujen ja sosiaali- ja terveysalojen toimintakulttuuria." (6)

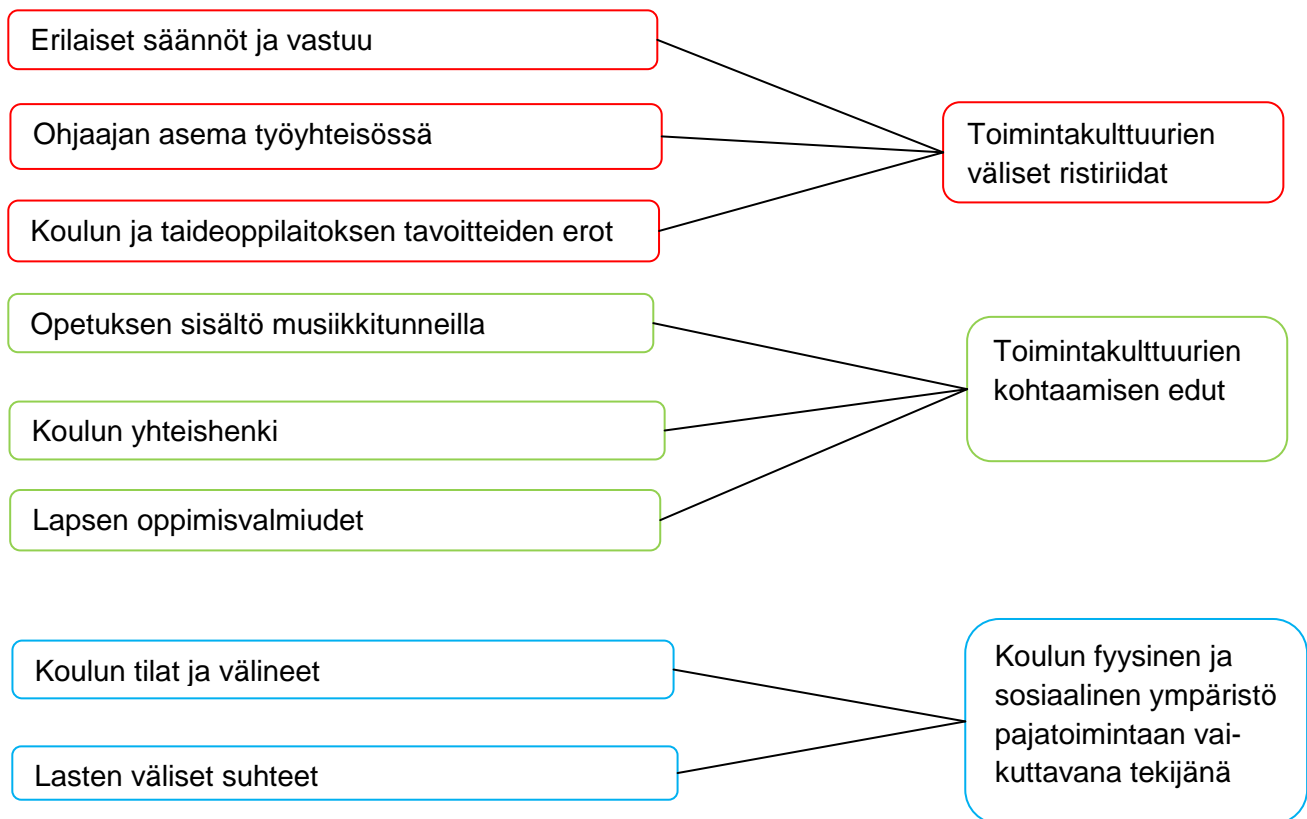
Tuloksissa tuli toisaalta esille myös ajatuksia tavoitteiden laajuudesta ja monialaisuudesta, sekä pohdintaa siitä, missä määrin 45 minuuttia viikossa voi riittää kaikkien tavoitteiden toteutumiseen.

"mulla ne on ,täytyy myöntää, et ne on vähän niinkun auki, tai hämäämpiä ihan just sen takia, että ne on osa niin isoja, ja sit ne on niin eri suuntiin vieviä, et mä en koe että silä yhdellä 45-minuuttisella viikossa vois, ei jotenki kaikkee voi tehdä." (4)

7.2.2 Musiikki- ja tanssipajatoiminnan toteutuminen alakoulun toimintaympäristössä

Pilottivaiheen musiikki- ja tanssipajatoiminta järjestettiin alakoululaisille lapsille oppitunneilla ja iltapäiväkerhossa. Ohjaajat kuvasivat koulun ja taideoppilaitoksen *toimintakulttuurien kohtaamiseen* liittyen sekä *ristiriitoja että etuja*. Koulun fyysiseen ja sosiaaliseen ympäris-

töön liittyi tekijöitä, jotka osaltaan vaikuttivat siihen, millaiseksi pajatoiminta muotoutui. (Kuvio 5.)



Kuvio 5. Musiikki- ja tanssipajatoiminnan toteutuminen alakoulun toimintaympäristössä.

Taideoppilaitoksen ja koulun *toimintakulttuurien väliset ristiriidat* tulivat konkreettisesti esille erilaisessa näkemyksessä lasten toiminnan rajoittamista koskevista säännöistä. Taideoppilaitoksen ohjaajat kokivat koulun säännöt ja kurin jopa yllättävän tiukaksi. Kysymyksiä heräsi myös siitä, millaisia sääntöjä pajatoiminnassa tulisi noudattaa. Ohjaajat toivat esille tarvetta sopia ja keskustella toiminnan säännöistä. Koska musiikki- ja tanssipajatoiminta järjestettiin kouluaikana ja koulun iltapäiväkerhossa, koululla oli kuitenkin ohjaajien mukaan vastuu lasten turvallisuudesta. Sääntöjen noudattaminen liittyi ohjaajan näkemyksen mukaan myös koulun ja taideoppilaitoksen kasvatustehtävän erilaisuuteen.

”Taideoppilaitos antaa enemmän ikäänkuin vapauksia lapsille toimia, koska me halutaan, me rakastetaan sitä uniikkiutta. Ja päiväkodin ja koulun tehtävä

on kuitenkin sosiaalista lapset yhteiskunnan jäseniks, normiston jäseniks, siihen sääntöihin.” (7)

Taideoppilaitoksen opettajan asema koulun työyhteisössä herätti myös pohdintaa. Ohjaajien mukaan taideoppilaitoksen opettaja koki toimivansa "epämukavuusalueella" totutusta harrastusryhmien ohjaamisesta poikkeavassa ympäristössä. Oman työyhteisön ulkopuolelle meneminen osoittautui yllättävän suureksi haasteeksi. Ohjaajat toivat esille sen, että taideoppilaitoksen opettajat eivät olleet koulussa viranomaisasemassa, ja sen vuoksi saattoivat kokea olevansa ulkopuolisia. Pajoissa ohjaajan toimintaa vaikeutti esimerkiksi se, ettei ohjaaja saanut mielestään lapsiryhmän ohjaamiseen tarvitsemaansa taustatietoa, vaan toimi alusta alkaen ryhmässä intuiotensa varassa. Ohjaajat toivat esille, että toiminnan yhteiseen suunnitteluun ja purkukeskusteluun musiikki- ja tanssipajakertojen jälkeen tulisi olla jatkossa riittävästi mahdollisuuksia.

Pajatoimintaa toteutettiin koulussa sekä osana lukujärjestykseen merkittyä opetusta että iltapäiväkerhossa. Ohjaajat pohtivat musiikki- ja tanssipajatoiminnan ja koulun tavoitteiden yhteensovittamista. Ohjaajat näkivät koulun ja taideopetuksen tavoitteissa eroja.

"niin minäkin nään sen ehkä et mä oon justiin siinä rajalla tai välissä et mä ymmärrän ihan musiikkipajan tavoitteet, ja tavallaan nyt täällä koulussa pitkään olleena niin ymmärrän sen koulunkin tavoitteen, mut siinä on kyl huima ero."(2)

Koulun ja taideoppilaitoksen tavoitteiden ero voi ohjaajien mukaan näkyä myös yksittäisten harjoitusten tavoitteiden erilaisena painotuksena. Taideoppilaitoksen tavoitteissa painottui lapsen oman näkemyksen tuottaminen, jossa erilaisille tulkinnoille oli tilaa. Koulun tavoitteiden ajateltiin painottavan sitä, että lapsi oppisi tekemään asiat täsmälleen oikein. Ohjaajat toivat esille, että pari- tai ryhmäohjausmallissa lasten oppimistulokset voisivat olla parempia, jos ohjaajat sopisivat keskenään harjoitusten tavoitteista.

"mulla on välillä semmonen olo, että tavallaan musiikillistenkin tavoitteiden puolesta, että koulussa on aika vahva semmonen asioiden oppimisen ympäristö, et jos sä teet jonkun tietyn harjoituksen, niin tarkoitus on oppia soittamaan se rytmi juuri niinkuin se menee. Ja sit mä en nää sitä välttämättä niin. Vaan mä nään sen asian ehkä enemmän niin, että ei se haittaa jos ne lapset tekee

sen rytmin eri tavalla, että jokainen voi tehdä sen oman näkemyksensä mukaan." (1)

" kyllähän se sitä oppimistulosta optimois, jos meillä olis myös täsmälleen sama tavote, koska kyllä samassa harjoituksessa niin siinähan vois olla monta eri tavotetta eikä ne oo toinen toistaan huonompia, vaan ne on vaan valintoja. Niin et me valitaan, et jos me etukäteen siitä sovitaan, niin me voidaan valita se sama tavote, niinkun samat huomioinnin kohteet." (4)

Ohjaajat toivat esille myös *toimintakulttuurien kohtaamisen etuja*. Koulussa tapahtuva musiikki- ja tanssipajatoiminta nähtiin lapsen arkipäivää edistävänä toisella tavalla kuin harrastustoiminta taideoppilaitoksen tiloissa. Ohjaajien mukaan toiminnan järjestäminen koulussa tarjosi myös kaikille lapsille paremmat mahdollisuudet osallistua toimintaan. Musiikkipajatoimintaa järjestettiin oppitunnilla, ja ohjaajien mukaan pajatoiminta rikastutti musiikkitunteja tarjoamalla lapsille tilaisuuksia monipuolisiin leikkeihin ja uusiin kokemuksiin. Musiikki- ja tanssipajatoiminnan ajateltiin myös kehittävän koulun yhteishenkeä ja osaltaan myös lisäävän koulun vetovoimaisuutta.

"sehän on mielekästä että kun minä menen sinne, minä tunnen edistäväni jotakin semmosta, joka kuuluu sen lapsen päivään. että se on osa, mä olen osa sen päivän toimintaa."(7)

Koulun *fyysinen ympäristö* vaikutti osaltaan musiikki- ja tanssipajatoimintaan. Koulun tilat ja välineet asettivat toiminnalle rajoituksia. Suunniteltua harjoitusta oli toisinaan tarve nopeasti muuttaa, mikäli se ei vaikuttanut toimivan. Suunnitelman muuttaminen ei kuitenkaan aina onnistunut, koska tarvittavia välineitä, esimerkiksi soittimia, ei ollut saatavilla. Kouluympäristö määrätti ohjaajien mukaan myös pajojen ilmapiiriä ja tunnelmaa. Kouluun tultiin ohjaajien näkemyksen mukaan tekemään töitä, ja se saattoi vaikuttaa siihen, miten lapset asennoituivat pajatoimintaan. Koululuokassa oli myös pulpetteja, jotka rajoittivat liikunnallisia harjoituksia musiikkipajoissa. Toisaalta ajateltiin, että lapsesta tuntui turvalliselta tulla omaan liikuntasaliin tai luokkaan ja ympäristöön, jossa oli joku tuttu aikuinen.

"selvästi se luokkatila määrittää kyllä sitä fiilistä siellä".(1)

"Sanoisin että koulu on lapsen työpaikka. et kyllähän lapsi tulee tänne oppimaan, tekemään töitä niin ihan niinku meiänki työpaikka."(2)

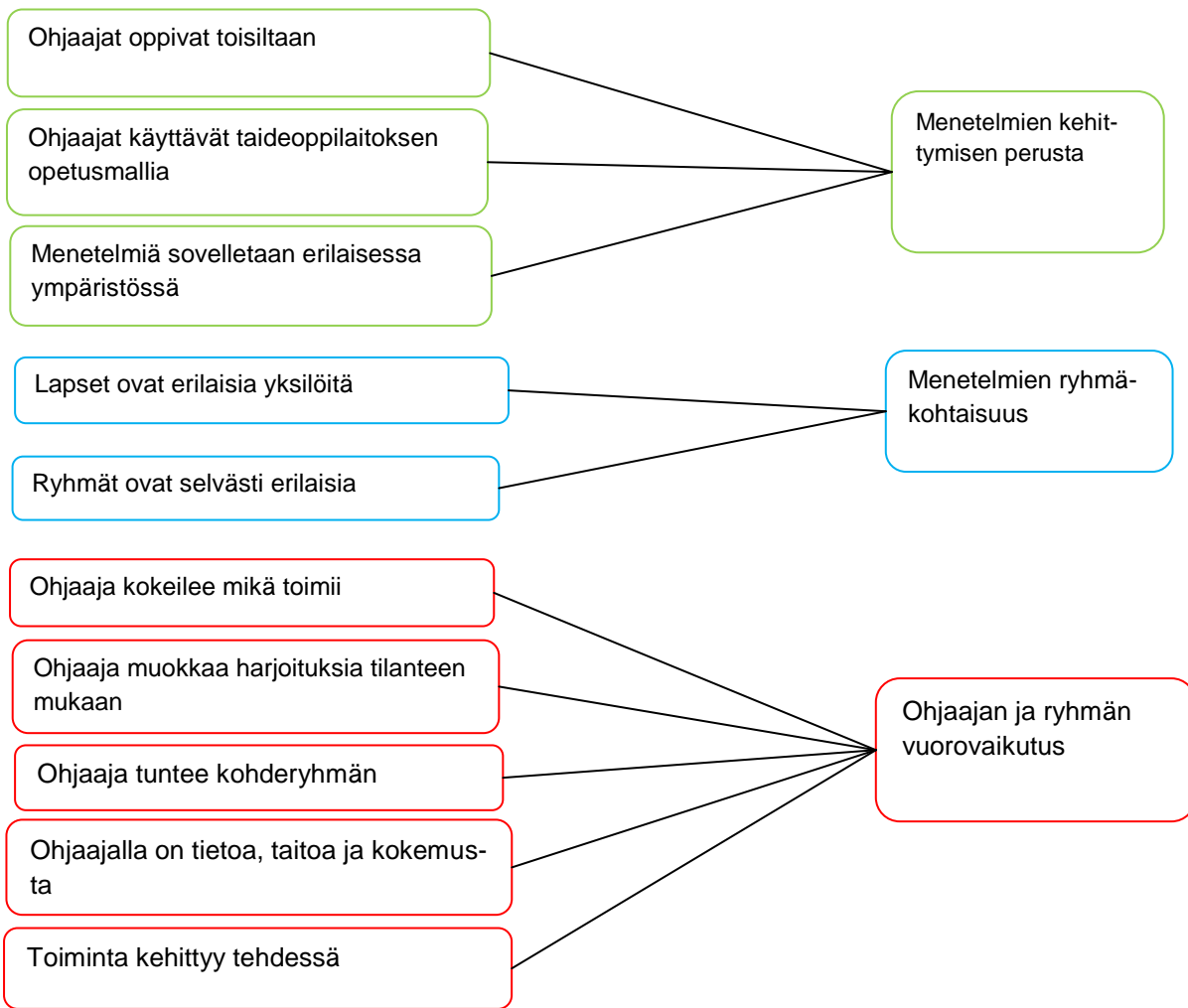
Ohjaajat toivat esille myös, että pajatoiminnan avulla oli mahdollista tukea lasten motoristen taitojen ja keskittymiskyvyn kehittymistä, ja sitä kautta toiminnan ajateltiin lisäävän oppimisvalmiuksia. Ohjaajien mukaan pajatoiminnalla voitiin edistää myönteistä suhtautumista kouluun tarjoamalla luovan toiminnan hetkiä koulupäivän aikana.

Koulun *sosiaalinen ympäristö* vaikutti myös pajatoimintaan. Lasten väliset suhteet kouluyhteisössä välittyivät ohjaajien mukaan lasten toimintaan musiikki- ja tanssipajoissa. Koulupäivän aikana alkaneet riidat ja kahnaukset lasten välillä saattoivat jatkua pajassa esimerkiksi toisen lapsen tahallisenä ärsyttämisenä.

"ne samat mitä koulupäivän aikana on tapahtunu niin se on varmasti yhtä vahvasti mielessä tai ne sosiaaliset tilanteet mitkä on, että siellä ollaan sitte niitten samojen ihmisten kanssa"(1)

7.2.3 Musiikki- ja tanssipajatoiminnan menetelmien kehittyminen pajatoiminnan aikana

Alakoulun musiikki- ja tanssipajatoiminnan menetelmät kehittyivät musiikki- ja tanssipajatoiminnan aikana. Menetelmistä käytettiin pilotin alkaessa termiä kuntouttava taidepedagogiikka. Ohjaajat kuvasivat sitä, mitä kuntouttavalla taidepedagogiikalla alakoulun musiikki- ja tanssipajatoiminnassa tarkoitettiin ja miten menetelmiä kehitettiin. Kuntouttavan taidepedagogiikan menetelmien kehittymisen kuvauksista muodostui tuloksissa kolme yläkategoriaa, jotka olivat *menetelmien kehittymisen perusta, menetelmien ryhmäkohtaisuus ja ohjaajan ja ryhmän vuorovaikutus* (Kuvio 6).



Kuvio 6. Kuntouttavan taidepedagogiikan menetelmien kehittyminen pajatoiminnan aikana.

TAKUULLA-hankkeen **kuntouttava taidepedagogiikka** tarkoitti ohjaajien mukaan tavoitteiltaan erilaisten asioiden - pedagogiikan ja kuntoutuksen - toiminnallista kohtaamista. Ohjaajien mukaan pedagogiikan tavoite oli oppiminen ja kehittyminen, ja taidepedagogiikan tavoitteet liittyivät luoviin prosesseihin -iloon, elämyksiin, onnistumisen kokemuksiin ja itseilmaisuun sekä esittämiskyvyn kehittämiseen. Kuntoutuksen tavoite oli ohjaajien mukaan toimintakyvyn lisääntyminen. Erilaisiin tavoitteisiin voitiin ohjaajien mukaan päästä samoilla menetelmillä, ja kokonaisuus voi toimia kaikkia tavoitteita samanaikaisesti palvelen. Ohjaajat kuvasivat pajatoimintaa siten, että kuntouttavat ja luovuutta tukevat elementit olivat läsnä samanaikaisesti, ja kuntoutuksellisia tavoitteita erityisesti korostamatta tai markkinoimatta toiminnalla saattoi olla myös toimintakykyä lisääviä vaikutuksia.

Pajatoiminnan *menetelmien kehittymisen perusta* oli musiikkioppilaitoksen pedagoginen opetusmalli. Musiikkipajoissa toiminta oli ohjaajien mukaan periaatteessa samaa kuin musiikkileikkikoulussa. Pajatoiminnassa musiikki- ja tanssikasvattajan ammattitaitoa ja osaamista vietiin erilaiseen toimintaympäristöön ja menetelmiä sovellettiin kohderyhmän mukaisiksi. Samat työvälineet toimivat ohjaajien mukaan mille tahansa kohderyhmälle, kun niitä muokattiin sopiviksi. Toimintaa kehitettäessä myös kokeiltiin, missä pedagogiikan ja terapian raja kulki.

"samat työkalut. Samat musiikilliset välineet, samat pedagogiset keinot, joita sovelletaan. että se on just sitä opettajan, musiikkikasvattajan ammattitaidon viemistä erilaisiin toimintaympäristöihin, lähtien siitä kohderyhmästä liikkeelle ja niitten tarpeista ja siitä lähtökohdasta." (5)

"tässähän tavallaan nyt siis testataan miten laajalle, että minne sitä pedagogi-aa, taidepedagogiikan raja voi venyä, että missä vaiheessa, missä kohdassa itse asiassa se raja sitten on tälle pedagogiikalle." (7)

Pajatoiminnan ohjaukseen osallistui samanaikaisesti 2-3 opettajaa, jotka edustivat sekä taideoppilaitosta että koulua. Ohjaajien mukaan tässä asetelmassa ohjaajilla oli myös mahdollisuus oppia toisiltaan. Parhaimmillaan koulun opettajan parempi toimintaympäristön ja oppilaiden tuntemus, yleis- ja erityispedagogiikan sekä ryhmän hallinnan taidot yhdistyivät taideoppilaitoksen opettajan pedagogiseen ammattitaitoon.

Musiikki- ja tanssipajatoiminnan menetelmät olivat *ryhmäkohtaisia*. Ohjaajat keskustelivat siitä, voitiinko pilottihankkeessa saada aikaan toimintamalli, joka olisi yleispätevä kaikille ryhmille. Koska ryhmät olivat erilaisia, toisinaan täysin päinvastaiset työtavat osoittautuivat toimiviksi. Siksi ohjaajat eivät pitäneet mahdollisena laatia "käsikirjaa", joka toimisi kaikissa ympäristöissä. Tuntien suunnittelua lapsiryhmää ja jopa yksittäistä lasta ajatellen pidettiin tärkeänä, jotta ryhmä saatiin toimivaksi. Ohjaajat ottivat tuntien suunnittelussa huomioon esimerkiksi lasten sukupuolen, äidinkielen ja kulttuurin. Haastattelussa tuli esille, että pilottivaiheen pajaryhmät olivat varsin erilaisia. Hiljainen ryhmä tarvitsi ohjaajien mukaan kannustusta rohkeampaan toimintaan, ja vilkkaammassa ryhmässä painottui keskittymiskyvyn lisääntyminen.

"tuntien suunnittelu silmälläpitäen sitä ryhmää on mun mielestä hyvin tärkeää ja kun on ihan jopa yksilöitä siinä ryhmässä, että tehdään alusta alkaen jo se sitä silmällä pitäen että se saadaan toimivaksi se homma just siinä ryhmässä" (1)

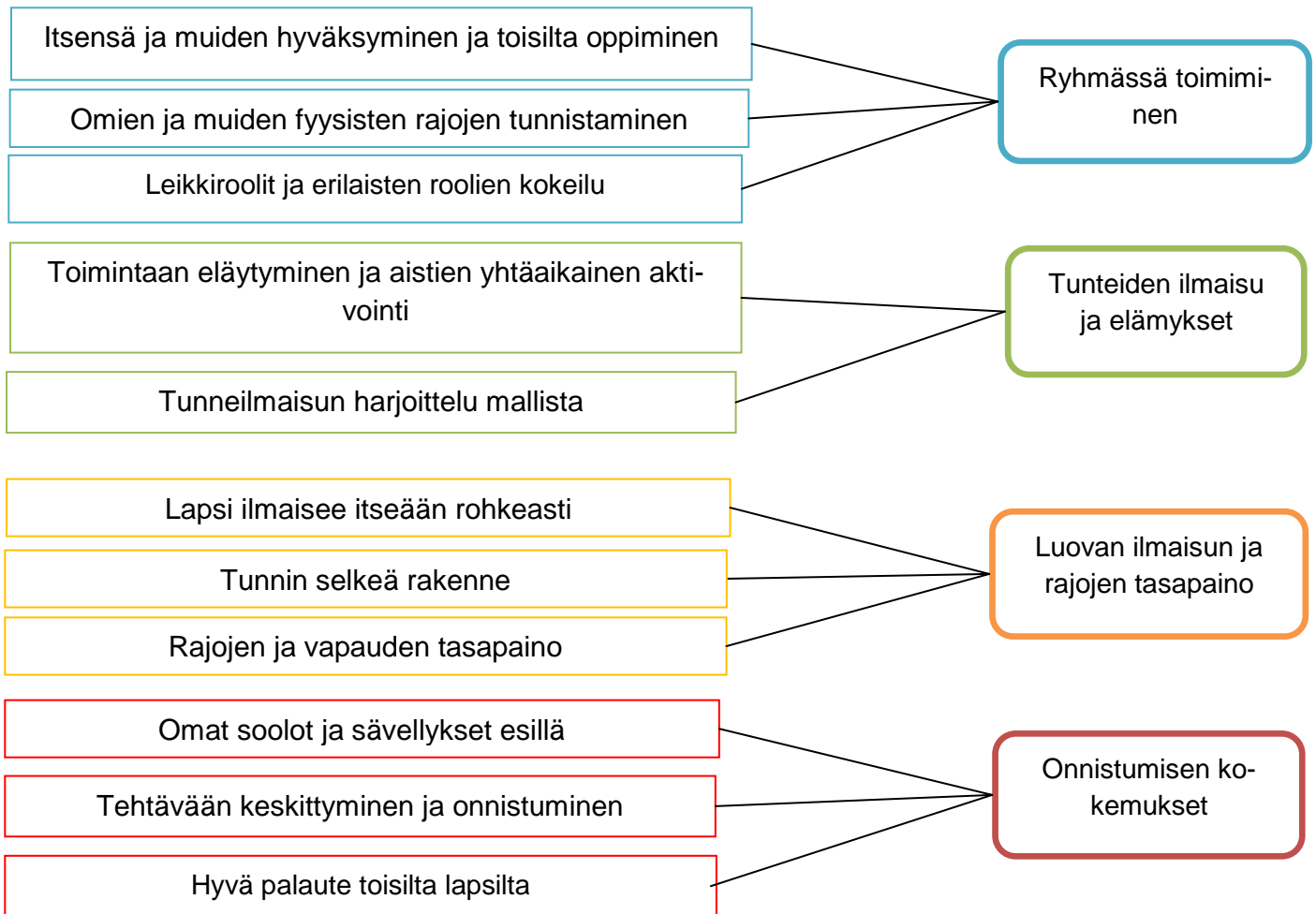
"toinen ryhmä ne on hyvin hillittyjä ja niille toivois niinku sitä kannustusta ja semmosta, että irrottelu, pirskahtelevaisuutta siihen ryhmään, ja toinen ryhmä on taas semmonen, että niitten tavoitteissa ehkä onkin sitte se, että se keskittyminen siihe." (1.)

Ohjaajan ja ryhmän vuorovaikutus oli menetelmien kehittämisessä keskeistä. Ohjaaja kokeili erilaisia harjoituksia ja pyrki mukauttamaan niitä tarvittaessa. Metodiat tai opetussuunnitelmaa tärkeämpää oli ohjaajan herkkyys ja nopea reagointi ryhmän tarpeisiin. Tavoitteena oli valita sellaiset työtavat, jotka palvelisivat parhaiten tavoitteita ja joista lapset hyötyisivät eniten. Ohjaajan työkokemus ja kehityspsykologinen tieto sekä lapsen ja ryhmän tuntemus loivat edellytykset toiminnan jatkuvalla mukautumiselle nopeastikin vaihtuviin tilanteisiin. Suunnitelmaa muutettiin tarvittaessa, ja uusia työtapoja kokeiltiin. Pilottivaiheessa myös erehtyminen oli sallittua, ja toimintatavat kehittyivät työtä tehdessä.

"sitten kun niitä menetelmiä kehitetään, tai siis mikä valitaan, on lukuisa määrä harjoituksia, jokainen tilanne, jokainen tunti tuo aina jonkun uuden sovellutuksen, on yksi perusharjoitus ja hyvin nopeesti kohta siihen, ja must tuntuu että kun, että mitä paremmin oppii näkemään sitä lasta, ja mitä enemmän työkokemusta karttuu, mitä enemmän näkee erilaisia lapsia, miten ne toimii, ja osaa sen yhdistää vaikkapa kehityspsykologiseen tietoon, niin osaa valita sen oikean tavan, että se yksinkertaistetaan, vaikkapa joku harjoitus." (7)

7.2.4 Lapsen sosiaalista kompetenssia kehittävät harjoitukset

Ohjaajat kuvasivat musiikki- ja tanssipajatoiminnan harjoituksia esimerkein. Tuloksissa sosiaalista kompetenssia kehittävien harjoitusten kuvauksista muodostui neljä kategoriaa, jotka olivat *ryhmässä toimiminen, tunteiden ilmaisu ja elämykset, luovan ilmaisun ja rajojen tasapaino* sekä *onnistumisen kokemukset* (Kuvio 7).



Kuvio 7. Lapsen sosiaalista kompetenssia kehittävät harjoitukset.

Musiikki- ja tanssipajoissa harjoiteltiin *ryhmässä toimimista*. Ohjaajat pyrkivät saamaan ryhmän kokonaisuutena toimivaksi. Ohjaajan oli mahdollista toimia ryhmän kanssa silloin, kun keskittyminen harjoituksiin sujui. Kun ryhmä toimi, lapset löysivät paikkansa ja jokaisella lapsella oli ryhmässä hyvä olla. Turvallisuus ryhmässä nähtiin myös yksilöllisten tavoitteiden toteutumisen edellytyksenä: kun kaikilla lapsilla oli ryhmässä hyvä olla, se vapautti heidät olemaan oma itsensä.

"jotenki nään sen ihan omana tavoitteenakin sen että sen ryhmän sais jotenki toimimaan yhdessä ja keskittymään kerralla."(1)

"että päästään esim sellaiseen tilanteeseen että siellä olis niin turvallinen ja selkeä olo kaikilla olla että se niinkun tavallaan vapauttas sitten just olemaan oma itsensä." (4)

Ohjaajat kertoivat, että pajoissa tehtiin harjoituksia, joissa jokainen lapsi sai yksilöllistä huomiota omalla vuorollaan. Ohjaajat toivat myös esille, että heterogeenisessä ryhmässä lapsilla oli mahdollisuus oppia toisiltaan erilaisia tapoja toimia. Ohjaajat pitivät tärkeänä, tavoitteena, että lapsi hyväksyisi itsensä. Itsensä hyväksymistä kuvattiin myös itsensä löytämisenä, taitona pysähtyä nauttimaan musiikista ja kulttuurista. Kun lapsi löytäisi itsensä ja pysähtymisen taidon, hänen ei tarvitsisi tukeutua rooliin ja esittämiseen.

"Et laps löytäis sen oman itsensä ja et sitä kautta osais pysähtyy nauttimaan oikeesti siit musiikista ja kulttuurista, et se on mulle tullu mieleen ihan tossa meidän musiikki, et he osais pysähtyy ja olla vaan, ei tarvis esittää ja riehua, ja sitä kautta niinku löytää sen ilon siitä." (2)

Pajoissa harjoiteltiin oman ja toisen lapsen fyysisten rajojen tunnistamista. Tanssikasvatuksessa oman ja toisen kehon rajojen tunnistamisen ja fyysisen kontaktin harjoitteluun tarjoutui ohjaajien mukaan ainutlaatuinen tilaisuus.

"tanssikasvatuksessa yks siihen vuorovaikutukseen liittyvä on fyysinen kontakti, mikä on semmonen mikä ei välttämättä tuu muissa asioissa ehkä esille sillä tavalla, tai siis aineissa, että se on yks mitä yritetään harjotella, että kuinka toiseen kosketaan tai kuinka lähellä toista voi olla, missä menee ne kenenkin yksilön rajat ja minkälaisia erilaisia tapoja siinä on." (4)

Taitoja harjoiteltiin esimerkiksi taputtamalla paria ja kuulostelemalla, millaisia signaaleja toinen lapsi lähetti. Lapset keskittyivät ohjaajan mukaan harjoitukseen hyvin ja havaitsivat herkästi toisen lähettämiä viestejä. Tilanne poikkesi ohjaajan mukaan tavanomaisesta liikuntatunnista, jolloin vastaava harjoitus olisi voinut johtaa toisen läpsimiseen ja riehumiin.

"ku oli kaikkia näitä että taputeltiin pareja ja muuta että yllättävän sensitiivisiä olivat sitte että ne kuulosteli että mitä se kaveri, että minkälaisia signaaleja se lähettää, että ei se menny mikskään semmoseks toisten hakkaamiseksi tai läiskimiseksi joka ois helposti voinu tavan liikuntatunnilla käydä et jotkut sitte riehaantuu tekemään, et kyl ne hyvin keskitty siihen" (3)

Ryhmässä toimimista harjoiteltiin pajoissa myös erilaisilla leikkirooleilla. Ryhmässä tarjoutui mahdollisuuksia kokeilla esimerkiksi johtajana olemista. Musiikkipajassa lapset olivat vuorollaan kapellimestarina tai esilaulajana, jota kaikki seurasivat. Lapsiryhmässä luontaisesti esillä oleville lapsille ei ohjaajien mukaan välttämättä ollut aina helppoa asettua pajassa tarjottavaan johtajan rooliin.

"se on jännä et sit semmosilla ihmisillä jotka tavallaan sen sosiaalisen lauman johtajan roolissa ni ei oookkaan välttämättä helppo jossain harjoituksessa kuitenkaan ottaa sitä sitä esilaulajan roolia että se on jännää tasapainoa kyllä mun mielestä siinä." (1)

Tanssipajoissa leikittiin erilaisia leikkejä, joissa oli sisäänrakennetut rooliasetukset. Musiikkipajan päätteeksi lapset poistuivat luokasta junaharjoituksessa, jossa jokainen sai oman leikkiroolinsa junahenkilökunnassa. Roolien valinta muodostui lapsille tärkeäksi. Alussa ohjaaja valitsi roolit, mutta lapset alkoivat toiminnan edetessä esittää myös omia ideoitaan.

Pajatoiminta tarjosi mahdollisuuksia *tunteiden ilmaisuun ja elämyksiin*. Tunneilmaisua harjoiteltiin tanssipajassa esimerkiksi seuraamalla ohjaajan esittämiä erilaisia tunnetiloja kuvaavia liikkeitä ja ilmeitä ja jäljittelemällä niitä. Lapsille annettiin samalla malli siitä, miten tunteita ilmaistaan, koska kaikille lapsille se ei välttämättä ollut tuttua.

"Mutta lapset on kuitenkin päässy kokeilemaan mallina tätä ,että mitenkä ne voi ilmasta, että monellahan voi olla, että se on aivan vieras asia" (3)

Pajatoiminnassa tarjoutui vaihtelevien harjoitusten kautta mahdollisuuksia positiivisiin tunnetiloihin. Lapset saivat esimerkiksi eläytyä erilaisiksi eläimiksi musiikin mukana liikkuen, ja pajassa toimiminen tuotti iloa. Ohjaajan mukaan myönteisen elämyksen tuottaminen olikin pajatoiminnassa tärkeintä.

"se mitä se on niinkun tuonu tänne, kun näkee että ne lapset nauttii ja iloitsee, niin se hetki tässä ja nyt, se on kaikkein tärkein. Se mitä siellä tapahtuu." (2)

Vastoin ohjaajan aikaisempaa käsitystä aistien yhtäaikainen aktivointi esimerkiksi maalaamalla tai piirtämällä musiikkia kuunnellen auttoi lapsia keskittymään ja pysähtymään paremmin, kuin toiminnalliset harjoitukset. Samanaikainen kuunteleminen ja piirtäminen tai maalaaminen sujui hyvin vilkkaammiltakin lapsilta.

”Vaikka mä aiemmin ajattelin että jos on vilkkaita lapsiakin varmaan tällanen toiminnallinen homma, kaikki tekeminen ois hyvä, mutta nyt onki tullu semmoinen että tavallaan aktivointi, kuuloaistin ja näköaistin ja tuntoaistin yhtäaikainen aktivointi onki sitä, mikä saa ne keskittymään siihen asiaan” (1)

Luovan ilmaisun ja rajojen tasapaino herätti keskustelua. Pajatoiminnan tavoitteen mukaisesti lasta pyrittiin kannustamaan itseilmaisuuksiin ja luovuuteen, mutta toiminnan turvallisuus oli taattava. Rajojen asettaminen nähtiin tarpeellisena, mutta lasta haluttiin toisaalta kannustaa myös luovaan itsensä ilmaisemiseen ja itseohjautuvuuteen eikä kahlita liikaa. Ohjaajien mukaan itsensä ilmaiseminen ja tilanteeseen mukaan heittäytyminen vaati lapselta rohkeutta. Lapsen oli tarpeen myös oppia ilmaisemaan itseään ja tunteitaan tilanteeseen sopivilla tavoilla.

”Mä välillä mietin sitä ja oon sanonu ääneenkin, että en tiä että minkä verran on hyvä rajottaa sitä, ku kuitenkin tässä on tarkoitus ilmaista itseään ja sillä lailla mut sitte jotenki vaan sitä pitää tasapainoilla siinä sitte sen turvallisuuden ja että mitenkä voi auttaa lasta keskittymään myös niihin juttuihin.” (3)

Tunnin rakenteen toistuvuus oli ohjaajien mukaan myös turvallisuuden tunnetta lisäävä tekijä. Pajatoiminnassa oli selkeä rakenne, joka näkyi esimerkiksi siten, että musiikkipajassa joka tunti päätettiin samaan lauluun ja harjoitukseen. Toisaalta tuli esille, että ohjaajan ihanne ryhmämuotoisesta luovasta toiminnasta oli vapaampaa, mutta siihen päästiin vasta sitten, kun perusasioita oli harjoiteltu riittävän pitkään ja ryhmä oli alkanut toimia. Tunnin selkeä strukturi osoittautui ohjaajien mukaan pajatoiminnan alkuvaiheessa tarpeelliseksi.

Lapsille tarjoutui pajatoiminnassa myös *onnistumisen kokemuksia*. Lasta kannustettiin pajatoiminnassa kohti itseohjautuvuutta ja lapsesta itsestä lähtevää motivoitumista harjoitukseen. Kun lapsi pystyi keskittymään tehtävään, tekeminen ja keskittyminen jo sellaisenaan

tuotti onnistumisen kokemuksia. Lapsille tarjoutui sitä kautta myös mahdollisuus saada suorituksestaan hyvää palautetta.

"että tavote olis kuitenkin että jotenki löytys niitä sisäsyntyisiä tai sisällä olevaa siitä oppilaasta sisältä päin tulevaa niinkun haluja tehdä niitä asioita. Et vaik se ei oiskaan se koko tunti ja joka ikinen harjotus niin vähitellen löytys joka tunnille joku asia johon motivoituu, ja jota ihan itsenäisestikin, tavallaan ilman vahvaa ohjeistusta tai vahvaa kontrollia niin pystyis tekemään. Ja saamaan ihan siitä pelkästään itestään, että siinä kun sen tekee niin pystyy uusia kokemuksia tavallaan että suorittaa tehtävää tai onnistuu siinä." (4)

"seki on taito että pystyy keskittymään, että siinä hetkessä niinku pystyy ilmaisemaan itseensä ja saa siitä vielä semmosta hyvää palautetta niin se on se juttu." (3)

Pajoissa esitettiin omia sävellyksiä ja sooloja, jotka saivat muilta lapsilta innostunutta palautetta. Musiikkipajassa lapset piirsivät taululle oman sävellyksensä, jonka ohjaaja sen jälkeen soitti pianolla. Kokemus oli jännittävä, mutta palkitseva.

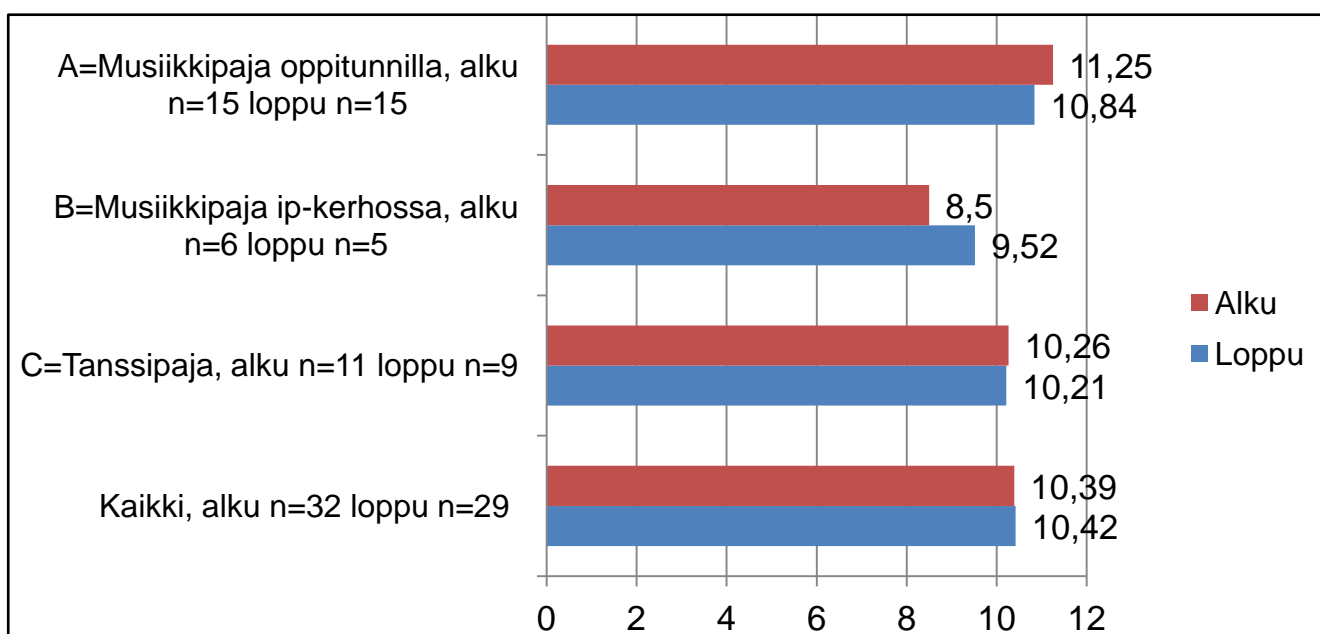
Lapset onnistuivat myös ohjaajan mukaan tempautumaan mukaan harjoitukseen, keskittymään annettuun tehtävään täysin. Pajoissa syntyi sekä ohjaajalle että lapsille yhteisiä onnistumisen elämyksiä, "tähtihetkiä".

"lapset kyllä koko ajan odotti innokkaasti että mikä se seuraava juttu on ja mihin tää johtaa, et sit heidän piti kuitenkin unohtaa kaikki kaverit siinä ja keskittyä siihen hetkeen tosi hyvin, että he pysty sen silleen tekemään, että minusta se oli semmonen ihan.että jokainen näkee eri lailla mutta minusta se oli semmonen tähtihetki." (3)

"ihan näki miten jännitti et nyt se soittaa sen mun, nyt se soittaa sen mun ja sit se ilo ja riemu kun toiset sit taputtaa ja olipa hieno ja kun se oli syntyny minusta se tuotos et semmosia onnistumisen elämyksiä varmasti sitä kautta ovat saaneet." (2)

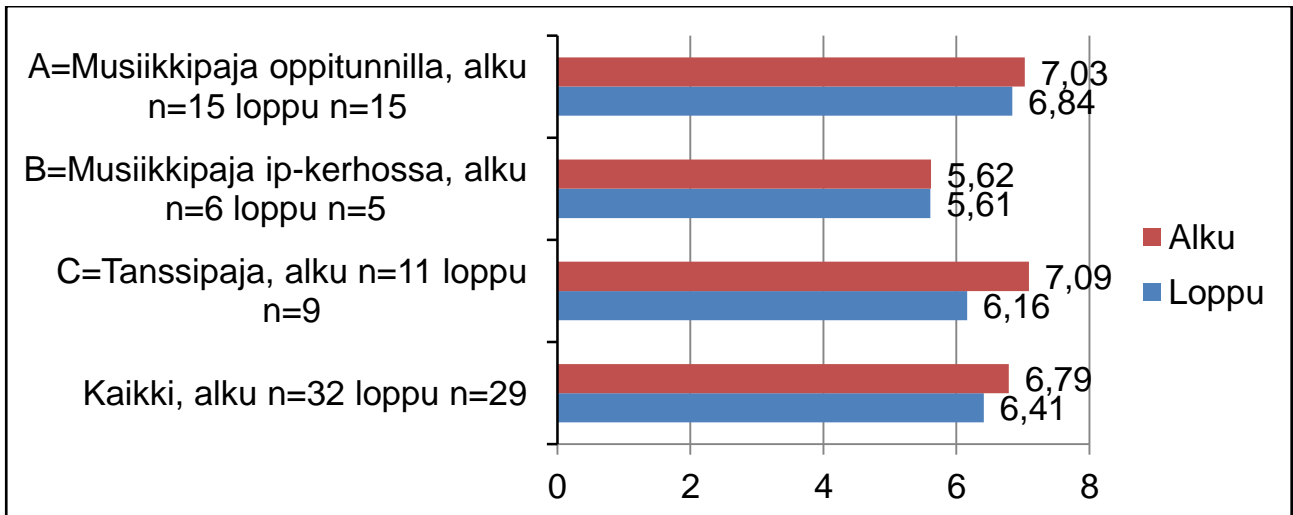
7.3 Lapsen sosiaalinen kompetenssi ohjaajan arvioimana pajatoiminnan alussa ja lopussa

Ryhmiä välillä oli eroja alkumittauksissa. *Yhteistyötaitoja* oli alkumittauksessa eniten oppitunnilla järjestetyssä musiikkipajaryhmässä (interventoryhmä A) ja toiseksi eniten tanssipajassa (interventoryhmä C). Iltapäiväkerhossa järjestetyssä musiikkipajassa (interventoryhmä B) yhteistyötaitoja oli alkumittauksessa kaikista kolmesta ryhmästä vähiten. (Kuvio 8.) Kaikki ryhmät asettuivat MASK-mittarin vertailuaineistoon (Kaukiainen ym. 2005) suhteutettuna yhteistyötaitoiltaan keskitasoon, mutta ryhmät A ja C olivat ylempää keskitasoa ja ryhmä B alemmaa keskitasoa.



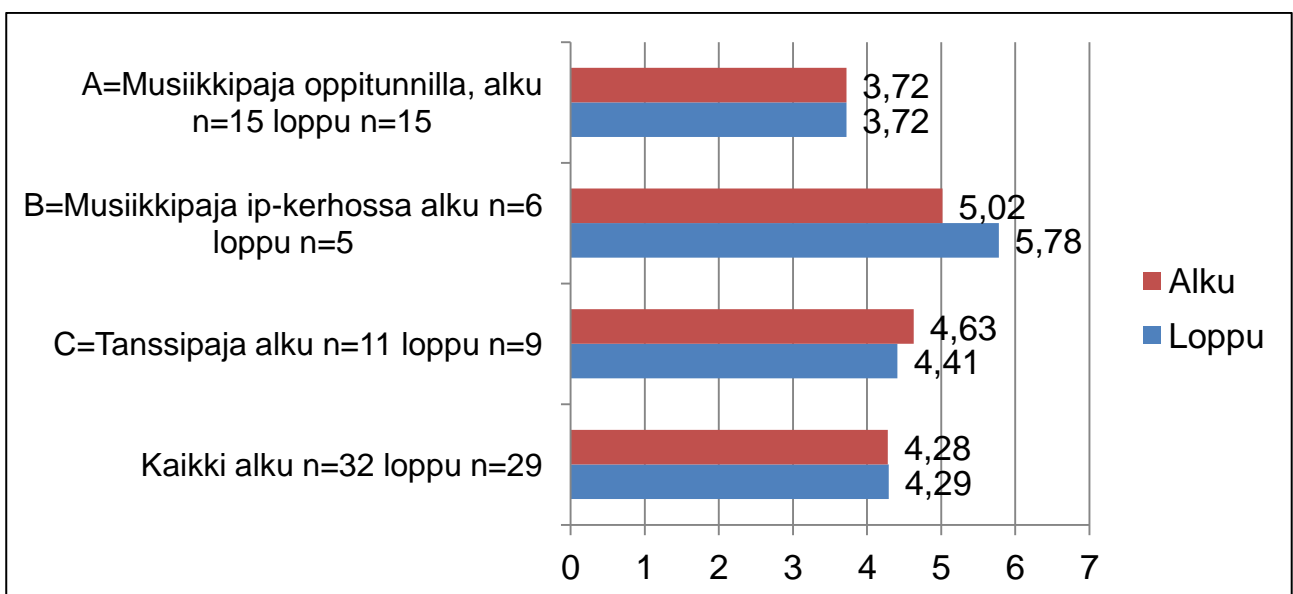
Kuvio 8. Yhteistyötaitot –summamuuttujan keskiarvot alku- ja loppumittauksissa

Empatiaa oli alkumittauksessa keskimäärin eniten interventoryhmässä C. Ero ryhmään A on pieni. Ryhmässä B empatiaa oli alkumittauksessa kolmesta interventoryhmästä vähiten, ja ero muihin ryhmiin on selkeämpi. (Kuvio 9.) Vertailuaineistoon suhteutettuna ryhmässä A ja C oli alkumittauksessa keskitasoisesti empatiaa, ja ryhmä A oli alemmaa ja ryhmä C ylempää keskitasoa. Ryhmässä B oli vähän empatiaa vertailuaineistoon suhteutettuna.



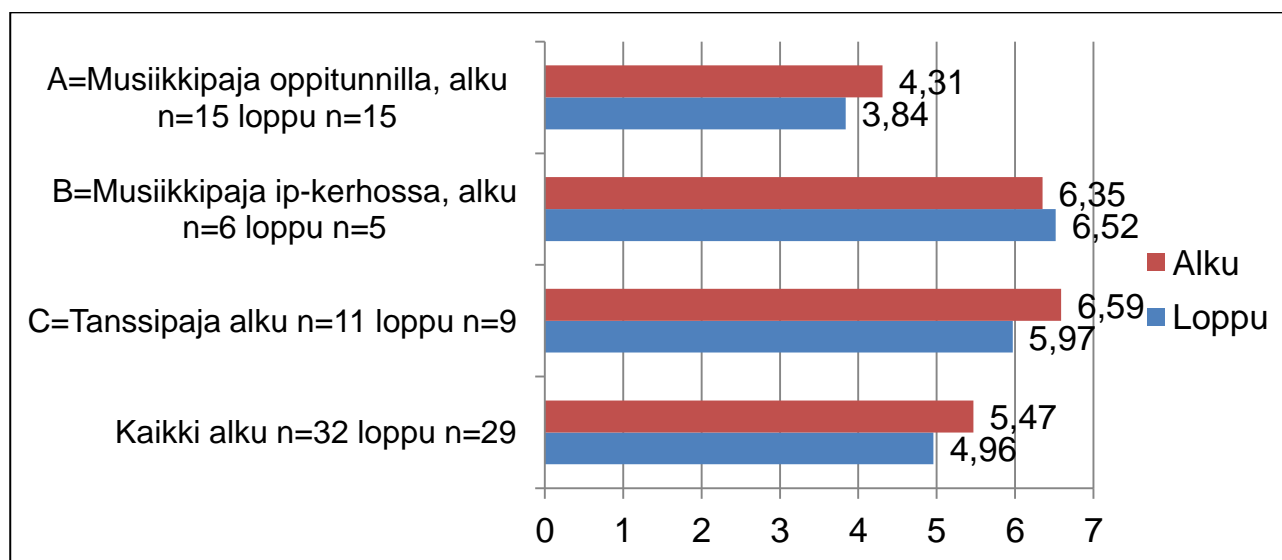
Kuvio 9. Empatia-summamuuttujan keskiarvot alku- ja loppumittauksissa.

Impulsiivisuutta oli alkumittauksessa vähiten ryhmässä A ja eniten ryhmässä B (Kuvio 10). Kaikissa ryhmissä impulsiivisuutta oli alkumittauksessa keskitasoisesti. Ryhmässä A alkumittauksen taso suhteessa vertailuaineistoon vastaa alempaa keskitasoa, ja ryhmissä B ja C ylempää keskitasoa.



Kuvio 10. Impulsiivisuus-summamuuttujan keskiarvot alku- ja loppumittauksissa.

Häiritsevyyttä oli alkumittauksessa eniten ryhmässä C ja vähiten ryhmässä A (Kuvio 11). Ryhmässä A häiritsevyys oli vertailuaineistoon suhteutettuna alemmaa keskitasoa, ja ryhmässä B ja C häiritsevyyttä oli alkumittauksessa paljon.



Kuvio 11. Häiritsevyys-summamuuttujan keskiarvot alku- ja loppumittauksissa.

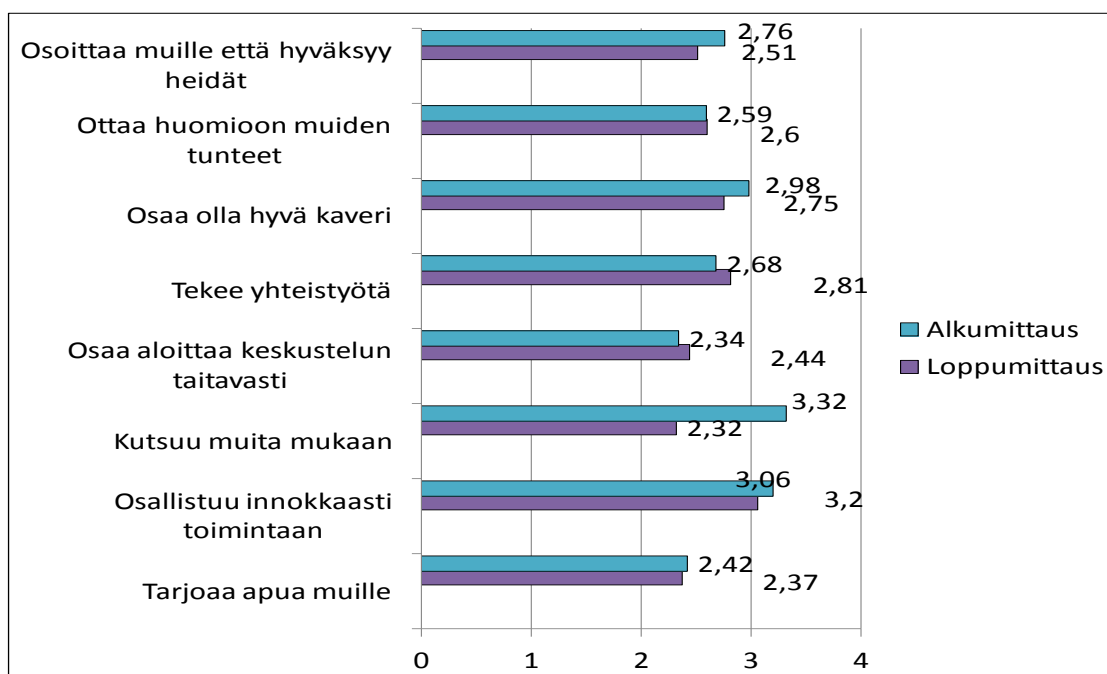
Alku- ja loppumittausten tulosten eroja tarkastellaan ensin kokonaisuutena. Kaikkien alku- ja loppumittaustulosten keskiarvot ja keskihajonnat on koottu taulukkoon 3. *Yhteistyötaitojen* keskiarvo alku- ja loppumittauksissa oli lähes sama, kun kaikkia ryhmiä tarkastellaan kokonaisuutena. *Empatia* väheni intervention aikana. Muutos on Wilcoxonin testin mukaan tilastollisesti merkitsevä. *Impulsiivisuus* ei muuttunut intervention aikana, ja *häiritsevyys väheni*, mutta muutos ei ole tilastollisesti merkitsevä, kun kaikkia tuloksia tarkastellaan kokonaisuutena.

Taulukko 3. Summamuuttujien keskiarvot ja keskihajonnat kaikki ryhmät yhdistettynä.

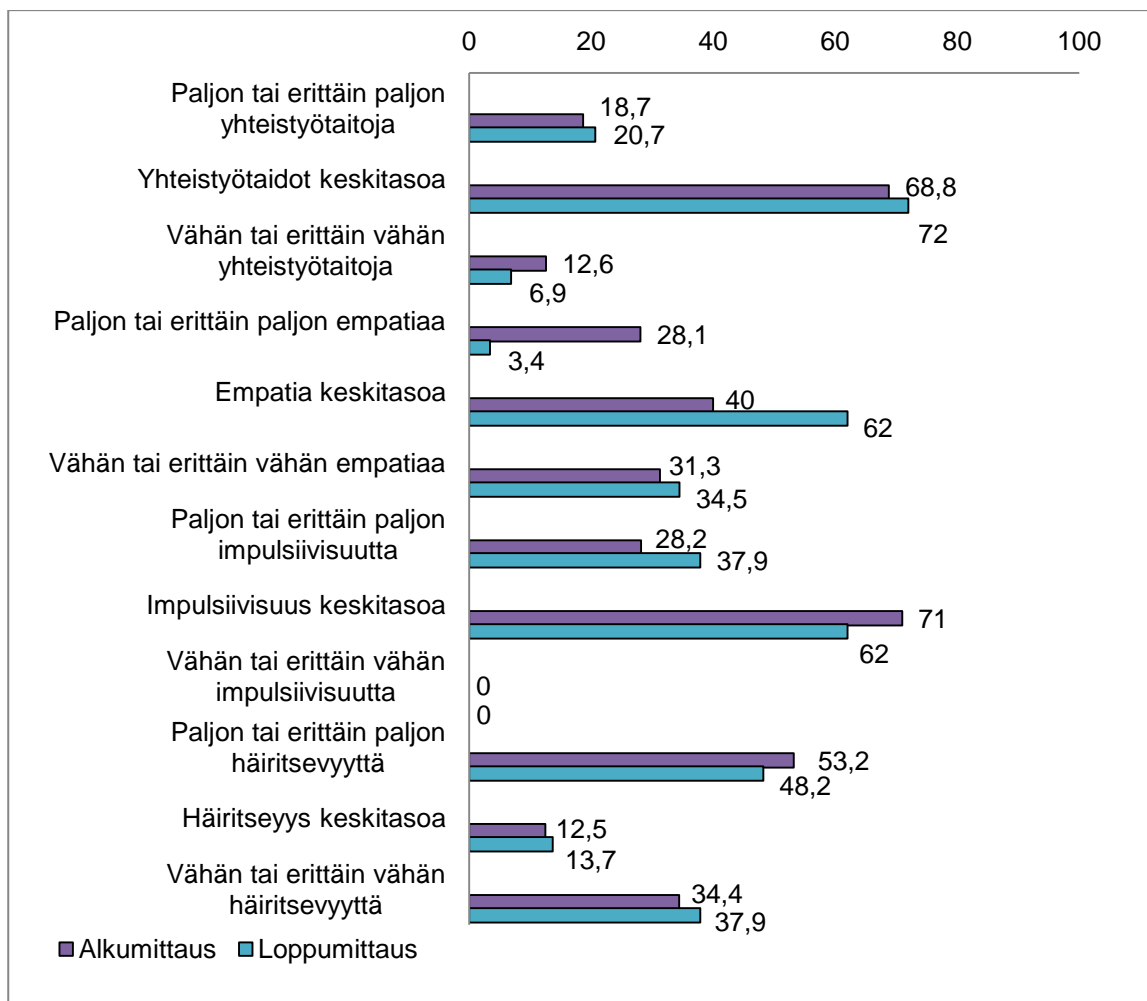
Summamuuttuja	Alkumittaus n=32	Loppumittaus n=29	SD 1	SD 2	p-arvo
Yhteistyötaidot	10,39	10,42	2,22	1,79	0,304
Empatia	6,79	6,41	1,39	1,06	0,010*
Impulsiivisuus	4,28	4,29	1,91	1,68	0,389
Häiritsevyys	5,47	4,96	2,57	2,14	0,287

Yhteistyötaitoja koskevien väittämien tarkastelussa ilmenee, että alkumittauksessa lapset tarjosivat toisilleen enemmän apua, osallistuivat innokkaammin toimintaan ja kutsuivat muita mukaan kuin loppumittauksessa. Tulosten mukaan lapset osasivat intervention lopussa tehdä useammin yhteistyötä ja aloittaa taitavasti keskustelun kaverin kanssa kuin intervention alussa. (Kuvio 12.) Yhteistyötaitojen summamuuttujan tulosten perusteella yhteistyötaitoiltaan keskitasoon tai sen yläpuolelle asettui intervention lopussa enemmän lapsia, kuin sen alkaessa ja vähäisiä yhteistyötaitoja alkumittauksessa osoittaneiden lasten osuus väheni (Kuvio 13).

Empatian osalta ohjaajan arvion mukaan lasten taito ottaa huomioon toisten tunteet ei keskimäärin muuttunut intervention aikana. Lapset osoittivat toisille keskimäärin vähemmän hyväksyntää intervention lopussa kuin sen alkaessa. Lasten taito olla hyvä kaveri väheni myös keskimäärin loppumittauksessa verrattuna alkumittaukseen. (Kuvio 12.) Empatia –osiosta laskettujen summapisteyksien tulos osoittaa, että alkumittauksessa 28 % lapsista osoitti paljon tai erittäin paljon empatiaa, ja loppumittauksessa osuus oli 3,4 %. Suurimmalla osalla lapsista (62 %) empatiataidot olivat intervention lopussa keskitasoa, ja vähän tai erittäin vähän empatiaa osoittavien lasten osuus oli hieman lisääntynyt alkumittaukseen verrattuna. (Kuvio 13.)



Kuvio 12. Yhteistyötaitot ja empatia, väittämäkohtaiset keskiarvot alku- ja loppumittauksessa kaikki ryhmät yhdistettynä. Alkumittaus n=32, loppumittaus n=29.

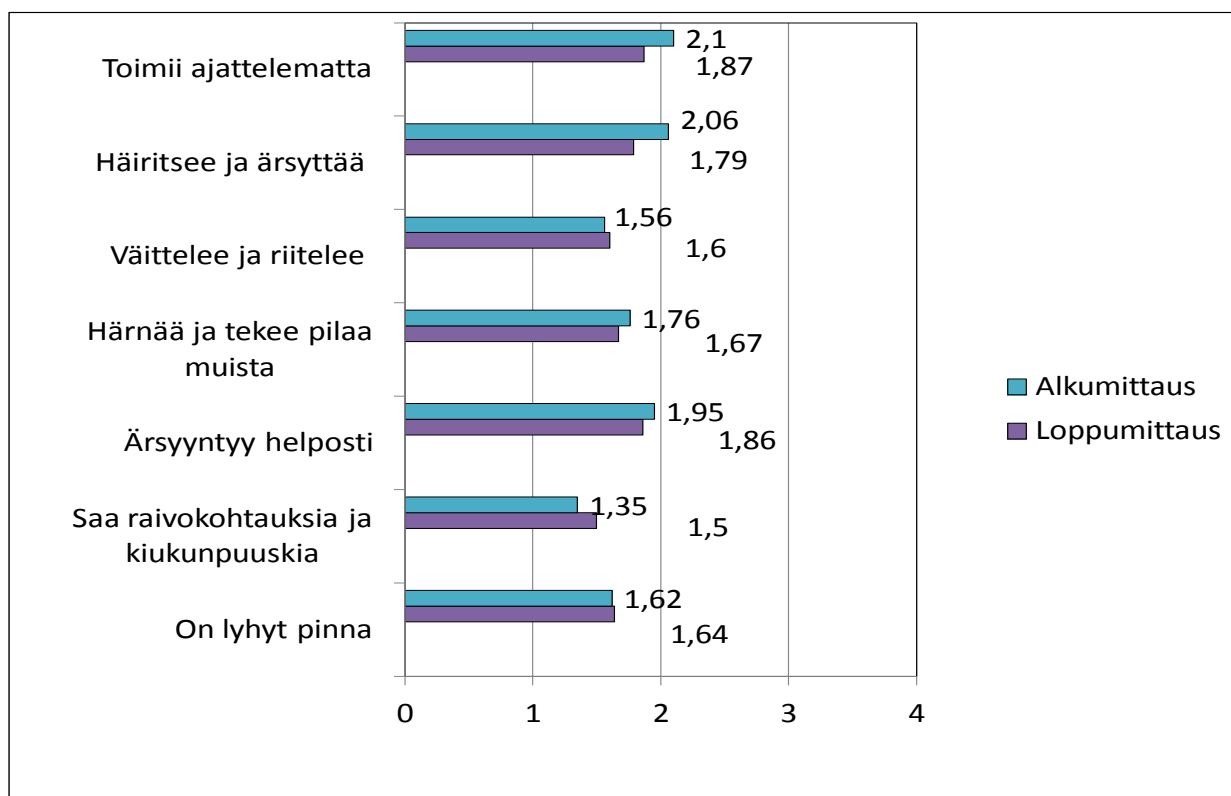


Kuvio 13. Summamuuttujista muodostettujen luokkien prosenttiosuudet, kaikki ryhmät yhdistettynä. Alkumittaus n=32, loppumittaus n=29.

Impulsiivisuus –osion tulokset osoittavat, että lapset eivät ärsyntyneet helposti keskimäärin niin usein intervention lopussa kuin sen alkaessa. Raivokohtauksia tai kiukunpuuskia esiintyi intervention lopussa enemmän kuin alussa. Alkumittauksessa ja loppumittauksessa siinä, kuinka usein lapsilla oli lyhyt pinna, ei ollut muutosta. (Kuvio 14.) Impulsiivisuus –osion summapisteen perusteella sekä alku- että loppumittauksessa kaikki osallistujat olivat impulsiivisuuden suhteen keskitasoa tai impulsiivisuutta oli paljon. Loppumittauksessa keskitason osuus oli vähentynyt ja paljon tai erittäin paljon impulsiivisuutta osoittavien osuus lisääntyi. (Kuvio 13.)

Häiritsevyys –osion tulos osoittaa, että intervention aikana toisten hännääminen ja pilan tekeminen muista väheni. Väittely ja riitely, häiritseminen ja ärsyttäminen sekä ajattelemat-

ta toimiminen väheni myös loppumittauksessa verrattuna alkumittaukseen. (Kuvio 14.) Häiritsevyyttä kuvaavien summapisteidien keskiarvojen perusteella vähän tai erittäin vähän häiritsevyyttä osoittavien osuus lisääntyi intervention loppuun mennessä, ja paljon tai erittäin paljon häiritsevyyttä osoittavien osuus väheni. (Kuvio 13.)



Kuvio 14. Impulsiivisuus ja häiritsevyyttä, väittämäkohtaiset keskiarvot alku- ja loppumittauksessa kaikki ryhmät yhdistettynä. Alkumittaus n=32, loppumittaus n=29.

7.3.1 Tulokset musiikkipajassa oppitunnilla

Musiikkipajassa oppitunnilla (interventioryhmä A) sekä alku- että loppumittaukseen osallistui 15 lasta, ja pajatoimintaan osallistuminen oli säännöllistä. Ryhmä muodosti kokonaisen koululuokan, ja pajatoiminnan lisäksi he tapasivat toisiaan muutenkin useita tunteja viikossa. Alku – ja loppumittauksien summamuuttujien keskiarvot ja keskihajonnat on koottu taulukkoon 4.

Taulukko 4. Summamuuttujien keskiarvot ja keskihajonnat musiikkipajassa oppitunnilla (interventioryhmä A).

Summamuuttuja	Alkumittaus n=15	Loppumittaus n=15	SD 1	SD 2	p-arvo
Yhteistyötaidot	11,25	10,84	2,20	2,08	0,300
Empatia	7,03	6,84	1,02	0,86	0,307
Impulsiivisuus	3,72	3,72	1,40	1,25	0,606
Häiritsevyys	4,31	3,84	2,09	1,65	0,028*

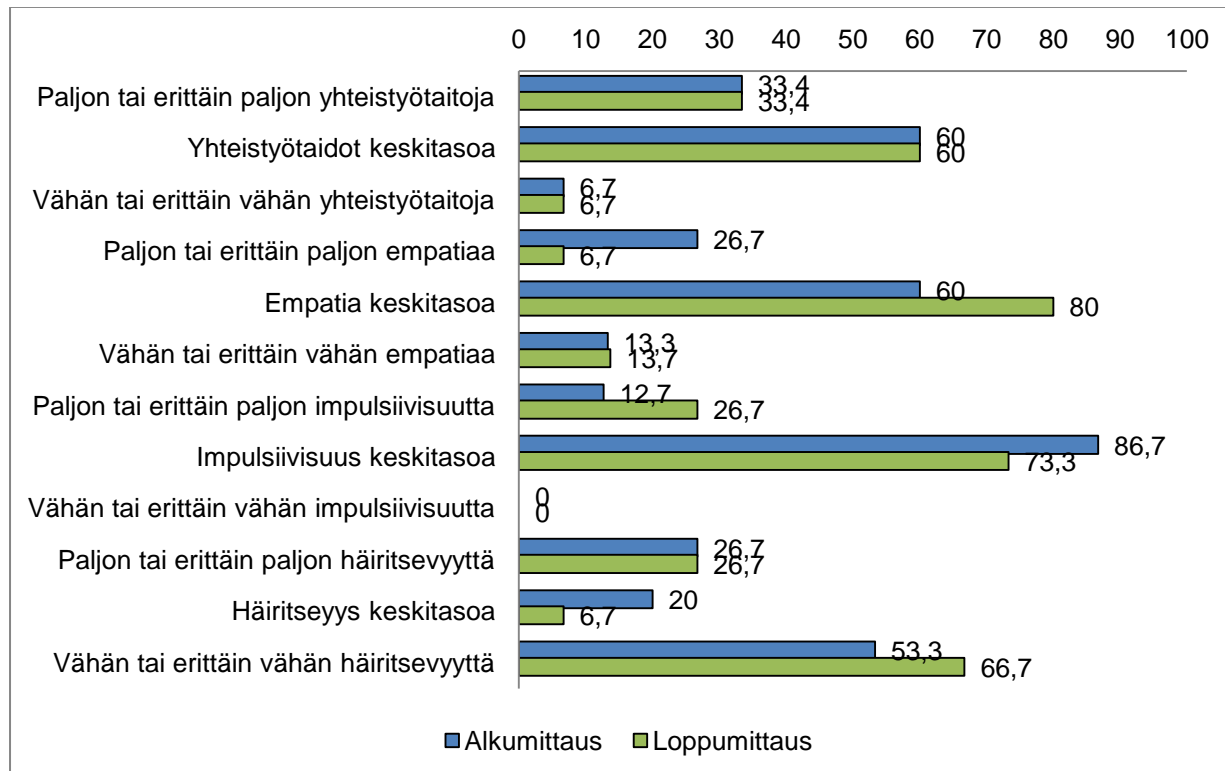
Yhteistyötaitoja koskevien väittämien tuloksista ilmenee, että lapset tekivät hieman enemmän yhteistyötä intervention lopussa alkuvaiheeseen verrattuna, ja lähes samalla tavalla pysyivät toisiaan mukaan toimintaan, osallistuivat toimintaan innokkaasti, tarjosivat toisille apua ja osasivat taitavasti aloittaa keskustelun. Yhteistyötaidoissa ryhmän A keskiarvo oli alkumittauksessa kolmesta interventioryhmästä korkein. Loppumittauksen keskiarvo oli hieman matalampi kuin alkumittauksessa, mutta muutos ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Keskihajonta oli loppumittauksessa matalampi kuin alkumittauksessa. Summamuuttujien tarkastelu suhteutettuna MASK-mittarin kansalliseen vertailuaineistoon, jossa oli sekä yleis- ja erityisopetuksen lapsia ja tyttöjä ja poikia, osoittaa, että alkumittauksessa ja loppumittauksessa keskitasoisia yhteistyötaitoja oli 60%:lla ryhmästä, ja paljon tai erittäin paljon yhteistyötaitoja 34%:lla. Vähän yhteistyötaitoja osoittavien osuus oli 6,7%. Sekä alku- että loppumittauksessa prosentiosuudet olivat täsmälleen samat. (Kuvio 15.)

Empatia -osioon liittyy mittarilomakkeessa kolme väittämää. Intervention lopussa lapset osasivat tulosten mukaan ottaa hieman paremmin huomioon toistensa tunteet kuin intervention alkaessa, mutta väittämien "osaa olla hyvä kaveri" tai "osoittaa muille että hyväksyy heidät" osalta pisteet olivat loppumittauksessa hieman matalampia kuin alkumittauksessa. Muutos ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä. Empatian osa-alueella summapisteiden keskiarvo oli loppumittauksessa matalampi kuin alkumittauksessa, ja keskihajonta oli pienentynyt. Alkumittauksessa ryhmän A empatia-summamuuttujan keskiarvo vastasi vertailuaineistoon suhteutettuna ylempää keskitasoa. Paljon tai erittäin paljon empatiaa osoittavien osuus väheni loppumittauksessa verrattuna alkumittaukseen. Loppumittauksessa 80 % ryhmästä asettui keskitasoon, kun vastaava osuus alkumittauksessa oli 60 %. (Kuvio 15.)

Impulsiivisuutta kuvaavista väittämistä "on lyhyt pinna" -väittämän osalta pisteet laskivat hieman loppumittauksessa verrattuna alkumittaukseen. Sen sijaan intervention lopussa

esiintyi hieman enemmän raivokohtauksia tai kiukunpuuskia kuin alussa. Lapset ärsyyntyivät hieman harvemmin intervention lopussa kuin alussa. Impulsiivisuus-summamuuttujan keskiarvoissa ei ole muutosta alku- ja loppumittauksen välillä, mutta keskihajonta pieneni. Impulsiivisuuden osalta ryhmän A keskiarvo oli alkumittauksessa kaikista kolmesta interventioryhmästä matalin, ja vastasi ylempää keskitasoa. Keskitasoista impulsiivisuutta osoittavien osuus väheni ja paljon impulsiivisuutta osoittavien osuus lisääntyi intervention aikana. (Kuvio 15.)

Häiritsevyyden osalta tuloksista ilmenee, että toisten hännääminen ja pilan tekeminen toisista, väittely ja riitely, häiritseminen ja ärsyttäminen sekä ajattelematta toimiminen vähentyi ryhmässä A selvästi intervention aikana. Muutos häiritsevyyden osa-alueella on Wilcoxonin testin perusteella tilastollisesti merkitsevä. Häiritsevyyden suhteen ryhmän A keskiarvo vastasi alkumittauksessa alemmää keskitasoa, ja keskiarvo oli kolmesta interventioryhmästä matalin. Tulosten keskihajonta oli loppumittauksessa alkumittausta pienempi. Häiritsevyyden suhteen loppumittauksessa vähän tai erittäin vähän häiritsevien osuus on lisääntynyt ja keskitason osuus vähentynyt. Paljon tai erittäin paljon häiritsevyyttä -osiossa ei tapahtunut muutosta intervention aikana. (Kuvio 15.)



Kuvio 15. Summamuuttujien luokitellut prosenttiosuudet alku- ja loppumittauksessa musiikkipajassa oppitunnilla (interventioryhmä A), alku- ja loppumittaus n=15.

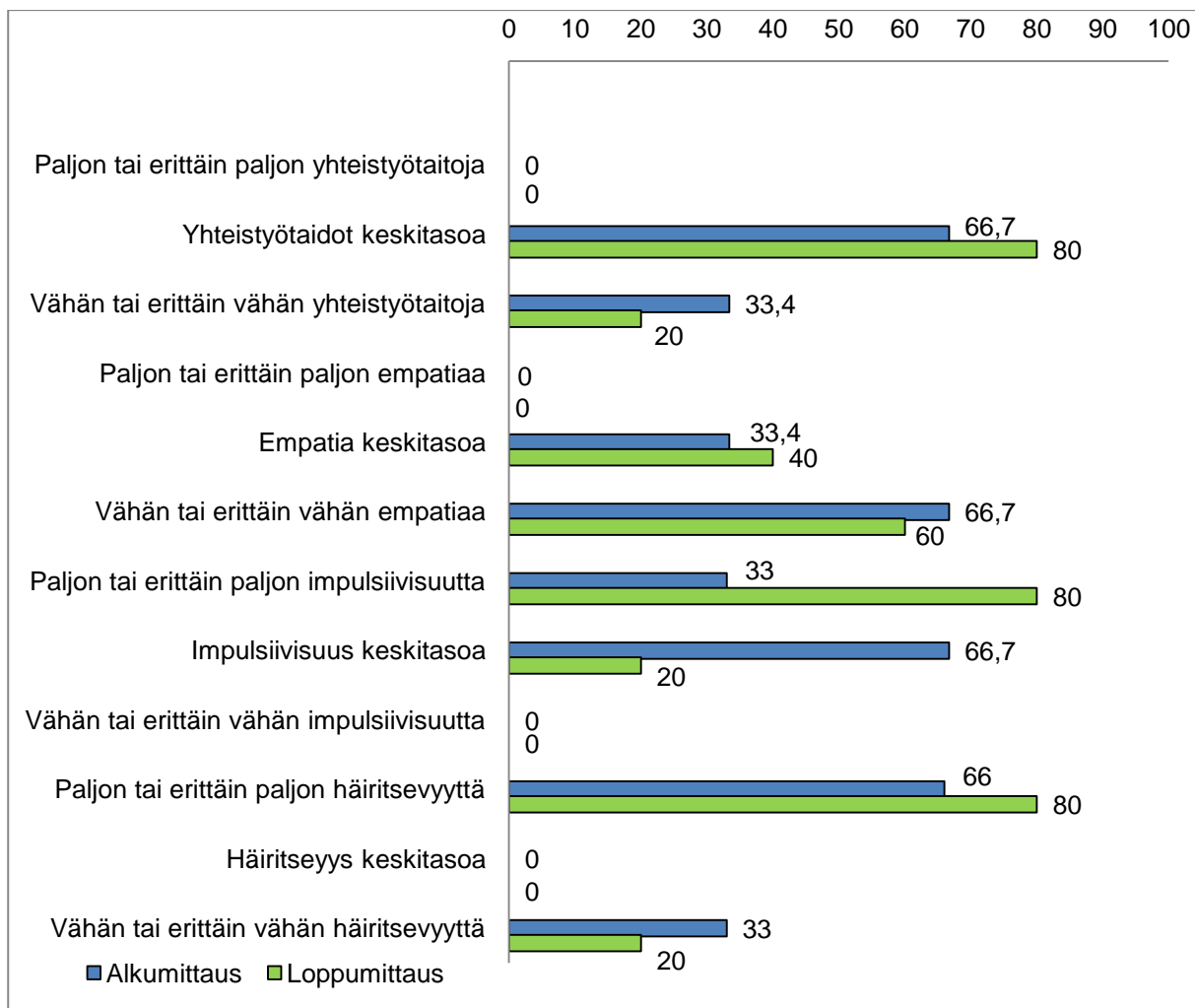
7.3.2 Tulokset musiikkipajassa iltapäiväkerhossa

Musiikkipaja iltapäiväkerhossa (interventioryhmä B) oli kolmesta interventioryhmästä pienin. Kaiken kaikkiaan kuusi lasta osallistui pajatoimintaan koko lukuvuoden, ja heistä viisi osallistui sekä alku- että loppumittaukseen. Summaosioista lasketut keskiarvot ja keskihajonnat alku- ja loppumittauksista on koottu taulukkoon 5.

Taulukko 5. Summamuuttujien keskiarvot ja keskihajonnat musiikkipajassa iltapäiväkerhossa (interventioryhmä B).

Summamuuttuja	Alkumittaus n=6	Loppumittaus n=5	SD 1	SD 2	p-arvo
Yhteistyötaidot	8,50	9,52	1,53	1,15	0,225
Empatia	5,62	5,61	1,18	0,87	0,893
Impulsiivisuus	5,02	5,78	2,81	1,85	0,144
Häiritsevyys	6,35	6,52	3,41	2,14	0,465

Yhteistyötaidot –summamuuttujaan sisältyvien väittämien tulosten keskiarvot osoittavat, että lapset kutsuivat intervention lopussa toisia useammin mukaan toimintaan, osallistuivat toimintaan innokkaammin ja tarjosivat toisille useammin apua kuin intervention alussa. Lapset kehittyivät myös taidossa aloittaa keskustelu kaverin kanssa taitavasti sekä osasivat paremmin tehdä yhteistyötä. Muutos oli samaa suuruusluokkaa kaikkien väittämien osalta, mutta ei tilastollisesti merkitsevää. Yhteistyötaitojen osa-alueella ryhmän B summamuuttujan keskiarvo oli loppumittauksessa korkeampi kuin alkumittauksessa. Keskihajonta oli molemmissa mittauksissa lähes sama. Alkumittauksessa interventioryhmän B keskiarvo yhteistyötaitojen osalta vastasi alempaa keskitasoa, ja oli sekä alku- että loppumittauksessa matalampi kuin kahdessa muussa interventioryhmässä. Summamuuttujien tulosten perusteella alkumittauksessa 66,7 % ryhmästä oli yhteistyötaitojen osalta keskitasoa, ja loppumittauksessa keskitasolla oli 80 % ryhmästä. Paljon yhteistyötaitoja osoittavia tässä interventioryhmässä ei tulosten perusteella ollut alku- eikä loppumittauksessa. Vähän tai erittäin vähän yhteistyötaitoja osoittaneiden osuus oli loppumittauksessa pienempi kuin alkumittauksessa. (Kuvio 16.)



Kuvio 16. Summamuuttujien luokitellut prosentiosuudet alku- ja loppumittauksessa musiikkipajassa iltapäiväkerhossa (interventoryhmä B), alkumittaus n=6, loppumittaus n=5.

Empatia –summamuuttujan väittämien osalta hyväksynnän osoittaminen muille oli intervention lopussa samanlaista kuin intervention alussa, ja keskiarvo väittämästä "osaa olla hyvä kaveri" oli loppumittauksessa hieman matalampi kuin alussa. Muiden oppilaiden tunteiden huomioon ottaminen lisääntyi hieman intervention aikana. Summamuuttujan keskiarvo ei muuttunut alku- ja loppumittauksen välillä. Keskihajonta on loppumittauksessa pienempi kuin alkumittauksessa. Vähän tai erittäin vähän empatiaa osoittavien osuus väheni loppumittaukseen mennessä ja keskitasoisesti empatiaa osoittavien osuus kasvoi. Empatian suhteen ryhmän keskiarvo vastasi vertailuaineiston luokkaa "vähän empatiaa" sekä alussa että lopussa. (Kuvio 16.)

Impulsiivisuutta kuvaavien väittämien osalta tulos osoittaa, että lapset ärsyntyivät helpommin intervention lopussa kuin sen alkaessa, pinna oli useammin lyhyt, ja lapset saivat

useammin raivokohtauksia tai kiukunpuuskia kuin intervention alkaessa. Impulsiivisuus -summamuuttujan keskiarvo on loppumittauksessa korkeampi kuin alkumittauksessa. Muutos ei ole tilastollisesti merkitsevä. Keskihajonta on loppumittauksessa pienempi kuin alkumittauksessa. Ryhmässä oli vertailuaineistoon suhteutettuna paljon impulsiivisuutta. Loppumittauksessa paljon tai erittäin paljon impulsiivisuutta osoittavien osuus oli lisääntynyt verrattuna alkumittaukseen ja keskitason osuus pienentynyt. (Kuvio 16.)

Häiritsevyys lisääntyi intervention aikana. Ryhmässä B lapset ärsyttivät ja häiritsivät toisiaan useammin intervention lopussa kuin sen alkaessa ja väittely ja riiteleminen lisääntyi. Lapset myös härnäisivät ja tekivät pilaa toisista enemmän intervention lopussa kuin alussa. Myös ajattelematta toimiminen lisääntyi. Häiritsevyys –summamuuttujan keskiarvo on loppumittauksessa korkeampi kuin alkumittauksessa. Keskihajonta on loppumittauksessa pienempi kuin intervention alkaessa. Paljon tai erittäin paljon häiritsevyyttä osoittavien osuus lisääntyi loppumittaukseen mennessä, ja vähän tai erittäin vähän häiritsevyyttä osoittavien osuus väheni. (Kuvio16.) Suhteessa vertailuaineistoon interventioryhmässä B oli paljon häiritsevyyttä.

7.3.3 Tulokset tanssipajassa

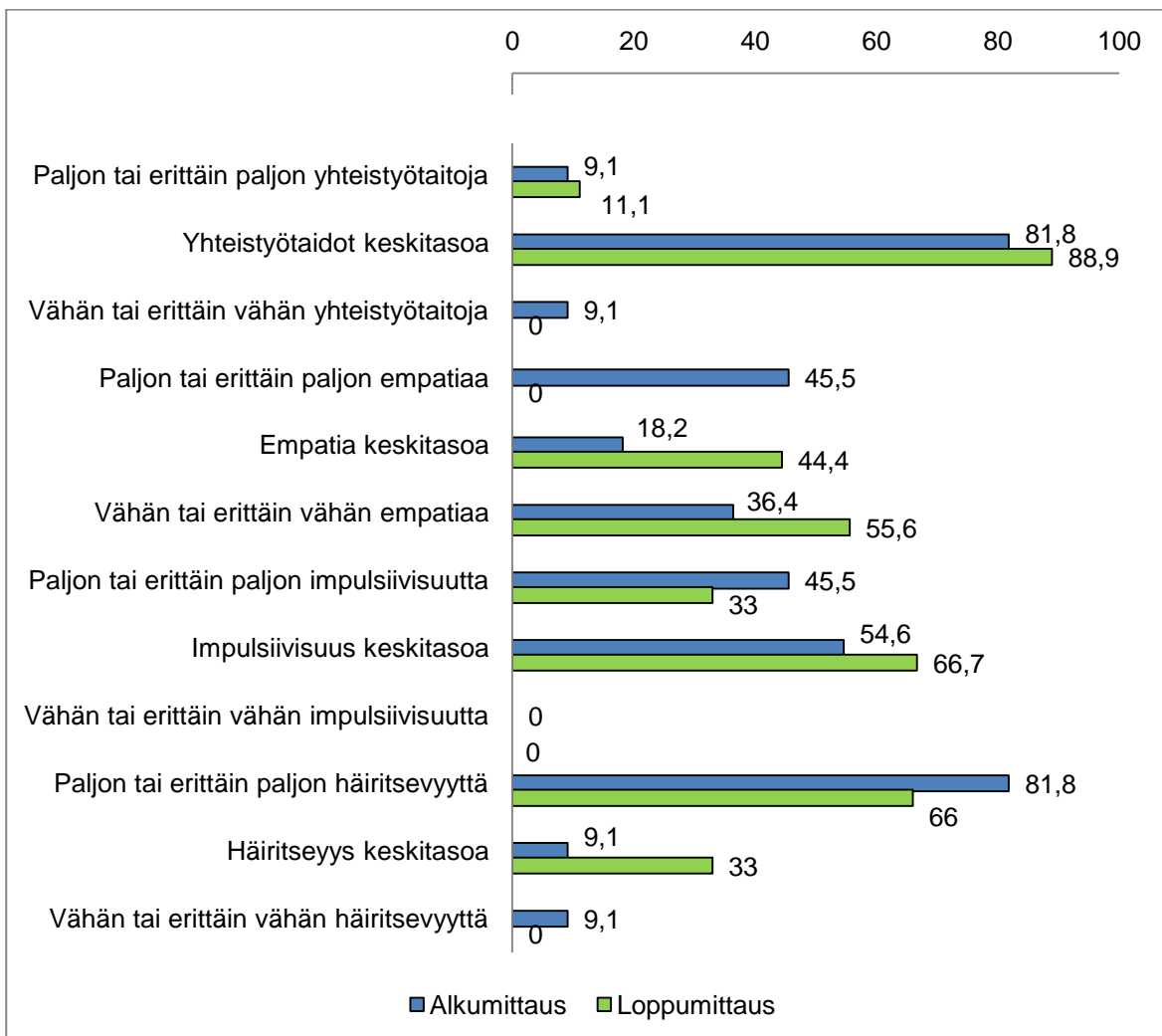
Tanssipajaryhmässä (interventioryhmä C) alkumittauksessa oli mukana 11 lasta ja 9 lasta loppumittauksessa. Summamuuttujien keskiarvot ja keskihajonnat on koottu taulukkoon 7.

Taulukko 7. Summamuuttujien keskiarvot ja keskihajonnat tanssipajassa (interventioryhmä C).

Summamuuttuja	Alkumittaus n=11	Loppumittaus n=9	SD 1	SD 2	p-arvo
Yhteistyötaidot	10,26	10,21	2,04	1,43	0,91
Empatia	7,09	6,16	1,68	1,20	0,008*
Impulsiivisuus	4,63	4,41	1,92	1,84	0,458
Häiritsevyys	6,59	5,97	2,16	2,00	0,515

Yhteistyötaitojen osalta väittämäkohtaiset tulokset osoittavat, että intervention lopussa lapset osasivat aloittaa keskustelun taitavasti useammin kuin alussa, tarjosivat useammin apua ja tekivät enemmän yhteistyötä kuin toiminnan alkuvaiheessa. Toisten mukaan kutsuminen ja toimintaan osallistumisen innokkuus oli keskimäärin hieman vähäisempää in-

tervention lopussa kuin sen alkaessa. Ryhmässä C yhteistyötaidot –osiossa summamuuttujan keskiarvo vastasi alempaa keskitasoa, ja oli korkeampi kuin ryhmässä B, mutta matalampi kuin ryhmässä A. Loppumittauksen ja alkumittauksen keskiarvoilla ei ollut eroa. Keskihajonta oli loppumittauksessa pienempi kuin alkumittauksessa. Summamuuttujien pistemääristä laskettujen frekvenssien perusteella yhteistyötaitoiltaan keskitasoisten lasten prosentuaalinen osuus oli loppumittauksessa alkumittausta korkeampi. Loppumittauksessa vähän tai erittäin vähän yhteistyötaitoisia ei ollut, kun alkumittauksessa osuus oli 11,1 %. (Kuvio 17.)



Kuvio 17. Summamuuttujien luokitellut prosenttiosuudet alku- ja loppumittauksessa tanssipajassa (interventoryhmä C), alkumittaus n=11, loppumittaus n=9.

Empatia- osion summamuuttujasta laskettu keskiarvo väheni ryhmässä C intervention aikana tilastollisesti merkitsevästi. Kysymyskohtaisten tulosten perusteella taito olla hyvä kaveri ja ottaa huomioon muiden tunteet oli vähentynyt intervention loppua kohden. Väit-

tämäkohtaisissa keskiarvoissa suurin muutos on tapahtunut siinä, miten lapsi osoittaa muille että hyväksyy heidät. Empatian osa-alueella interventioryhmä C asettuu alempaan keskitasoon sekä intervention alussa että lopussa. Keskihajonta on loppumittauksessa pienempi kuin alkumittauksessa. Paljon tai erittäin paljon empatiaa osoittavien osuus oli alkumittauksessa 45,5 % ja loppumittauksessa mikään mitatuista arvoista ei sijoittunut tähän ryhmään. Vähän tai erittäin vähän empatiaa osoittavien osuus oli loppumittauksessa alkumittausta suurempi.

Impulsiivisuus oli loppumittauksessa vähäisempää kuin alkumittauksessa. Myös keskihajonta pieneni. Lapsilla oli intervention lopussa harvemmin lyhyt pinna kuin alussa ja helposti ärsyntyminen väheni myös. Raivokohtausten ja kiukunpuuskien esiintymisessä ei ollut eroa alku- ja loppumittausten välillä. Impulsiivisuuden osalta ryhmän C keskiarvo oli sekä alussa että lopussa korkeampi, kuin ryhmässä A mutta matalampi, kuin ryhmässä B. Vertailuaineiston mukaan keskiarvo vastasi ylempää keskitasoa. Impulsiivisuuden suhteen keskitasoisesti impulsiivisten osuus kasvoi loppumittauksessa alkumittaukseen verrattuna, ja paljon impulsiivisuutta osoittavien osuus väheni.

Häiritsevyys –osion tulos osoittaa, että toisten häiritseminen ja ärsyttäminen vähenivät ja lapset tekivät harvemmin pilaa toisistaan ja härnäisivät muita intervention lopussa verrattuna alkumittaukseen. Väittely ja riitely lisääntyi yksittäisistä väittämistä lasketun keskiarvon mukaan. Häiritsevyyden osalta summamuuttujan keskiarvo oli loppumittauksessa matalampi kuin alkumittauksessa. Myös tulosten keskihajonta oli pienempi. Muutokset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Häiritsevyyden suhteen ryhmä C sai alkumittauksessa korkeammat pisteet, kuin ryhmä B, mutta matalammat kuin ryhmä A. Summamuuttujan keskiarvon perusteella suhteessa vertailuaineistoon ryhmässä oli paljon häiritsevyyttä sekä alku- että loppumittauksessa.

7.4 Ohjaajien kokemukset musiikki- ja tanssipajatoiminnasta ensimmäisen vuoden aikana

Ohjaajat kuvasivat vapaamuotoisissa vastauksissa loppuarviointikysymykseen *kokemuksia pajatoiminnasta kokonaisuutena, arviota lapsen taitojen kehittymisestä ensimmäisen toimintavuoden aikana ja pajatoiminnan haasteita ja kehittämiskohteita*. Pajatoiminta koettiin kokonaisuutena onnistuneeksi, ja pajatoiminnan ohjaajat kertoivat oppineensa paljon

toistensa toimintakulttuureista. Luokanopettajan näkökulmasta musiikkipajatoiminnan ohjaaminen tuotti paljon uusia ideoita musiikkitunneille. Pajassa opitut laulut ja leikit siirtyivät myös osaksi välituntitoimintaa, ja vahvistivat yhdessäoloa ja yhteenkuuluvuutta. Musiikkipajoista selkeimmin pajatoiminnan ystävyyssuhteita lujittava vaikutus näkyi interventioryhmässä A, joka oli pajatoiminnan alkaessa jo valmiiksi ryhmäytynyt, ja toiminta toteutettiin luokan omalla musiikkitunnilla. Interventioryhmässä B lapset tapasivat toisiaan vain kerran viikossa pajatoiminnan yhteydessä, ja muuta näkyvää yhdessä toimimista pajatoiminnan ulkopuolella ohjaaja ei koulussa havainnut.

7.4.1 Lapsen taitojen kehittyminen ensimmäisen toimintavuoden aikana

Ohjaajat toivat esille, että koulussa oleminen ja toisten lasten kanssa toimiminen jo sinänsä kehittää vuorovaikutustaitoja ja ryhmässä toimimista, ja siksi oli vaikea sanoa, missä määrin kehitys liittyi musiikki- tai tanssipajatoimintaan ja mikä oli normaalia kasvamista koululaisena. Interventioryhmässä A ohjaajan mukaan musiikkipajan yhteiset laululeikit tarjosivat tilaisuuden tukea lapsia kontaktin ottamisessa toiseen, parityöskentelyssä ja toisen koskettamisessa. Lapset harjoittelivat kaikissa interventioryhmissä oman vuoron odottamista, ja taito kehittyi kaikissa ryhmissä. Ryhmän yhteisiin päätöksiin tyytymisen taitoa harjoiteltiin myös, ja tämäkin taito kehittyi. Ohjaajalle pajatoiminta tarjosi mahdollisuuden tutustua lapsiin paremmin, ja pajassa lapsista tuli esille sellaisia piirteitä, jotka ohjaajan mukaan eivät muissa luokkatilanteissa tulisi näkyviin.

Lapset saivat pajatoiminnasta keinoja ilmaista itseään, ja rohkeus kasvoi vuoden mittaan. Tanssipajassa lapset uskalsivat vuoden loppua kohden keksiä liikkeisiin rohkeasti omia ratkaisuja, ja musiikkipajassa esitettiin innokkaasti sooloja. Interventioryhmässä A lasten silmien loiste ja into päästä mukaan esityksiin ja leikkeihin oli näkyvää, joskin toisinaan joku lapsi koki leikit liian lapsellisiksi. Jokaiselle kuitenkin tarjoutui harjoituksia, joihin saattoi tempautua mukaan. Esiintymisen rohkeus ja into näkyi myös koulussa: musiikkipajalasten ryhmä osallistui koulun kykykilpailuun. Interventioryhmässä B luovuus pulpahteli esiin ajoittain, ja parhaiten onnistuivat harjoitukset, joissa lapsilla oli paljon tekemistä, esimerkiksi maalaamista ja piirtämistä musiikkia kuunnellen. Tanssipajassa lapset olivat toiminnasta innoissaan, vaikka toistuvasti toivoivatkin juoksupelejä. Toisten tunteiden huomioonottaminen kehittyi ensimmäisen toimintavuoden loppua kohden. Myös oppimisvalmiudet kehittyivät ohjaajan kokemuksen mukaan vuoden mittaan. Lasten keskittymiskyky lisään-

tyi, ja musiikkipajassa harjoiteltiin esimerkiksi sanojen tavuttamista rytmin avulla sekä matematiikkaa. Tehtävissä onnistuminen tuotti ohjaajan mukaan lapsille iloa.

7.4.2 Pajatoiminnan haasteet ja kehittämiskohteet

Interventioryhmät B ja C kokoontuivat heti koulun jälkeen, ja ohjaajat toivat esille, että monet lapset eivät olleet syöneet välipalaa, mikä saattoi osaltaan lisätä levottomuutta ryhmässä. Ohjaajat myös pohtivat sitä, olisiko ryhmän kokoontuminen muualla kuin koulussa edistänyt ryhmän toimivuutta, koska silloin kaverit eivät olisi olleet ennestään tuttuja. Toisaalta tuli myös esille, että pajaryhmässä B ryhmäytyminen ei toiminut, koska lapset eivät lainkaan tunteneet toisiaan entuudestaan. Taidot eivät myöskään tässä ryhmässä ohjaajan mukaan näkyvästi kehittyneet. Ryhmissä oli mukana lapsia, joille ryhmässä toimiminen oli todella haasteellista, ja pajoissa lasten impulsiivisuuden vuoksi toiminta suuntautui usein myös muuhun kuin oli tarkoitus. Ohjaaja koki myös olevansa vastuussa ryhmän turvallisuudesta, ja joutuneensa turvallisuuden takaamiseksi toimimaan enimmäkseen rajoittavana "poliisina". Kevättä kohden ryhmät rauhoittuivat jonkin verran, ja toiminta sujui paremmin. Useamman ohjaajan samanaikainen läsnäolo oli tunneilla välttämätöntä.

Iltapäiväkerhopajoissa esiintyi toisinaan rajuakin rajojen kokeilemista, toisten lasten häiritsemistä ja haastamista. Paha mieltä tuotiin ajoittain voimakkaasti esille. Yksilölliset piirteet niin hyvässä kuin pahassa tulivat esille. Myös ryhmän suuri koko oli ajoittain ongelma, vaikka toisaalta kokoa ei haluttu rajoittaa, koska koulun kerhotoimintaa haluttiin tarjota mahdollisimman monelle lapselle. Toimintaan ei kuitenkaan sitouduttu, vaan moni lapsista lopetti pajan kesken lukuvuoden. Interventioryhmässä C lopettaneiden tilalle otettiin uusia lapsia ryhmään.

Pajoihin valikoitui ohjaajien mukaan lapsia, jotka muutenkin saivat koulussa runsaasti huomiota, vaikka huomio ei ollutkaan aina myönteistä. Hiljaiset ja arat, vetäytyvät lapset unohtuivat helposti, ja kehittämiseksi tuotiin esille pajatoiminnan tarjoaminen myös heille. Ohjaajat painottivatkin, että ryhmien kokoonpanoon tulee jatkossa kiinnittää enemmän huomiota, sekä varata aikaa ryhmäytymiseen pajatoiminnan alkaessa. Työparitoimintaa koskevana kehittämiseksi esitettiin, että ohjaajille tarjottaisiin mahdollisuus tutustua toisiinsa ennen pajatoiminnan aloitusta. Tuntien yhteissuunnittelua pidettiin myös toivottavana.

7.5 Yhteenveto tutkimuksen tuloksista

TAKUULLA! –hankkeen musiikkipajatoiminta oli tulosten perusteella lähtökodiltaan tasa-vertaista ja kaikille avointa, ja musiikkioppilaitos pyrki hankkeessa laajentamaan toimintaansa sekä jakamaan erityisosaamistaan uudenslaisiin toimintaympäristöihin. Alakoulun musiikki- ja tanssipajatoiminnalla oli sekä koko ryhmän toimintaan että yksittäisen lapsen taitojen kehittymiseen liittyviä tavoitteita, ja koska pajatoimintaa toteutettiin koulussa, tuloksissa tuli esille myös pohdintaa pajan tavoitteiden ja koulun tavoitteiden välisestä suhteesta.

Musiikkipajatoiminnan sisällön kuvauksissa tuli esille kuntouttavan taidepedagogiikan menetelmien kehittäminen pilottitoiminnan aikana. Menetelmät kehittyivät musiikkioppilaitoksen pedagogisen toiminnan pohjalta. Menetelmien kehittymistä ohjasivat pajatoiminnalle asetetut tavoitteet. Ohjaaja valitsi ja muokkasi tavoitteiden suuntaisesti toimivia harjoituksia vuorovaikutuksessa kohderyhmän kanssa. Kokemusten yhdistyessä ohjaajan aikaisempaan työkokemukseen, koulutukseen ja kehityspsykologiseen tietoon tuloksena oli menetelmiä, jotka olivat eri kohderyhmille erilaisia ja jatkuvasti ja tarvittaessa muuntuvia.

Konkreettisella tasolla menetelmät suuntautuivat lapsen taitojen kehittymiseen. Menetelmien avulla kehitettiin ryhmässä toimimisen taitoja, tarjottiin myönteisiä tunne-elämyksiä ja opeteltiin tunteiden ilmaisua, ja lapsille tarjoutui pajatoiminnassa myös onnistumisen kokemuksia. Luovan toiminnan ja itsensä ilmaisemisen suhde johti pohdintaan itseilmaisun vapauden ja sääntöjen ja rajojen tasapainosta pajatoiminnassa.

Pajatoimintaa toteutettiin koulussa, ja kouluympäristöön pajatoiminnan kontekstina liittyi erilaisten toimintakulttuurien kohtaamista koskevia ajatuksia. Koulun ja taideopetuksen säännöissä havaittiin eroja, ja vastuukysymykset ja säännöistä sopiminen mietityttivät ohjaajia. Ryhmien suurempi koko ja heterogeenisuus koulussa verrattuna taideoppilaitokseen aiheutti haasteita. Koulun fyysiset tilat ja lasten keskinäiset suhteet kuluympäristössä vaikuttivat myös osaltaan toimintaan.

Alakoulun pilottihankkeessa toteutui kolme erilaista interventiota. Sosiaalisen kompetenssin mittauksissa tuli esille, että ryhmät olivat lähtökohdiltaan erilaisia. Interventoryhmä A oli kooltaan suuri, kokoontui oppitunneilla, ja ryhmässä esiintyi alkumittausvaiheessa kolmesta interventoryhmästä eniten yhteistyötaitoja, vähiten impulsiivisuutta ja häiritsevyyttä ja toiseksi eniten empatiaa. Loppumittaukseen mennessä yhteistyötaidot ja empatia olivat

keskimäärin hieman vähentyneet. Impulsiivisuuden suhteen keskiarvossa ei ollut muutosta. Häiritsevyys väheni interventioryhmässä A intervention aikana tilastollisesti merkitsevästi. Kaikkien mittaustulosten keskihajonnat olivat loppumittauksessa alkumittausta pienempiä.

Interventioryhmä B oli kolmesta ryhmästä pienin, ja tästä ryhmästä viisi lasta osallistui sekä alku- että loppumittaukseen. Ryhmässä oli kevätlukukauden päättyessä yhteensä kuusi lasta, joten mittaukseen osallistuivat lähes kaikki interventioryhmän B toimintaan säännöllisesti osallistuneet lapset. Alkumittauksessa interventioryhmän B keskiarvo yhteistyötaitojen ja empatian osalta oli kolmesta interventioryhmästä matalin. Impulsiivisuuden keskiarvo oli kolmesta ryhmästä korkein, ja häiritsevyyden toiseksi korkein. Loppumittaukseen mennessä yhteistyötaidot, impulsiivisuus ja häiritsevyys lisääntyivät, ja empatian osalta muutosta ei tapahtunut. Muutokset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Kaikkien mittausten osalta keskihajonnat olivat loppumittauksessa alkumittausta pienempiä myös interventioryhmässä B

Interventioryhmässä C alkumittauksen keskiarvo yhteistyötaitojen osalta oli matalampi kuin ryhmässä A ja korkeampi kuin ryhmässä B. Impulsiivisuuden osalta keskiarvo oli alkumittauksessa korkeampi kuin ryhmässä A mutta matalampi kuin ryhmässä B. Empatian osalta keskiarvo oli kolmesta ryhmästä korkein, mutta interventioryhmään A ero on hyvin pieni. Häiritsevyyttä esiintyi interventioryhmässä C alkumittauksessa kolmesta ryhmästä eniten. Loppumittauksessa yhteistyötaitojen keskiarvo oli lähes sama kuin alkumittauksessa, ja impulsiivisuus ja häiritsevyys olivat vähentyneet. Empatia väheni loppumittaukseen mennessä tilastollisesti merkitsevästi.

Ohjaajat kokivat ensimmäisen pajatoimintavuoden kokonaisuutena onnistuneeksi, ja oppivat paljon toistensa toimintakulttuureista. Lasten taidot kehittyivät myös pajavuoden aikana, ja lapset saivat onnistumisen kokemuksia. Tuloksissa iltapäiväkerhoryhmien osalta tuli esille ryhmän koon ja heterogeenisuuden haastavuus. Ohjaajat esittivät kehittämiskohteina, että samaan ryhmään ei tulisi liikaa lapsia, joille ryhmässä toimiminen on erityisen haasteellista. Ryhmäytymiseen ja toiminnan suunnitteluun tulisi ohjaajien mukaan myös kiinnittää jatkossa enemmän huomiota.

8 POHDINTA

Tulosten perusteella musiikki- ja tanssipajatoiminta poikkesi musiikkioppilaitoksen harrastustoiminnasta tavoitteiden, sisällön ja kohderyhmän osalta. Pilottihankkeessa kehitettiin toimintamuotoa, joka asettuu terapian ja pedagogiikan välimaastoon. Alakoulun pilottihankkeessa menetelmien kehittäminen tapahtui musiikkioppilaitoksen pedagogisen opetusmallin pohjalta. Musiikki- ja tanssipajatoiminta sisälsi ensimmäisen vuoden aikana harjoituksia, jotka suuntautuivat ryhmätaitojen edistämiseen, tunneilmaisun harjoitteluun ja tunne-elämyksiin sekä onnistumisen kokemuksiin. Koulussa toteutettuun interventioon liittyi toimintakulttuurien kohtaamisen piirteitä, jotka osaltaan vaikuttivat siihen, millaista musiikki- ja tanssipajatoiminta oli. Toimintakulttuurien kohtaaminen liittyi olennaisella tavalla hankkeen tavoitteisiin ja lähtökohtiin: tarkoitus oli laajentaa taideoppilaitoksen osaamista uuteen toimintaympäristöön.

8.1 Kuntouttava taidepedagogiikka- terapian ja pedagogiikan rajapinnalla

Musiikki- ja tanssipajatoiminnassa kehitettiin uutta toimintamuotoa pedagogiikan ja terapian välimaastoon. Pedagogiikan ja terapian rajapintaa voidaan tarkastella *toiminnan tavoitteiden, ohjaajan ja ryhmän välisen suhteen* sekä *toiminnan sisällön* näkökulmista. Musiikki- ja tanssipajatoiminnan *tavoitteet* liittyivät tulosten mukaan ensisijaisesti lasten sosiaalisiin taitoihin sekä itseilmaisuuksiin, itsensä hyväksymiseen ja onnistumisen kokemuksiin. Musiikkilisten tai tanssitaitojen oppimiseen liittyvät tavoitteet tulivat tuloksissa myös esille, mutta toissijaisina. Musiikkiterapialla tavoitellaan kirjallisuuden perusteella eheytymistä, tasapainon lisääntymistä, voimavarojen vahvistumista ja parempaa hyvinvointia sekä elämän laatua. (Lilja- Viherlampi 2007.) Tanssiterapialla tavoitellaan myönteisiä muutoksia minätietoisuudessa ja kehonkuvassa (Erfer & Ziv 2006). Pajatoiminta näytti tuloksen perusteella olevan tavoitteiltaan ennen kaikkea lapsen hyvinvointia edistävää. Terapian ja pedagogiikan tavoitteissa näyttää olevan myös yhtymäkohtia. Olennaista molemmissa on se, että lapsi tulee nähdyksi, kohdatuksi ja hyväksytyksi omana itsenään. Saarikallio (2012) korostaa musikin syvää psykologista merkitystä, joka on läsnä myös pedagogisessa toiminnassa. Opettajan ei tarvitse olla terapeutti, mutta olennaista on oivaltaa, että toiminnalla voi olla erilaisia tavoitteita ja merkityksiä eri toimijoille. Jokaisen kokemus on yksilöllinen ja sitä tulee kunnioittaa.

Musiikkiterapiaprosessin lähtökohta on terapeutin ja asiakkaan välinen suhde (Lilja-Viherlampi 2007, Abrams 2010, Srinivasan & Bhat 2013). Tutkimustuloksissa *ohjaajan ja ryhmän suhde* näytti olevan keskeisessä asemassa kuntouttavan taidepedagogiikan menetelmiä kehitettäessä. Harjoitusten muokkausprosessin ydin oli ohjaajan ja ryhmän välinen vuorovaikutus. Musiikkiterapiassa terapeutti auttaa tiedoillaan ja taidoillaan muutosta etenemään toivottuun suuntaan ja hänellä on tietoa muutokseen vaikuttavista mekanismeista. (Abrams 2010.) Tutkimustuloksista ilmenee, että musiikki- ja tanssipajatoiminnan ohjaajat käyttivät musiikkioppilaitoksen pedagogista opetusmallia toiminnan lähtökohtana, mutta harjoitukset muokattiin tietoisesti palvelemaan musiikki- ja tanssipajatoiminnalle asetettuja tavoitteita ja edistämään prosessin etenemistä toivottuun suuntaan. Sekä terapia-prosessissa että opetustilanteessa vuorovaikutus on tärkeä toiminnan mekanismi. Pajatoiminnassa ohjaajan pedagoginen taito yhdistyi kohderyhmän tuntemukseen sekä kehityopsykologiseen tietoon, joka loi perustan menetelmien kehittymiselle.

Harjoituksen suunnittelussa otettiin huomioon kohderyhmä ja jopa jokainen yksilö ryhmässä, jotta harjoitukset toimisivat. Ohjaajat toimivat joustavasti vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa, ja poikkesivat tarvittaessa nopeastikin ennakkosuunnitelmasta, mikäli harjoitus ei näyttänyt tuottavan toivottua tulosta. Ohjaajat vaikuttivat myös herkästi hyödyntävän ryhmäprosessista saamaansa kokemusta ja omia tietojaan ja taitojaan tavoitteiden asettamisessa ja harjoitusten valinnassa, ja toiminta muotoutuikin erilaiseksi eri ryhmässä. Tulos on tältä osin samankaltainen kuin Care Music -hankkeen yhteydessä toteutetun tutkimuksen tuloksissa. Toiminnan räätälöinti kohderyhmän mukaiseksi sekä mukautuminen kulloiseenkin tilanteeseen koettiin tärkeäksi. (Kontkanen 2013.) Pajatoiminnassa toteutuneen vuorovaikutuksen erityisyys tuli esille myös siinä, että tulosten mukaan musiikki- ja tanssipajatoiminta tarjosi mahdollisuuksia havainnoida lapsista asioita, jotka eivät tulleet tavanomaisessa luokkatilanteessa esille. Ohjaaja pystyi myös tukemaan lapsia vuorovaikutustilanteissa. Ohjaajan ja lasten suhde näytti lujittuvan ja vahvistuvan vuoden mittaan.

Tutkimustuloksissa kuvattiin musiikki- ja tanssipajatoiminnan *sisältöä* esimerkein. Musiikkipajoissa laulettiin ja leikittiin, kuunneltiin musiikkia ja liikuttiin musiikin tahdissa. Tanssipajoissa opeteltiin tunnistamaan omia ja toisen lapsen fyysisiä rajoja, tehtiin vuorovaikutteisia harjoituksia ja leikkien ja pelien avulla opeteltiin myös ryhmän sääntöihin sopeutumista. Musiikkiterapian keskeiset elementit ovat kuunteleminen, laulaminen, musisointi ja rytmisen liike. Toiminta edistää kommunikaatiotaitoja, sosioemotionaalaisia taitoja, motorisia taitoja ja aistihavaintoja sekä myönteistä käyttäytymistä. (Srinivasan & Bhat 2013.) Olennais-

ta on musiikillisen vuorovaikutuksen luonne, joka tarjoaa mahdollisuuksia itseilmaisuun ja omien kokemusten jäsentämiseen. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2012.) Musiikkipajatoiminnalla onkin sen vuoksi voinut olla vaikutusta samoihin asioihin kuin musiikkiterapialla. Myös tanssipajatoiminta sisälsi tutkimustulosten mukaan saman suuntaisia tavoitteita ja menetelmiä, kuin mitä tanssiterapialla kirjallisuuden perusteella tarkoitetaan. Tanssiterapiassa tavoitellaan myönteisiä muutoksia kehonkuvassa ja minätietoisuudessa. Terapiassa harjoitellaan toisten rajojen kunnioittamista ja harjoitellaan vuorovaikutusta toisten osallistujien kanssa, ja toiminta on myös selkeästi strukturoitua. (Erfer & Ziv 2006.)

8.2 Musiikki- ja tanssipajatoiminta sosiaalista kompetenssia kehittävänä interventiona

Musiikki- ja tanssipajatoiminnan sisällön kuvaus jäsenyi tutkimuksen tuloksissa neljään osa-alueeseen: *ryhmässä oleminen, tunteiden ilmaisu ja elämykset, onnistumisen kokemukset ja luovan ilmaisun ja rajojen tasapaino*. Kaikki osa-alueet olivat olemassa samanaikaisesti ja tasavertaisesti, ja toiminnan sisältöä voidaan tarkastella lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittymisen näkökulmasta.

Ryhmässä toimimista harjoiteltiin erilaisten leikkiroolien, esimerkiksi kapellimestarina toimimisen avulla. Lapset saivat vuorollaan yksilöllistä huomiota, mikä toisaalta tarkoittaa kääntäen sitä, että lapset joutuivat antamaan jokaiselle ryhmässä tilaa. Sosiaalisiin taitoihin kuuluu esimerkiksi kyky odottaa omaa vuoroaan ja kutsua toinen mukaan leikkiin. (Kaukiainen ym. 2005.) Tulosten mukaan lapset edistyivät taidossa odottaa omaa vuoroaan, ja oppivat tyytymään ryhmän yhteisiin päätöksiin. Sosiaalisia taitoja kuvaavaan yhteistyötaitojen summamuuttujan keskiarvo oli loppumittauksessa alkumittausta suurempi. Osaltaan musiikki- ja tanssipajatoiminnan harjoitukset ovatkin voineet edistää sosiaalisten taitojen kehittymistä. Koulumaailmassa on tosin paljon muitakin tilanteita, joissa lapsi oppi sopeutumaan ryhmään ja sen sääntöihin ja kehittyi sosiaalisissa taidoissa.

Lapsen sosiaaliset tavoitteet vaikuttavat osaltaan siihen, miten lapsi toimii ryhmässä. Tarve saada oma mielipide kuuluviin on paljon lapsilla, joilla on myönteinen käsitys itsestä, mutta kielteinen käsitys ikätovereista. (Salmivalli ym. 2005b, Salmivalli 2006.) Tällaisilla lapsilla esiintyy myös paljon aggressiivista käyttäytymistä, mikä puolestaan liittyy kouluksiin (Salmivalli 2006, Smith 2012). Ryhmässä tarjoutui tilaisuuksia kokeilla eri-

laisia rooleja, ja sitä kautta käsitys itsestä ja muista on voinut muuttua: tulosten mukaan luontaisesti johtajana toimiville lapsille ei välttämättä ollutkaan helppoa asettua esimerkiksi kapellimestarin leikkirooliin. Toisaalta toisen lapsen toimiessa kapellimestarina ja onnistuessa siinä, lapsen arvostus ryhmän jäsenenä on voinut kehittyä. Tulokset osoittavat, että toisten tahallinen ärsyttäminen ja häiritseminen vähenivät intervention aikana ryhmissä A ja C, ja interventioryhmässä A tulos oli tilastollisesti merkitsevä. Interventioryhmässä B häiritsevyys lisääntyi. Tahallisen häiritsemisen muutos voi selittyä sosiaalisten tavoitteiden muutoksen perusteella. Pelkästään sosiaaliset taidot eivät tarkoita sitä, että lapsen toiminta ryhmässä olisi rakentavaa, vaan läheisyyttä muihin pitää myös tavoitella. (Kaukiainen ym. 2005, Salmivalli 2006.) Interventioryhmässä B häiritsevyys lisääntyi keskimäärin, mutta lasten väliset erot häiritsevyydessä näyttivät pienentyneen. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin aikaisemmissa lapsille toteutetuilla musiikki-interventioilla koskevissa tutkimuksissa. Häiritsevyyden vähenemistä ja sosiaalisten taitojen lisääntymistä tapahtui myös Chongin ja Kimin (2010) tutkimuksessa koulun iltapäiväkerhona järjestetyssä musiikki-interventiolla. Toisessa tutkimuksessa (Choi ym. 2008) aggressiivinen käytös väheni ja itsearvostus lisääntyi musiikki-intervention aikana.

Lapset oppivat ryhmässä toinen toisiltaan, ja sosiaalinen kompetenssi ilmenee aina suhteessa tilanteeseen tai toimintaympäristöön. Vertaissuhteista saadut kokemukset myös muokkaavat lapsen suhtautumista ikätovereihin. Kielteiset kokemukset lisäävät epäluuloisuutta ikätovereita kohtaan, ja tuloksena voi olla negatiivinen kierre. (Kaukiainen ym. 2005, Salmivalli 2005, Ojanen 2007.) Sen vuoksi lasten vaikutus toinen toisiinsa interventiosta riippumatta on syytä pitää mielessä tuloksia tarkasteltaessa. Mielenkiintoista on myös, että kaikissa mittaustuloksissa keskihajonnat olivat loppumittauksessa pienempiä kuin alkumittauksessa. Yksi mahdollinen selitys voi olla, että lasten käyttäytyminen lähestyi ryhmässä vallitsevaa normia, ja lapset omaksuivat vuoden mittaan ryhmässä toimivaksi havaittuja käyttäytymistapoja. Keskihajonnan pieneneminen voi osaltaan myös selittyä sillä, että mitaus on toisella kerralla ollut tarkempaa, koska mittarin käyttö on ollut mittaajalle tuttua. On myös mahdollista, että ryhmän toimittua yhtenäisenä ryhmänä kokonaisen vuoden, mittaajan herkkyys tunnistaa lasten välisiä yksilöllisiä eroja on pienentynyt, jolloin mittausarvot ovat lähestyneet toisiaan.

Ruud (2010) tuo esille musiikin merkityksen sosiaalisen pääoman lähteenä ja sosiaalisten verkostojen rakentumisen tukijana. Useita kansainvälisiä tutkimuksia sisältäneessä katsauksessa tuli myös esille, että laadukas taidekasvatus yhdisti koulu yhteisöä, lähiyhteisöä ja

perhettä sekä lujitti lasten ja opettajan välistä suhdetta. (Bamford 2009.) Ohjaajien kokemuksen perusteella pajatoimintaan osallistuminen vahvisti lasten orastavia ystävyysuhteita, ja pajoissa opitut leikit ja laulut siirtyivät osaksi välituntitoimintaa. Opettaja oppi pajatoiminnan myötä myös tuntemaan lapsia paremmin. Vaikuttaa siltä, että musiikki- ja tanssipajatoiminta on rikastuttanut kouluyhteisöä ja lisännyt osallisuuden tunnetta tarjoamalla lapsille mahdollisuuksia yhteisiin ja jaettuihin kokemuksiin laulaen ja leikkien.

Tuloksissa ilmeni, että musiikki- ja tanssipajatoiminta sisälsi harjoituksia, jotka liittyivät *tunteiden ilmaisuun ja tunne-elämyksiin*. Lapsen on tärkeää oppia säätelemään tunnetilojensa voimakkuutta ja kestoja sekä oppia ilmaisemaan ja tulkitsemaan muiden tunteita. Emootiot vaikuttavat sosiaaliseen kompetenssiin sekä suoraan että sosiaalisen tiedonkäsittelyn välityksellä. (Eisenberg ym. 2002, Kaukiainen ym. 2005, Salmivalli 2005, Sallqvist ym. 2009, Blandon ym. 2010.) Aikaisemman tutkimustiedon perusteella musiikin avulla on mahdollista vaikuttaa tunnetilojen voimakkuuteen ja keston. Mielialan säätely oli yhteydessä musiikin tuottamiin kehollisiin tuntemuksiin, ja musiikin kuunteluun yhdistyi usein myös tanssillinen liike. Musiikin avulla omien tunnetilojen ymmärtäminen helpottui ja myönteisiä tunteita oli mahdollista vahvistaa. (Saarikallio & Erkkilä 2007.)

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että lapset nauttivat musiikista ja toiminta tuotti iloa. Lapset myös liikkuvat musiikin mukana ja eläytyivät esimerkiksi erilaisiksi eläimiksi. Liikkeen yhdistyessä kuunneltuun musiikkiin sisäinen tunnetila muuttuu ulkoiseksi ja voi saada uuden merkityksen. Tutkimustuloksissa kuvataan myös musiikin kuuntelua samanaikaisesti piirtäen ja maalaten. Mielikuvien muodostumista ja tunnetasolla eläytymistä voidaan kirjallisuuden perusteella tukea yhdistämällä kuvallinen ilmaisu musiikin kuunteluun. Kuunneltu musiikki voi aktivoida erilaisia tunnetiloja ja herättää muistoja ja mielikuvia. (Lilja – Viherlampi 2007.) MASK–mittari ei kuvaa suoraan myönteisten tunteiden osoittamisen määrää, mutta ohjaajan vapaamuotoisesta palautteesta ja haastattelujen tuloksista ilmeni, että lapset nauttivat ja iloitsivat harjoituksista sekä keskittyivät niihin hyvin. Tunteiden säätely vaikuttaa sosiaaliseen kompetenssiin monin tavoin, ja pajojen tunteiden hallintaan ja elämyksiin painottunut sisältö on voinut toimia interventiossa tärkeänä tekijänä. Raivokoh-
taukset ja kiukunpuuskat lisääntyivät, mikä voi kuvata heikkoa impulssikontrollia, mutta toisaalta voi olla myös merkki erilaisten tunteiden viriämisestä pajatoiminnan aikana, sekä ilmapiiristä, jossa tunteiden ilmaisulle on tilaa. Tarkempi tutkimus ja tieto lapsen käyttäytymisestä jossakin muussa kontekstissa, esimerkiksi omassa luokassa, olisi kuitenkin tarpeen.

Tanssipajoissa jäljiteltiin ohjaajan liikkeitä ja tässä ryhmässä impulsiivisuus väheni intervention aikana. Musiikkipajaryhmässä A impulsiivisuus pysyi samana alku- ja loppumittauksissa, ja ryhmässä B lisääntyi intervention aikana. Kehollisilla aistimuksilla on merkittävä tehtävä psyykkisessä itesäätelyssä, ja kehotietoisuuden vahvistaminen ja tunnereaktioiden aiheuttamien kehollisten tuntemusten tunnistaminen on terapiatyöskentelyssä tärkeää. (Lilja-Viherlampi 2007.) Erfer ja Ziv (2006) kuvasivat tanssiterapiaprosessia, jossa lapset jäljittelivät ohjaajan liikkeitä tai liikkuvat rummun tahdissa. Intervention aikana lasten impulssikontrolli kehittyi. Tulos on linjassa tämän tutkimuksen tulosten kanssa:

Musiikki- ja tanssipajatoiminta tuotti lapsille myös *onnistumisen kokemuksia*. Musiikkipajoissa esitettiin sooloja ja sävellyksiä ja tanssipajoissa tuotettiin intervention loppua kohden itse keksittyjä liikkeitä. Omat soolot ja sävellykset saivat toisilta lapsilta innostuneen vastaanoton. Tuloksissa kuvattiin myös huippukokemuksia, "tähtihetkiä". Musiikkiterapiatoiminnassa käytetään yleisesti improvisaatiota, jossa ei tarvitse kiinnittää huomiota asioiden tekemiseen oikein. Improvisaation avulla on mahdollista myös harjoitella vuorovaikutusta. Lapsen oma sävellys on ilmaus omista sisäisistä tunnetiloista, ja tarjoamalla sävellystään toisten kuultavaksi lapset voivat harjoitella antamista ja vastaanottamista vuorovaikutuksessa. Improvisaation lähtökohta on ryhmän riittävä turvallisuus ja soittimien tai kehollisen ilmaisun mahdollisuuksiin tutustuminen. (Lilja-Viherlampi 2007.) Omien soolojen ja sävellysten esittäminen sekä toisten lasten soolojen kuunteleminen ja palautteen antaminen tarjosi monipuolisesti mahdollisuuksia lapsen ryhmätaitojen sekä tunnetaitojen kehittymiseen. Tuloksissa onnistuneena kuvattiin myös sitä, kuinka lapsi pysähtyi ja keskittyi sekä unohti muut. Musiikin ja tanssin avulla on mahdollisuus voimakkaisiin kokemuksiin, jotka tuottavat hyvää oloa ja onnistumisen tunnetta. Lapsen käsitys itsestään ja muista ryhmän jäsenenä on myös osaltaan voinut harjoitusten myötä kehittyä. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan arvioitu lapsen käsityksiä omista sosiaalisista taidoistaan eikä omasta tai muiden lasten asemasta ryhmässä. Tulosten mukaan lasten ystävyysuhteet kuitenkin vahvistuivat pajatoiminnan myötä ja osaltaan pajatoiminnasta saadut onnistumisen kokemukset vertaissuhteissa ovat voineet vahvistaa luottamusta toisiin lapsiin sekä katkaista tai estää kielteisen noidankehän syntymistä. (vrt Kaukiainen ym. 2005, Salmivalli ym. 2005b.)

Luovan ilmaisun ja rajojen asettamisen tasapainon suhde liittyy sosiaalisen kompetenssin näkökulmasta kulttuuristen ja ryhmänormien sisäistämiseen. Lapselle sallittiin vapautta ilmaista itseään, mutta toiminnan turvallisuus haluttiin kuitenkin taata. Koulun ja taideoppilaitoksen tavoitteiden erilaisuus heijastuu erilaisena suhtautumisena luovaan ilmaisuun ja

sääntöjen noudattamiseen. Tutkimustuloksista ilmeni, että taideoppilaitoksen tavoitteissa ja säännöissä korostetaan yksilöllistä ja ainutlaatuista ilmaisua ja näkemystä, mutta koulu-
laitoksella on yhteiskunnan asettamana tehtävänä yhteisiin sääntöihin sosiaalistaminen. Luovan ilmaisun ja rajojen asettamisen tasapaino musiikki- ja tanssipajatoimissa kuvaa niitä ehtoja, jotka määrittelevät sitä, millaiseksi toiminta koulussa muotoutuu. Ohjaajat tiedostivat sääntöjen ja tavoitteiden erot, ja pitivät säännöistä neuvottelemista ja toiminnan yhteistä suunnittelua tärkeänä. Kouluympäristöissä toteutetaan monenlaisia interventioita, koska koko ikäluokka on koulussa suhteellisen helposti saavutettavissa. Interventioiden suunnittelussa on kuitenkin tärkeää panostaa hyvään suunnitteluun ja koulutukseen, jotta koko yhteisö sitoutuu interventioon ja ohjelmaa toteutetaan suunnitelmallisesti. (Salmivalli ym. 2005a.)

Tunneilla oli tietty perusrakenne, mutta siitä poikettiin tarvittaessa, ja tavoitteena oli harjoituksen toimivuus ja onnistumisen kokemus. Tuloksissa tuli esille pohdintaa siitä, voiko yleispätevää toimintamallia tuntien sisällön osalta olla. Onnistumisen kokemukset ja myönteiset tunne-elämykset nousivat tuloksissa keskeisenä sisältönä esille, ja etukäteen sovittua toimintatavasta poikettiin, mikäli onnistumiseen ei ollut mahdollisuuksia. Lavaste (2012) tuo esille, että samat menetelmät toimivat periaatteessa kaikille, mutta olennaista on menetelmien soveltaminen kohderyhmän lähtökohdista. Koska musiikki- ja tanssipajatoiminnassa ryhmät osoittautuivat varsin erilaisiksi, myös toiminta muotoutui ryhmässä erilaiseksi.

Musiikki- ja tanssipajatoiminta toteutui kolmena erilaisena interventiona. Ryhmät olivat intervention alkaessa erilaisia. *Interventioryhmä A* muodostui koululuokasta ja interventio toteutui oppitunnilla. Ryhmässä A oli alkumittauksessa kolmesta ryhmästä vähiten impulsiivisuutta ja häiritsevyyttä sekä eniten yhteistyötaitoja. Tämän perusteella syntyy vaikutelma, että ryhmä on ollut kolmesta ryhmästä helpoiten hallittava intervention alkaessa. Ohjaajan kokemuksen perusteella interventio sujui hyvin, ja pajatoiminnassa opitut leikit jatkuivat myös välitunneilla. Mittaustuloksissa häiritsevyys väheni tilastollisesti merkittävästi vuoden aikana. Kaukiaisén ym. (2005) mukaan vähäinen häiritsevyys on sosiaalisen pätevyyden tunnusmerkki, ja MASK-testissä korkea häiritsevyys kuvaa tunteiden säätelyn ongelmia, vahingoittavaa aggressiivista käyttäytymistä ja kielteistä suhtautumista toisiin. (Kaukiainen ym. 2005.) Koulun verkkosivuilta saadun tiedon mukaan koulussa toteutettiin lukuvuonna 2012 -2013 myös KiVa Koulu® -ohjelmaa, joka tähtää koulukiusaamisen vähentämiseen. Ensimmäisen kouluvuoden aikana tapahtuu myös paljon luonnollista kasvua

ja kehitystä, ja siksi on suhtauduttava varauksella siihen, missä määrin musiikkipajatoiminta selittää käyttäytymismuutoksia. Kuitenkin aikaisemman tutkimuksen perusteella tiedetään, että musiikki-interventio on vaikuttanut sosiaalista kompetenssia lisäävästi (Chong & Kim 2010, Gooding 2011) sekä vähentänyt aggressiivisuutta ja häiritsevää käyttäytymistä (Choi ym. 2008, Chong & Kim 2010). Tutkimustulos interventioryhmästä A viittaa kuitenkin siihen, että koko luokalle koulupäivän aikana toteutettava interventio toimi tavoitteiden suuntaisesti.

Interventioryhmä B oli ryhmistä pienin. Interventio toteutui iltapäiväkerhossa. Alkumittauksessa ryhmässä oli kolmesta ryhmästä toiseksi eniten häiritsevyyttä, eniten impulsiivisuutta, ja vähiten yhteistyötaitoja ja empatiaa. Ryhmä koettiin vaikeaksi hallita, ja vain kuusi lasta jatkoi ryhmässä koko lukuvuoden. Yhteistyötaidot lisääntyivät ryhmässä vuoden mittaan, mutta loppumittauksessa keskiarvo oli pienempi kuin kahdessa muussa interventioryhmässä alkumittauksen keskiarvo. Häiritsevyyssummamuuttujan keskiarvo oli loppumittauksessa korkeampi kuin alkumittauksessa, vaikka yhteistyötaidot lisääntyivät. Kaukaisen ym. (2005) mukaan onkin syytä muistaa, ettei häiritsevyyttä tai aggressiivisuutta aina johdu sosiaalisten taitojen puutteista. Lapsi ei välttämättä jostain syystä halua toimia tilanteessa sosiaalisesti toivottavalla tavalla. Tulosten perusteella tässä interventioryhmässä esiintyi paljon toisten lasten tahallista häiritsemistä ja haastamista. Osaltaan silloin voi syntyä negatiivista kierrettä vahvistavia kielteisiä kokemuksia, ja toisaalta ryhmässä vallitsevat normit voivat edellyttää lapselta tietynlaista käyttäytymismallia. Tilannetekijät kuten väsymys ja nälkä koulupäivän jälkeen ovat myös osaltaan voineet vaikuttaa tulokseen. Interventioiden suunnittelussa onkin muistettava kiinnittää huomiota mahdollisiin muihin lapsen hyvinvointiin ja käyttäytymiseen liittyviin tekijöihin. Ohjaajat toivat myös esille, että ryhmien kokoonpanoon ja toimivuuteen kannattaa jatkossa kiinnittää huomiota. Pajatoiminta oli tavoitteiltaan ennalta ehkäisevää, ja voikin olla, että lapsille, joilla on vaikeita tunne-elämän ongelmia, ryhmätoimintaan osallistuminen ilman hoidollista tukea voi olla haastavaa. Ohjaajat kokivat myös joutuvansa toimimaan ryhmissä ilman taustatietoa, intuiutionsa varassa. Haastavien ryhmien ohjauksessa mahdollisuus työnohjaukseen ja tarvittaessa esimerkiksi oppilashuoltoryhmän konsultaatioon ja yhteistyöhön lapsen huoltajien kanssa tulisikin järjestää.

Interventioryhmässä C toteutettiin tanssi-interventio iltapäiväkerhona. Tässä ryhmässä häiritsevyyttä oli loppumittauksessa vähemmän kuin alkumittauksessa, vaikka alkumittauksen keskiarvo oli kolmesta ryhmästä korkein. Empatia-summamuuttujan keskiarvo oli

loppumittauksessa tilastollisesti merkitsevästi matalampi kuin alkumittauksessa. Empatia-summamuuttuja kuvaa toisten lasten tunteiden tunnistamista ja aktiivista suuntautumista vuorovaikutukseen (Kaukiainen ym. 2005). Ohjaajan vapaamuotoisen loppupalautteen mukaan lapset alkoivat intervention loppua kohden tunnistaa ja ottaa paremmin huomioon toisten tunteita. Ryhmä oli ohjaajille haastava, ja rajoittamista tarvittiin aluksi paljon. Ryhmää myös täydennettiin lukuvuoden mittaan, mikä on osaltaan saattanut häiritä ryhmäytymistä. Uuden lapsen tulo ryhmään muuttaa aina koko ryhmän rakennetta, mikä voi olla lapsille kuormittavaa. Lukuvuoden loppua kohden ryhmässä tapahtui rauhoittumista. Tuloksista ilmenee, että ohjaajien mukaan ryhmäytymiselle olisikin annettava intervention alussa riittävästi aikaa, ja ryhmän koko ja haastavuus tulee myös pitää mielessä jo suunnitteluvaiheessa. Ryhmien täydentämisen vaikutuksia pajatoimintaan on tarpeen myös selvittää, ja tarvittaessa pitää ryhmät suljettuina, mikäli täydentämisellä on kielteisiä seurauksia ryhmän toimintaan. Empatian vähenemiseen liittyviä tekijöitä on tarpeellista selvittää jatkossa.

8.3 Tutkimuksen eettisyys

Tässä tutkimuksessa on noudatettu eettisesti hyvää käytäntöä tutkimusaiheen valinnasta tutkimuksen julkaisemiseen. Tutkimusaiheen valinnassa on tärkeää miettiä, kenen ehdoilla tutkimus toteutetaan ja miksi tutkimukseen ryhdytään (Tuomi & Sarajärvi 2002). Tässä tutkimuksessa oli kyse tilaustutkimuksesta, mutta tutkija on toiminut hankkeesta ulkopuolisenä, eikä ole saanut rahallisia tai muita resursseja TAKUULLA-hankkeelta. Tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota tiedonhankintamenetelmien eettiseen kestävyYTEEN ja yleiseen tarkkuuteen ja huolellisuuteen kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tulosten esittämisessä, tallentamisessa ja arvioinnissa on pyritty tarkkuuteen ja rehellisyyteen. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti muiden tutkijoiden työtä on kunnioitettu kiinnittämällä huomiota lähdeviitteiden asianmukaisuuteen. (Burns & Grove 2009, Polit & Beck 2004, Kankkunen & Vehviläinen–Julkunen 2009, TENK 2012.)

Tutkija ei osallistunut musiikki- ja tanssipajaintervention suunnitteluun ja toteutukseen eikä osallistujien valintaan. Sen vuoksi musiikki- ja tanssipajatoiminta sinänsä, toiminnasta tiedottaminen tai interventiosta koituneet haitat tai hyödyt osallistujille eivät kuulu tässä yhteydessä eettisen pohdinnan piiriin. Laadukkaalla tutkimuksella voidaan kuitenkin jatkossa

parantaa interventioiden eettistä kestävyttä, kun saadaan enemmän näyttöön perustuvaa tietoa siitä, mitä interventiossa tehdään, ja millaisia vaikutukset osallistujiin voivat olla.

Tutkimus tulee suunnitella ja raportoida siten, että menettely täyttää tieteelliselle tiedolle asetetut vaatimukset (TENK 2012). Tutkimussuunnitelma hyväksyttiin Itä-Suomen yliopistossa ennen tutkimuksen alkua, ja tutkija sai siten varmistuksen siitä, että tutkimuksen lähtökohdissa noudatettiin tiedeyhteisön hyväksymiä periaatteita. Tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen tutkimusten yhteydessä tarkoittaa vapaaehtoista ja tietoista suostumusta osallistua tutkimukseen (Polit & Beck 2004, Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009). Kaikilta pajatoiminnan ohjaajilta pyydettiin kirjallisesti tietoinen suostumus osallistumiseen. Kaikille interventioon osallistuneille lapsille lähetettiin myös kotiin kutsu osallistua tutkimukseen, ja kerrottiin osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä siitä, että tutkimuksen sai halutessaan keskeyttää. Osallistujille kerrottiin mahdollisimman yleistajuisella tavalla siitä, millä tavalla ja mitä tietoja tutkimuksessa kerättiin. Puutteena voidaan pitää sitä, että suostumuslomakkeet oli kirjoitettu vain suomeksi, mutta toisaalta tutkija ei halunnut vaarantaa osallistujien anonyymiutta selvittämällä, mitä kansallisuutta tai kieltä lapset edustivat. Informaatiokirjeessä oli tutkijan yhteystiedot ja maininta siitä, että tutkijalta sai kysyä lisätietoja tarvittaessa. Yhtään yhteydenottoa ei kuitenkaan tullut.

Koska kyseessä olivat noin 7-vuotiaat lapset, lupa tutkimukseen osallistumiseen pyydettiin huoltajalta. Tutkimuksessa, jossa mahdollinen haitta on minimaalinen, yhden vanhemman lupa on riittävä (Burns & Grove 2009). Tällaisessa tapauksessa eettisen toimikunnan lausunto ei myöskään ole välttämätön. Tutkimukseen haettiin lupa myös koulun rehtorilta ja apulaisrehtorilta, sekä informoitiin kaupungin perusopetusjohtajaa. Koska tutkimus koski vain yhtä koulua, rehtorin lupa oli riittävä.

Tutkimuksen mahdollisia haittoja on punnittava suhteessa tutkimuksesta saatuihin hyötyihin. Aikaisemman tutkimustiedon perusteella sosiaalinen kompetenssi toimii välittävänä tekijänä elinikäisen hyvinvoinnin rakentumisessa. Musiikkipainotteisen iltapäivätoiminnan yhteydestä sosiaaliseen kompetenssiin oli myös aikaisempaa tutkimustietoa. Sosiaalisen kompetenssin mittaamisen suhteen pohdittiin tarkkaan osallistujille mahdollisesti aiheutuva haittaa esimerkiksi leimautumisen vuoksi, ja siksi mittaus tehtiin vain pajatoiminnan ohjaajan toimesta, eikä tietoja annettu muualle kuin ainoastaan tutkijan tietoon. Sosiaalisen kompetenssin mittaamisesta voi kuitenkin olla jatkotutkimusten ja interventioiden suunnittelun kannalta hyötyä, ja siksi menettely on eettisesti perusteltavissa.

Tutkittavien ihmisoikeuksien turvaaminen tarkoittaa itsemääräämisoikeuden kunnioittamista, yksityisyyden loukkaamattomuutta, luottamuksellisuutta ja tutkittavien anonyymiteetin turvaamista, oikeudenmukaista kohtelua sekä suojaamista haitoilta tai vahingoilta (Burns & Grove 2009, Polit & Beck 2004). Tutkittavien ihmisoikeuksia kunnioitetaan takaamalla henkilöllisyyden suojaaminen kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tietoja tulee myös käsitellä luottamuksellisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, Burns & Grove 2009, Polit & Beck 2004.) Pajatoimintaan osallistuvien lasten henkilöllisyys ei missään vaiheessa tullut tutkijan tietoon. Tutkimuksen suostumuslomakkeet palautettiin suoraan opettajalle ja säilytettiin koulun kansliassa. Tutkija kävi paikan päällä toteamassa että lupalaput olivat kansliassa, ja sai henkilökunnalta tiedon palautettujen suostumuslomakkeiden määrästä. MASK-mittauksen koontilomakkeisiin lapset oli koodattu joko numero- tai kirjainkoodailla. Lasten oikeita nimiä ei toimitettu tutkijalle lainkaan, eikä se ollut tarpeen. Lapsista ei myöskään kerätty mitään taustatietoja. Tietoja käsiteltiin ryhmittäin, ja tuloksia kuvattiin prosentiosuuksien tai keskiarvojen avulla. Sosiaalisen kompetenssin summamuuttujista muodostettuja luokkia yhdistettiin, jotta jokaiseen luokkaan sijoittuisi riittävä määrä havaintoja, eivätkä yksittäistä lasta koskevat tiedot tulisi esille. (Polit & Beck 2004.) Tutkija litteroi haastattelut itse ja merkitsi tekstiin haastateltavat koodein. Suostumuslomakkeet, joissa haastateltavien nimet olivat näkyvissä, säilytettiin eri paikassa kuin haastattelu, jotta tietoja ei olisi mahdollista yhdistää. Haastattelua säilytettiin tutkijan henkilökohtaisella kannettavalla tietokoneella ja varmuuskopioitiin yhdelle muistitikulle, joka oli vain tutkijan käytössä. Haastatteluaineisto tai mittaustulokset eivät joutuneet missään vaiheessa muiden kuin tutkijan nähtäville. Raporttiin sisältyvät suorat lainaukset haastatteluaineistosta lähetettiin tutkittavien kommentoitavaksi ennen tutkimuksen julkaisua.

Tutkimukseen osallistuvien oikeudenmukainen kohtelu sekä suojaaminen vahingolta tai haitalta tarkoittaa osaltaan rehellisyyttä ja läpinäkyvyyttä tutkimusraportin kirjoittamisessa. Tutkimuksen tulokset on esitetty vääristelemättä ja loukkaamatta totuutta. Tutkimusraportissa esitetään selkeä yhteys aineiston ja tulosten välille, ja tutkimusmenetelmien kuvaus on totuudenmukainen. Raportissa on merkitty lähdeviitteet huolellisesti ja muiden tutkijoiden työtä kunnioittaen.

8.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeistä on tutkimuskysymysten ja valitun tutkimusasetelman sekä metodien tarkoituksenmukaisuus ja selkeys ja käytettyjen analyysimenetelmien asianmukaisuus (Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009). Kyseessä oli tilaustutkimus, joka määritteli tutkimuksen kohteeksi TAKUULLA–hankkeen. Tutkija valitsi tutkimuksen kohteeksi alakouluikäisille lapsille toteutetun pilottihankkeen, koska tutkijalla oli työkokemuksen perusteella runsaasti kokemusta kouluympäristöistä ja kouluikäisistä lapsista. Tutkijalla ei ollut mahdollisuutta vaikuttaa otokseen, vaan lapset oli valittu musiikki- ja tanssipajoihin jo ennen tutkimuksen alkamista. Pienen otoksen vuoksi päädyttiin tapaututkimukseen, jolloin on tarpeellista hankkia tietoa ilmiöstä mahdollisimman monipuolisesti.

Tutkija muodosti tutkimuskysymykset itsenäisesti ja tutkimuksen tilanneesta tahosta riippumatta. Tutkimuskysymykset muodostettiin kirjallisuuden, tutkijan aikaisemman työkokemuksen sekä aiheen ajankohtaisuuden perusteella. Polit ja Beck (2004) esittävät tutkimuskysymysten arvioinnin kriteereiksi kysymysten merkityksellisyyden, tutkittavuuden sekä käytännölliset mahdollisuudet toteuttaa tutkimus. Lasten sosiaalinen kompetenssi liittyy olennaisella tavalla hyvinvointiin ja syrjäytymisen ehkäisyyn sekä koulussa toteutettaviin interventioihin. Tällä perusteella tutkimuskysymysten avulla oli mahdollista saada luotettavaa tietoa tutkittavan ilmiön olemuksesta syvällisellä tavalla.

Tutkimuskysymyksiin vastaaminen edellytti sekä määrällisten että laadullisten menetelmien käyttöä. Keräämällä tietoa monilla eri tavoilla ilmiöstä muodostuu kattava kuva, ja tulosten uskottavuutta voidaan lisätä. (Polit & Beck 2004.) Tässä tutkimuksessa tietoa kerättiin haastatteluin, kirjallisin palauttein sekä mittaamalla lasten sosiaalista kompetenssia MASK-mittarilla. Tutkimusprosessi kesti koko lukuvuoden, ja tutkija oli useita kertoja yhteydessä kouluun, jossa interventio toteutettiin, sekä pajatoiminnan ohjaajiin. Tutkija kävi myös paikan päällä seuraamassa musiikkipajojen toimintaa. Riittävän pitkä aineistonkeruu-aika ja luottamuksellinen suhde tutkimuksen tiedonantajiin lisää mahdollisuuksia saada rikasta ja totuudenmukaista tutkimusaineistoa (Polit & Beck 2004).

8.4.1 Laadullisen tutkimuksen luotettavuus

Tutkimushaastattelun huolellinen suunnittelu on tärkeää, jotta haastattelun avulla voidaan saada laadukasta ja tutkimuksen kannalta arvokasta tietoa. Haastattelutilanteessa saatava tieto on sosiaalisesti konstruoitunutta, ja myös haastattelija itse vaikuttaa omalla olemuksellaan haastattelutilanteeseen. (Burns & Grove 2009.) Ennen tutkimushaastattelua tutkija kokeili haastatteluteemojen toimivuutta pienellä opiskelijaryhmällä. Varsinaiseen esihaastatteluun ei ollut aikataulusyistä mahdollisuutta. Tutkijalla on kuitenkin yli kahdenkymmenen vuoden työkokemus ryhmäkeskusteluista asiakastyössä, ja koulutuksen myötä taito ohjata keskustelua asiakaslähtöisesti sekä olla esittämättä johdattelevia kysymyksiä. Tutkija on oppinut työkokemuksen myötä myös kiinnittämään huomiota siihen, mitä sanottomasti viestittää omalla olemuksellaan. On mahdollista että tutkittavat pyrkivät haastattelutilanteessa vastaamaan tutkijan toivomalla tavalla, ja siksi haastateltaville tuotiin selkeästi esille se, että tarkoitus oli kuulla heidän näkemyksiään mahdollisimman aidosti ja totuudenmukaisesti. Haastatteluaineisto oli rikasta ja sisälsi monia erilaisia näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä.

Ryhmähaastattelussa tavoite on, että ryhmään osallistuvat puhuisivat toisilleen eivätkä osoittaisi sanottavaansa tutkijalle. Haastattelut suoritettiin haastateltaville tutuissa ympäristöissä, jolloin haastateltavat tunsivat olonsa kotoisaksi ja rennoksi. Ennen varsinaisiin teemoihin etenemistä käytiin lyhyt "lämmittelykeskustelu", jonka aikana osallistujilla oli mahdollisuus ilmaista vapaasti näkemyksiään tutkimuksen aiheesta. Teemoihin edettäessä molemmissa haastatteluryhmissä keskustelu oli vilkasta pysyen asiassa, ja haastateltavat kommentoivat toinen toistensa ajatuksia. Tutkija piti tarkasti huolen siitä, että kaikki ryhmässä saivat äänensä kuuluviin. Haastatteluihin osallistujat saivat myös tutustua etukäteen haastatteluteemoihin, ja osa haastateltavista olikin valmistautunut pienin muistiinpanoin, mikä osaltaan lisäsi todennäköisyyttä, että kaikki haastateltavien mielestä tärkeät näkökulmat tulivat esille. Merkinä aineiston saturoitumisesta tutkimushaastattelun aikana samat asiat alkoivat toistua ennen siirtymistä teemasta toiseen. Keskustelu oli vilkasta ja haastattelun jälkeen haastatellut antoivat tutkijalle palautetta siitä, että olivat kokeneet tilaisuuden yhteiseen keskusteluun myönteisenä.

Analyysivaiheessa tutkimuksen luotettavuuden kannalta ongelmaksi voi nousta se, että tutkija toimii yksin, jolloin vaarana voi olla se, että tutkija alkaa tutkimuksen edetessä luottaa yhä enemmän omiin johtopäätöksiinsä, vaikka syntynyt käsitys ei vastaisi todellisuutta

(Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009). Tutkija tulkitsee aineistoa omasta subjektiivisesta näkökulmastaan, ja voidaan ajatella, että toinen tutkija päätyisi erilaiseen johtopäätökseen. Siksi tutkijoiden välistä dialogia prosessin aikana suositellaan (Graneheim & Lundman 2004). Lisätäkseen dialogin mahdollisuuksia tutkija osallistui säännöllisesti ohjaukseen koko tutkimusprosessin ajan, ja pyrki kriittiseen itsereflektioon, mikä lisää tulosten luotettavuutta. Tutkimuksen aikana tutkija pyrki olemaan avoin monille vaihtoehdoisille tulkinnoille sekä horjuttamaan alustavia kategorioita. Sisällönanalyysi tehtiin kolmeen kertaan ja välillä pidettiin tauko, mikä osaltaan lisää tulosten luotettavuutta. Luotettavuutta voidaan myös lisätä siten, että tutkija pitää päiväkirjaa tutkimuksen etenemisestä, ja arvioi sen avulla, syntykö ilmiöön tutkimuksen edetessä uusia näkökulmia (Vaismoradi ym. 2013). Tutkimusprosessin aikana päiväkirjamerkintöjen perusteella tutkijan näkemys muuttui ja tarkentui ja uusia näkökulmia syntyi.

Laadullisen tutkimuksen uskottavuuden kannalta on keskeistä, että tutkija pystyy osoittamaan yhteyden tutkimusaineiston ja tekemiensä päätelmien välillä. Tulosten tulee myös heijastaa todellisuutta sellaisena kuin se tutkittavien kuvaamana on, ja tutkijan muodostamien luokitusten ja kategorioiden tulee kattaa koko aineisto. Olennaista on, että analyysiprosessin kuvauksessa näkyy selkeästi eteneminen alkuperäistekstistä tehtyihin päätelmiin. (Polit & Beck 2004, Elo & Kyngäs 2008, Kankkunen & Vehviläinen- Julkunen 2009.)

Tutkija huolehti aineiston kattavuudesta suhteuttamalla analyysiprosessin aikana muodostuvia kategorioita koko aineistoon. Tekstistä irrotettuja otteita pyrittiin myös tarkastelemaan asiayhteydessään, ja alkuperäisestä tekstistä irrotetut merkitysyksiköt pidettiin koko virkkeen mittaisina, jotta aineiston ilmaisullinen rikkaus ja alkuperäinen ajatus säilyisi muuttumattomana. Analyysin aikana vältettiin tietoisesti subjektiivisia tulkintoja ja pyrittiin muodostamaan kategoriat puhtaasti aineiston perusteella. Kategorioiden muodostaminen edellyttää tutkijalta toisaalta kiinnittymistä empiiriseen aineistoon ja toisaalta käsitteellistä ajattelua. (Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009.) Tutkija pyrki koko analyysiprosessin ajan pitämään mielessään tutkimuskysymykset ja suhteuttamaan aineiston analyysin myötä muodostuvia käsitteitä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, jotta saavutettaisiin analyttinen täsmällisyys sekä teoreettinen loogisuus. Ennen tutkimusraportin julkaisua tiedonantajat saivat vielä tutustua tekstiin ja hyväksyä raportissa esitetyt suorat lainaukset. Tutkija myös keskusteli tiedonantajien kanssa haastatteluaineiston perusteella tekemistään johtopäätöksistä, jotta tutkimustulos kuvaisi pajatoimintaa tavalla, joka vastasi tiedonantajan kokemusta.

Tutkimustulosten ulkoista validiteettia arvioitaessa on syytä muistaa, että tutkimuksessa tiedonantajina ovat toimineet osaksi myös hankkeen suunnittelusta vastanneet henkilöt. Tästä syystä haastatteluissa muodostunut kuva pajatoiminnasta ei ole objektiivinen eikä myöskään yleistettävissä. Tiedonantajat ovat myös tienneet olevansa tutkimuksen kohteena, mikä saattaa aiheuttaa sen, että tutkittava tietoisesti muuttaa käyttäytymistään. (Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009.) Lasten perheiden tai koulun muun henkilöstön haastattelu olisi osaltaan täydentänyt pajatoiminnasta muodostunutta kuvaa, mutta siihen ei tässä tutkimuksessa aikataulusyistä ollut mahdollisuuksia, ja pilottivaihetta koskevan tapaututkimuksen kannalta ohjaajien haastattelu katsottiin riittäväksi.

8.4.2 Määrällisen tutkimuksen luotettavuus

Määrällisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää tarkastella tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia. Tässä tutkimuksessa sosiaaliset ja ryhmätaidot operationalisoitiin sosiaalisiksi kompetenssiksi, joka on kirjallisuuden perusteella mitattavissa, ja jonka mitaamiseen on kehitetty valmiita suomen olosuhteissa toimivaksi havaittuja mittareita. Tutkimuksen tulosten tarkastelussa on pidettävä mielessä, että sosiaalisen kompetenssin mittaaminen kuvaa yksittäisen lapsen taitoja. Intervention vaikuttavuuden arvioinnissa toinen vaihtoehto olisi tarkastella ryhmän vuorovaikutussuhteita ja ilmapiiriä kokonaisuutena. Musiikin positiivinen vaikutus yhteisön ilmapiiriin ja vuorovaikutussuhteisiin voi jäädä havaitsematta silloin, kun tutkimuksissa käytetään yksittäisen lapsen taitoihin kohdistuvia mittareita (Eerola & Eerola 2013). Jatkotutkimuksissa on aiheellista harkita myös ryhmän ilmapiiriä kartoittavia mittaamenetelmiä. Tässä tutkimuksessa yksittäisen lapsen taitoihin kohdistunut mittaus on kuitenkin ollut perusteltua, koska kaksi interventioryhmää oli kerran viikossa kokoontuvia iltapäiväkerhoja, ja lapset eivät olleet opettajalle entuudestaan tuttuja. Tällaisessa tilanteessa ryhmän ilmapiirin arviointi olisi opettajalle haastavaa.

Sosiaalisen kompetenssin mittaamisessa käytettiin MASK-mittaria. Tutkimuksen luotettavuuden perusta on, että mittari on sisäisesti validi, eli mittaa haluttua tutkimusilmiötä (Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009). Valmiin mittarin valinnassa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millaiselle kohderyhmälle ja mihin tarkoitukseen mittari on alunperin kehitetty. Mittarin valinnassa tulee myös kiinnittää huomiota sen luotettavuuteen ja ymmärrettävyyteen mittarin käyttäjän kannalta. Tärkeää on myös miettiä, millaisia taitoja mittarin

käyttö edellyttää ja mitkä mittarin kustannukset ovat. (Burns & Grove 2009.) MASK-mittari on suomenkielinen ja lyhytensä vuoksi helppokäyttöinen. Mittauksen suorittaja tarvitsee vain yhden lomakkeen, johon arvioinnit merkitään kynällä. Kouluolosuhteisiin mittari soveltuu hyvin. MASK-mittarissa on osiot myös vanhemmille ja koulukavereille, mutta tässä tutkimuksessa niitä ei käytetty. Monitahoisella arvioinnilla olisi voinut syntyä luotettavampi kuva lapsen sosiaalisesta kompetenssista, mutta koska pajoihin osallistuvien lasten määrä oli jo alun perin varsin pieni, lisäämällä mittariin osioita, esimerkiksi vanhempien tekemä mittaus, halukkuus osallistua tutkimukseen olisi saattanut vaarantua. Lapset olivat myös iältään niin nuoria, että vasta syksyllä koulun aloittaneet lapset olisivat tarvinneet opettajan apua toveriarviointiin. Siekkinen ym. (2013) käyttivät vastaavalla tavalla ainoastaan opettajan MASK-mittarilla suorittamaa mittausta tutkiessaan lapsen sosiaalisen kompetenssin yhteyttä opettajan kokemaan stressiin ja lapselle tarjottuun opetukselliseen tukeen. Siekkisen ym. (2013) tutkimuksessa kohteena olivat esiopetusikäiset lapset. Menettely, jossa opettaja mittasi sosiaalista kompetenssia, oli tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukainen.

Tutkija perehtyi huolellisesti tutkimuksessa käytettyyn mittariin. MASK-mittarin sisäinen rakenne perustuu faktorianalyysiin, ja mittarin väittämät latautuivat mittarin laatijan tekemässä tutkimuksessa selvästi neljälle erilaiselle alueelle. (Junttila ym. 2006.) Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajan arvioita väittämä kerrallaan, jotta lukijalle välittyisi kuva mitattavasta ilmiöstä. Lisäksi tarkasteltiin summamuuttujia, joiden muodostamiseen käytettiin MASK-mittarin painokertoimia, koska ne lisäävät mittarin psykometristä luotettavuutta. (Kaukiainen 2005, Junttila 2006.) Saatuja tuloksia verrattiin myös raja-arvoihin, jotka perustuvat Junttilan ym. (2006) tutkimukseen laajalla aineistolla suomalaisia koululaisia. Mittaustulosten tarkastelu on ollut tarkkaa ja riittävää, ja tuloksia voidaan tältä osin pitää luotettavana.

Mittarin reliabiliteetti tarkoittaa mittarin kykyä mitata samaa ilmiötä luotettavasti mittauskerasta toiseen. Kyselylomakkeiden suhteen reliabiliteettiin vaikuttaa lomakkeen pituus: samaa ilmiötä tulee mitata riittävän monella kysymyksellä, joihin voidaan selkeästi saada erilaisia vastauksia. (Polit & Beck 2004.) MASK-mittarissa kutakin sosiaalisen kompetenssin osa-alueita vastaa 4-5 väittämää, mitä voidaan pitää riittävänä. Aikaisemmin luotettavaksi todettu mittari on luotettava vain silloin, kun sitä käytetään samanlaiselle otokselle samanlaisissa olosuhteissa (Polit & Beck 2004). Tässä tutkimuksessa MASK-mittaria käytetään samalle kohderyhmälle (suomalaiset alakoululaiset) ja samoissa olosuhteissa (koululuokka) kuin missä mittari on kehitetty ja todettu luotettavaksi. Siksi mittarin voidaan aja-

tella oleva reliiabeeli myös tässä tutkimuksessa. Mikään mittari ei kuitenkaan ole täysin virheetön (Burns & Grove 2009, Polit & Beck 2004). Tässä tutkimuksessa mittauksen virhelähteenä voi olla se, että ohjaaja suoritti alkumittaukset noin kymmenen pajakerran tutustumisjakson perusteella. Tutkimuksen lopussa lapset olivat ohjaajalle jo tutumpia, ja mittaustulos voi olla lähempänä totuutta. Kummallakin mittauksen suorittaneella opettajalla oli kuitenkin pitkä työkokemus ja tuntumaa lapsiryhmiin useiden vuosien ajalta, mikä helpottaa mittaamista. Lisäksi alku- ja loppumittauksen suoritti interventioryhmittäin sama henkilö, jolloin virheen voidaan ajatella kummallakin kerralla olevan samansuuntainen. Ryhmien välisissä keskiarvojen vertailussa tulee kuitenkin ottaa huomioon, että interventioryhmässä C mittauksen on tehnyt eri henkilö kuin ryhmässä A ja B.

Mittarin käyttö ohjeistettiin kummallekin mittaajalle samassa tapaamisessa, ja kerrottiin, että asteikko on kokonaislukuja 1-4. Tämä lukee myös mittarilomakkeessa. Ryhmien A ja B mittauksissa esiintyy kuitenkin joitakin yksittäisiä arvoja, jotka sijoittuivat kokonaislukujen välille (2,5). Nämä arvot on sijoitettu SPSS-ohjelmaan sellaisena kuin opettaja on ne ilmoittanut, eikä lukuja ole pyöristetty kokonaisluvuiksi. Ryhmäkeskiarvoja verrattaessa ryhmään C tulee kuitenkin huomioida, että ryhmissä A ja B esiintyy mittauksia, joissa mitaustuloksia on ilmoitettu kokonaislukujen välille, jolloin pienemmät erot tulevat mittauksessa näkyviin.

Mittauksen luotettavuutta arvioitaessa on myös otettava huomioon, että mittaajana on toiminut pajatoiminnan ohjaaja. Mittaaja on tiennyt, mihin tutkimus kohdistuu, mikä on osaltaan voinut vaikuttaa tuloksiin (Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009). Ulkopuolisen mittaajan käyttö olisi voinut lisätä objektiivisuutta, mutta asettaa myös omalta osaltaan haasteita. Ulkopuolisen aikuisen läsnäolo ryhmätilanteessa voi jo sellaisenaan vaikuttaa lasten käyttäytymiseen. Ulkopuolisen mittaajan suorittama arviointi esimerkiksi videotallenteiden perusteella olisi antanut objektiivisemmän kuvan tilanteesta, mutta tässä tutkimuksessa videotallennusta ei käytetty eettisistä syistä, koska interventioryhmissä oli mukana myös sellaisia lapsia, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen. Lasten liikkeessä tilassa vapaasti kuvausta ei olisi ollut mahdollista rajata vain tutkimukseen osallistuviin lapsiin. Tämän tapaustutkimuksen kannalta ohjaajien suorittama mittaus katsottiin riittäväksi. Pienen otoskoon vuoksi tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä laajempaan perusjoukkoon (Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009).

Tilastollisissa analyyseissa on pyritty huolellisuuteen ja tarkkuuteen, ja tutkija myös konsultoi ohjaajiaan sekä tilastotieteen asiantuntijaa Itä-Suomen yliopistosta. Tulokset on raportoitu siten, että lukijan on mahdollista arvioida tutkimuksen tuloksia.

8.5. Johtopäätökset ja suositukset

TAKUULLA-hankkeen pilottivaiheessa järjestettiin musiikki- ja tanssipajatoimintaa alakoulussa. Toimintaa tutkittiin sekä määrällisin että laadullisin menetelmin. Ohjaajia haastatettiin ryhmissä ja lasten sosiaalista kompetenssia mitattiin MASK-mittarilla pajatoiminnan alussa ja lopussa. Tutkimustulosten perusteella voidaan esittää seuraavat johtopäätökset:

1. TAKUULLA-hankkeen musiikki- ja tanssipajatoiminnan menetelmät perustuivat taideoppilaitoksen pedagogiseen opetusmalliin, ja muokkautuivat ryhmän ja ohjaajan välisessä vuorovaikutuksessa. Ohjaajan pedagoginen taito yhdistyi kohderyhmän tuntemukseen sekä kehityspsykologiseen tietoon, joka loi perustan menetelmien kehittymiselle. Ohjaustilanteessa vuorovaikutus oli keskeinen toiminnan mekanismi, ja edellytti ohjaajalta taitoa ja herkkyyttä.

2. Alakoulussa toteutettiin kolme erilaista interventiota. Ryhmät olivat keskenään lähtökohdiltaan erilaisia. Koko luokalle oppitunnilla toteutettu interventio osoittautui toimivaksi ja koettiin onnistuneeksi. Iltapäiväkerhossa toteutetuissa interventioryhmissä osallistuminen ei ollut kaikilta osin säännöllistä, ja ryhmistä jäi lapsia pois vuoden mittaan.

3. Musiikki- ja tanssipajoissa toteutettiin harjoituksia, joilla voi olla lasten sosiaalista kompetenssia edistävää vaikutusta. Ryhmissä harjoiteltiin ryhmässä olemista ja tunteiden ilmaisua sekä tarjottiin tilaisuuksia elämyksiin ja onnistumisen kokemuksiin. Sosiaalisessa kompetenssissa havaittiin myös eroja alku- ja loppumittausten välillä. Kouluympäristössä on kuitenkin myös monia muita tekijöitä, jotka ovat voineet vaikuttaa sosiaalisten- ja ryhmätaitojen kehittymiseen. Lisäksi tulee ottaa huomioon lasten luontainen kasvu ja kehitys alakouluiässä.

4. TAKUULLA-hankkeen pilottitoiminnassa kaksi erilaista toimintakulttuuria kohtasivat. Toimintakulttuurien kohtaaminen on toisaalta rikkaus, mutta myös haaste. Myös koulun tilat ja välineet vaikuttivat siihen, millaiseksi pajatoiminta muodostui.

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli tuottaa tietoa, jota voidaan käyttää hyödyksi vastaavien hankkeiden suunnittelussa. Tutkimustulosten perusteella voidaan esittää seuraavat suositukset ja jatkotutkimushaasteet:

1. Pajatoiminnassa ohjaajalta edellytetään taitoa ja herkkyyttä tunnistaa lasten tarpeita sekä soveltaa menetelmiä tilanteen mukaisiksi. Tällainen toiminta voi kuitenkin olla ohjaajalle raskasta, ja siksi mahdollisuus reflektoida omaa toimintaansa sekä pohtia erilaisia vaihtoehtoisia toimintatapoja tulisi turvata. Toimintaa toteutettiin työpareina. Jatkossa on tärkeää kiinnittää huomiota toiminnan riittävään suunnitteluun, varata työparille aikaa purkukeskusteluun pajakertojen jälkeen sekä tarjota tarvittaessa työnohjausta ja lisäkoulutusta. Täydennyskoulutuksen ja tuen tarvetta sekä ohjaajan jaksamista tulee selvittää jatkotutkimuksessa.

2. Ryhmän kokoon ja hallittavuuteen tulee jatkossa kiinnittää huomiota. Ryhmälle on myös varattava intervention alussa riittävästi aikaa ryhmäytymiseen. Iltapäivätoiminnasta jäi lapsia pois kesken lukuvuoden. Jatkossa tulee selvittää tähän vaikuttavia tekijöitä, ja pyrkiä edistämään toimintaan sitoutumista. Luokassa oppitunnilla toteutettu interventio osoittautui toimivaksi ja musiikinopetusta rikastuttavaksi, ja oppitunneilla toteutettavan musiikkipajatoiminnan laajentaminen ja kehittäminen on tältä osin suositeltavaa. Tasa-arvoinen, kaikille lapsille tarjottava opetus on myös linjassa hankkeen tavoitteiden ja lähtökohtien kanssa.

3. Interventiolla on voinut olla lasten sosiaalista kompetenssia lisäävää vaikutusta, ja toiminta on tuottanut lapsille iloa. Jatkossa tarkempaa tietoa voidaan saada toistamalla mittauksia useampaan kertaan pidemmällä aikavälillä ja käyttäen useita mittausmenetelmiä ja mittaajia. Tietoa tulee kerätä eri konteksteissa ja laajemmin koko kouluyhteisöltä. Tiedon keruussa tulee myös käyttää koko luokkayhteisön vuorovaikutussuhteita ja koulussa viihtymistä sekä opiskeluilmapiiriä kartoittavia menetelmiä.

4. Toiminnan tavoitteena oli syrjäytymisen ehkäisy ja lasten elinikäisen musiikki- ja tanssusuhteen kehittyminen. Elinikäinen kulttuuriharrastus voi lisätä hyvinvointia. Pitkäaikainen seurantatutkimus intervention hyvinvointia lisäävistä vaikutuksista on suositeltavaa.

LÄHTEET

- Abrams B. 2010. Evidence-based music therapy practice. An integral understanding. *Journal of Music Therapy*, XLVII (4), 351-379.
- Atkins M, Hoagwood K, Kutash K & Seidman E. 2010. Toward the integration of education and mental health in schools. *Administration and Policy in Mental Health* 37(1-2), 40-47.
- Bamford A. 2009. *The Wow factor. Global research compendium on the impact of the arts in education.* Waxmann, München.
- Bardy M. 2002. Syrjäytymisestä, taiteesta ja kehityksestä. Teoksessa Sava I. & Bardy M. (toim.) *Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen –SYREENIn Taimi –projekti 2001-2003.* Taideteollinen korkeakoulu. Työpaperit F 21. Taideteollinen korkeakoulu, Helsinki, 7-15.
- Bandon Y, Calkins S, Grimm K, Keane P, O'Brien M. 2010. Testing a developmental cascade model of emotional and social competence and early peer acceptance. *Development and Psychopathology* 22(4),737-748.
- Bonde L 2011. Health musicing – music therapy or music and health? A model, empirical examples and personal reflections. *Music and Arts in Action*, 3(2),120-137.
- Bugental D & Goodnow J. 1998. Socialization processes. Teoksessa N. Eisenberg (toim) *Handbook of Child Psychology: vol 3. Social, Emotional and Personality Development*, 619-700: John Wiley, New York, 389-462.
- Bywater T & Sharples J. 2012. Effective evidence-based interventions for emotional well-being: lessons for policy and practice. *Research Papers in Education* 27(4), 389-408.
- Burns N & Grove S 2009. *The practice of nursing research. Appraisal, synthesis and generation of evidence.* Saunders. St Louis.
- Chong H & Kim S. 2010. Education-oriented music therapy as an after-school program for studies with emotional and behavioral problems. *The Arts in Psychotherapy* 37, 190-196.
- Choi A, Myeong S, Jung-Sook, L. 2008. Group music intervention reduces aggression and improves self-esteem in children with highly aggressive behavior. A pilot controlled trial. *Evidence Based Complementary and Alternative Medicine* 7, 213-217.
- Clift S. 2012. Creative arts as a public health resource – moving from practice-based research to evidence-based practice. *Perspectives in Public Health*, 132(3), 120-127.
- Crick R. & Dodge K. 1994. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin* 115(1), 74-101.
- Crowe L, Beauchamp M, Catroppa C & Anderson V. 2011. Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review* 31, 767-785.
- De Anda D. 2007. Intervention research and program evaluation in the school setting. Issues and alternative research designs. *Children and Schools* 29(2), 87-94.

- Dewey J. 2010. Taide kokemuksena. Eurooppalaisen filosofian seura. Niin & Näin, Tampere.
- Dibbel-Hope S. 2000. The use of dance/movement therapy in psychological adaptation to breast cancer. *The Arts in Psychotherapy* 27, 51-68.
- Eerola P. & Eerola T. 2013. Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*. DOI:10.1080/14613808.2013.829428. Luettu 25.9.2013.
- Elo S & Kyngäs H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107-115.
- Eisenberg N, Fabes R, Guthrie I & Reiser M. 2002. The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. Teoksessa Pulkkinen L & Caspi A (toim.) *Paths to Successful Development. Personality in the Life Course*. Cambridge University Press, 46-73.
- Erfer T & Ziv A. 2006. Moving toward cohesion: Group dance /movement therapy with children in psychiatry. *The Arts in Psychotherapy* 33, 238–246.
- Eskola J & Suoranta J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Tampere.
- Farmer T. 2000. The social dynamics of aggressive and disruptive behavior in school: Implications for behavior consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 299-321.
- Flay B, Graumlich S, Segawa E, Burns J, Holliday M. 2004. Effects of two prevention programs on high risk behaviors among African American youth. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine* 158(4), 377-384.
- Freeman T. 2006. Best practice in focus group research: making sense of different views. *Journal of Advanced Nursing*, 56(5), 491-497.
- Gillis A & Jackson W. 2002. *Research for nurses. Methods and interpretation*. F.A. Davis, Philadelphia.
- Gooding L. 2011. The effect of a music therapy social skills training program on improving social competence in children and adolescents with social skills deficits. *Journal of Music Therapy*, 48(4), 440-462.
- Graneheim U & Lundman B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112.
- Grossman KE, Grossman K, Winter M & Zimmerman P. 2002. Attachment relationships and appraisal of partnership from early experience of sensitive support to later relationship representation. Teoksessa Pulkkinen L & Caspi A. (toim.) *Paths to Successful Development. Personality in the Life Course*. Cambridge University Press, Cambridge, 73-106.
- Hawkins J, Kosterman R, Catalano R, Hill K & Abbott R. 2008. Effects of social development intervention in childhood fifteen years later. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine* 162(12), 1133-1141.

- Holen S, Waaktaar T, Lervåg A & Ystgaard M. 2012. The effectiveness of a universal school-based programme on coping and mental health: a randomised, controlled study of Zippy's friends. *Educational Psychology* 32(5), 657-677.
- Huotilainen M. 2011. Aivotutkimus tunnistaa musiikin erityisen merkityksen ihmiselle. Teoksessa Lilja-Viherlampi L.(toim.) Ihminen ja musiikki. Musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia. Turun ammattikorkeakoulu oppimateriaaleja 57. Turun ammattikorkeakoulu, Turku.
- Huotilainen M & Putkinen V. 2008. Musiikkiharrastus vaikuttaa voimakkaasti lapsen aivo toimintaan. *Musiikki* 3-4, 204-217.
- Hyypä MT & Mäki J. 2001. Why do Swedish-speaking Finns have longer active life? An area for social capital research. *Health Promotion International* 21, 55–64.
- Hyypä MT, Mäki J, Impivaara O, Aromaa A. 2006. Individual-level measures of social capital as predictors of all-cause and cardiovascular mortality; a population based prospective study of men and women in Finland. *European Journal of Epidemiology* 22, 589-597.
- Hyypä M & Liikanen H. 2005. Kulttuuri ja terveys. Edita, Helsinki.
- Hyypä MT. 2013. Kulttuuri pidentää ikää. Duodecim, Helsinki
- Jordan-Kilki P & Pruuki L. 2012. Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Dialoginen työskentely opettajan työssä. Teoksessa Jordan-Kilki P, Kauppinen E & Korolainen-Viitasalo E. (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 12. Opetushallitus, Helsinki, 18-27.
- Junttila N, Voeten M, Kaukiainen A & Vauras M. 2006. Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement* 66(5), 874-895.
- Kaikkonen R, Mäki P, Hakulinen-Viitanen T, Markkula J, Wickström K, Ovaskainen M, Virtanen S & Laatkainen T. (toim) 2012. Lasten ja lapsiperheiden terveys- ja hyvinvointierot. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Raportteja 16.
- Kainulainen S. 2006. Huono-osaisuuden kasautuminen ja pitkittyminen Suomessa 1970-2000. *Yhteiskuntapolitiikka* 71(4). 373-386.
- Kankkunen P & Vehviläinen-Julkunen K. 2009. Tutkimus hoitotieteessä. WSOYpro, Helsinki
- Karhunen V, Rasi I, Lepola E, Muhli A & Kanninen A. 2011. IBM SPSS Statistics perusteet. Tietohallinto, Oulun yliopisto. Oulu
- Kaukiainen A, Junttila N, Kinnunen R & Vauras M. 2005. MASK-monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista. Oppimistutkimuksen keskus & Turun opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto. Turku.
- Kinnunen P. 2011. Nuoruudesta kohti aikuisuutta –varhaisaikuisen mielenterveys ja siihen yhteydessä olevat ennakoivat tekijät. *Acta Universitatis Tamperensis* 1676. Tampere.
- Kirschner M & Tomasello M. 2010. Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior* 31, 354-364.

Kontkanen R. 2013. "Musiikki luo hyvinvointia koko yhteiskunnan leveydeltä" –musiikkialan ammattilaisten mahdollisuuksia sosiaali- ja terveysalalla. Teoksessa Lilja-Viherlampi L. (toim.) Care Music – Sairaala- ja hoivamusiikkityö ammattina. Turun ammattikorkeakoulu. Raportteja 158. Turun ammattikorkeakoulu, Turku, 122-134.

Kortteinen M & Elovainio M. 2012. Millä tavoin huono-osaisuus periytyy? Julkaisussa Myllyniemi S. (toim.) Monipolvinen hyvinvointi – nuorisobarometri 2012. Opetus- ja kulttuuriministeriö, nuorisotutkimusverkosto, nuorisosasiain neuvottelukunta. Julkaisuja 46, 153-167.

Langeveld J, Gundersen K & Svartdal F. 2012. Social competence as a mediating factor in reduction of behavioral problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 56(4), 381–399.

Latvala E & Vanhanen –Nuutinen L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa Janhonen S & Nikkonen M. (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. WSOY, Helsinki, 21-43.

Lavaste A. 2012. Musiikin erityispedagogiikka -mitä se on? Artikkelit MEOK –hankkeen sivuilla, meok.savonia.fi/images/artikkelit/lavaste_musiikin_erytispedagogiikka.pdf. Luettu 7.1.2013.

Liikanen H. 2010. Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia – ehdotus toimintaohjelmaksi 2010 - 2014. Opetusministeriön julkaisuja 2010 : 1. Opetusministeriö, kulttuuri-, liikunta-, ja nuorisopolitiikan osasto.

Lilja-Viherlampi L. 2007. Minunkin sisällä soi ! Musiikin ja sen parissa toimimisen terapeutisia mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 24. Turun ammattikorkeakoulu, Turku.

Lilja-Viherlampi L. 2013. Johdanto. Teoksessa Lilja-Viherlampi L. (toim.) Care Music – Sairaala- ja hoivamusiikkityö ammattina. Turun ammattikorkeakoulu. Raportteja 158. Turun ammattikorkeakoulu, Turku, 5-23.

Meekums B. 2010. Moving towards evidence for dance movement therapy: Robin Hood in dialogue with the King. *The Arts in Psychotherapy* 37,35-41.

Merrell K. 1993. Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings. *Development of the school social behavior scales*. *School Psychology Review* 22(1), 115–133.

Metsämuuronen J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. International Methelp KY, Helsinki.

Monahan C & Steinberg L. 2011. Accentuation of individual differences in social competence during the transition to adolescence. *Journal of Research on Adolescence* 21(3), 576–585.

Mäkinen E. 2012. TAKUULLA! –taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia. Kuopion konservatorion tiedotuslehti Fermaatti.
<http://www.kuopionkonservatorio.fi/documents/10443/a02f7a45-110c-4c11-949b-5987421d63b5>, luettu 30.9.2012.

Mäkinen E. 2013. TAKUULLA!-hankkeen prosessikuvaus. Julkaisematon lähde.

- Ojanen T. 2007. Aggression kahdet kasvot kouluikässä. *Psykologia* 2, 101-112.
- Pasiali V. 2012. Resilience, music therapy and human adaptation: nurturing young children and families. *Nordic Journal of Music Therapy* 21(1), 36-56.
- Polit D & Beck C. 2004. *Nursing research: principles and methods*. Lippincott Williams & Wilkins. Philadelphia.
- Rockhill C, Van der Stoep A, McCauley E & Katon W. 2009. Social competence and social support as mediators between comorbid depressive and conduct problems and functional outcomes in middle school students. *Journal on Adolescence* 32(3), 535-553.
- Ruud E. 2010. *Music and health*. Gilsum NH: Barcelona publishers, New Braunfels, TX .
- Ruud E. 2013. Can music serve as a "cultural immunogen" ? –An explorative study. *International Journal of Qualitative Studies in Health and Well-being* 8, <http://dx.doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20597> Luettu 26.10.2013.
- Rytkönen M. 2013. Kehityskulkuja ja väliintuloja. Ekologinen näkökulma vakavan väkivallanteon tehneiden nuorten sosioemotionaaliseen kehitykseen. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Health Sciences. Number 177. Kuopio.
- Röchricht F, Papdopoulos N, Holden S, Clarke T & Priebe S. 2011. Therapeutic processes and clinical outcomes of body psychotherapy in chronic schizophrenia –An open clinical trial. *The Arts in Psychotherapy* 38, 196–203.
- Saarikallio S. 2012. Musiikki on kokemuslaji. Teoksessa Jordan-Kilki P, Kauppinen E & Korolainen-Viitasalo E. (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 12. Opetushallitus, Helsinki, 37-45.
- Saarikallio S & Erkkilä J. 2007. The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music* 35 (1), 88–109.
- Saarni C, Mumme D & Campos J. 1998. Socialization processes. Teoksessa N. Eisenberg (toim) *Handbook of Child Psychology: vol 3. Social, Emotional and Personality Development*, s.619-700. John Wiley, New York, 237-309.
- Sallquist J, Eisenberg N, Spinrad T, Reiser M, Hofer C, Liew J, Zhou Q & Eggum N. 2009. Positive and negative emotionality: Trajectories across six years and relations with social competence. *Emotion* 9(1), 15–28.
- Salmivalli C. 2005. *Kaverien kanssa – vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Salmivalli C. 2006. Lasten itseä ja ikätovereita koskevat käsitykset ja sosiaalinen motivaatio. *Psykologia* 6, 444-449.
- Salmivalli C & Isaacs J. 2005. Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness and children's self and peer perceptions. *Child Development* 76, 1161-1171.
- Salmivalli C, Kaukiainen A & Voeten M. 2005a. Anti-bullying intervention: implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology* 75, 465-487.

Salmivalli C, Ojanen T, Haanpää J & Peets K. 2005b. "I'm OK but You're not" and other peer –relational schemas: Explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology* 41, 263-375.

Siekkinen M, Pakarinen E, Lerkkanen K, Poikkeus A, Salminen J, Poskiparta E & Nurmi J. 2013. Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education & Development* 24 (6), 877-897.

Siika-aho P. 2013. Hoivamusiikki ammattina –mahdollisuuksia ja haasteita. Teoksessa Lilja-Viherlampi L. (toim.) *Care Music – Sairaala- ja hoivamusiikkityö ammattina*. Turun ammattikorkeakoulu. Raportteja 158. Turun ammattikorkeakoulu, Turku, 179-203.

Srinivasan S & Bhat A. 2013. A review of "Music and movement" therapies for children with autism: embodied interventions for multisystem development. *Frontiers on Integrative Neuroscience*, http://www.frontiersin.org/Integrative_Neuroscience/10.3389/fnint.2013.00022. Luettu 28.6.2013

Smith K, Olenik K, Nakasita S & Jones A. 2012. Profiling social, emotional and behavioural difficulties of children involved in direct and indirect bullying behaviours. *Emotional and Behavioural Difficulties* 17(3-4), 243-257.

Stuckey H & Nobel J. 2010. The connection between art, healing and public health: a review of current literature. *American Journal of Public Health* 100(2), 254-263.

STM. 2012. Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma (kaste) 2012-2015. Sosiaali- ja terveysministeriö. Julkaisuja 20.

Särkämö T. 2013. Musiikki tuntuu aivoissa. Teoksessa Lilja-Viherlampi L.(toim.) *Care Music – Sairaala- ja hoivamusiikkityö ammattina*. Turun ammattikorkeakoulu. Raportteja 158. Turun ammattikorkeakoulu, Turku, 24-44.

THL 2010. Taiku –ohjelman esite. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/86d8b518-9e62-40a2-b148-37d54aab65e5>. Luettu 25.6.2013.

THL 2012. TEROKA. Sosioekonomisten ja terveyserojen kaventaminen Suomessa, www.teroka.fi , luettu 13.10.2012.

Tuomi J & Sarajärvi A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerus, Jyväskylä.

TENK 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut, luettu 16.9.2013.

Vaismoradi M, Turunen H & Bondas T 2013. Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences* 15(3), 398-405.

Vesänen – Laukkanen V & Martin M. 2002. Omaelämäkerrallinen taide –työskentelyn perusteita etsimässä. Teoksessa Sava I. & Bardy M. (toim.) *Taiteellinen toiminta, elämäntari-*

nat ja syrjäytyminen –SYREENIn Taimi –projekti 2001 -2003. Taideteollinen korkeakoulu. Työpaperit F 21. Helsinki, Taideteollinen korkeakoulu, 16-24.

Young-Ja J, Myeong S & Min-Cheol P. 2005. Dance movement therapy improves emotional responses and modulates neurohormones in adolescents with depression. *International Journal of Neuroscience* 115, 1711-1720.

Zentner M & Eerola T. 2013. Rhythmic engagement with music in infancy. *Proceedings of the national academy of sciences*, 107, 5768-5773.

Liitetaulukko 1. Koulussa toteutettavia interventioita kuvaavia tutkimuksia.

Tekijä, lähde ja maa	Tutkimuksen tarkoitus	Aineisto/otos	Menetelmä	Päätulokset
Atkins M, Hoagwood K, Kutash K & Seidman E. 2010. Toward the integration of education and mental health in schools. U.S.A.	Tuottaa tietoa koulussa toteutettavien mielenterveyttä edistävien hankkeiden toteuttamiseksi ja arvioinniksi	Arvioitu kirjallisuuden perusteella kouluympäristössä toteutettuja hankkeita ja käytäntöjä sekä niihin kohdistuvia tutkimuksia.	Kirjallisuuden perusteella tuotettu suositus, johon koottu keskeiset asiat vaikuttavan intervention toteuttamiseksi, juurruttamiseksi ja arvioimiseksi	Koulussa toteuttavassa mielenterveys-työssä tulisi olla terveyttä edistävää ja oireita ehkäisevää toimintaa sekä interventioita kohonneen riskin oppilaille. Keskeistä on lapsen tai nuoren kouluympäristössä selviytymisen tulisi olla henkilöitä luonnollisesta ympäristöstä, esim. opettajia.
Bywater T & Sharples J. 2012. Effective evidence-based interventions for emotional well-being: lessons for policy and practice. U.K.	Kartoittaa yhdistyneissä kansakunnissa koulussa toteutettuja sosioemotionaalista hyvinvointia lisääviä näyttöön perustuvia ja lupaavia hankkeita sekä selvittää vaikuttavuuteen liittyviä tekijöitä ja esittää ehdotuksia hyviksi käytänteiksi.	Haun perusteella löytyneet kuusi kouluissa käytössä olevaa sosioemotionaalista hyvinvointia lisäävää ohjelmaa.	Systemaattisella haulla etsittiin kouluikäisiin kohdistuneita sosioemotionaalista hyvinvointia lisääviä hankkeita. Sisäänottokriteerinä laadukkuus hyväksytyin kriteerein, sopivuus kouluikäisille, sosioemotionaaliseen hyvinvointiin kohdistuminen sekä saatavuus yhdistyneissä kansakunnissa.	Multimodaaliset hankkeet vaikuttivat edistävän kompetenssia ja hyvinvointia erilaisissa yhteyksissä. Ohjelmien vaikuttavuuden arviointi on kuitenkin puutteellista, ja kustannustehokkuutta ei ole analysoitu. Ymmärrys hankkeiden valinnan näyttöön perustuvuudesta on täsmentynyt, mutta tutkimusta on syytä jatkaa.
Flay B, Graulich S, Segawa E, Burns J & Holliday M. 2004. Effects of two prevention programs on high risk behaviors among african american youth. U.S.A.	Testata kahden koulussa toteutetun ohjelman vaikuttavuutta riskikäyttäytymiseen afroamerikkalaisilla nuorilla	5. ja 8 .luokkien oppilaat, opettajat ja vanhemmat kahdestatoista koulusta Chicagon alueella. Koulut valittiin riski- indikaattoreiden (poissaolot, oppimistulokset, perheen tulotaso) perusteella. Koulut jaettiin satunnaisesti kunkin intervention suhteen koe- ja kontrolliryhmiin. Interventiota toteutettiin neljän vuoden ajan.	Interventio 1: Sosiaalista kehitystä vahvistava luokassa toteutettava SDC-ohjelma, 16 -21 oppituntia vuodessa vuosiluokilla 5-8. Interventio 2: SCI -ohjelma johon liittyi edellisen lisäksi vanhempien tuki, koulun ilmapiiriin kohdentuvat toimet ja koko lähiympäristöön kohdentuvat toimenpiteet. Vertailuryhmä osallistui terveyttä edistäviä taitoja kehittävään ohjelmaan	Molemmat interventiot: SDC ja SCI) vähensivät väkivaltaista ja provokatiivista käytöstä, poissaoloja, huumeidenkäyttöä ja lähiaikana tapahtuneita yhdyntöjä sekä lisäsi kondominkäyttöä tilastollisesti merkitsevästi. SCI-ohjelma oli merkitsevästi tehokkaampi. Tytöillä tilastollisesti merkitseviä vaikutuksia ei havaittu.

Tekijä, lähde ja maa	Tutkimuksen tarkoitus	Aineisto/otos	Menetelmä	Päätulokset
Hawkins J, Kosterman R, Catalano R, Hill K & Abbott R, 2008. Effects of social development intervention in childhood fifteen years later. U.S.A.	Selvittää alakoulussa toteutetun intervention vaikutuksia pitkällä aikavälillä.	1.- 6. luokkalaiset koululaiset osallistuivat interventioon, joka kohdentui ryhmän hallintaan, lasten sosiaaliseen kompetenssiin ja vanhemmuuteen. 15 vuotta intervention päättymisen jälkeen vertailtiin kolmea ryhmää: interventioon vuosiluokilla 1-6 osallistuneet, vain 5-6-luokalla osallistuneet ja vertailuryhmä, joka ei osallistunut.	Itsearviointit koulussa, yhteiskunnassa ja työssä toimimisesta, mielenterveys, seksuaaliterveys, päihteidenkäyttö ja rikollisuus. Arvioinnissa käytettiin myös rikosrekisteriaineistoa.	Tilastollisesti merkitseviä pitkäaikaisvaikutuksia koulutukseen ja taloudelliseen asemaan, mielenterveyteen ja seksuaaliterveyteen. Päihteidenkäyttöön ja rikoksiin ei ollut tilastollisesti merkitseviä vaikutuksia.
Langeveld J, Gundersen K & Svartdal F. 2012. Social competence as a mediating factor in reduction of behavioral problems. Norja.	Selvittää miten sosiaalinen kompetenssi vähentää käytösongelmia	112 lasta ja nuorta osallistui sosiaalisen kompetenssin edistämiseen tähtäävään ohjelmaan.	Sosiaalinen kompetenssi ja ongelmakäyttäytyminen mitattiin kahdesti ennen interventiota ja kahdesti sen jälkeen .10 viikkoa. Interventio toteutettiin ART- menetelmällä.	Molemmat sukupuolet hyötyivät interventiosta. Interventio vaikutti tehokkaammin nuorempiin lapsiin. Vähentävä vaikutus käytösongelmiin näkyi myös viiveellä. Sosiaalisen kompetenssin osaluista itsekontrolli ja yhteistyö voivat kehittyä intervention avulla ja seurauksena on käytösongelmien väheneminen.
Salmivalli C, Kaukiainen A & Voeten M. 2005. Anti-bullying intervention: implementation and outcome. Suomi.	Arvioida koko koululuokkaan suunnatun kiusaamisen vastaisen intervention vaikuttavuutta	48 koululuokkaa luokka-asteilta 4, 5, ja 6. 16 eri koulua, yhteensä 1220 lasta, joista 600 tyttöä ja 620 poikaa.	Oppilaat täyttivät kyselylomakkeet kahtena ajankohtana. Lomakkeella selvitettiin oppilaiden kiusaamiskokemuksia tai havaintoja kiusaamisesta, kiusaamista koskevia asenteita ja omaa pystyvyyttä kuvaavia uskomuksia, Opettajilta kerättiin tietoa siitä, mitä he olivat konkreettisesti tehneet intervention kuluessa.	Interventio vaikutti myönteisesti monella kiusaamiseen liittyvällä osa-alueella. Vaikutukset olivat suurempia nuoremmassa ikäryhmässä. Intervention vaikutavuus liittyi intervention toteutuksen asteeseen. Jos toteutuksen aste oli korkeampi, vaikutukset olivat suuremmat.

Tekijä, lähde ja maa	Tutkimuksen tarkoitus	Aineisto/otos	Menetelmä	Päätulokset
Smith K, Olenik K Nakasita, S & Jones A. 2012. Profiling social, emotional and behavioural difficulties of children involved in direct and indirect bullying behaviours.U.K.	Selvittää suoraan ja epäsuoraan koulukiusaamiseen osallistuvien oppilaiden sosiaalista kompetenssia, reaktiivista ja proaktiivista aggressiivisuutta ja sosiaalista itsearvostusta.	512 oppilasta (7-11 v) joista ensimmäisen vaiheen toveriarvioinnin perusteella valittiin 192 oppilasta tutkimuksen toiseen vaiheeseen	Koko luokka täytti sosiometrisen SIS – mittarin ja Guess Who- kiusaamiskyselyn. Jatkossa suoraan, epäsuoraan tai molempiin kiusaamisen muotoihin osallistuvia oppilaita arvioitiin SDQ – mittarilla, aggressiivisuusmitarilla , SCI-mittarilla ja sosiaalisen arvostuksen mittarilla.	Kaikki kiusaajat olivat samalla tavalla sosiaalisesti torjuttuja. Suoraan tai molempiin kiusaamis- muotoihin osallistuvilla oppilailla oli eniten käytös- tunne- elämän ja sosiaalisia vaikeuksia. Epäsuorasti kiusaavilla oli heikko itsearvostus mutta ei ongelmia suhteessa opettajaan.

Liitetaulukko 2. Musiikki- ja tanssimenetelmiä kuvaavia tutkimuksia.

Tekijä, lähde ja maa	Tutkimuksen tarkoitus	Aineisto/otos	Menetelmä	Päätulokset
Clift S. 2012. Creative arts as a public health resource – moving from practice-based research to evidence-based practice. U.K.	Selvittää taidelähtöisten menetelmien näyttöön perustuvuutta.	Valikoituja tutkimuksia taiteen vaikutuksista kansanterveyteen väestötasolla.	Arvioitu kirjallisuuden perusteella laajoja epidemiologisia tutkimuksia, joissa on tutkittu taiteen ja terveyden välisiä yhteyksiä.	Terveyden ja taiteen välisiä yhteyksiä on osoitettu väestötasolla, mutta tarvitaan täsmällistä tietoa interventioiden vaikuttavuudesta. Vaikuttavuutta tulisi arvioida laadullisin ja määrällisin menetelmin.
Chong H & Kim J. 2010. Education-oriented music therapy as an after-school program for studies with emotional and behavioral problems. Korea.	Arvioida koulun iltapäivätoimintana toteutetun musiikkiterapiaryhmän vaikutusta sosiaalisiin taitoihin ja oppimiseen.	89 oppilasta 13 eri alakoulusta. Interventioon valittiin mukaan oppilaita, jotka eivät olleet aikaisemmin harrastaneet musiikkia, ja joilla ei ollut diagnosoitua häiriötä, mutta opettajan arvion perusteella merkittäviä ja ilmeisiä sosioemotionaalisia ongelmia.	Interventio toteutettiin 4-6 oppilaan ryhmässä 2 x viikossa, 50 minuuttia kerralla. Laillistetut musiikkiterapeutit toteuttivat intervention ja arvioivat viikoittain lasten käyttäytymistä. Oppilaiden sosiaalisia taitoja arvioitiin SSRS-mittarilla ennen interventiota ja sen jälkeen.	Sosiaaliset taidot lisääntyivät ja ongelmakäyttäytyminen väheni merkittävästi. Interventiolla ei ollut vaikutusta akateemisiin taitoihin.
Eerola P & Eerola T. 2013. Extended music education enhances the quality of school life. Suomi.	Testattiin hypoteesia jonka mukaan musiikkikasvatus voi vaikuttaa myönteisesti kouluympäristöön	10 suomalaista koulua, 3-6 luokkien musiikkiluokkia ja kontrolliryhmänä normaalia opetussuunnitelmaa noudattavia luokkia. (N=735) Jatkotutkimuksessa selvitettiin muutosten liittymistä erityisesti musiikkiin käyttämällä kontrolliryhmänä liikunta- ja kuvataideluokkia (N=98).	1)QSL-itsearviointimittari (29 väittämää) johon lisättiin viisi uutta väittämää mittamaan luokan ilmapiiriä. Väittämät yksinkertaistettiin ikäryhmälle sopiviksi ja mittari pilotoitiin ennen tutkimusta. 2) Akateemista suoriutumista mitattiin keräämällä matematiikan, äidinkielen ja vieraan kielen numerot. 3)Taustatietoina kodin ja koulun välinen etäisyys, erityisopetuksen tarve, harrastukset sekä suhtautuminen koulun musiikinopetukseen.	Laajennettu musiikinopetus lisäsi kouluviihtyvyyttä. Lapsen sukupuoli ja lapsen koulu eivät selittäneet muutoksia. Kuvataide- tai liikuntaluokilla ei havaittu vastaavia muutoksia kouluvihtyvyydessä. Musiikinopetuksen yhteyttä parempaan koulunestyytykseen ei voitu osoittaa. Musiikki- luokkalaiset olivat akateemisissa taidoissa muita edellä kolmannen luokan alkaessa ja kuudennen luokan mittauksissa ero oli samanlainen.

Tekijä, lähde ja maa	Tutkimuksen tarkoitus	Aineisto/otos	Menetelmä	Päätulokset
Erfer M & Ziv A. 2006. Moving toward cohesion: Group dance/movement therapy with children in psychiatry. U.S.A.	Kuvata tanssi- ja liiketerapiaprosessia lasten psykiatrisessa hoitoyksikössä	7 lasta (5-8v) lastenpsykiatrisella lyhytohoitosastolla. Diagnoosit: masennus, tarkkavaisuushäiriö, käytöshäiriö, ahdistuneisuus, psykoosi, post-traumaattinen stressi ja seksuaalinen kaltoinkohtelu.	Vaiheittain etenevä terapiatuokio, jossa neljä ohjaajaa. Kuvattu toimintaa ja jokaisen lapsen osallistumista. Käyttäytymismuutosten arviointi: ohjaajien hoitohenkilökunnan ja vanhempien subjektiivinen arvio, ei systemaattista menetelmää.	Tanssiterapiatuokion aikana lasten osallistuminen ryhmän toimintaan ja katsekontakti lisääntyi. Itsehilintä ja toisten lasten kanssa toimeen tuleminen lisääntyi.
Gooding L. 2011. The effect of a music therapy Social Skills Training Program on Improving Social Competence in Children and Adolescents with Social Skills Deficits. U.S.A.	Selvittää musiikki-intervention vaikutuksia lasten ja nuorten sosiaaliseen kompetenssiin	6-17-vuotiaat joilla todettu sosiaalisten taitojen heikkoutta (n=45). Ryhmä 1. (n=12) 11-16 vuotiaita lapsia ja nuoria erityiskoulussa. Kaikilla diagnosoitu erityisvaikeus. Ryhmä 2. 8-13-vuotiaita lapsia (n=13) hoidollisessa laitossijoituksessa, kaikilla käyttäytymisen tai tunne-elämän ongelmia. Ryhmä 3. 6-11-vuotiaita lapsia (n=20) jotka osallistuvat kaupungin järjestämään koulun iltapäivätoimintaan. Ryhmässä lapsia joilla ei ollut erityisvaikeuksia ja lapsia, joilla jonkinlainen todettu erityisvaikeus.	50 minuuttinen ryhmämuotoinen musiikki-interventio viisi kertaa. Kaikille ryhmille samanlainen interventio kohdentui vertaissuhteisiin ja itsehallinnan taitoihin. Ryhmä 1. Tutkijan tätä tutkimusta varten kehittämä Likert-asteikollinen sosiaalisten taitojen mittari. Opettaja arvioi sosiaalisia taitoja mittarilla ennen interventiota ja sen jälkeen, tutkija ja koulutettu havainnoija arvioivat lasten käyttäytymistä 1. ja 5. kerralla, ja osallistujat tekivät Likert –asteikollisen itsearviointin 1. ja 5.kerralla. Ryhmä 2. Lapsen omahoitaja arvioi sosiaalista kompetenssia j antisosiaalista käyttäytymistä HCSBS -mittarilla. Osallistujat täyttivät Likert -asteikollisen sosiometrisen arvion ja koulutetut havainnoijat arvioivat käyttäytymistä. Ryhmä 3. Satunnaisesti otanta. Ohjaajat arvioivat sosiaalisia taitoja HCSBS -mittarilla, Itsearviointi lomakkeilla ja koulutettu havainnoija arvioi käyttäytymistä.	Ryhmä 1. Opettajan arvioinneissa melkein merkitsevä ero alku- ja loppumittausten välillä, itsearviointissa ja käyttäytymisen havainnoinnissa tilastollisesti merkitsevä muutos parempaan. Osallistujien toiminnan kohdentuminen tehtävään ja omaaloitteisuus lisääntyivät. Ryhmä 2. Omahoitajien arvioma sosiaalinen kompetenssi oli loppumittauksessa heikompi kuin lakumittauksessa, mutta antisosiaalinen käytös väheni merkittävästi. Itsearviointeissa ei ollut merkitseviä eroja. Havainnoitu käyttäytyminen oli kaikilla viidellä kerralla merkittävästi erilaista, mutta toiminnan suuntautuminen tehtävään lisääntyi. Ryhmä 3. Sekä koeettä kontrolliryhmien sosiaalinen kompetenssi lisääntyi ajan kuluessa. Itsearviointeissa tapahtui koe-ryhmässä merkitsevää muutosta parempaan. Havainnoidussa käyttäytymisessä oli myös merkitsevä muutos.

Tekijä, lähde ja maa	Tutkimuksen tarkoitus	Aineisto/otos	Menetelmä	Päätulokset
Kirschner S & Tomasello M. 2010. Joint Music-making promotes prosocial behavior in 4-year-old children Saksa.	Selvittää yhteisen musisoinnin ja prososiaalisen käyttäytymisen välistä yhteyttä 4-vuotiailla lapsilla	96 lasta (48 tyttöä ja 48 poikaa) erilaisista sosioekologisista taustoista ja kuudestatoista päiväkodista saksalaisista kampuungeista.	Satunnaistamalla lapset osallistuivat muuten samanlaiseen interaktiiviseen leikkiin, mutta toisessa ryhmässä leikkiin liittyi musiikki, jossa olennaista oli synkronoida yhteisiä liikkeitä toisten lasten kanssa musiikin rytmin ja tempon, sävelkorkeuden ja tunnistettavan, toistuvan melodian avulla. Leikin jälkeen testattiin koejärjestelyllä lasten halukkuutta auttaa toista lasta oman tavoitteensa kustannuksella sekä ratkaista ongelmatilanne joko yksin tai yhteistyössä. Aineiston analyysi perustui videotuihin otoksiin lasten toiminnasta.	Toisten auttamista esiintyi enemmän ryhmässä jossa käytettiin musiikkia. Siinäkin tapauksessa että lapset eivät autaneet, musiikkiryhmän lapset perustelivat toimintaansa ja osoittivat empatiaa. Musiikkiryhmään osallistuneet ratkaisivat ongelmia yhteistyössä toista ryhmää enemmän, ja myös käyttivät enemmän yhteistyötä edistävää verbaalista kommunikaatiota.
Röchricht M Papadopoulos N Holden P Clarke T & Priebe S. 2011. Therapeutic processes and clinical outcomes of body psychotherapy in chronic schizophrenia-an open clinical trial. Yhdistyneet kuningaskunnat	Selvittää tanssiterapian vaikutuksia skitsofreniapotilaiden oireisiin, samojen tekijöiden v 2006 suorittaman tutkimuksen jatkoa.	Tutkimuksen rekrytoitiin kriteerit täyttäviä voimakkaasti oireilevia skitsofreniapotilaita (n=18)	v. 2006 tehdyn pilottitutkimuksen mukainen interventio 20 kertaa 10 viikon aikana. Arvioinnit useilla oiremittareilla, sekä käyttäytymisen arviointi ja kirjaaminen päiväkirjaan jokaisen terapiakerän jälkeen, arvioijana tutkijat ja terapeutit, jotka eivät tienneet toistensa tekemän arvion sisältöä.	Negatiivinen oireilu väheni merkittävästi. Sekä tutkijoiden että terapeuttien tekemät riippumattomat arvioinnit olivat samansuuntaiset. Tutkimustulokset linjassa v. 2006 tehdyn tutkimuksen kanssa.
Stuckey H & Nobel J. 2010. The connection between art, healing and public health: a review of current literature U.S.A	Selvittää miten tutkimuksia taidelähtöisten menetelmien terveysvaikutuksista tulisi jatkossa tehdä sekä lisätä kiinnostusta aiheen tutkimiseen	Analysoitiin luovaan kirjoittamiseen, luovaan ja ilmaisulliseen liikkumiseen, kuvataiteisiin ja musiikkiin liittyviä terveysvaikutuksia selvittäviä tutkimuksia.	Kirjallisuuskatsaus taidelähtöisten menetelmien terveysvaikutuksia koskevaan tutkimukseen	Taidelähtöisten menetelmien fysiologisista ja psykologisista vaikutuksista on näyttöä, mutta yhteys parempaan terveyteen on laajalti tuntematon.

<p>Young-Ja J, Myeong S & Min-Cheol P. 2005. Dance movement therapy improves emotional responses and modulates neurohormones in adolescents with depression. Korea.</p>	<p>Selvittää tanssiterapien vaikutuksia psyykkisiin oireisiin ja neurohormonitasoihin.</p>	<p>Koulussa täytetyn BECK depressiokyselyn perusteella valitusta joukosta (n=112) 40 vapaaehtoista keskikoululaista, ikä 16 vuotta. Koeryhmässä 20 osallistujaa ja kontrolliryhmässä 20 osallistujaa.</p>	<p>Koeryhmälle 45 minuuttia kestävä tanssiterapia 3 kertaa viikossa 12 viikon ajan. Kontrolliryhmä sai osallistua ohjelmaan tutkimuksen päätyttyä. Oireita mitattiin ennen ja jälkeen intervention SCL-90-R –mittarilla. plasman serotoniini-dopamiini ja kortisolipitoisuuden mitattiin alussa ja lopussa.</p>	<p>Oireet vähenivät merkittävästi interventoryhmässä. Plasman serotoniinipitoisuus kohosi ja adopamiinipitoisuus aleni interventoryhmässä, mikä voi osaltaan selittää masennusoireiden lievittymistä.</p>
<p>Zentner M & Eerola T. 2010. Suomi Rhythmic engagement with music in infancy</p>	<p>Selvittää lasten osallistumista musiikkiin liittyvään rytmiseen liikkeeseen ennen puheen kehitystä</p>	<p>120 lasta, (5-24 kk), koe- ja kontrolliryhmät.</p>	<p>Koeryhmässä lasta stimuloitiin musiikilla ja rytmillä ja kontrolliryhmässä puheella.</p>	<p>Lapset reagoivat musiikkiin ja rytmiin herkemmin kuin puheeseen, ja myös jossain määrin mukauttivat liikkeitään musiikin rytmiin. Rytmisellä koordinaatiolla ja myönteisten tunteiden osoittamisella on positiivinen korrelaatio.</p>

Liitetaulukko 3. Lapsen sosiaalista kehitystä kuvaavia tutkimuksia.

Tekijä, lähde ja maa	Tutkimuksen tarkoitus	Aineisto/otos	Menetelmä	Päätulokset
Blandon Y, Calkins S, Grimm K, Keane P & O'Brien M. 2010. Testing a developmental cascade model of emotional and social competence and early peer acceptance. U.S.A.	Selvittää varhaisen käytösongelmien ja tunteiden säätelyn yhteyttä toverisuosioon ja kehittyviin sosiaalisiin taitoihin alakouluiässä.	447 lapsen otos laajemmasta pitkitäistutkimuksesta. Otoksesta 37 % :lla oli myöhemmän häiriökäytöksen riskitekijöitä 2 v iässä tehdyn CBCL mittauksen perusteella. Otoksessa oli 212 poikaa ja 228 tyttöä.	Vanhemman täyttämät CBCL -kyselyt 2, 4, 5 ja 7 vuoden iässä, Äidin ja opettajan täyttämät ERC -kyselyt , opettajan täyttämä SSRS -kysely jokaisen koulussa suoritettun arvioinnin yhteydessä ja sosiometrinen mittaus esikoulussa ja 2. luokalla. Muuttujien yhteyksiä selittäviä tilastollisia malleja testattiin.	Lapsen oman käyttäytymisen perusteella arvioituna häiriökäytös oli pysyvää, mutta kun kaikki muuttujat otettiin huomioon, ainoastaan häiriökäyttäytyminen ja toverisuosio oli pysyvää 2 -7 -vuotiaana. Alhainen tunteiden säätely altistaa aggressiiviselle käytökselle ja mielenterveyden ongelmille. Lasten taito säädellä tunteitaan ja sosiaaliset taidot luokassa eivät ole pysyviä. Lasten sosiaaliset taidot vähensivät häiriökäytöstä myöhemmissä mittauksissa.
Crowe L, Beauchamp M Catroppa C & Anderson V. 2011. Social function assessment tools for children and adolescents : A systematic review from 1988 to 2010. Australia	Tuottaa tietoa, jonka avulla tutkijat, psykologit, ja muut terveydenhuollon ammattilaiset voivat valita sopivan mittarin sosiaalisen toimintakyvyn arviointiin.	86 haun perusteella löydyntä sosiaalisten taitojen arviointimittaria.	Systemaattinen kirjallisuushaku tietokannoista ja tieteellisten lehtien sisällysluetteista. Lehti valittiin manuaaliseen haakuun, jos siinä oli tietokantahaussa yli 20 aiheeseen liittyvää abstraktia.	Aakkosellinen luettelo 86 mittarista, ikäryhmästä ja käyttö-tarkoituksesta. Mittaria valittaessa on kiinnitettävä huomiota sen sopivuuteen ikäryhmälle, mihin sosiaalisen kompetenssin alueeseen mittari kohdentuu ja otokseen, jonka perusteella mittari on alunperin kehitetty.
Junttila N, Voeten M, Kaukiainen A & Vauras M. 2006. Multisource assessment of children's social competence. Suomi	Sosiaalisen kompetenssin monitahoarviointimittarin kehittäminen ja testaus.	15 alakoulua suomesta, kahdessa kohortissa 222/224 tyttöä ja 224/221 poikaa yleisopetuksesta sekä erityisopetuksesta 48/24 poikaa ja 13/9 tyttöä.	Vanhemmat, opettajat ja lapset itse rahoivat sosiaalilista kmpetenssia SSBS-mittarin suomennetulla lyhyellä versiollla. Aineistoa analysoitiin tilastollisin menetelmin.	Eri tahot antavat sosiaalisesta kompetenssista erilaisen kuvan. Koulussa opettajien arviot ja toveriarviot korreloivat. Sukupuolen ja opetusjärjestelyn mukaan eroja sos.kompetenssissa.

Tekijä, lähde ja maa	Tutkimuksen tarkoitus	Aineisto/otos	Menetelmä	Päätulokset
Monahan C & Steinberg L. 2011. Accentuation of individual differences in social competence during the transition to adolescence..U.S.A.	Selvittää varhaisen puberteetin ja koulutuksellisen siirtymän vaikutuksia sosiaaliseen kompetenssiin	227 miestä ja 315 naista jotka olivat syntymästään saakka osallistuneet Early Child care and ypuh development-tutkimukseen.	Kohderyhmän ikään sovelletulla mittarilla arvioitiin sosiaalista kompetenssia varhaislapsuudessa, keskilapsuudessa ja nuoruusikäisenä	Sosiaalinen kompetenssi on pysyvä ominaisuus. Korkea sosiaalinen kompetenssi lisääntyy sopeutumista vaativissa tilanteissa kuten varhainen murrosikä ja koulun vaihto. Alhainen sos. kompetenssi vähenee entisestään vastavassa tilanteessa.
Rockhill C, Van der Stoep A, McCauley E & Katon W. 2009. Social competence and social support as mediators between comorbid depressive and conduct problems and functional outcomes in middle school students..U.S.A.	Selvittää sosiaalisen kompetenssin ja sosiaalisen tuen vaikutusta psykiatristen oireiden ja huonon koulusuoriutumisen, alhaisen toimintakyvyn tai häiriökäytöksen väliinseen yhteyteen.	6. luokkaa aloittavat oppilaat täyttivät masennus – ja käytöshäiriöseulat ja pisteiden perusteella muodostettiin neljä ryhmää: masennus, käytöshäiriö, molemmat tai ei oireita. Pitkittäistutkimukseen valittiin satunnaistamalla eri tavalla oireilevien ryhmistä yhteensä 521 nuorta	Ryhmittäin arvioitiin sosiaalista kompetenssia ja sosiaalista tukea sekä koulusuoriutumista ja toimintakykyä vanhempien arvioimana. (koulusuoriutuminen, kaverisuhteet, vapaa-aika) Tilastollisin menetelmin arvioitiin sos. kompetenssin ja tuen vaikutuksia.	Alhaisempi sosiaalinen kompetenssi ja sosiaalinen tuki selittivät merkittävän osan samanaikaisesta käytösoireilusta ja masennuksesta sekä alhaisesta koulusuoriutumisesta . Tuloksen perusteella sosiaalista kompetenssia ja tukea lisäävällä interventiollla voidaan parantaa toimintakykyä nuorilla, joilla on samanaikaisesti käytösoireilua ja masennusta.
Sallquist J, Eisenberg N, Spinrad T, Reiser M, Hofer C, Liew J, Zhou Q & Egum, N. 2009. Positive and negative emotionality: Trajectories across six years and relations with social competence. U.S.A.	Tukia lasten negatiivisen ja positiivisen emotionaalisuuden ja sosiaalisen pätevyyden pysyvyyttä alakoulusta murrosikään sekä lasten emotionaalisuuden ja sosiaalisen toiminnan välisiä yhteyksiä.	199 lasta osallistui pitkittäistutkimukseen, jossa selvitettiin tunne-elämän kehitystä ja sosiaalista kehitystä. Lapsia tutkittiin neljällä eri kerralla kahden vuoden välein. Alkumittauksessa lapset olivat esikoulussa tai 1-3 – luokalla.	Lapsia arvioi ensisijainen huoltaja ja opettaja. Joka mittauksella arvioitiin kyselyillä positiivista ja negatiivista emotionaalisuutta, tunteiden ilmaisun voimakkuutta ja sosiaalista kompetenssia.	Lasten väliset erot olivat pysyviä, ja tunteiden ilmaisun voimakkuus väheni iän karttuessa. Lapsilla, joilla oli alussa voimakasta negatiivista tai positiivista tunneilmaisua tapahtui ajan kuluessa jyrkempää sosiaalisten taitojen vähene mistä.

Tekijä, lähde ja maa	Tutkimuksen tarkoitus	Aineisto/otos	Menetelmä	Päätulokset
Salmivalli C, Ojanen T, Haanpää J, Peets, K.2005. I'm OK but you're not- and other peer-realtional schemas: explaining individual differences in children's social goals. Suomi	Selvittää lasten sosiaalisten tavoitteiden yksilöllistä vaihtelua selittäviä tekijöitä sekä sosiaalisten tavoitteiden yhteyttä vertaisryhmässä toimimiseen	589 5-6 -luokkalaista nuorta 26 eri koulusta Turun alueella.	Rosenbergin itsearviointilomakkeella oma arvio itsestä vertaisryhmässä, yleiskuva käsityksestä tovereista lomakkeella ,arviointi sosiaalisista tavoitteista IGI – lomakkeella ja vertaisryhmässä toiminnan arviointi toveriarviointina. Arvioinnit toteutettiin osana koulupäivää oppitunneilla.	Käsitykset itsestä ja tovereista vaikuttivat sosiaalisiin tavoitteisiin. Lasten vertaisuhdeskeemoja tulisi arvioida kokonaisuutena.

TIEDONHAKU TIETOKANNOISTA

Tässä tutkimuksessa tietoa haettiin PubMed, Cinahl, Psych info ja Scopus - tietokannoista. Lisäksi hakua täydennettiin manuaalisesti etsimällä aihetta käsitteleviä artikkeleja Psykologia-, Kasvatus-, Journal of Music Therapy, Music Therapy Perspectives ja American Journal of Dance Therapy -lehtien sisällysluetteloista. Rajaukset ja hakusanat kuvataan taulukossa 1. Artikkelit valittiin ensin koko hakutuloksesta otsikon perusteella, jonka jälkeen mukaan valittiin tiivistelmän perusteella kriteerit täyttäviä tutkimuksia. Kirjallisuuskatsauksen perusteella valitut tutkimukset esitellään liitetaulukoissa 1-3.

Taulukko 1. Tiedonhaku tietokannoista

Tietokanta	Hakusanat	Rajaukset	Hakutulos	Valitut
Pub Med	Social Competence AND school	5 vuotta	30	9
Pub Med	(Music OR dance) AND intervention	10 vuotta	54	1
Scopus	Social competence AND measur*	5 vuotta	683	7
Pub Med	School drop out AND risk	10 vuotta	181	1
Pub Med	Social competence AND develop*	10 vuotta	6	3
Pub Med	Creative arts AND health	10 vuotta	2	1
Scopus	School based AND social	10 vuotta	102	3
Psych info	Music AND health AND (child OR school)	10 vuotta	295	3
Cinahl	Group AND (music OR dance) AND intervention	10 vuotta	126	1

xxxxx kaupunki

x.10.2012

xxxxxx koulu

Rehtori xxxxxxxx

Apulaisrehtori xxxxxxxx

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Olen tekemässä Itä-Suomen yliopiston hoitotieteen laitoksella Pro Gradu –tutkielmaa. Tutkimuksen avulla arvioidaan xxxxx koulussa järjestettävien Takuulla! - hankkeeseen liittyvien musiikki- ja tanssipajojen vaikutuksia lasten sosiaaliseen kompetenssiin. Pajatoimintaan osallistuu 47 lasta lukuvuoden 2012 - 2013 aikana.

Tutkimuksessa arvioidaan musiikki- ja tanssipajojen vaikuttavuutta. Tutkimusaineisto kootaan lokakuussa 2012 ja huhtikuussa 2013 pajatoiminnan ohjaajilta lasten sosiaalista kompetenssia mittaavalla MASK- arviointimittarilla. Lisäksi hankkeen suunnittelijoita ja pajatoiminnan ohjaajia haastatellaan loka-marraskuussa 2013. Aineiston analyysissä käytetään laadullisia ja määrällisiä analyysimenetelmiä. Tutkimukseen osallistumiseen kysytään oppilaan huoltajan lupa, ja osallistuminen on vapaaehtoista. Tietoja käsitellään luottamuksellisesti, eikä yksittäisen lapsen henkilöllisyys ole tutkimusraportissa tunnistettavissa.

Tutkimuksessa mukana oleminen edellyttää tutkimukseen osallistuvien lasten opettajilta informaatiokirjeen toimittamista kotiin lapsen mukana, tutkimuslupien keräämistä, arviointimittarin täyttämistä kustakin pajaan osallistuvasta lapsesta kahdesti sekä pajaan osallistuvilta opettajilta haastatteluun osallistumista. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Pyydän kohteliaimmin lupaa toteuttaa yllä kuvaamani tutkimus xxxx koulussa lukuvuonna 2012-2013. Pro Gradu-tutkielmaani ohjaavat TtT Marjorita Sormunen ja professori Kerttu Tossavainen Itä-Suomen yliopistosta.

Helsingissä 24.9.2012

Virpi Korhonen

Terveystieteiden opettajaopiskelija, Itä-Suomen yliopisto, hoitotieteen laitos
xxx-xxxxxxx,virpi.korhonen@xxxxxxxxxx

LIITTEET: Tutkimuksen tausta

Kaavio tutkimuksen etenemisestä

Arvoisa huoltaja

Lapsenne osallistuu lukuvuoden 2012-2013 ajan xxxxx koulussa järjestettävään musiikki – tai tanssipajatoimintaan. Toiminta on osa laajaa xxxxx toteutettavaa Takuulla! – hanketta, joka tähtää lasten hyvinvoinnin lisäämiseen taiteen ja kulttuurin avulla. Hankkeeseen liittyy tutkimus, ja osana hanketta olen tekemässä Itä - Suomen yliopiston terveystieteiden tiedekunnassa pro gradu-opinnäytetutkielmaa musiikki- ja tanssipajatoiminnan vaikutuksesta lasten sosiaalisiin taitoihin. Tutkimuksen avulla on mahdollista saada arvokasta tietoa lasten hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä edistävän toiminnan kehittämiseksi jatkossa.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Lapseltanne ei kysytä mitään tietoja. Tutkimusaineisto kerätään opettajilta ja pajatoiminnan ohjaajilta ja kerätty tieto tulee ainoastaan tutkimuskäyttöön. Tutkimuksessa toiminnan vaikutusta arvioidaan Turun yliopistossa kehitetyn lapsen sosiaalisia taitoja mittaavan lomakkeen avulla, jonka opettaja täyttää. Mittaus tehdään lokakuussa 2012 ja toistetaan huhtikuussa 2013. Opettaja toimittaa lomakkeet suljetussa kirjekuoressa suoraan tutkijalle. Arviointia täydennetään ohjaajien haastattelulla. Tietoja käsitellään tutkimusprosessin ajan ehdottoman luottamuksellisesti, eivätkä yksittäistä lasta koskevat tiedot tule esille tutkimusraportissa.

Pyydän kohteliaimmin lupaa siihen, että tutkimukseen tarvittavat tiedot voidaan kerätä lapsenne osalta. Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

ystävällisin terveisin

Virpi Korhonen
Kouluterveydenhoitaja, terveystieteiden opettajaopiskelija
Itä-Suomen yliopisto, hoitotieteen laitos
p. xxxxxxxxxxxx
xxxxxxx@xxxxxxx

Palauta kirjeen alaosa lapsesi mukana luokanopettajalle **12.10.** mennessä. Yhden huoltajan allekirjoitus on riittävä.

Lapseni (nimi ja luokka) _____

__ saa / __ ei saa osallistua musiikki – ja tanssipajan vaikutuksia arvioivaan tutkimukseen

Päivämäärä ja allekirjoitus _____

Haastattelun teemat /ohjaajat

1) Alakouluikäisen lapsen sosiaalinen kehitys

- a. Mitkä asiat ovat yleisesti alakouluikäisen lapsen sosiaalisessa kehityksessä ja lapsiryhmässä toimimisessa tärkeitä
- b. Miten edellä mainitsemienne asioiden toteutumista voidaan edistää?

2) Musiikki- ja tanssipajatoiminta

2.1. pajatoiminnan tavoitteet ja sisältö

- a. Pohtikaa musiikki –ja tanssipajatoimintaa suhteessa tavanomaiseen iltapäiväkerhoon tai harrastustoimintaan –mitä samankaltaisuuksia / minkälaisia eroja toiminnassa on?
- b. Millaisia tavoitteita pajatoiminnalla mielestänne on?
- c. Millaista asioita pidätte tärkeänä, kun suunnittelette musiikki –tai tanssipajan rakennetta ja sisältöä ?

2.2. Pajatoiminnan vaikuttavuus

- a. Millaisia vaikutuksia pajatoiminnalla voisi mielestänne olla lasten taitoihin toimia lapsiryhmässä?
- b. Millaisista asioista /merkeistä voisitte huomata, että jokin asia on muuttunut tai kehittynyt?
- c. Haluatteko tuoda esille joitakin erityisiä ja mielestänne tärkeitä havaintoja tähän mennessä?
- d. Lapset ovat erilaisia. Millaisia ajatuksia teillä on pajatoiminnasta ja sen vaikuttavuudesta suhteessa esimerkiksi lapsen sukupuoleen tai käyttäytymisen piirteisiin.
- e. Tuleeko mieleenne tekijöitä, jotka voisivat vahvistaa tai heikentää pajatoiminnan vaikutuksia lasten sosiaalisten taitojen kehitykseen ?

3. Pajatoiminnan jatkuminen tästä eteenpäin

- a. Mitkä asiat ovat pajatoiminnassa osoittautuneet erityisen toimiviksi?
- b. Mitä kehittämistarpeita olette havainneet?
- c. Usein koulussa toteutettavissa terveyttä tai toimintakykyä edistävässä ohjelmissa ajatellaan vaikutuksia yksilön, luokan ja koko koulun tasolla. Minkälaisia ajatuksia tämä herättää suhteessa pajatoimintaan?
- d. Millaisia odotuksia teillä on pajatoiminnan jatkon suhteen tulevalle keväälle?

Haastattelun teemat /suunnittelijat

1) Takuulla! –hankkeen yleiset tavoitteet

- c. Mistä hanke on saanut alkunsa?
- d. Mitä tarkoitetaan kulttuurisilla hyvinvointipalveluilla ja kuntouttavalla taidepedagogiikalla?
- e. Mitkä ovat hankkeen keskeiset tavoitteet?

2) Toiminnan sisältö ja menetelmät

2.1. Alakoulun pilotin tavoitteet ja sisältö

- d. Pohtikaa alakoulussa järjestettävää musiikki –ja tanssipajatoimintaa suhteessa tavanomaiseen iltapäiväkerhoon tai harrastustoimintaan –mitä samankaltaisuuksia / minkälaisia eroja toiminnassa on?
- e. Millaisia tavoitteita musiikki- ja tanssipajatoiminnalla mielestänne on?
- f. Millä tavalla musiikki – ja tanssipajatoiminnan menetelmiä suunnitellaan ja kehitetään?

2.2. Pajatoiminnan vaikuttavuus

- f. Millaisia vaikutuksia alakoululaisten pajatoiminnalla voisi mielestänne olla?
- g. Miten vaikutuksia voisi mielestänne havaita tai arvioida?
- h. Haluatteko tuoda esille joitakin erityisiä ja mielestänne tärkeitä havaintoja tähän mennessä?
- i. Lapset ovat erilaisia. Millaisia ajatuksia teillä on pajatoiminnasta ja sen vaikuttavuudesta suhteessa esimerkiksi lapsen sukupuoleen tai käyttäytymisen piirteisiin?
- j. Mitä ajattelette pajatoiminnasta suhteessa eri toimintaympäristöihin? (neuvola, päiväkot, alakoulu, yläkoulu)
- k. Tuleeko mieleenne tekijöitä, jotka voisivat vahvistaa tai heikentää pajatoiminnan vaikutuksia?

3) Hankkeen jatkuminen tästä eteenpäin

- e. Mitkä asiat ovat hankkeessa osoittautuneet erityisen toimiviksi?
- f. Mitä kehittämistarpeita olette havainneet?
- g. Usein terveyttä tai toimintakykyä edistävissä ohjelmissa ajatellaan vaikutuksia yksilön, luokan, koulun ja lähiyhteisön tasolla. Minkälaisia ajatuksia tämä herättää suhteessa pajatoimintaan?
- h. Millaisia odotuksia teillä on hankkeen jatkoon suhteen?

Liitetaulukko 4. Esimerkki kategorioiden muodostuksesta.

Pelkistetty ilmaus	Alakategoria	Yläkategoria	Pääkategoria
<i>Harjoituksissa painotetaan sitä että kaikki hyväksytään ryhmään</i>	ITSENSÄ JA MUIDEN ARVOSTAMINEN JA TOISILTA OPPIMINEN	RYHMÄSSÄ TOIMIMINEN	LAPSEN SOSIAALISTA KOMPETENSSIA KEHITTÄVÄT HARJOITUKSET
<i>Lapset oppivat toisiltaan erilaisia tapoja toimia</i>			
<i>Lapset saavat ryhmässä vuorollaan yksilöllistä huomiota.</i>			
<i>Lapset harjoittelivat paria taputtelemalla tunnistamaan toisen lapsen lähettämiä signaaleja</i>	OMIEN JA MUIDEN FYYSISETEN RAJOJEN TUNNISTAMINEN		
<i>Tanssikasvatuksessa musiikista tilanteista poikkeava asia on opetella tunnistamaan missä oma ja toisen raja kulkee. Etäisyyttä ja toisen koskettamista harjoitellaan.</i>			
<i>Oman kehon ulottuvuusiensa tunnistaminen on tärkeää, jotta voi muodostaa suhteen toiseen lapseen</i>			
<i>Ryhmässä voi kokeilla erilaisia rooleja, ja luontaisesti johtajan roolissa olevalle lapselle ei ole helppoa ottaa näkyvää roolia musiikkipajassa</i>	LEIKKIROOLIT JA ERILAISTEN ROOLIEN KOKEILU		
<i>Leikkiroolit ovat lapsille tärkeitä, ja ohjaajan jakamien roolien lisäksi heillä alkaa olla omia ideoita.</i>			
<i>Moniin peleihin ja leikkeihin sisältyy erilaisia rooleja</i>			
<i>Lapset ovat päässeet kokeilemaan tunteen ilmaisua mallista, ja osalle asia voi olla vieras</i>	TUNNEILMAISUN HARJOITTELU	TUNTEIDEN ILMAISU JA ELÄMYKSET	
<i>Lapset ovat eläytyneet erilaisiksi eläimiksi ja liikkuneet musiikin mukana</i>			
<i>Samanaikainen piirtäminen tai maalaaminen yhdistettynä musiikin kuunteluun toimii hyvin</i>	TOIMINTAAN ELÄYTYMINEN JA AISTIEN YHTÄAIKAINEN AKTIVOINTI		
<i>Harjoitukset joissa kuulonäkö ja tuntoaistia aktivoidaan yhtä aikaa saa vilkkaimmatkin keskittymään</i>			
<i>Lapset nauttivat ja iloitsevat toiminnasta, ja se on tärkeintä</i>			
<i>Tilanteeseen heittäytyminen vaatii lapselta rohkeutta</i>	LAPSI ILMAISEE ITSEÄN ROHKEASTI	LUOVAN ILMAISUN JA RAJOJEN TASAPAINO	
<i>kun ryhmässä on saavutettu selkeä tilanne, voidaan edetä kohti itsestä lähteviä tunnetiloja ja tilannetta, jossa lapsi on vapaasti oma itsensä.</i>			
<i>Ohjatun ja itseohjautuvan toiminnan välillä olisi hyvä löytää balanssi.</i>	RAJOJEN JA VAPAUDEN TASAPAINO		

Liitetaulukko 4. Esimerkki kategorioiden muodostuksesta.

<i>Tarkoitus on ilmaista itseään, mutta lasta pitää myös auttaa keskittymään. Itseilmaisun, keskittymisen ja turvallisuuden yhdistäminen vaatii tasapainoilua.</i>			
<i>Tunti päätetään yleensä aina samalla tavalla, ja se on ehkä hyvä, koska se luo turvallisuuden tunnetta</i>	TUNNIN SELKEÄ RAKENNE		
<i>Tanssitunnin perusrakenne on kaikilla tanssinopettajilla sama, ja etenee kehon lämmittelystä ja hahmotuksesta perusliikkumisen ja koordinaation harjoitteluun ja vasta sen jälkeen koreografioihin</i>			
<i>Lapset keskittyivät innokkaasti tehtävään, ja unohitivat kaverit ympärillä. Se oli tähtihetki</i>	TEHTÄVÄÄN KESKITTYMINEN JA ONNISTUMINEN	ONNISTUMISEN KOKEMUKSET	
<i>Pelkästään siitä että tekee harjoituksen ja onnistuu siinä, voi saada kokemuksia</i>			
<i>Se, että lapset ovat esittäneet omia sooloja ja sävellyksiä, on ollut onnistunut harjoitus.</i>	OMAT SOOLOT JA SÄVELLYKSET ESILLÄ		
<i>Kun oma tuotos on otettu esille, se jännittää kovasti mutta onnistumisen elämys paistaa.</i>			
<i>omasta tuotoksesta sai ryhmältä hyvää palautetta.</i>	HYVÄ PALAUTE TOISILTA LAPSILTA		
<i>Se, että lapsi pystyy ilmaisemaan itseään ja saamaan siitä hyvää palautetta on taito.</i>			