

LASTEN SOSIOEMOTIONAALISEN KOMPETENSSIN VAHVISTAMINEN ALAKOULUIKÄISTEN KUOROSSA

Seminaarityö
Kevät 2023
Aino Hänninen

Opettajan pedagogiset opinnot
Tampereen yliopisto

Kirjallinen työ
Taideyliopiston
Sibelius-Akatemia,
Kirkkomusiikin ja urkujen
aineryhmä

TIIVISTELMÄ

Kirjallisen työn nimi	Sivumäärä
Lasten sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistaminen alakouluikäisten kuorossa	32
Tekijän nimi	Lukukausi
Aino Hänninen	Kevät 2023
Aineryhmän nimi	
Kirkkomusiikin ja urkujen aineryhmä	
<p>Lasten tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn häiriöiden on todettu olevan kasvava ongelma. Sosioemotionaalisen kompetenssin malli jäsentää niitä taitojen ja tietojen osa-alueita, joita vahvistamalla tähän ongelmaan voidaan kasvatuksen keinoin vastata. Näitä osa-alueita ovat <i>itseymmärrys, itsesäätely, sosiaalinen ymmärrys, ihmissuhdetaidot ja vastuullinen päätöksenteko</i>. Tässä työssä tutkin, miten alakouluikäisten lasten sosioemotionaalista kompetenssia voidaan vahvistaa nimenomaan kuorokontekstissa. Lapsikuoro tarkoittaa tässä työssä etenkin seurakunnan toimintana järjestettävää kuoroa, mutta monet periaatteet soveltuvat varmasti myös muunlaisiin lapsikuoroihin.</p> <p>Tarkoitukseni oli myös selvittää, millaisista ohjaus- ja opetuskäytännöistä hyötyvät ne lapset, jotka erityisesti tarvitsevat sosioemotionaalista tukea. Tukea voivat tarvita esimerkiksi ne lapset, joilla on käyttäytymishäiriö-, ADHD-, autismlirjon häiriö-, Touretten oireyhtymädiagnoosi tai kielellinen kehityshäiriö, kehitysvammaisuutta, oppimisvaikeuksia tai mielenterveysongelmia.</p> <p>Menetelmänä käytin kuvailevaa kirjallisuuskatsausta laajan kuvan hahmottamiseksi ja aiemman tiedon tiivistämiseksi tutkimusaiheesta. Kirjallisuudesta löytyviä sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistamisen keinoja olivat muun muassa turvallinen, tunteita nimeävä ja sanoittava vuorovaikutus, rauhoittumispaikan käyttäminen, toivotun käyttäytymisen positiivinen vahvistaminen, yhteisten sääntöjen laatiminen, vuorovaikutustaitojen harjoittelu esimerkiksi leikin keinoin ja sosiaaliseen ongelmanratkaisun mallin käyttäminen ja opettaminen ristiriitatilanteissa.</p> <p>Kirjallisuudesta löytyi keinoja myös aiemmin mainittujen erityisryhmien tukemiseen. Niitä ovat esimerkiksi häiriötön oppimisympäristö ja opetuksen ennakoitava rakenne. Myös positiivinen vahvistaminen on tärkeä keino ohjata lasta, jolla on erityisiä haasteita. Lisäksi eri ryhmille löytyi omia, erityisiä keinoja osallistumisen helpottamiseen.</p>	
Hakusanat	
erityispedagogiikka, lapsikuoro, käyttäytymishäiriöt, musiikkikasvatus, neuropsykiatriset häiriöt, sosioemotionaaliset taidot	
Tutkielma on tarkistettu plagiaatintarkastusjärjestelmällä	
12.5.2023	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TEOREETTINEN TAUSTA	6
2.1	Sosiaalisen, emotionaalisen ja sosioemotionaalisen kompetenssin teorioita .	6
2.2	Sosioemotionaalisen kompetenssin kehittämisestä ja ryhmän vuorovaikutuksesta	8
2.3	Sosioemotionaalisen tuen tarve	10
3	SOSIOEMOTIONAALISEN KOMPETENSSIN VAHVISTAMINEN.....	13
3.1	Miten tukea lasten sosioemotionaalisen kompetenssin kehittämistä	13
3.1.1	Lasten itseymmärryksen ja itsesäätelyn vahvistaminen	14
3.1.2	Lasten itsesäätelyn ja sosiaalisen ymmärryksen vahvistaminen.....	18
3.1.3	Lasten ihmissuhdetaitojen ja vastuullisen päätöksenteon vahvistaminen.....	20
3.2	Millaisista opetus- ja ohjauskäytännöistä hyötyvät ne lapset, jotka erityisesti tarvitsevat sosioemotionaalista tukea?.....	22
4	POHDINTA	26
	LÄHTEET.....	

1 JOHDANTO

Kiinnostukseni tutkimusaihetta kohtaan nousee kokemastani ristiriidasta lasten musiikkitoiminnan ohjaajana kirkossa: Kristilliseen etikkaan sisältyy ajatus heikoimman puolella olemisesta, ja Suomen evankelisluterilaisen kirkon toiminta on lähtökohtaisesti kaikille avointa ja inklusiivista. Käytännössä kuitenkin esimerkiksi lapsikuoroihin tulee lapsia, joille pelkkä ryhmässä oleminen tuottaa niin suuria hankaluuksia, että se häiritsee koko ryhmän toimintaa. Pahimmillaan rauhaton lapsi saa aikuisen toistuvista ohjausyrityksistä huolimatta muutkin mukaan riehumiseen, jolloin ryhmän toiminta muuttuu kaaokseksi. Tällaisissa tilanteissa olen kokenut keinottomuutta ohjaajana, kun samalla olen ymmärtänyt, että häiriköivä lapsi ei ole hankala tahallaan. Esimerkiksi nuoteista paperilennokkien tekeminen ja ohjaajan niillä heittelemisen saattaa olla lapsen tapa viestiä, että hän tarvitsee aikuiselta enemmän tukea.

Tässä tutkimuksessa kartoitan niitä pedagogisia keinoja, joita kirjallisuudesta jo löytyy lasten sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistamiseen. Tarkoituksena on myös selvittää, minkä tyyppisiä ongelmia lapsilla voi olla tällä alueella, ja etsiä eri ryhmien tukemiseen hyödyllisiä käytäntöjä, joita voidaan soveltaa lapsikuoron ohjaamisessa ja opettamisessa. Metsäpelto ja Pulkkinen (2012) osoittavat tutkimuksessaan, että lapsen pitkäjänteinen taideharrastukseen osallistuminen itsessään on yhteydessä myönteiseen sosioemotionaaliseen käyttäytymiseen. Kysymys siis kuuluu, miten erilaiset lapset saadaan pidettyä kuorotoiminnassa mukana.

Aihe on sikäli ajankohtainen, että esimerkiksi Yleisradio ("Oppimisvaikeuksista kärsinyt 10-vuotias joutui psykiatriselle osastolle – edes lääkärinlausunnot eivät tuoneet hänelle kouluavustajaa", 2022; "Vasta itsemurhayrityksen jälkeen 16-vuotias Juliette pääsi ADHD-tutkimuksiin: osa perheistä joutuu odottamaan apua jopa vuosikymmeniä", 2022; "Jarkko Hakulisen 11-vuotias poika käy koulua kuulosuojaimet päässä – idea luokkauudistuksesta meni lukuisten lasten kohdalla pahasti pieleen", 2022; "Sadat oireilevat lapset jonottavat hoitopäätöksiä – vuoden odottanut tokaluokkalainen Jere ei opi lukemaan ja ongelmat vain kasaantuvat", 2022) on viime aikoina julkaissut useita

uutisia siitä, miten neuropsykiatrisesti oireilevien lasten hoitoon pääsy takkuu eikä tukea tahdo löytyä tarpeeksi kouluistakaan. Myös koulupsykologit Karppinen ja Pihlava (2016) toteavat, että kouluissa on entistä enemmän lapsia, joilla on tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn vaikeuksia. Nämä ongelmat heijastuvat myös lapsikuorojen arkeen samalla, kun esimerkiksi Taideyliopiston Sibeliuksen Akatemian kirkkomusiikkikoulutus ei itsessään tarjoa tulevalle kuoronjohtajalle erityispedagogiikan koulutusta (Taideyliopisto, 2021a & 2021b).

Toteutan tutkimukseni kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Salminen (2011) mukaan kirjallisuuskatsaus jaetaan systemaattiseksi ja kuvailevaksi katsaukseksi. Jakaa kuvailevan kirjallisuuskatsauksen vielä tarkemmin kuvailevaksi narratiiviseksi ja kuvailevaksi integroivaksi kirjallisuuskatsaukseksi. Tutkimukseni menetelmä on näistä narratiivinen kirjallisuuskatsaus, jonka tarkoitus on pikemminkin tiivistää aiemmin tutkittua tietoa kuin tuottaa uutta. Integroivaan kirjallisuuskatsaukseen kuuluu Salmisen mukaan oleellisesti aineiston kriittinen tarkastelu, joka ei ole tämän tutkimuksen prioriteetti. (Salminen, 2011.) Tarkoitukseni on hahmottaa laaja kuva tutkimusaiheesta.

Tutkimuskysymyksiä on kaksi: Ensinnäkin haluan selvittää, millä keinoilla kuoronjohtaja voi vahvistaa ja tukea sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymistä alakouluikäisten lapsikuorossa. Toiseksi minua kiinnostaa, millaisista opetus- ja ohjauskäytännöistä hyötyvät ne lapset, joilla on erityinen sosioemotionaalisen tuen tarve.

2 TEOREETTINEN TAUSTA

Tässä luvussa esittelen sosioemotionaalisen kompetenssin käsitettä sosiaalisen, emotionaalisen ja sosioemotionaalisen kompetenssin teorioiden kautta. Lisäksi avaan sitä kehitystä, joka lapsuudessa johtaa sosioemotionaalisen kompetenssin rakentumiseen vuorovaikutuskokemusten kautta. Esittelen myös vuorovaikutusta ryhmässä sekä sosioemotionaalisen tuen tarvetta ja mahdollisuuksia lapsikuorokontekstissa.

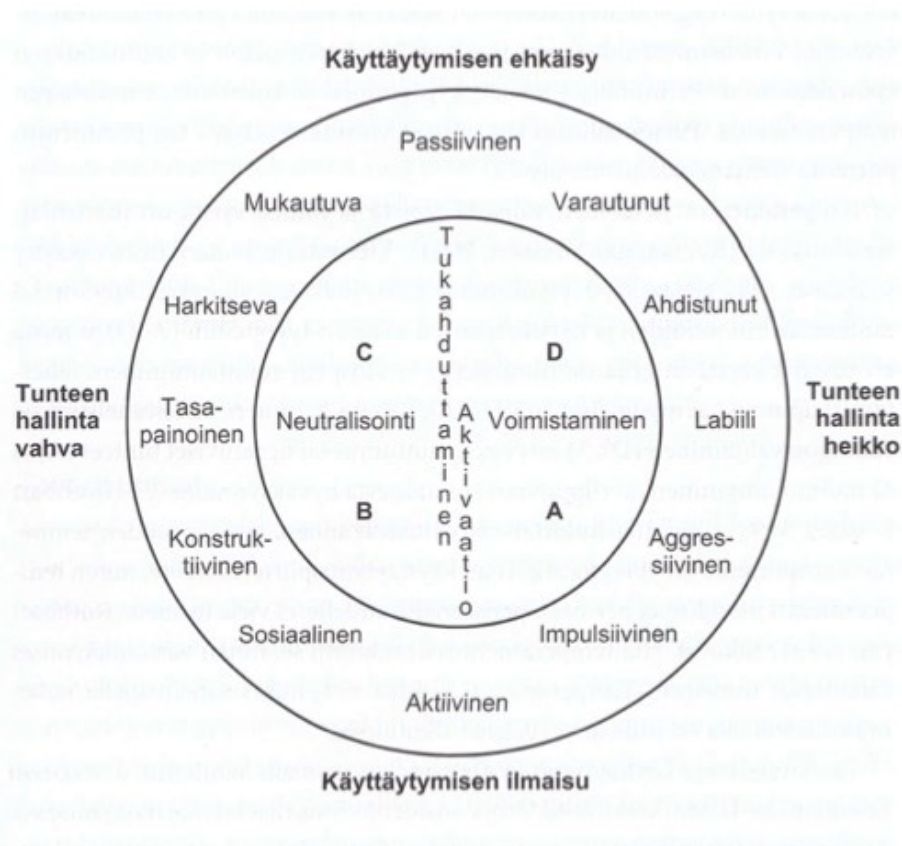
2.1 Sosiaalisen, emotionaalisen ja sosioemotionaalisen kompetenssin teorioita

Sosiaalisesta ja emotionaalista kompetenssista on olemassa lukuisia teorioita. Rautanen (2016) on työssään esitellyt kattavasti molempien tutkimusperinnettä. Sosiaalisen kompetenssin useat tutkijat määrittelevät Rautasen mukaan niin, että se on yläkäsite, jonka alle sosiaalisesti taidot lukeutuvat. Poikkeuksen (2011, 86) mukaan se muodostuu vuorovaikutuksessa ja vaihtelee eri tilanteissa sisältäen viisi osa-aluetta, joita ovat itsesääntely ja tunnetaidot, sosiokognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, kiintymyssiteet ja osallisuus sekä minäkuva, itsetunto, odotukset ja uskomukset. Sosiaalisesti pätevää vuorovaikutusta kuvataan Rautasen (2016) mukaan tehokkaaksi omien päämäärien ja tavoitteiden saavuttamiseksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa siten, että myönteiset suhteet muihin säilyvät. Suomalaisessa tutkimuksessa sosiaalinen kompetenssi on usein määritelty *prososiaalisiksi*, eli myönteisiä vuorovaikutussuhteita edistäviksi taidoiksi ja vähäiseksi antisosiaaliseksi käyttäytymiseksi. (Rautanen, 2016.)

Emotionaalisen kompetenssin Rautanen (2016) määrittelee sosiaalisen kompetenssin tapaan yläkäsitteeksi monenlaisille tiedoille ja taidoille, joista eri tutkijat ovat tehneet erilaisia malleja. Denham ym. (2003) mukaan emotionaalinen kompetenssi on kykyä ilmaista, tunnistaa ja säädellä tunteita. Garner (2010) puolestaan jakaa emotionaalisen kompetenssin tunteisiin liittyvään tietoon ja tunteiden säätelyyn, jotka ovat tunteiden tunnistamista, kykyä käyttää ja ymmärtää tunteisiin liittyvää sanastoa, tietoa kasvojen ilmeistä ja niiden ilmenemisestä eri tilanteissa sekä tietoa kulttuurisista säännöistä, jotka ohjaavat tunteiden ilmaisua ja sen voimakkuutta. Saarni (1995, 5) on jakanut

emotionaalisen kompetenssin kahdeksaan taitoon: tietoisuudeksi omista tunteista, kyvyksi havaita ja ymmärtää toisten tunteita, kyvyksi käyttää tunteisiin ja ilmaisuun liittyvää sanastoa, empatiakyvyn kapasiteetiksi, kyvyksi erottaa sisäinen tunnekokemuksen ulkoisesta ilmaisemisesta, itsesäätelyn kyvyksi, tietoisuudeksi tunteiden vaikutuksista ihmissuhteisiin ja emotionaaliseksi minäpystyvyyden kokemukseksi. (Rautanen, 2016.)

Emotionaalinen kompetenssi liittyy läheisesti myös tunneälyn käsitteeseen (Rautanen, 2016). Golemanin, Boyatzin ja McKeenin mallissa tunneäly jaetaan neljään kompetenssialueeseen: itsetietoisuuteen, itsehallintaan, sosiaaliseen tietoisuuteen ja henkilösuhteiden hallintaan (Cherniss, 2004). Pulkkinen puolestaan (1995, 1661) kuvaa mallissaan tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn yhteyttä (Kuvio 1). Niin käyttäytymisen kuin tunteiden säätelyynkin vaikuttavat temperamentti, kasvatus, tilanne ja henkinen kypsyyden. (Pulkkinen, 1995, 1661.)



Kuvio 1. Tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn malli Pulkkisen mukaan (1995, 1661).

Kuorelahti, Lappalainen ja Viitala (2012, 285–286) määrittelevät sosioemotionaalisen kompetenssin karkeasti kyvyksi ylläpitää ja luoda positiivisia sosiaalisia ja emotionaalisia vuorovaikutussuhteita hyödyntämällä omia ja eri tilanteisiin liittyviä resursseja. Weissbergin, Domirovitchin, Durlakin ja Gulottan (2017, 6–7) mallissa on jäsenneilty sosioemotionaalisia taitoja tai kehitystehtäviä. Taitojen ja kehitystehtävien käsitteet ovat lähellä kompetenssin käsitettä, jota käytän tässä työssä. Osa-alueita on viisi: *itseymmärrys, itsesäätely, sosiaalinen ymmärrys, ihmissuhdetaidot ja vastuullinen päätöksenteko*. Itseymmärrykseen kuuluu omien tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen sekä tietoisuus omista vahvuuksista ja rajoista. Siihen kuuluu myös luottamus omiin kykyihin, optimistinen asenne ja ymmärrys ajatusten, tunteiden ja tekojen kytköksistä. Itsesäätelyllä tarkoitetaan puolestaan kykyä säädellä tunteita ja käyttäytymistä, mm. impulssikontrollin ja stressinhallinnan muodossa. Itsesäätely on myös tavoitteiden saavuttamista vaikeuksista huolimatta. Sosiaalinen ymmärrys sisältää sosiaalisten normien tunnistamisen eri tilanteissa sekä kyvyn asettua toisen ihmisen asemaan ja tuntee empatiaa ihmisen taustasta riippumatta. Ihmissuhdetaitoihin kuuluvat kommunikointi, kuuntelu, sosiaalisen paineen vastustaminen, avun pyytäminen ja konfliktien ratkaiseminen turvallisten ihmissuhteiden ylläpitämiseksi. Vastuullinen päätöksenteko on puolestaan taito tehdä erilaisissa tilanteissa päätöksiä, joissa yksilö pystyy ottamaan huomioon sekä oman että toisten hyvinvoinnin. (Weissberg, Domitrovitch, Durlak, & Gulotta, 2017, 6–7.) The Collaborative of Academic, Social and Emotional Learning, CASEL (2023) käyttää lasten sosioemotionaalisisista taidoista samaa määritelmää. Tätä jaottelua käytän seuraavissa luvuissa kuvaamaan sosioemotionaalisen kompetenssin eri osa-alueita.

2.2 Sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymisestä ja ryhmän vuorovaikutuksesta

Karppinen ja Pihlava (2016, 117) kuvaavat lapsiryhmässä ilmeneviä vuorovaikutuksen haasteita *objektisuhdeteorian* ja *ryhmädynamiikan* teorian pohjalta. Jokainen lapsi tuo mukanaan ryhmään omat aiemmat vuorovaikutuskokemuksensa, jotka aktivoituvat ryhmässä. Se, että lapsi on saanut kokea turvaa ja huolenpitoa suhteessa omaan vanhempansa, edesauttaa opettajan ja lapsen välisen yhteyden muodostumista. Näin ei kuitenkaan aina ole, ja ryhmästä voi tulla voimakkaan vuorovaikutusdynamiikan

näyttämö. (Karppinen & Pihlava, 2016, 117.) Selkeyden vuoksi käytän sanaa vanhempi tarkoittamaan niitä aikuisia, jotka ovat lapsen ensisijaisia huoltajia ja hoivaajia ja siten vanhemman roolissa suhteessa lapseen. Muista kasvattajista, kuten opettajista ja kuoronjohtajista, käytän tästä eteenpäin sanaa aikuinen.

Kuorelahden ym. (2012, 285–286) mukaan sosioemotionaalinen kompetenssi alkaa kehittyä jo varhaislapsuuden vuorovaikutussuhteissa, ja siihen vaikuttavat olennaisesti kokemukset hoivasta tai sen puutteesta. Karppinen ja Pihlava (2016, 118–119) kuvaavat varhaislapsuuden vuorovaikutusta lapsen ja vanhemman välillä objektisuhdeteorian avulla. Objektisuhdeteorian eli suhteessa olon teorian mukaan lapsen psyykkinen kehitys käynnistyy ja etenee vain lapsen ollessa vuorovaikutussuhteessa vanhempansa eli objektiin. Tätä kehitystä vie eteenpäin kaksi prosessia: lapsen riippuvuus ja kiinnittyminen häntä hoitavaan vanhempaan ja vähitellen omaksi itseksi eriytyminen. Edellytys turvallisen kiintymyssuhteen syntymiselle on vanhemman kyky kannatella, siis hyväksyä ja ymmärtää vauvan tunteita ja helpottaa tämän oloa. Osatakseen reagoida oikealla tavalla, vanhemman täytyy opetella tuntemaan lapsen käyttäytymisen merkitys. Lapsi oppii vähitellen jäsentämään omia tuntemuksiaan ja tunnetilojaan, kun vanhempi on ensin tehnyt niin hänen puolestaan. Jos vanhempi on itse jäänyt vaille huolenpitoa omassa lapsuudessaan, tai perheessä eletään vaikeaa elämänvaihetta, vanhemman voi olla vaikeaa tarjota tällaisia vuorovaikutuskokemuksia lapselle. Nimeämättömien tunteidensa kanssa yksin jäävä vauva tai pieni lapsi voi kokea hajoamista muistuttavaa paniikkia. (Karppinen & Pihlava, 2016, 118–119.)

Karppisen ja Pihlavan (2016, 121) mukaan lapsi, joka ei ole saanut vanhemman apua tunnekokemuksiensa prosessointiin, saattaa isompanakin joutua samantyyppisen ahdistuksen ja paniikkiraivokohtauksen valtaan esimerkiksi ryhmätilanteessa, jonka hän kokee turvattomaksi. Tällöin hän toistaa omaa traumaansa toivoen, että ryhmää johtava aikuinen ymmärtäisi häntä. Aikuisen käyttäytyessä joko avuttoman uhrin tavoin tai aggressiivisesti ja rankaisevasti hän tahtomattaan vahvistaa lapsen aiempaa kokemusta. Kuitenkaan turvattomasti kiintynyt lapsi ei pysty lopettamaan häiritsevää käyttäytymistään tahdonvoimalla, vaan tarvitsee siihen aikuisen apua. (Karppinen & Pihlava, 2016, 121) Martin ym. kuvaavat myös, miten kyky rauhoittua kehittyy vain suhteessa toiseen ihmiseen (Martin, Seppä, Lehtinen, & Törö, 2014, 135–137).

Karppinen ja Pihlava (2016, 127–131) kuvaavat myös sitä, miten tunnetason vuorovaikutus ryhmän jäsenten välillä synnyttää ryhmään erilaisia rooleja: On tyypillistä, että yksilö sijoittaa itselleen epämiellyttävät tunteet niistä vapautuakseen toiseen henkilöön, ja alkaa kohdella tätä ihmistä oman mielikuvansa mukaisesti. Yksilöiden aiemmat vuorovaikutuskokemukset ovat jälleen läsnä: jos ryhmän jäsen on jäänyt aiemmin vihan tunteen kanssa yksin, hän saattaa sijoittaa sen toiseen ryhmäläiseen. Ryhmässä opitaan nopeasti, kuka on taitavin ilmaisemaan mitään tunnetta. Siten esimerkiksi häiriköivä lapsi saattaa toimia koko ryhmän edustajana ilmaistessaan vastustusta aikuista kohtaan. Ryhmä käy läpi myös erilaisia tunnepitoisia vaiheita elinkaarensa aikana: *Alkuahdistuksen vaihetta* leimaavat turvattomuuden tunteet ja tarve lievittää sitä eri keinoin: aikuista miellyttämällä ja tottelemalla tai vaihtoehtoisesti sääntöjä uhmaamalla ja levottomalla käytöksellä. *Riippuvuuden vaiheessa* ryhmäläiset idealisoivat ryhmää johtavaa aikuista ja pelkäävät ryhmän ulkopuoliseksi jäämistä, *vastarinnan vaiheessa* ryhmä etsii keinoja riippuvuuden kieltämiseen esimerkiksi aggressiivisesti käyttäytymällä. *Integraation vaiheessa* ryhmäläiset oppivat pitämään mielessä samanaikaisesti kaipausta ja vastustusta ryhmää johtavaa aikuista kohtaan, ja *ryhmän lopetus* herättää tyypillisesti masennusta, haikeutta, kiitollisuutta ja vapauden riemua. (Karppinen & Pihlava, 2016, 127–131.)

Karppisen ja Pihlavan (2016, 126–127) mukaan alakoululaisen irtaantuminen pikkuhiljaa omista vanhemmistaan tapahtuu vertaisten eli esimerkiksi kaverien ja sisarusten avulla. Ryhmään kuuluminen on siksi alakouluikäiselle tärkeää. Tapa olla vertaissuhteissa muuttuu lapsen kehittyessä: alakouluikäinen ymmärtää jo reiluuden ja oikeudenmukaisuuden käsitteet ja pystyy tuntemaan empatiaa, jakamaan tunteitaan sekä kontrolloimaan, salaamaan ja peittämään tunteiden ilmaisua. Toisten lasten kanssa lapsi oppii myös kohtaamaan erilaisia tunteita. (Karppinen & Pihlava, 2016, 126–127.)

2.3 Sosioemotionaalisen tuen tarve

Suomessa on käytössä esi- ja perusopetuksessa kolmitasoinen malli oppimisen tukemiseen. Opetushallitus nimeää sivuillaan nämä tasot *yleiseksi tueksi*, *tehostetuksi tueksi* ja *erityiseksi tueksi*. Yleinen tuki tarkoittaa opetushallituksen mukaan pedagogisia

ratkaisuja, joita varten ei tarvita päätöksiä tai tutkimuksia. (Opetushallitus, 2023.) Yleinen tuki on myös se, jota voidaan myös lapsikuorossa tarjota osallistumisen helpottamiseksi ja jota käsittelem tässä työssä.

Keitä sitten ovat ne lapset, jotka erityisesti tarvitsevat sosioemotionaalista tukea? Kuorelahden ym. (2012, 185–186) mukaan nämä lapset leimautuvat tyypillisesti käytöshäiriöisiksi, mikä ohjaa huomiota ongelmaan, ei sen ratkaisuun. Lääketieteellisenä terminä käytöshäiriö kuitenkin antaa lisätietoa siitä, mitä vaikeuksien taustalla voi olla: Arosen ym. (2018) mukaan lasten käytöshäiriöt ovat monimuotoisia häiriöitä, joihin liittyy pitkäaikainen, ikätasosta poikkeava uhmakas, aggressiivinen tai epäsosiaalinen käytös, joka aiheuttaa ongelmia sosiaalisissa suhteissa. Uhmakkuushäiriöstä puhutaan silloin, kun lapsen häiriökäyttäytymisestä puuttuu muiden perusoikeuksia tai lakia rikkova käytös, kuten varkaus, räökkäys, kiusaaminen, pahoinpitely tai omaisuuden tuhoaminen, jotka kuuluvat muihin käytöshäiriöihin. (Aronen ym., 2018.)

Arosen ym. (2018) mukaan yksittäisten käytöshäiriöoireiden taustalla voi kuitenkin olla jokin toinen häiriö tai sairaus, ja toisaalta esimerkiksi uhmakkuushäiriön ja ADHD:n samanaikainen esiintyminen on tavallista. ADHD:n lisäksi yksittäisiä käytöshäiriöoireita aiheuttavia diagnooseja ovat esimerkiksi puheen ja kielen kehityksen häiriöt, oppimisvaikeudet, lukivaikeudet, älyllinen kehitysvammaisuus ja Touretten oireyhtymä. (Aronen ym., 2018.) Laajasalo (2016, 147) kuitenkin toteaa, että valtaosa käyttäytymishäiriöistä kärsivistä lapsista ei kuulu hoidon piiriin, sillä diagnoosikriteerit täyttyvät noin 3-5%:lla kaikista lapsista, kun koulutyötä haittaavia käytösongelmia on jopa viidenneksellä oppilaista. Epäilen, että osa edellä mainituista diagnooseista ja häiriöistä (käytöshäiriöitä lukuun ottamatta) voi ilmetä myös niin, että lapsen sisäisesti kokema haitta ja kuormitus oireista on suurempaa kuin ympäristölle aiheutuva käyttäytymisen haitta. Näkyvän haitan puuttumisesta huolimatta he saattavat silti tarvita aikuiselta muita enemmän tukea.

Aronen ym. (2018) mukaan käytöshäiriöoireiden taustalla voi olla myös mielenterveysongelma, kuten masennus, kaksisuuntainen mielialahäiriö, traumaperäinen stressihäiriö tai skitsofrenia. THL (2023) kuitenkin mainitsee lasten yleisimmiksi mielenterveyshäiriöiksi ahdistuneisuushäiriöt ja sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriöt. On siis todennäköistä, että ensin mainitut diagnoosit ovat lapsilla suhteellisen harvinaisia, enkä siksi käsittele niitä tässä työssä enempää.

Vienonen ym. (2023) kuvaavat autismikirjoon liittyviä yhteisiä piirteitä, joita ovat vaikeudet sosiaalisessa kanssakäymisessä, aistien välittämän tiedon ja sen tulkinnan poikkeavuus, toiminnanohjauksen vaikeudet ja poikkeavan voimakas hermoston kuormittuminen ja stressitason nousu: Autismikirjon lapsi ei välttämättä näytä reagoivan omaan nimeensä tai vastaa kysymyksiin. Hän ei ehkä pidä kosketuksesta tai reagoi ääniin voimakkaasti tai ei lainkaan. Lapsi saattaa vältellä katsekontaktia ja osallistumista ja leikkii mieluummin yksin. Lapsi saattaa reagoida muutoksiin voimakkaasti, ja siirtymät voivat olla hänelle vaikeita. Hän saattaa pitää rutiineista ja käyttäytyä kaavamaisesti. Autismikirjon lapselle käsien räpyttely, vaatteiden tai esineiden nyplääminen ja itsensä keinuttaminen on myös tyypillistä. (Vienonen ym., 2023.)

ADHD:n (attention deficit hyperactivity disorder) ydinoireet ovat Puustjärven ym. (2018, 17–18, 28–29, 45) mukaan tarkkaavuuden säätelyn vaikeus, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus. Silloin kun oireet painottuvat tarkkaamattomuuteen, puhutaan ADD:sta. ADD-lapsella aktiivisuuden säätely voi olla ongelmallista toiseen suuntaan, eli hän on aliaktiivinen ja saattaa vaikuttaa väsyneeltä ja poissaolevalta. (Puustjärvi, Voutilainen, & Pihlajakoski, 2018, 17–18, 28–29, 45.) Tässä työssä käytän selkeyden vuoksi kaikista häiriön eri muodoista nimitystä ADHD. Puustjärven ym. (2018, 17–19, 21) mukaan on tyypillistä, että ympäristötekijät, kuten häly ja muut ärsykkeet voimistavat oireita, kun taas sopivassa ympäristössä oireita ei välttämättä ole ollenkaan. Tarkkaavaisuuden säätelyssä voi olla jyrkkää vaihtelua yli- ja alikeskittymisen välillä. Lapsella voi olla vaikeuksia suunnata tarkkaavaisuutta oleelliseen asiaan, ylläpitää keskittymistä tehtävän tekemiseksi loppuun, vaihtaa tarkkaavaisuuden fokusta tai lopettaa tehtävän tekeminen ajallaan. Lapsi voi olla myös hyvin häiriöherkkä ympäristön ärsykeille, ja keskittyminen katkeaa sen takia helposti. Tavarat saattavat hukkaa ja asiat unohtua. Yliaktiivisuus voi ilmetä fyysisenä rauhattomuutena ja äänenkäytön voimakkuutena: myös puhe voi olla taukoamatonta. Impulsiivisuus on taipumusta toimia ja reagoida ympäristön ärsykkeisiin, ennen kuin harkinta ehtii mukaan. Impulsiivisuus voi ilmetä myös ärtyisyytenä ja kärsimättömyytenä. Muut samanaikaiset häiriöt, kuten kehitykselliset ja psykiatriset häiriöt ovat tavallisia. (Puustjärvi ym., 2018, 17–19, 21.)

Touretten oireyhtymän tunnusomainen piirre on Leivosen ym. (2015) mukaan tic-oireet, eli nykimisoireet. Nykiminen voi olla joko motorista tai äänen tuottamiseen liittyvää: silmänliikkeitä tai räpytyksiä, nenän vääntelyä, irvistelyä, niiskutusta, tavujen tai sanojen

toistelua tai pakonomaista kiroilua. Oireet ovat vaikeimmillaan yleensä 10–12-vuotiailla. Tyypillisiä samanaikaisoireita ovat ADHD ja pakko-oireinen häiriö eli OCD (obsessive compulsive disorder). Touretten ja OCD:n ero on siinä, että OCD:ssä pakkotoiminto tähtää useimmiten ahdistuksen lievittämiseen, kun taas Touretten tic-oireita ei yleensä ennakoivahdistus. Tourette-potilailla esiintyy myös muita ihmisiä enemmän masennusta, impulsiivisuutta, autismikirjon häiriöitä, oppimisvaikeuksia, itseä vahingoittavaa käytöstä, uhmakkuushäiriöitä, käytöshäiriöitä ja univaikeuksia. (Leivonen, Sourander, Voutilainen, & Leppämäki, 2015.)

Asikaisen ym. (2019) laatiman Käypä hoito -suosituksen mukaan kehityksellinen kielihäiriö on kielen kehityksen häiriö, joka vaikuttaa laaja-alaisesti ihmisen toimintakykyyn, osallistumiseen ja vuorovaikutukseen. Vaikeus tuottaa puhetta tai ymmärtää sitä voi lapsella ilmetä keskittymisvaikeutena, levottomuutena, käytöshäiriönä tai vetäytymisenä. (Asikainen ym., 2019.)

Sobolin (2008, 12–18) mukaan kehitysvammaisuuteen voi myös liittyä vaikeuksia sosiaalisissa taidoissa ja oppimisessa, ja mahdollisesti käyttäytymiseen voi liittyä matala turhautumisen sietokyky. Ahdistuneisuushäiriöstä kärsivä lapsi sen sijaan voi olla vetäytyvä ja vältellä vuorovaikutusta ja esillä oloa. Kommunikaatiovaikeuksista voi kärsiä myös toisesta kulttuurista tuleva lapsi. Erilaiset oppimisvaikeudet vaikuttavat helposti lapsen itsetuntoon, ja siten olla häiriökäyttäytymisen tai välttelevän käytöksen taustalla. (Sobol, 2008 12–18.)

3 SOSIOEMOTIONAALISEN KOMPETENSSIN VAHVISTAMINEN

3.1 Miten tukea lasten sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymistä

Savimäki (2017, 39–42) kuvailee lapsikuoron harjoittamisen psykologiaa seuraavasti: Katsekontakti on tärkeä. On myös tärkeää, että kuoronjohtajaa tutustuu lapsiin yksilöinä, välittää heistä, on puolueeton kuorolaisten tai heidän ryhmittymiensä välillä, vaatii

ohjeiden noudattamista ja yrittämistä sekä hyväksyy lapset. Työrauhasta ja keskittymisestä hän kirjoittaa, että tiivis työtahti auttaa lasta keskittämään energiansa laulamiseen. Jos lapset vaikuttavat rauhattomilta ja väsyneiltä, kannattaa pitää tauko tai vetää jokin keskittymistä vaativa leikki. Keskustelussa hän suosittelee käyttämään normaalia kokouskäytäntöä, jolloin aikuinen myöntää puheenvuorot ja yhden puhuessa muut kuuntelevat. Keskittymistä on vaadittava laulun aloittamisessa, lopettamisessa ja vielä sen jälkeisessä hetkessä. Myös kuorolaisen sitoutuminen ryhmään ja harjoituksissa säännöllisesti käyminen on tärkeää. (Savimäki, 2017, 39–42.)

Joissain tilanteissa on tarpeen lähteä ohjaamaan lapsen käytöstä ja itsesäätelyä vielä tarkemmin, kun keskittymisen ja rauhoittumisen vaatiminen ei auta. Seuraavaksi esittelen kirjallisuudesta löytyviä keinoja tukea lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymistä kuorossa.

3.1.1 Lasten itseymmärryksen ja itsesäätelyn vahvistaminen

Tässä luvussa käsittelen lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistamista kahdella ensimmäisellä osa-alueella, joita ovat Weissbergin ym (2017, 6–7) mukaan itseymmärrys ja itsesäätely. Itseymmärrykseen kuuluu muun muassa tunteiden tunnistaminen ja sanoittaminen, itsesäätelyyn puolestaan tunteiden säätely. (Weissberg ym. 2017, 6–7.) Itseymmärrys ja itsesäätely liittyvätkin toisiinsa tunteiden tunnistamisen ja niiden säätelyn kautta. Karppinen ja Pihlava (2016, 127–128) kirjoittavat, että ryhmässä lasten hankaluus tunnistaa omia vaikeita tunteitaan voi johtaa siihen, että lapset sijoittavat esimerkiksi vihan tunteen yhteen ryhmän jäsenen, joka puolestaan raivoaa aikuiselle kaikkien puolesta. Jos aikuinen ymmärtää, mistä on kysymys, sietää ja sanoittaa tilannetta, vaikeat tunteen muuttuvat lapsille siedettäviksi, eikä niitä tarvitse sijoittaa toiseen. (Karppinen & Pihlava, 2016, 127–128.) Esimerkiksi jännitys uudessa kuorossa olemisesta saattaa kanavoitua riehumiseen, jolloin kuoronjohtaja voi sanoittaa jännitystä ja kertoa ymmärtävänsä sitä.

Karppinen ja Pihlava (2016, 118–128) alleviivaavat, että turvallisuuden kokemus on avain lapsen itsesäätely- ja rauhoittumiskyvyn kehitykselle. Siihen kuuluu keskeisesti

nähdyksi ja kuulluksi tuleminen, joka on edellytys sille, että aikuinen osaa tulkita lapsen käytöstä ja reagoida siihen oikealla tavalla. Pienelle lapselle hyvät vuorovaikutuskokemukset ovat tärkeitä ennen kaikkea omien vanhempien kanssa, mutta myöhemmin muistakin aikuisista voi tulla tärkeitä kohteita lapsen kiintymykselle. Kannatteleva vuorovaikutus muidenkin, kuin omien vanhempien kanssa voi eheyttää ja korjata. (Karppinen & Pihlava, 2016, 118–128.)

Karppinen ja Pihlava (2016, 121) kuvaavat, miten ryhmässä paniikkiraivokohtauksen valtaan joutunut, aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi ei pysty rauhoittamaan itseään, vaan tarvitsee siihen aikuisen apua. Tutun aikuisen turvallinen läsnäolo rauhoittaa lasta, kun aikuinen ei lähde reagoimaan lapsen käytökseen rankaisemalla tai avuttoman uhrin rooliin menemällä. Siirtyminen aikuisen kanssa pois tilanteesta voi myös auttaa. (Karppinen & Pihlava, 2016, 121.) Jos lapsikuoroon on mahdollista saada kuoronjohtajan avuksi toinen aikuinen, esimerkiksi lastenohjaaja, hän voi siirtyä lapsen kanssa toiseen tilaan hetkeksi rauhoittumaan.

Karppinen ja Pihlava (2016, 128) kirjoittavat myös, että raivoava lapsi saattaa ikään kuin testata aikuisen luotettavuutta: hylkääkö aikuinen vai kestääkö hän minun tunteitani? Jos aikuinen pystyy kestämaan ja siten kannattelemaan lapsen tunnetta, lapsen oma tunteiden sietäminen ja säätely kehittyy. (Karppinen & Pihlava, 2016, 128.) Mielenterveystalo (2023) esittelee raivostuneen henkilön kohtaamiseen kehitetyn kukipaso-mallin. Siinä (1) kuunnellaan, mitä raivostuneella on sanottavaa, (2) kiitetään ja annetaan arvostusta siitä, että hän on tuonut harmistumisensa esiin, (3) pahoitellaan ja osoitetaan raivostuneelle ymmärrystä ja empatiaa sekä (4) sekä sovitaan ja neuvotellaan jotain ristiriitatilanteen ratkaisemiseksi. Kun suuttuneelle tulee olo, että hän on tullut kuulluksi ja ymmärretyksi, raivostuminenkin alkaa pikkuhiljaa hellittää. (Mielenterveystalo, 2023.)

Karppisen ja Pihlavan (2016) mukaan yhteyden luomisessa lapsen sanoja tärkeämpiä ovat eleet, ilmeet ja katse. Martin ym. (2014, 141–142) kuvaavat, miten vauvaa lohduttava vanhempi tai potilasta tyynnyttävä terapeutti menevät ensin ilmeillään, äänensävyllään ja hengitystavallaan mukaan vauvan tai potilaan tunnetilaan. Vähitellen omaa hengitystään rauhoittamalla, äänensävyä madaltamalla ja hymyllä vanhempi tai terapeutti pystyy rauhoittamaan sekä omaa että vauvan tai potilaan olotilaa. (Martin, Seppä, Lehtinen, & Törö, 2014, 141–142.) Uskon, että sama voi toimia aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksessa myös kuorossa.

Karppinen ja Pihlava (2016, 136–140) kuvaavat elementtejä, joilla turvan ja huolenpidon kokemusta voi lisätä koulun arkeen. Uskon, että nämä samat elementit ovat siirrettävissä myös lapsikuoron toimintaan. Ensimmäinen niistä on ajan jäsenitys: Säännöllisenä toistuvat rytmit ja syklit, kuten tietyt rutiinit kuorossa, vuoden kierron huomioiminen, aloittamiset ja lopettamiset auttavat lasta jäsentämään aikaa mielessään. Ajattelen, että kirkkovuoden kulkua voi siis rohkeasti pitää esillä kuorossa ja sille valituissa lauluissa. Toinen elementti on tila, josta lapsi tarvitsee kokemuksen – niin yhteisestä tilasta kuin omasta. Oma paikka, omat tavarat ja oma nimikoitu kuorokansio viestittävät lapselle, että hän on tärkeä ja ainutkertainen. Kolmas elementti on ruokailu, josta olisi tärkeä huolehtia esimerkiksi pitkissä kuoroharjoituksissa. Neljäs elementti on kosketus, joka voi vähentää stressiä ja rauhoittaa. Se voi kuitenkin olla vaikeaa lapselle, jolla on huonoja kokemuksia kosketuksesta. Tällöin kosketuksen apuna voidaan käyttää esimerkiksi huiveja, nauhoja tai siveltimiä. Lapsikuorokontekstissa myös erilaiset kehorytmileikit voivat sopia tarkoitukseen. Viides elementti on luovat menetelmät, joista esimerkkeinä on mainittu käsinukkejen ja pehmolelujen käyttö, roolileikit ja draama. Niiden avulla lapset saavat tuoda itsestään esiin erilaisia puolia. Satuhahmoihin lapsi voi sijoittaa pelottavia ajatuksia ja tunteita, jolloin niistä voidaan keskustella. Satuja lukemalla aikuinen voi myös viestittää lapselle ymmärtävänsä tämän tunteita ja sisäistä maailmaa. Ryömimistä, konttaamista ja hyppimistä sisältävät leikit vievät lasta tämän mielessä pienemmän lapsen kokemusmaailmaan ja hoivattavana olemiseen, mikä auttaa yhteyden syntymistä lapsen ja aikuisen välille. (Karppinen & Pihlava, 2016, 136–140.)

Kuorelahden ym. (2012, 289) mukaan lapsen empaattisuutta voidaan kehittää harjoittelemalla omien ja toisten tunteiden tunnistamista. Kampman ym. (2015) suosittelevat harjoittelemaan tunteiden tunnistamista ja nimeämistä aidoista tai kuvitteellisista tilanteista keskustelemalla: Voidaan pohtia, millaisia tunteita tilanteen ihmisillä voisi olla ja miksi. Voidaan keskustella myös siitä, mistä tämän voi huomata ja mistä lapsi itse voi huomata, jos hänellä on samanlainen tunne ja miksi omien ja toisten tunteiden huomaaminen on tärkeää. (Kampman ym., 2015.) Tämän tyyppistä pohdintaa voidaan tehdä kuorossa laulun tekstien ja sisältöjen pohjalta.

Lapsen itsesäätelyä voi tukea myös musiikin elementeillä. Osborne (2009, 344) arvelee, että musiikki voisi auttaa traumatisoituneita lapsia prosessoimaan ja säätelemään käyttäytymistään. Hän pitää hyödyllisimpänä musiikkia, jossa on selkeä rytmien profiili, ja jonka mukana voi liikkua esimerkiksi laulaen ja tanssien. Lapsille, jotka ovat fyysisesti

hyvin aktiivisia, sopii alkuun musiikki, jossa on korkea rytmisen energia. Rytmia voi sitten pikkuhiljaa alkaa hidastaa ja varioida. Vetäytyville lapsille puolestaan kannattaa valita rauhallista ja lempeää musiikkia, jonka energiaa aletaan vähitellen nostaa ja tempoa nopeuttaa. (Osborne, 2009, 344.) Pelletier (2004) listaa stressiä vähentävän musiikin ominaisuuksia. Kuorolauluun liittyviä niistä ovat hidas tempo, matala sävelkorkeus, vain kohtuulliset dynamiikan muutokset, säännöllisenä toistuvat rytmikuviot ja sanattomuus. (Pelletier, 2004.) Hanser (2011, 863) mainitsee, että erityisesti musiikin luomiseen liittyvään toimintaan osallistuminen tasapainottaa hermoston toimintaa: näitä ovat säveltäminen, improvisointi ja aktiivinen musiikin esittäminen. (Hanser, 2011, 863.)

Laulaminen on vahvasti kehollista toimintaa, jossa hengityksellä on suuri merkitys. Linkki hengityksen ja tunteiden välillä on olennainen: Martin ym. (2014, 249–250) kuvaavat, miten kurkunpään ja pallean avulla säädellään tunteita ja niiden tiedostamista. Ahdistuneisuus ja tiedostamaton kiukku aiheuttavat jännityksiä leukaan ja nieluun, mikä vaikuttaa äänenkäyttöön ja hengitykseen. Psykologi Leena-Maria Blinnikan sanoin ”ääneen liittyvässä uloshengityksessä on koko uskallus”. (Martin ym., 2014, 249–250.) Turvalliseen tunnevuorovaikutukseen on siis hyvä kiinnittää huomiota jo musiikillisistakin syistä.

Osborne (2009, 341–342) kirjoittaa, että traumatisoituneilla lapsilla voi olla vaikeuksia laulaa, minkä taustalla voi olla vaikeus hengittää. Vähitellen lyhyistä laulufraaseista pitempiin etenemällä voidaan opetella laulamisen hengitystukea ja palleahengitystä. Tämä voi auttaa hengitysvaikeuksiin. (Osborne, 2009, 341–342.)

Martin ym. (2014, 241–245, 235) kirjoittavat, että laulunopetuksessakin käytetty sisäänhengityksen laajentaminen ja hengitystilan kasvattaminen voivat lisätä ylivirittyneisyyttä, ja siksi rauhoittumiseen tähtäävissä hengitysharjoituksissa kannattaa korostaa mieluummin uloshengitystä ja sen jälkeistä taukoa erilaisten mielikuvien avulla. Uloshengitystä ja lihasjännityksistä irti päästämistä voi vahvistaa sanoilla hellitän, päästän irti, minussa virtaa, hengitys virtaa, annan sen tapahtua itsestään, annan pois. Rauhoittumista aikaansaavat myös jalkojen juurtumiseen, kehon tiedostamiseen ja painovoiman tunnistamiseen liittyvät harjoitukset. Hernepussia voi käyttää selinmakuulla rintakehän päällä rauhoittamaan hengitystä. (Martin ym., 2014, 241–245, 235.)

Itsesäätelyä ja itseymmärrystä voi tukea myös Kampanin ym. (2015) ehdottaman rauhoittumispaikan avulla. Lapsen voi ohjata rauhoittumispaikkaan, kun hän tarvitsee hengähdystauon tai ei pysty keskittymään työskentelemiseen. Rauhoittumispaikassa voi olla enintään 10 minuuttia kerrallaan. Rauhoittumispaikasta on hyvä tehdä pieni, mukava tila, jossa voi esimerkiksi katsella jotain kuvaa tai ulos ikkunasta ja olla omassa rauhassaan ja miettiä omia asioitaan. Rauhoittumispaikan tarkoituksena on, että lapsi itse oppii tunnistamaan omia tunteitaan ja rajojaan ja ottaa itselleen lepo hetken, kun siltä tuntuu. Rauhoittumispaikka ei ole rangaistus. (Kampman ym., 2015.)

3.1.2 Lasten itsesäätelyn ja sosiaalisen ymmärryksen vahvistaminen

Weissbergin ym. (2017, 6–7) määritelmän mukaan itsesäätely ei ole pelkästään tunnesäätelyä, vaan siihen kuuluu myös käyttäytymisen säätely. Toisaalta sosiaaliseen ymmärrykseen sisältyy sosiaalisten normien tunnistaminen. (Weissberg ym., 2017, 6–7.) Nämä liittyvät yhteen siten, että käyttäytymistä säädellään usein juuri sosiaalisten normien mukaan. Närhi ym. (2016, 186) toteavat, että vahvaan tutkimusnäyttöön perustuen lasten toivottua käyttäytymistä voidaan parhaiten tukea selkeillä toimintaohjeilla, ja niiden noudattamisesta seuraavalla positiivisella palautteella. Laajasalo (2016, 151) kirjoittaa, että häiriökäyttäytymisen ohjaamisessa positiivinen palaute onnistumisesta on moitteita tehokkaampaa, sillä erityisesti tunnekylmistä piirteistä kärsivät käytöspulmaiset lapset hakeutuvat sanktioista huolimatta yhä uudelleen ongelmatilanteisiin. Tämä voi johtua siitä, että rangaistuksen uhka ei ahdistakaan heitä kuten muita lapsia. (Laajasalo, 2016, 151.) Positiivinen vahvistaminen on yhtä lailla musiikin sisältöjen opetuksessa oppimista tehostava työkalu (Hallam, 2011, 806).

Laajasalo (2016, 153–154) esittelee USA:ssa kehitetyn toimintamallin, joka on nimeltään *Positive Behavior Support*. Malli on suunniteltu koulukontekstiin, mutta siinä olevia elementtejä voidaan hyödyntää myös lapsikuorossa: Muun muassa yhteisten, 3-5 säännön laatiminen koko ryhmän voimin sopisi hyvin myös kuorokauden alkuun. Säännöissä tulee käyttää positiivista muotoilua, esimerkiksi ”emme kiusaa” sijaan ”kunnioitamme muita”. Myönteisestä käytöksestä palkitaan esimerkiksi kehuilla, tarroilla tai leikkiajalla. Säännöt tulee myös konkretisoida selkeästi, esimerkiksi toisen kunnioittaminen voitaisiin

määritellä tarkemmin: ”kuuntelen kun toinen puhuu”, ”tervehdin toisia, kun tulen kuoroon” tai ”yritän auttaa, jos toinen tarvitsee apua”. On tarpeen määritellä myös selkeästi portaittaiset seuraukset tilanteisiin, jos sääntöjä rikotaan. (Laajasalo, 2016, 153–154.) Savimäki (2017) toteaa, että ensin häiritsijöiden kanssa kannattaa keskustella harjoituksen jälkeen kahden kesken, jos se ei auta, on hyvä keskustella vanhempien kanssa. Äärimmäinen keino on kuorosta määrääjäksi erottaminen. (Savimäki, 2017, 40.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön, THL:n ja Ylöjärven kaupungin yhteistyönä kehitetty *Yhteispeli*-opetusohjelma antaa myös konkreettisia välineitä lapsen käyttäytymisen ohjaamiseen ja hyvinvoinnin tukemiseen kouluarjessa. Yhteispelin laatijat, Kampman ym. (2015) pitävät myös muutaman yhteisen säännön laatimista lähtökohtana. Sääntöjen laatiminen kannattaa aloittaa keskustelemassa yhdessä siitä, mitä lapset toivovat koulussa tai tässä tapauksessa kuorossa olemiselta tulevana vuonna. Nämä toiveet muutetaan sitten toimintaohjeiksi, ja lopuksi yhdistetään ohjeet muutamaksi säännöksi. Aikuinen ohjaa lasta näiden sääntöjen pohjalta. (Kampman ym., 2015.)

Kampman ym. (2015) mukaan aikuinen voi opettaa toivottua toimintaa lapsille hiljaisen mallin avulla. Hiljainen malli on toimintatapa, jossa aikuinen näyttää ensin puhumatta, vaihe kerrallaan mallin toivotusta toiminnasta lasten seurattessa. Tällä tavalla voi opettaa esimerkiksi kuoroharjoituksista kotiin lähtemistä: aikuinen voi sanoitta näyttää miten nuotit pakataan reppuun ja muut tavarat palautetaan paikoilleen. Seuraavaksi aikuinen pyytää lapsia kertomaan, mitä eri vaiheissa tapahtui. Sen jälkeen on lasten vuoro harjoitella, ja aikuinen voi ohjata yksittäistä lasta tarvittaessa. Lopuksi aikuinen vielä kertoo, mihin asioihin kannattaa erityisesti kiinnittää huomiota ja milloin toimintaa tarvitaan. (Kampman ym., 2015.)

Kampman ym. (2015) kertovat toiminnan uudelleenohjauksesta sanattomista, sanallisista ja toiminnallisista vaihtoehdoista: Kun lapsi häiritsee omaa tai toisten työskentelyä, aikuinen voi ottaa katsekontaktin lapseen ja osoittaa näkyvälle paikalle sijoitettua toiminnan kuvallista ohjetta. Vaihtoehtoisesti voidaan ottaa käyttöön oikeaa toimintaa symboloivaa kuvakorttia, joka vie lapsen paikalle, kun hän tarvitsee muistutusta siitä, mitä ollaan tekemässä. Kuorossa tällaisia toiminnan kuvasymboleja voisi tehdä esimerkiksi kuuntelemiselle, laulamiseksi ja kappaleen vaihtuessa uuden nuotin etsimiselle. Hiljaisuuden sanattomiksi merkeiksi Kampman ym. ehdottavat myös valojen räpsäyttämistä ja hiljaisuuspeukkuja. Lisäksi voidaan käyttää melu- tai aktiivimittaria ja

liikennevaloja, joita voidaan käyttää joko melutason säätämiseen tai muuhun toiminnanohjaukseen. Sanallisessa uudelleenohjauksessa kannattaa välttää kielteistä uudelleenohjausta ja pyytää oikeaa toimintaa, eli ”et kuunnellut” sijaan pyytää kuuntelemaan. Lasta voi myös muistuttaa ja palauttaa toivottuun toimintaan kysymällä, mitä hänen seuraavaksi pitää tehdä. Vakavammissa tilanteissa, esimerkiksi lapsen loukatessa toista, on hyvä puhua suoraan ja kertoa, että toisen nolaaminen ei ole hyväksyttyä ja ohje koskee kaikkia. Tässä yhteydessä voi myös muistuttaa seuraamuksista. Toiminnallisessa uudelleenohjauksessa aikuinen voi itse mallia näyttämällä ohjata lasta käyttäytymään toivotulla tavalla. (Kampman ym., 2015.)

3.1.3 Lasten ihmissuhdetaitojen ja vastuullisen päätöksenteon vahvistaminen

Weissbergin ym. (2017, 6–7) määritelmän mukaan ihmissuhdetaitoihin kuuluvat kommunikointi, kuuntelu, sosiaalisen paineen vastustaminen, avun pyytäminen ja konfliktien ratkaiseminen. Vastuulliseen päätöksentekoon puolestaan on taitoa ottaa päätöksiä tehdessä huomioon sekä oma että toisten etu. (Weissberg ym., 2017, 6–7.) Kommunikoinnin ja kuuntelemisen opettelu liittyy pitkälti edellisen alaluvun sisältöihin yhteisistä säännöistä ja lapsen käyttäytymisen ohjaamisesta: milloin on aika puhua ja milloin olla hiljaa. Toisaalta konfliktien ratkaisemiseen liittyy luvussa 3.1.1 mainittu kukipaso-malli raivostuneen henkilön kohtaamiseen. Kampman ym. (2015) mukaan aikuisen malli on tärkeä kaikkien tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisessa.

Kampman ym. (2015) esittelee luokkapiirin toimintamallina, jolla oppilaiden välistä vuorovaikutusta voidaan tukea. Luokkapiiri on noin 15 minuutin mittainen tuokio, jossa on kolme vaihetta: ensin harjoitellaan ystävällistä tervehtimistä ja toisen kohtaamista jonkin leikin avulla, sitten leikitään vielä toinen vuorovaikutusta tukeva leikki ja viimeinen vaihe on kertomisen ja keskustelun harjoittelu. Luokkapiirin tavoitteena on oppia kuuntelua, kertomista, vuorottelua, toisten kunnioittamista, yhteisten sääntöjen noudattamista sekä tunteiden tunnistamista ja nimeämistä. Luokkapiirissä on kolme sääntöä: 1. Istun omalla tontillani. 2. Viittaaan, kun haluan puheenvuoron. 3. Puhun omalla vuorollani. Leikit toimivat ikään kuin lämmittelyllä kertomisvaiheelle. Kertomisvuorossa voi olla 2–3 lasta yhden luokkapiirin aikana ja kertomisvuorossa olevat saavat vuorollaan

kertoa ennalta sovitusta aiheesta, esimerkiksi omasta haaveesta, onnistumisesta tai asiasta, jonka lapsi toivoisi olevan toisin. Toisten lasten tehtävä on samalla harjoitella kysymysten keksimistä kertojalle. (Kampman ym., 2015.) Kuorossa tätä toimintatapaa voitaisiin kutsua vaikka alkupiiriksi.

Toisten kunnioittamista voi Kampanin ym. (2015) mukaan harjoitella esimerkiksi näin: Jokaisen lapsen selkään teipataan kertakäyttölautanen tai paperi. Aikuinen ohjaa lapsia kirjoittamaan hyviä asioita toisistaan jokaisen paperiin. Toiminnan jälkeen keskustellaan yhdessä siitä, miltä tuntuu hyvien asioiden kuuleminen itsestä ja kertominen toiselle ja mitä muuta toisten kunnioittaminen on, kuin hyvien asioiden sanomista ääneen. (Kampman ym., 2015.)

Luokkapiirin tyyppiseen työskentelyyn voisi sopia myös Huhtinen-Hildénin ja Pittin (2018, 91) esittelemä harjoitus, jonka avulla voidaan opetella musiikista ja omista tunteista kertomista. Ryhmälle soitetaan musiikkia, ja jokainen saa sillä aikaa valita kuvakortin, joka omasta mielestä sopii musiikkiin. Sen jälkeen jokainen saa kertoa, miksi valitsi kuvan. Kuvan avulla omista, musiikin herättämistä tunteista kertominen voi olla helpompaa. (Huhtinen-Hildén & Pitt, 2018, 91.)

Kampmanin ym. (2015) mukaan luokkapiirissä voidaan harjoitella myös sosiaalista ongelmanratkaisua kolmen vaiheen avulla: 1. Kuvaillaan ongelmallinen tilanne. Se voi olla jokin arkinen vuorovaikutustilanne, jonka lapset itse kokevat hankalaksi tai aikuinen voi myös nostaa esiin jonkin ryhmää koskettavan asian, josta on hyvä puhua yhdessä. Tässä yhteydessä aikuinen voi pyytää lapsia miettimään hetken itsekseen tilanteeseen liittyviä tunteita, ennen kuin niitä aletaan nimetä yhdessä. Tunteiden tunnistamisen jälkeen mietitään yhdessä, mikä varsinainen ongelma tunteiden taustalla on. 2. Keksitään erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Aikuinen voi kirjata ratkaisuehdotukset taululle. 3. Valitaan ratkaisu, joka on reilu, turvallinen ja tuottaa hyvää. Mietitään yhdessä ensin eri ratkaisuvaihtoehtojen seurauksia, ennen kuin valitaan paras ratkaisu. (Kampman ym., 2015.)

Toinen Kampmanin ym. (2015) ehdottama toimintamalli tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetteluun on nimeltään ”teemme yhdessä”. Sen ideana on lasten keskinäisen vuorovaikutuksen harjoittelu joko pareittain tai 3–4 lapsen ryhmissä. Ryhmätyöskentelyn aiheena voivat olla opetukseen sisältöön liittyvät asiat, mutta hyvä aihe on sellainen, joka

aikaansaa lasten välistä keskustelua ja mielipiteiden vaihtoa. Tarkoituksena on vaihdella ryhmiä niin, että vähitellen lapset oppivat tuntemaan kaikki ryhmän jäsenet. Yhdessä työskentelylle käytetään seuraavaa rakennetta: 1. Ensin jokainen pienryhmän jäsen kertoo ajatuksistaan. 2. Ajatuksista keskustellaan yhdessä. 3. Tehdään yhteinen päätös. 4. Jaetaan ja toteutetaan työtehtävät. Ryhmätyöskentely harjaannuttaa myös lasten neuvottelutaitoa ja avun pyytämistä toisiltaan. (Kampman ym., 2015.)

3.2 Millaisista opetus- ja ohjauskäytännöistä hyötyvät ne lapset, jotka erityisesti tarvitsevat sosioemotionaalista tukea?

Sobol (2008, 23–24) kertoo, että kaikille tukea tarvitseville lapsille kannattaa musiikinopettamisessa suosia seuraavia strategioita: mallin näyttämistä, uuden opettamista pienissä paloissa, saman asian opettamista moniaistisesti ja monilla eri tavoilla sekä muistamista helpottavia vihjeitä. Hammelin ja Houriganin (2011, 84) mukaan yleisiä ohjeita musiikinopetukseen ryhmälle, jossa lapsilla on käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteita, ovat häiriötekijöiden minimointi, opetuksen ennakoitava rakenne, positiivinen vahvistaminen sekä vakiopaikat. Seiniltä kannattaa ottaa pois esimerkiksi opetukseen liittymättömät värikkäät julisteet ja sijoittaa istumapaikat etäälle häiritsevää ääntä pitävästä ilmastoinnista tai valoista. Samat laulut esimerkiksi opetuksen alussa ja lopussa voivat helpottaa siirtymissä. Aktiviteettijärjestys kannattaa kirjoittaa taululle – tietämättömyys tunnin rakenteesta voi aiheuttaa ahdistusta. Istumajärjestys, jossa jokaisella on oma vakiopaikka, voi tuoda turvaa. Istumajärjestyksessä kannattaa muistaa vertaisoppimisen hyödyt, ja sijoittaa haastavasti käyttäytyvä lapsi istumaan sellaisen lapsen viereen, jolle käyttäytymisen säätely on helppoa. On myös muistettava, että tunne-elämän tai käyttäytymisen haasteista kärsivät lapset jäävät helposti syrjään ja saattavat olla epäsuosittuja ryhmässä. Siksi on tärkeää, että aikuinen antaa vastuutehtäviä myös näille lapsille, ja huolehtii muutenkin tasapuolisuudesta. Musiikinopetus voi jo lähtökohtaisesti olla monelle lapselle ylivoimainen kokemus ja rauhoittumispaikan hyödyntäminen voi auttaa siihen. (Hammel & Hourigan, 2011.)

Sobol (2008, 24–25) listaa nimenomaan käytösongelmallisille lapsille samoja menetelmiä: selkeät rutiinit, muutoksista etukäteen ilmoittaminen ja lapsen joustavuuden kiittäminen

näissä tilanteissa, häiriötekijöiden minimointi esimerkiksi keräämällä soittimet pois välittömästi niiden käyttämisen jälkeen sekä toivotun käyttäytymisen positiivinen vahvistaminen kehumalla. Hän mainitsee myös rauhoittumispaikan. Lisäksi sääntöjen pitäminen näkyvällä paikalla voi olla haastavasti käyttäytyvälle lapselle avuksi. (Sobol, 2008, 24–25.)

Vienosen ym. (2023) mukaan autismin kirjon lapsi saattaa käyttäytyä normeista poikkeavasti ja myös kuormittua vuorovaikutustilanteissa helposti. On hyvä puuttua sellaiseen käytökseen, joka loukkaa tai aiheuttaa harmia ja vahinkoa joko lapselle itselleen tai muille. Silloinkin selkeä perusteleminen on tärkeää. Ei kuitenkaan pidä puuttua erilaiseen käytökseen vain erilaisuuden vuoksi, vaan hyväksyä moninaiset tavat olla vuorovaikutuksessa. Onnistumisista täytyy kehua. Autismikirjon lapsi hyötyy usein niin sanotusta sosiaalisen koodin avaamisesta, joka tarkoittaa sosiaalisten tilanteiden jäsentelyä ja ennakoitua kirjoittamattomia sääntöjä avaamalla ja sanoittamalla. Itsekseen viihtyvän lapsen kohdalla on myös syytä miettiä, miten paljon häneltä voi vaatia vuorovaikutusta toisten kanssa, ja milloin antaa aikaa olla itsekseen. Autismikirjon lapsilla voi olla aistimisessa ali- tai yliherkkyyttä, jolloin hän joko etsii voimakkaita aistimuksia, tai kokee ne hyvin epämiellyttävinä. Jos lapsella on aistiyliherkkyyttä, on tärkeää yrittää vähentää kuormitustekijöitä esimerkiksi sallimalla lapselle kuulokkeiden, aurinkolasien, lippalakin ja rauhoittumispaikan käyttö ja muokkaamalla oppimisympäristöä aistiystävällisemmäksi esimerkiksi valaistusta säätämällä. Autismikirjon lasta voi auttaa keskittymään rentouttava oheistoiminta, kuten stressi- ja hypistelylelujen käyttö. (Vienonen ym., 2023.)

Vienosen ym. (2023) mukaan autismikirjon lapsilla voi olla myös oman toiminnan ohjaamiseen liittyviä haasteita. Lapsen voi olla vaikeaa hahmottaa, missä järjestyksessä asiat kannattaa tehdä ja kuinka kauan aikaa toimintaan menee. Lapsen oman toiminnan ohjausta voi tukea siirtymä- ja muutostilanteista etukäteen ilmoittamalla, käyttämällä ajastimia, kellotauluja ja munakelloa ajankäytön apuna ja siirtymien ennakointiin sekä toiminnan jäsentämisellä esimerkiksi kuvallisilla toimintaohjeilla. Ohjeet kannattaa antaa yksi kerrallaan. Lapsen voi myös olla vaikeaa siirtää opittu taito toiseen ympäristöön. Lisäksi autismikirjon lapsen voi olla vaikeaa hahmottaa kokonaisuuksien ja osien välistä suhdetta: yksinkertaistettuna esimerkiksi lumisateen nähdessään autismikirjon lapsi ei välttämättä hahmota, että ulos lähtiessä pitäisi laittaa talvikengät jalkaan. Tällainen

hahmottamisen vaikeus ei kuitenkaan liity lapsen älykkyyteen millään tavalla. (Vienonen ym., 2023.) Aikaa ja kärsivällisyyttä siis tarvitaan asioiden opetteluun.

Sobol (2008, 25) suosittelee saman tyyppisiä toiminnanohjausta tukevia menetelmiä myös kehitysvammaisen lapsen ohjaamiseen: visuaalisia toimintaohjeita, kellotauluja ja ajastimia. Matkimista hyödyntävät opetuskäytännöt toimivat hänen mukaansa niin kehitysvammaiselle kuin autismikirjon lapsellekin. Hän suosittelee kehumaan lasta pienimmästäkin onnistumisesta lapsen itsetunnon vahvistamiseksi. (Sobol, 2008, 25.)

Touretteen oireyhtymään liittyvät tic-oireet pahenevat Leivosen ym. mukaan (2015) stressin, ahdistuksen ja väsymisen myötä. Tic-oireilevan lapsen kohdalla onkin tärkeää kiinnittää huomiota kuormitusta lisääviin tekijöihin. Aktiivinen keskittyminen ja hienomotoriikkaa vaativa tekeminen voi pitää oireita poissa. Tic-oireita on mahdollista pidätellä hetkellisesti, mutta se vaatii äärimmäistä ponnistelua. (Leivonen ym., 2015.) On siis parempi strategia hyväksyä tic-oireinen lapsi kuorossa sellaisenaan kuin hän on, kuin yrittää saada häntä pitämään oireensa poissa.

Lasta, jolla on kehityksellinen kielihäiriö, on Asikaisen ym. (2019) tarpeen tukea usein kuvien avulla kommunikoimalla, eleillä tai tukiviittomilla. Kun sopiva kommunikointitapa löytyy, kommunikoinnin vaikeuksiin liittyvät seuraukset, kuten oppimisen, käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen ongelmatkin vähenevät. Meluisa ympäristö ei tue lapsen kielellistä kehitystä, ja melutasoon vaikuttaa huoneakustiikka ja tilassa olevien lasten määrä. (Asikainen ym., 2019.)

Serenius-Sirve ym. (2021) kirjoittavat, että ADHD-oireisen lapsen kohtaamisessa aikuisen oma itsesäätely on tärkeää. Jos lapsella on neuropsykiatrisia, kuten ADHD-oireita, hänen tunteensa voivat roihahtaa herkästi. Kun aikuinen pystyy säätelemään omia tunteitaan, vastaanottamaan ja hyväksymään lapsen tunteet, hän auttaa ADHD-lapsen oman itsesäätelyn kehitystä. (Serenius-Sirve ym., 2021.) Puustjärven ym. (2018, 65) mukaan opetustilanteissa lapsen ADHD-oireita voivat lievittää sopivan istumapaikan valinta (esimerkiksi aikuisen lähetyvillä), kuulosuojaimet tai korvatulpat, sylipaino, jumppapallolla istuminen, mahdollisuus liikuntaan, sormeiluesine, piirtäminen kuuntelemisen aikana, tekemisen jakaminen sopiviin rupeamiin ja välitön kannustava tai korjaava palaute. (Puustjärvi, Voutilainen, & Pihlajakoski, 2018a, 65.) Serenius-Sirven ym. (2021) mukaan lyhyet, yksi vaihe kerrallaan annetut ohjeet ja lyhyisiin jaksoihin

jakautuva tekeminen vähentävät lapsen oireita. Ohjeet kannattaa osoittaa suoraan yksilölle koko ryhmälle suunnattujen ohjeiden sijaan. (Serenius-Sirve ym., 2021.) Kampan ym. (2015) kertovat sanattoman uudelleenohjauksen erityisesti tarkkaavuuden vaikeuksista kärsivälle lapselle hyvänä ohjauskeinona. Sekä Sobol (2008, 25–26) ja Serenius-Sirve ym. (2021) painottavat struktuurin merkitystä ja tarkkaa seuraamista keskittymistä tukevana keinona. Sobol (2008, 25–26) kehottaa ohjaamaan ADHD-oireista lasta kysymyksillä. Lapselta voi esimerkiksi kysyä, mitä sinun pitikään seuraavaksi tehdä.

Sobolin (2008, 25–26) mukaan ADHD-oireinen lapsi tarvitsee myös sosiaalisten taitojen opettamista. Sekä Sobol (2008, 25–26) että Puustjärvi ym. (2018, 60) suosittelevat toivotun ja ei-toivotun käytöksen hyvin selkeää määrittelyä lapselle. Sobolin (2008, 25–26) mukaan lapsi voi tarvita useita toistokertoja, jotta asia jää hänen lyhytaikaiseen muistiinsa. Serenius-Sriven ym. (2021) mukaan ADHD-lapsella voi autismikirjon lapsen tapaan olla aistiyliherkkyyttä. Tällöin rauhoittumispaikan käyttö ja ylimääräisten ärsykkeiden karsiminen oppimisympäristöstä on tärkeää. Sobolin (2008, 25–26) mukaan uusien asioiden opettamisessa kannattaa painottaa sisällön ymmärtämistä ja muistuttaa tehtävän loppuun tekemisen hyödyistä. Aikuisen voi olla hyvä tietää, mikä tilanne lapsella on lääkityksen suhteen, ja suhteuttaa omat odotuksensa siihen. (Sobol, 2008, 25–26.) Oman kokemukseni mukaan jotkut lapset ottavat lääkkeitä vain koulua varten, jolloin iltapäivän harrastuksiin mennessä niiden teho on hävinnyt, jos uutta annosta ei oteta. Vanhempien olisi varmasti hyvä kuulla kuoronjohtajalta, millä tavalla lapsi tällöin pärjää ryhmässä.

Serenius-Sirve ym. (2021) kirjoittaa, että vuorovaikutus ADHD-lapsen kanssa voi olla jo varhain vaikeaa, jos vanhemmat kokevat vauvan vaikeasti hoidettavaksi. Tästä syntyy helposti kierre, joka voi johtaa jo varhain siihen, että lapsi omaksuu kielteisen minäkuvan. (Serenius-Sirve ym., 2021.) ADHD-lapselle voi siis helposti kertyä muitakin vuorovaikutuksen ja tunne-elämän pulmia, mikä uskoakseni pitää paikkansa myös muiden erityislasten kohdalla. Tunne-elämän haasteista kärsivää lasta voi Sobolin (2008, 28) mukaan auttaa kysymällä tämän erityistarpeista ja rohkaisemalla eri tavoin itseilmaisuun. Hän mainitsee tässä yhteydessä myös Glasserin (1998, 25–44) sisäisen valinnan teorian: ihmisen psykologiset perustarpeet ovat yhteenkuuluvuus, vaikutusvalta, hauskanpito ja vapaus, joiden kokemiseen on hyvä tähdätä myös musiikinopetuksessa. (Sobol, 2008, 28.)

4 POHDINTA

Tämän työn kirjoittaminen on ollut kuin paisuvan pullataikinan työstämistä. Ensiksi tietoa oli vaikeahkoa löytää, mutta kun pääsin jäljille, erilaisista yksityiskohtiin liittyvä tietomäärä alkoi kasvaa hurjaa vauhtia. Mielestäni tämä kertoo siitä, että lasten käyttäytymisestä, tunnesäätelystä ja erilaisista diagnooseista niiden takana on olemassa paljon tutkimukseen perustuvaa tietoa. Osa siitä on kuitenkin vielä suhteellisen tuoretta ja toisaalta muuttuu nopeasti sitä mukaa, kun diagnoosikriteerit muuttuvat. Olen kirjoitusprosessin aikana miettinyt paljon sitä, kuinka vanhaa tietoa voi enää pitää luotettavana. Myös valtavien tutkimusperinteiden tiivistäminen yhteen tai kahteen kappaleeseen oli osaltaan haastavaa.

Lasten sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen kuorossa löysin seuraavia, yleisiä suuntaviivoja: Turvan kokeminen on tärkeää. Toisaalta monet lapsikuoroon luontevasti liittyvät musiikkileikit, laulut ja harjoitukset ovat luovia menetelmiä, joiden avulla turvan kokemista on helppo vahvistaa. Leikkien avulla on myös mahdollista tutustuttaa lapsia toisiinsa ja kehittää vuorovaikutustaitoja aikuisen ohjauksessa. Erilaisten tunteiden noustessa niiden sanoittaminen ja tilanteiden ratkaiseminen yhdessä on tärkeää. Aikuisen tutustuminen lapseen ja jokaiseen lapseen yksilönä on ratkaisevaa. Vasta sen jälkeen on mahdollista tulkita lapsen käytöstä oikein. Positiivinen vahvistaminen on kieltoja tehokkaampaa, ja joidenkin lasten ohjaamiseen voi toimia paremmin ei-sanallinen ohjaus. Rauhoittumispaikka nousi esiin monissa lähteissä, ja se oli minulle uusi asia. Toisaalta se on melko yksinkertainen konsti, jonka avulla kuoroharjoituksessa kuormittuva lapsi voisi saada helpotusta ylivilittyneeseen oloonsa.

Monet tässä työssä esitellyistä menetelmistä lasten sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistamiseen ovat asioita, joita jokainen lasten kanssa työskentelevä aikuinen jollain tavalla käyttää työssään huomaamattaankin. Jokaisella aikuisella on myös omanlaisensa tunnesäätelyn tapa, jonka hän on oppinut suhteessa omiin vanhempiinsa tai muihin tärkeisiin aikuisiin. Tätä tapaa aikuinen opettaa uusille sukupolville eteenpäin tiedostamatta, ollessaan samalla itse keskellä elämän mittaista matkaa omien tunteiden tunnistamisen, sanoittamisen ja vuorovaikutustaitojen oppimisessa. Ei ole olennaista pystyä välttämään virheitä, ristiriitoja ja konflikteja, vaan pystyä menemään niistä

eteenpäin: kun aikuinen osaa rauhoittaa itseään ristiriitatilanteessa, lapsi on jo hyvän matkaa oppimassa samaa taitoa pelkästään tilanteessa olemalla.

Eikä ole helppoa tulkita ja reagoida aina rakentavasti lapsen käytökseen, jonka haasteet ja sisäinen maailma toimii hyvin eri tavalla kuin aikuisen oma. Hyvä esimerkki tästä on ADHD:seen ja autismin kirjoon liittyvä motorinen levottomuus, jolla lapsi pyrkii tukemaan omaa keskittymistään, ei suinkaan uhmaamaan ja ärsyttämään aikuista tai hakemaan huomiota. Tässäkin asiassa lapsen tutustumisen merkitys korostuu. Tietyn diagnoosin saanut lapsi on myös aina yksilö, joka voi toimia aivan toisin, kuin lääketieteellisten määritelmien perusteella voisi olettaa. Monia tukikeinoja voi kuitenkin kokeilla ilman tiedossa olevaa diagnoosia, ja niistä hyötyvät monet muutkin kuin lääketieteellisen kriteeristön täyttävät lapset.

Koen että oma opettajaidentiteettini vahvistui tämän työn kirjoittamisen myötä. Keinottomuuden tilalle on rakentunut toiveikas kuva siitä, että on mahdollista rajata ja ohjata lasta rakentavasti niin, että hänen itsetuntonsa samalla vahvistuu. Lasten sosioemotionaalisen kompetenssin tukemista musiikinopetuskonteksteissa riittäisi tutkittavaa ja kirjoitettavaa moniin jatkotutkimuksiin. Kun kokonaiskuva aiheesta tarkentuu, toivottavasti musiikinopetuksen käytännöt muuttuvat yhä enemmän sellaiseen suuntaan, että mahdollisimman moni lapsi pääsee taustasta riippumatta nauttimaan musiikkiharrastukseen osallistumisesta.

LÄHTEET

Aronen, E., Santalahti, P., Lindberg, N., Fredriksson, J., Hyvärinen, S., Kaltiala-Heino, R., ... Tuunainen, A. (2018). *Käytöshäiriöt (lapset ja nuoret)*. Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Noudettu osoitteesta <https://www.kaypahoito.fi/hoi50118>

Asikainen, M., Ervast, L., Ahonen, T., Komulainen, J., Korhonen, K., Nopola-Hemmi, J., ... Walldén, T. (2019). *Kehityksellinen kielihäiriö (kielellinen erityisvaikeus, lapset ja nuoret)*. Suomalainen Lääkäriseura Duodecim.

Cherniss, C. (2004). Intelligence, Emotional. Teoksessa C. Spielberg (Toim.), *Encyclopedia of Applied Psychology* (ss. 315–328). New York: Elsevier.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, (74), 238–256.

Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influence in teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297–321.

Glasser, W. (1998). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. New York: Harper Collins.

Hallam, S. (2011). Music Education: The Role Of Affect. Teoksessa P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Toim.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research and Applications* (s. 806). Croydon: Oxford University Press.

Hammel, A., & Hourigan, R. M. (2011). *Teaching music to students with special needs: A label free approach*. New York: Oxford University Press.

Hanser, S. B. (2011). Music, health and well-being. Teoksessa *Handbook of Music and Emotion* (ss. 849–877). Croydon: Open University Press.

Huhtinen-Hildén, L., & Pitt, J. (2018). Reflect on learner-centered music education:

Music, emotion and interaction. Teoksessa *Taking a Learner-Centered Approach to Music Education: Pedagogical Pathways* (1. p.). Abingdon: Routledge.

Jarkko Hakulisen 11-vuotias poika käy koulua kuulosuojaimet päässä – idea luokkauudistuksesta meni lukuisten lasten kohdalla pahasti pieleen. (2022, syyskuuta 20). Noudettu 24. marraskuuta 2022, osoitteesta Yle Uutiset -sivusto: <https://yle.fi/uutiset/74-20000161>

Kampman, M., Solantaus, T., Niina Anttila, Ojala, T., Santalahti, P., & Yhteispelityöryhmä. (2015). *Yhteispeli koulussa, opas hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen*. Tampere: Juveniles Print - Suomen Yliopistopaino Oy. Noudettu osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129900/URN_ISBN_978-952-302-586-8.pdf

Karppinen, A., & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen* (ss. 115–146). Juva: PS-kustannus.

Kröger, T. (2022, lokakuuta 10). Oppimisvaikeuksista kärsinyt 10-vuotias joutui psykiatriselle osastolle – edes lääkärinlausunnot eivät tuoneet hänelle kouluavustajaa. Noudettu 24. marraskuuta 2022, osoitteesta Yle Uutiset -sivusto: <https://yle.fi/a/74-20000813>

Kuorelahti, M., Lappalainen, K., & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (ss. 277–297). Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Laajasalo, T. (2016). Hiljennä häirikkö hyvällä. Teoksessa *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*. Juva: PS-kustannus.

Lasten mielenterveys ja mielenterveyden häiriöt—THL. (2023, huhtikuuta 19). Noudettu 17. marraskuuta 2022, osoitteesta Terveiden ja hyvinvoinnin laitos -sivusto: <https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyshairiot/lasten-mielenterveys-ja-mielenterveyden-hairiot>

Leivonen, S., Sourander, A., Voutilainen, A., & Leppämäki, S. (2015). Touretten oireyhtymä – monimuotoinen sairaus, yksilöllinen hoidon tarve. *Duodecim*, 2015(131

(11)), 1058–1064.

Martin, M., Seppä, M., Lehtinen, P., & Törö, T. (2014). *Hengitys itsesäätelyn ja vuorovaikutuksen tukena* (Uusi laajennettu laitos). Tampere: Mediapinta Oy.

Metsäpelto, R.-L., & Pulkkinen, L. (2012). Socioemotional Behavior and School Achievement in Relation to Extracurricular Activity Participation in Middle Childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 167–182. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.581681>

Mielenterveystalo. (2023). Raivostuneen henkilön kohtaaminen. Noudettu 9. toukokuuta 2023, osoitteesta [Mielenterveystalo.fi](https://www.mielenterveystalo.fi) -sivusto: <https://www.mielenterveystalo.fi/fi/omahoito/aggression-omahoito-ohjelma/9-raivostuneen-henkilon-kohtaaminen>

Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A., & Savolainen, H. (2016). Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa *PSYKKINEN HYVINVOINTI ja oppiminen*. Juva: PS-kustannus.

Opetushallitua. (2023). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Noudettu 17. marraskuuta 2022, osoitteesta [Opetushallitus](https://www.oph.fi) -sivusto: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>

Osborne, N. (2009). Music for children in zones of conflict and post-conflict: A psychobiological approach. Teoksessa S. Malloch & C. Trevarthen (Toim.), *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship* (ss. 331–356). New York: Oxford University Press.

Pelletier, C. L. (2004). The effect of music on decreasing arousal due to stress: A meta-analysis. *Journal of Music Therapy*, (41), 192–214.

Poikkeus, A.-M. (2011). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. (s. 86). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Pulkkinen, L. (1995). Behavioral precursors to accidents and resulting physical impairment. *Child Development*, (66), 1660–1679.

Puustjärvi, A., Voutilainen, A., & Pihlajakoski, L. (2018a). Lapsen ADHD. Teoksessa *ADHD-käsikirja* (ss. 43–80). Keuruu: PS-kustannus.

Puustjärvi, A., Voutilainen, A., & Pihlajakoski, L. (2018b). Mitä on ADHD? Teoksessa *ADHD-käsikirja* (ss. 13–42). Keuruu: PS-kustannus.

Rautanen, P. (2016). *Sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen koulussa, systemaattinen kirjallisuuskatsaus suomalaiseen tutkimukseen* (Pro gradu). Tampereen yliopisto, Tampere.

Saarni, C. (1995). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.

Sadat oireilevat lapset jonottavat hoitoonpääsyä – vuoden odottanut tokaluokkalainen Jere ei opi lukemaan ja ongelmat vain kasaantuvat. (2022, lokakuuta 15). Noudettu 24. marraskuuta 2022, osoitteesta Yle Uutiset -sivusto: <https://yle.fi/a/3-12650107>

Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?* Vaasa. Noudettu osoitteesta https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7961/isbn_978-952-476-349-3.pdf

Savimäki, I. (2017). *Lapsi- ja nuorisokuoron johtajan ABC-kirja*. Sulasol.

Serenius-Sirve, S., Kippola-Pääkkönen, A., Berggren, K., Korhonen, T., & Ruoho-Pettersson, T. (2021). *Arki toimimaan—Vinkkejä lapsen myönteiseen tukemiseen*. ADHD-liitto ry, Barnavårdsföreningen i Finland rf. Noudettu osoitteesta <https://adhd-liitto.fi/wp-content/uploads/2023/04/Arki-toimimaan-opas-web.pdf>

Sobol, E. S. (2008). *An attitude and approach for teaching music to special learners* (Second edition). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education.

Taideyliopisto. (2021a). *OPS, kirkkomusiikki, musiikin kandidaatti* [Data set]. Noudettu osoitteesta <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/tutkinto-ohjelma/10893>

Taideyliopisto. (2021b). *OPS, kirkkomusiikki, musiikin maisteri* [Data set]. Noudettu osoitteesta <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/tutkinto-ohjelma/10913>

The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2023). CASEL. Noudettu 18. tammikuuta 2023, osoitteesta <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is->

the-casel-framework/

Tolonen, A. (2022, marraskuuta 4). Vasta itsemurhayrityksen jälkeen 16-vuotias Juliette pääsi ADHD-tutkimuksiin: Osa perheistä joutuu odottamaan apua jopa vuosikymmeniä. Noudettu 24. marraskuuta 2022, osoitteesta Yle Uutiset -sivusto: <https://yle.fi/a/3-12601127>

Vienonen, E., Ala-Soini, Haapakangas, S., Havukainen, E., Kiilo, R., Koponen, N., ... Mira. (2023). *Autismikirjon lapset ja nuoret, Opas ammattilaisille, neuvoloihin, perhekeskuksiin, varhaiskasvatukseen ja läheisille sekä muille autismikirjon lasten ja nuorten parissa toimiville, ja heihin liittyvän päätöksenteon tueksi*. Autismiliitto. Noudettu osoitteesta <https://autismiliitto.fi/wp-content/uploads/2023/02/A4-Autismikirjon-lapset-ja-nuoret-OPAS.pdf>

Weissberg, R. P., Domitrovitch, C., Durlak, J. A., & Gulotta, T. P. (2017). Social and emotional learning: Past, present and future. Teoksessa *Handbook for social and emotional learning: Research and practice* (ss. 3–19). The Guilford Press.