

**Musiikkiluokkalaisten kokemuksia omista ja
luokkansa keskinäisistä vuorovaikutustaidoista**

Rinna Ahlman
Maisterintutkielma
Musiikkikasvatus
Syyslukukausi 2014
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos – Music department
Tekijä – Author Rinna Ahlman	
Työn nimi – Title Musiikkiluokkalaisten kokemuksia omista ja luokkansa keskinäisistä vuorovaikutustaidoista	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year 12/2015	Sivumäärä – Number of pages 75
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimukseni esittelee, millaisena musiikkiluokkien oppilaat näkevät vuorovaikutustaitonsa sekä luokkansa keskinäiset vuorovaikutussuhteet. Luokan keskinäisen vuorovaikutuksen seurauksena esiintyvä ryhmähenki on vuorovaikutuskäyttäytymisen lisäksi tutkimuksessani merkittävässä roolissa. Sen lisäksi, että suomalainen musiikkiluokka on lähes ainutlaatuinen ilmiö, on se myös verraten nuori tutkimuskohde, sillä ensimmäinen musiikkiluokka perustettiin Suomeen 1966. Tutkimukseni tarkoituksena on tuoda esille musiikkiluokan erityispiirteitä, mutta lisäksi antaa näkökulmia siihen, millä tavoilla kaikilla perusopetuksen luokilla voisi kehittää vuorovaikutuksellisuutta, ryhmähenkeä sekä kouluviihtyvyyttä. Pidän tärkeänä sitä, että nykypäivän äly-yhteiskunnassa tulisi panostaa siihen, että lapset ja nuoret oppivat kasvokkaisen viestinnän taidot.</p> <p>Tutkimuskysymyksiä tutkielmani pohjalla on yhteensä kuusi. Selvitän, millaisina musiikkiluokkien oppilaat kokevat vuorovaikutustaitonsa ja näkevätkö he musiikkiluokkalaisuuden vaikuttaneen niihin. Lisäksi tarkastelen luokan keskinäistä vuorovaikutuskäyttäytymistä ja ryhmähenkeä sekä sitä, millaisten musiikillisten toimintatapojen musiikkiluokkalaisten kokevat vaikuttaneen ryhmähenkeen. Lähdekirjallisuuden pohjalta selitän, miten musiikki ja musiikkiluokalla opiskelu voivat kehittää lasten ja nuorten vuorovaikutustaitoja ja sosiaalisuutta.</p> <p>Teoreettisena viitekehyksenä jo kandidaatin tutkielmalleni toimi musiikin hyödyt opetuksen sekä kehityksen kannalta ja sama teema jatkuu myös maisterintutkielmassani. Oma musiikkiluokkataustani on auttanut tarkentamaan tutkimuskohteen musiikkiluokkalaisiin ja musiikkiluokan mukanaan tuomiin mahdollisuuksiin. Tässä tutkielmassa pääpaino on sosiaalisissa hyödyissä, joita musiikillinen erityisorientaatio voi antaa.</p> <p>39 kuudes- ja 35 yhdeksäsluokkalaisten vastaukset puolistrukturoituun kyselylomakkeeseen analysoin määrällisin menetelmin SPSS-ohjelmalla. Tulokset osoittavat, että musiikkiluokkalaisten kokevat vuorovaikutustaitonsa melko hyvinä ja luokkansa ryhmähengen keskivertoa parempana. Erityisesti esiintymiset ja niihin harjoittelu nähdään ryhmähenkeä parantavina tekijöinä. Myös yhteysoitto koulussa koetaan ryhmähenkeä parantavana musiikillisena toimintana. Kilpailu soitto- ja laulutaidoista koetaan negatiivisena ja jopa ahdistavana ilmiönä kaikilla tutkittavilla luokilla.</p> <p>Yhteinen toiminta, yhteisöllisyys ja tavoitteellisuus vaikuttavat merkittävästi luokan ryhmähenkeen ja yksilön kokemukseen omista vuorovaikutustaidoistaan. Nämä eivät ole kuitenkaan vain musiikkiluokilla ilmeneviä ominaisuuksia ja erityispiirteitä, vaan jokaiselle luokalle mahdollinen voimavara.</p>	
Asiasanat – Keywords musiikkiluokka, vuorovaikutus, sosiaaliset taidot, ryhmä, yhteistoiminnallisuus	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällys

1	JOHDANTO	4
2	MUSIIKKILUOKKA JA MUSIIKKILUOKKALAISUUS	7
2.1	Musiikkiluokka nykypäivän suomalaisessa koulujärjestelmässä	7
2.2	Musiikkiluokkatoiminta vuoden 2014 opetussuunnitelmassa	9
2.3	Musiikkiluokkien puoli vuosisataa	10
2.4	Musiikillinen harrastuneisuus.....	11
2.5	Vuorovaikutus vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa	14
3	RYHMÄ VUOROVAIKUTUS- JA OPPIMISKENTTÄNÄ	16
3.1	Ryhmä ja sen kehitysvaiheet	16
3.2	Toimiva ryhmä.....	18
3.3	Koululuokka vertaisryhmänä.....	19
3.4	Vuorovaikutustaidot.....	20
3.5	Yhteistoiminnallinen oppiminen	22
4	MUSIIKKI KEHITYKSEN MUOKKAAJANA	25
4.1	Musiikin psykososiaalinen vaikuttavuus.....	25
4.2	Praksiaalinen musiikkikasvatus	26
4.3	Siirtovaikutus	26
4.4	Sosiaalisuus.....	28
4.5	Persoona.....	32
4.6	Luovuus	34
4.7	Tunneäly.....	35
5	TUTKIMUSASETELMA	37
5.1	Tutkimuskysymykset	37
5.2	Tutkimusmenetelmä	37
5.3	Aineiston keruu	38
5.4	Aineiston analyysi.....	41
5.5	Tutkimuksen eettisyys.....	42
5.6	Tutkimuksen luotettavuus	43
6	TUTKIMUSTULOKSET	45
6.1	Vuorovaikutustaidot.....	45
6.2	Luokan ryhmähenki.....	48
6.3	Musiikkiluokkalaisuuden vaikuttavuus ulkomusiikillisiin tekijöihin.....	49
6.4	Musiikillisten toimintatapojen vaikuttavuus luokan yhteishenkeen.....	51
6.5	Avoimet kysymykset.....	53
6.6	Johtopäätökset.....	54
7	POHDINTA	57
	LÄHTEET	61
	LIITTEET	68
	<i>Liite 1. Kyselylomake</i>	68
	<i>Liite 2. Suurimpien prosenttiosuuksien mukaisesti ympyröidyt osiot 2, 3, 4, ja 5</i>	70
	<i>Liite 3. Suostumuslomake</i>	72
	<i>Liite 4. Opettajille lähetetyt ohjeet kyselyn täyttämiseksi</i>	73
	<i>Liite 5. Kyselylomakkeen luokkakohtaiset keskiarvot osioissa 2, 3, 4, ja 5</i>	74

1 JOHDANTO

Musiikkiluokkien ja muiden taito- sekä taideainepainotteisten luokkien asema on ollut kyseenalaistettuna jo vuosia. Vaikka ajatukset eriarvoisuudesta ovat antaneet musiikkiluokille elitistisen leiman, on näiden ajatusten vastapainoksi voimistunut kysymys siitä, millaisia mahdollisuuksia ja hyötyjä painotettu opetus voisi antaa oppilaille. Voisiko musiikkiluokkalaisuus parantaa koulumenestystä tai -viihtyvyyttä? Voisiko yhteisillä tavoitteilla sekä toiminnalla parantaa oppilaiden sosiaalista kyvykkyyttä ja vuorovaikutustaitoja? Nämä kysymykset heijastavat myös omaa peruskouluaikaani, josta seitsemän vuotta vietin musiikkiluokalla opiskellen. Vasta vuosia peruskoulun päättymisen jälkeen olen huomannut musiikkiluokalla opiskelun jättäneen minulle todella positiivisia käsityksiä sekä kokemuksia koulunkäynnistä ja voimakkaimpia muistoja peruskoulusta ovatkin musiikintunnit, yhteiset musiikkiprojektit ja luokkamme loistava ryhmähenki. Kokemuksiini peilaten aloin pohtia edellä mainittuja kysymyksiä koulumenestyksen, -viihtyvyyden ja sosiaalisten taitojen kehittymisestä ja parantumisesta. Mikä on se tekijä, joka saa viihtymään ja menestymään koulussa? Oma perusteluni tälle on ryhmän vuorovaikutus ja sen myötä luokkaan muodostuva ilmapiiri.

Pohdin kysymyksiä musiikkiluokkalaisuudesta, koulumenestyksestä ja kouluviihtyvyydestä jo kandidaatintutkielmassani (ks. Ahlman 2014) ja saamani tiedon pohjalta heräsi kiinnostus musiikin sosiaaliin ulottuvuuksiin ja niiden merkitykseen musiikkiluokan sisäisen vuorovaikutusilmapiirin kannalta. Nämä tutkielmat saavat yhteisen nimittäjänsä musiikkikasvatuksen vaikuttavuudesta, joten olen käyttänyt kandidaatintutkielmaani pohjana sekä ajatusten herättäjänä myös maisterintutkielmalleni. Musiikkiluokat, kuten kaikki painotetut luokat ovat toistaiseksi vähän tutkittuja ja ainutlaatuisia luokkamuotoja, jotka alkavat kuitenkin hiljalleen herättää kiinnostusta myös maamme rajojen ulkopuolella. (ks. Eerola & Eerola 2014). Tutkimukset osoittavat, että suomalainen musiikkiluokka on ainutlaatuinen tapa suorittaa peruskoulu ja siksi sen etuja sekä olemassaoloa on tärkeää vaalia. Oman pro gradu-tutkielmani kannalta merkittävä on Leena Pääkkösen vuonna 2013 tekemä väitöstutkimus *Musiikkiluokkalaisten kertomukset yhdessä tekemisestä*. Tutkimuksen haastatteluaineistossa merkittävään asemaan nousee yhdessä tekemisen voima, luokan kokemukset yhteenkuuluvuudesta ja musiikin voimaannuttavuus. Tutkimus esittelee perusteellisesti, millainen suhde on luokkahengen, yhteenkuuluvuuden, luokan ilmapiirin ja

itse musisointiprosessin välillä, ja miten suhde muuttuu musisointiprosessin edetessä. (Pääkkönen 2013, 100, 121.)

Louhivuori tiivistää musiikin olemuksen vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen toimintaan. (Louhivuori 2009, 16.). Nämä piirteet erottavat musiikkikasvatuksen muista oppiaineista, sillä koulussa musiikillinen toiminta perustuu pääosin yhteislaululle ja yhteissoitolle, jotka toimintamuotoina pohjautuvat osallistumiselle, toisten huomioimiselle, tavoitteellisuudelle sekä onnistumisen kokemuksille. Edellä mainituista tekijöistä muodostuu musiikkikasvatuksen arvopohja, yhdessä tekeminen. Haluan tästä syystä tuoda tutkielmassani esille näille arvoille pohjautuvan yhteistoiminnallisen oppimisen, jolla tarkoitetaan vuorovaikutusta korostavaa yhdessä oppimista (Sahlberg & Leppilampi, 1994). Musiikki on erinomainen yhteistoiminnallisen oppimisen väline sekä mahdollistaja ja siksi yhteistoiminnallinen musiikin tekeminen voi syventää luokan toimintaa. Erialaisten toimintatapojen, kuten yhteistoiminnallisuuden takana kaikilla kouluaineilla on tavoitteita, joiden mukaisesti opetusta suunnitellaan. Musiikin oppiaineen tavoitteiden, kuten soittotaidon kehittymisen lisäksi musiikinopetuksella on huomattu olevan ennalta-arvaamattomia vaikutuksia (Eerola 2010, 26; Schellenberg 2006, 111), joihin olen halunnut kohdistaa tutkimukseni. Näiden ulkomusiikillisten vaikutusten syntyminen on tosin riippuvaista motivaatiosta, jota ilman musiikkiharrastus yleensä loppuu. Vuorovaikutus ja yhteistoiminta ovat kuitenkin usein motiivi musiikin harrastamiselle ja motivaatio musiikilliseen yhteistoimintaan johtaa oppimiseen ja vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Tutkimukseni tarkoituksena on musiikkiluokkalaisten näkemysten perusteella osoittaa musiikkikasvatuksen merkityksellisyys peruskoulussa, sillä näen musiikkikasvatuksen mahdollisuudet ja hyödyt samanlaisina huolimatta siitä, opiskelevatko oppilaat viikossa kaksi vai viisi tuntia musiikkia.

Tarkastelen tutkielmassani musiikkiluokan vuorovaikutusta kahdesta näkökulmasta. Ensimmäinen näkökulma valottaa sitä, millä tavoin yksittäinen oppilas kokee omat vuorovaikutustaitonsa ja huomaako hän musiikkiluokkalaisuudella olevan vaikutusta omien vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Toinen näkökulma tutkii, millaisena oppilaat kokevat luokan keskinäisen vuorovaikutusilmapiirin ja ryhmähengen. Myös tästä näkökulmasta merkittävää on se, näkevätkö oppilaat musiikkiluokkalaisuuden ja musiikillisten toimintatapojen edistäneen luokan ryhmähengen. Tutkimusaiheeseeni tutustuttuani huomasin, että alan käsitteistö on laajaa, monipuolista, mutta päällekkäisyyksistä johtuen myös ristiriitaista. Laaksonen (2010) toteaa kirjallisuuskatsauksessaan, että vuorovaikutustaitoja

kuvataan myös käsitteillä sosiaalinen kompetenssi, sosiaaliset taidot, vertaissuhdetaidot ja viestintätaidot (Laaksonen 2010). Kauppila (2005) kuitenkin selventää teoksessaan *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset suhteet* käsitteitä ja niiden välisiä suhteita. Erilaisissa ympäristöissä tapahtuvaa ihmisten välistä toimintaa kutsutaan *sosiaalisesti vuorovaikutukseksi*. Tämä on yläkäsite, jonka alle kuuluu käsite *sosiaaliset taidot*. (Kauppila 2005, 19.) Sosiaalisilla taidoilla taas tarkoitetaan esimerkiksi käyttäytymismalleja, jotka ovat kulttuuri- ja aikasidonnaisia. Näitä ovat muun muassa keskustelutaidot, ongelmanratkaisutaito ja kyky empatiaan. Tiivistetysti sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan kykyä olla muiden kanssa ja tärkeä osa sosiaalisia taitoja on vuorovaikutus, joka on joko sanallista tai sanatonta viestintää. (Viinikka, Taimi, Somiska, Ojala, Törrönen, Hajda, Karhunen, Liljeroos, Lamminen, Vartiainen-Gomez, & Viitala 2013.) Toisaalta Kalliopuska (1995) määrittelee sosiaalisten taitojen tarkoittavan sellaista käyttäytymistä, joka on opittua ja sosiaalisesti arvostettua. Tällöin osapuolten välillä myönteisenä koettu vuorovaikutus on osoitus sosiaalisesta kyvykkyydestä. (Kalliopuska 1995, 8.) Olen päätenyt käyttämään tutkimuksessani käsitteitä vuorovaikutus, vuorovaikutustaidot sekä sosiaaliset taidot. Käytän vuorovaikutustaidot-käsitettä synonyyminä sanalle sosiaaliset vuorovaikutustaidot ja viestintätaidot.

2 MUSIIKKILUOKKA JA MUSIIKKILUOKKALAISUUS

Painotetulla musiikinopetuksella tarkoitetaan ensisijaisesti sitä, että musiikin tuntiopetusta on lisätty. Painotetun musiikinopetuksen luokkaa kutsutaan musiikkiluokaksi. Lisättyä musiikinopetusta voidaan kutsua myös muun muassa *tehostetuksi opetuksesi* tai *erityisorientoiduksi opetuksesi*. Olen valinnut tutkielmassani käytettäväksi kuitenkin termin painotettu opetus, sillä se vastaa vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaista käsitteistöä.

2.1 Musiikkiluokka nykypäivän suomalaisessa koulujärjestelmässä

Musiikkiluokka tarjoaa oppilailleen painotettua musiikinopetusta tavallisimmin kolmannelta yhdeksännelle luokalle. Musiikkiluokkavuosien jälkeen oppilaalla on tarvittavat tiedot ja taidot sekä mahdollisuus pyrkiä musiikkilukioon tai muuten jatkokoulututtautua musiikin alalla. Musiikkiluokkatoiminta ei kuitenkaan tähtää opetuksessaan ammatilliseen kouluttamiseen vaan innokkaaseen harrastuneisuuteen ja mahdollisuuteen kasvaa musiikin parissa. (Karppinen, Ruokonen ja Uusikylä 2005, 92.)

Tutkielmani kannalta mielenkiintoisen tutkimuksen kohteen ja näin myös erityisen luokasta tekee se, että usein kaikilla luokan oppilailla on jo lapsuudesta asti yhteinen tekijä, musiikki, jonka ohjaamina he voivat toisella vuosiluokalla hakea painotettua musiikinopetusta tarjoavaan kouluun. Musiikkiluokalle hakeudutaan useimmiten oman tai perheen harrastuneisuuden ohjaamina, musiikkiluokalle pyritään myös kavereiden innoittamana. Lähipiirin musiikkitaustalla on näin ollen suuri merkitys musiikkiluokkataipaleen alussa. (Luukko & Pietarinen 2014; Mattila 2010.) Musiikkiluokkatoiminnan perusajatuksena on kotitaustasta riippumatta antaa yhtäläinen mahdollisuus jokaiselle hakijalle, eikä näin ollen valmiita musiikillisia taitoja vaadita (Ruokonen & Grönholm 2005, 92). Musiikkiluokalle haluavat oppilaat osallistuvat soveltuvuuskokeeseen, jonka kautta valitaan musiikkiluokalle pääsevät oppilaat. (Tampereen kaupunki/perusopetus 2015a.) Soveltuvuuskokeen avulla selvitetään, onko lapsella tarvittavat valmiudet selvittää musiikkiluokan oppimistavoitteista (Ruokonen & Grönholm 2005, 92; Perusopetuslaki 28 §). Soveltuvuuskokeen linjaukset ovat hyväksi havaitut ja koe onkin säilynyt musiikkiluokkien syntyvuosista lähtien peruslähtökohdiltaan lähes muuttumattomana (Vähälä 1996, 22). Koe pyrkii kartoittamaan

oppilaan rytmin ja melodian ymmärrystä sekä laulutaitoa. Tampereen musiikkiluokkien soveltuvuudesta on sisältänyt vuonna 2015 Kai Karman musikaalisuustestin, rytmin ja melodian toistotehtävän, yksinlauluna Hämähämähäkki kiipes langalle ja oman vapaavalintaisen yksinlaulun. (Tampereen kaupunki/perusopetus 2015a.) Huomioitavaa on, että erityiskasvatuksen tarve ei estä musiikkiluokalle pääsyä (Eerola & Eerola 2014, 5).

Musiikkiluokkatoiminta mahdollistaa musiikin harrastamisen ja oppivelvollisuuskoulun opiskelun yhdistämisen (Kosonen 2009, 161). Musiikkiluokalla opiskelu poikkeaa monin tavoin tavallisella luokalla opiskelusta. Yleensä musiikkia opetetaan painotetun musiikinopetuksen ryhmissä 3–5 tuntia viikossa – koulusta, kunnasta ja opettajasta riippuen. Lisäksi viikkorytmiin voi kuulua esimerkiksi esiintymisiä ja yhteistyötä paikallisen musiikkiopiston tai konservatorion kanssa. Tällaisella yhteistyöllä pyritään tasokkaaseen ja ammattitaitoiseen soitonopetukseen normaalin musiikkiluokalla opiskelun lisäksi. (Ruokonen & Grönholm 2005, 93.) Myös koulujen omat – tai kaupunkien sisäisten musiikkiluokkien kuorot sekä orkesterit ovat edelleen tärkeä ja näkyvä osa musiikkiluokkatoimintaa (Törmälä 2013).

Musiikkiluokkatoiminnan tarkoitus on musisoinnin avulla oppia musiikillisia taitoja ja musiikin teoriaa. Musiikillisiin taitoihin kuuluvat myös ne vuorovaikutuksen taidot, joita yhdessä musisoiminen vaatii. Ruokonen ja Grönholm (2005) korostavatkin, että musiikki voi parhaimmillaan olla luokalle tärkeä yhteinen tekijä, jonka avulla voidaan kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja ja parantaa luokan ilmapiiriä sekä yhteishenkeä. Laulaminen on edelleen tärkeä pohja kaikelle musiikilliselle toiminnalle, vaikka äänen kehitys on vielä kesken. Soittotaitoa ja nuotinlukua voidaan kehittää jonkin yhteisen soittimen, kuten nokkahuilun tai kitaran avustuksella. Musiikkiluokkataipaleen edetessä tai jo sen alkaessa on yleistä, että oppilaat löytävät itselleen mieluisen instrumentin, jonka harjoittelu painottuu usein musiikkiopistoon. Lisäksi tärkeitä kokonaisvaltaisen kehityksen ja musiikillisten taitojen kannalta ovat konserteista ja esiintymisistä saadut kokemukset. (Ruokonen ja Grönholm 2005, 94–95.)

Musiikkia voi peruskoulussa sekä lukiossa opettaa musiikin aineenopettaja, mutta alakoulussa musiikkia opettaa usein kuitenkin luokanopettaja (Pohjannoro ja Pesonen 2010, 8–10). Yhtenäiskouluissa kaikkien vuosiluokkien opetuksesta voi vastata musiikin aineenopettaja tai – opettajat. Luonnollisesti musiikinopettaja vaikuttaa merkittävästi muun muassa opetuksen

laatuun ja toiminnan muotoihin. Opettajan omat musiikilliset näkökulmat ja taidot voivat parhaillaan avata lukuisia ovia oppilaille tai päinvastoin tehdä lopun innostuksesta. Musiikkiluokanopettaja voi hyödyntää musiikillisiä toimintatapoja myös muihin aineisiin tai integroida musiikkia itsessään tukemaan muiden aineiden oppimista (Ruokonen & Grönholm 2005, 93). Musiikkiluokkatoiminta tukee parhaimmillaan kokonaisvaltaista- ja oppiaineet ylittävää ilmiöoppimista.

Musiikkiluokka erityisenä luokkamuotona herättää kysymyksen siitä, miten musiikkiluokan toiminta eroaa tavallisen luokan toiminnasta. Etienne Wenger (1998) on kehittänyt teorian käytäntöyhteisöstä (*community of practice*), joka ajatuksiltaan kuvaa kokemusteni pohjalta musiikkiluokan toimintaa. Käytäntöyhteisöllä tarkoitetaan yhteisöä tai ryhmää, jonka jäsenet jakavat saman kiinnostuksenkohteen. Vuorovaikutuksessa yhteisönsä jäseniin he kehittävät omia taitojaan ja tavoittelevat yhteisiä päämääriä. Wenger asettaa kolme tunnusmerkkiä käytäntöyhteisölle. Käytäntöyhteisön jäsenten tulee olla *kiinnostuneita samasta asiasta*, jolloin heillä jokin yhteinen tekijä (*the domain*). *Yhteisöllisyys (the community)* mahdollistaa vuorovaikutteisen yhteistyön, avunannon ja ihmissuhteiden muodostamisen. *Harjoittelun* tai erilaisten *käytänteiden (the practice)* avulla ryhmän jäsenet kehittyvät, ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja oppivat. Käytäntöyhteisön kannalta onkin tärkeää yhdessä oppiminen ja yhteisten päämäärien saavuttaminen yksilöllisten panosten avulla. (Wenger 1998.) Kokemusteni pohjalta uskallan väittää, että teoria käytäntöyhteisöstä erottaa musiikkiluokan tavallisesta luokasta juuri tavoitteellisuuden ja yhteisen kiinnostuksenkohteen vuoksi.

2.2 Musiikkiluokkatoiminta vuoden 2014 opetussuunnitelmassa

Musiikkiluokkatoiminta on vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) siirtynyt toteutettavaksi valinnaisten aineiden kautta. Opetussuunnitelmassa määrätyt valinnaiset tunnit voidaan näin ollen käyttää painotetun opetuksen järjestämiseen. (POPS 2014, 95–96.) Tästä johtuen eri aineiden painotuksia kutsutaan uuden opetussuunnitelman mukaisesti *opetussuunnitelmallisiksi painotuksiksi* (Tampereen kaupunki/perusopetus 2015b). Alakoulussa valinnaisten taito- ja taideaineiden määrä on kuusi vuosiviikkotuntia ja yläkoulussa viisi vuosiviikkotuntia. Opetuksen järjestäjä vastaa siitä, mitä valinnaisia aineita koulussa tarjotaan, miten valinnaiset tunnit jaetaan aineiden kesken ja halutaanko valinnaisia

tunteja käyttää painotetun opetuksen toteutukseen. Valinnaiset aineet on mahdollista jakaa musiikin, kuvataiteen, käsityön, liikunnan ja kotitalouden kesken. (POPS 2014, 95.) Tuntijaon toteutus on siis pääosin kunnan ja koulun omien ratkaisujen varassa (Koulujen musiikinopettajat 2015). Jokainen koulu laatii ja toteuttaa oman musiikkiluokan opetussuunnitelmansa peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. On kuitenkin huomionarvoista, että nykyään opetussuunnitelmalliseen painotukseen valitut oppilaat voidaan jakaa luokille niin kuin koulu parhaaksi näkee. Tämä tarkoittaa sitä, että painotuksen järjestäminen ei edellytä erillisen luokan perustamista. (Tampereen kaupunki/perusopetus 2015b.) Musiikkiluokkatoiminnan pohja-ajatus on opetussuunnitelmallisesta rakennemuutoksesta huolimatta säilynyt ennallaan. Valinnaisten aineiden yleiset tavoitteet, oppimisen ja osaamisen laajentuminen sekä syventyminen (POPS 2014, 95) antavat toimintaperiaatteen myös musiikkiluokille.

2.3 Musiikkiluokkien puoli vuosisataa

Entinen musiikkiluokan opettaja Jouko Törmälä julkaisi vuonna 2013 kirjan *Suomen musiikkiluokkien historia: musiikkiluokkatoimintaa 50 vuoden ajalta*. Tämä historiikki kertoo kattavasti suomalaisen musiikkiluokkatoiminnan historian ja tutustuttaa eri kaupunkien musiikkiluokkien kasvuvaiheisiin. Jo paljon ennen varsinaisen musiikkiluokkatoiminnan alkamista 1940-luvulta lähtien muutamat paikkakunnat kunnostautuivat tarjoamalla pätevän opettajan johdolla kansakouluoppilaille mahdollisuuden osallistua kuoroon tai orkesteriin. Tällaisia kouluja kutsuttiin laulu- ja soittokouluiksi. Niiden toiminta oli pitkäjänteistä sekä tasokasta, ja monet laajensivat kuuntelijakuntaansa tekemällä niin esiintymisiä kuin äänitteitäkin. Musiikkiluokkatoiminnan kasvu tapahtui kuitenkin hitaasti, mutta 1960-luvun alun kokeilut Töölön kansakoulussa, Alppilan yhteislyseossa ja Tapiolan yhteiskoulussa johtivat lopulta tämän poikkeavan luokkamallin vakiintumiseen. Ensimmäinen virallinen musiikkiluokka perustettiin Lahteen Paavo Kiisken ja Tapani Valtasaaren johdolla vuonna 1966. (Törmälä 2013, 9-10.) Vuoden 1970 Peruskoulu-uudistukseen asti musiikkiluokkia kutsuttiin tehostetun musiikinopetuksen luokiksi (Vähälä 1996, 12) ja uudistukseen mennessä tehostetun musiikinopetuksen luokkia olikin jo yhteensä 54. Lopulta kouluhallitus huomasi toiminnan vahvuuden ja vuonna 1971 määriteltiin, millä perusteilla paikkakunnalla voisi aloittaa musiikkiluokkatoiminnan. Sen lisäksi, että musiikkiluokka-ajatuksen ja peruskoulun ideologian välillä ei saisi olla ristiriitoja, paikkakunnalla tulisi olla riittävästi asukkaita ja

musiikkiopisto soitinopetuksen järjestämiseen. (Törmälä 2013, 9-10.) Nykyään Suomen musiikkiluokilla opiskelee noin 9000 oppilasta. (Eerola ja Eerola 2013, 4.)

2.4 Musiikillinen harrastuneisuus

Harrastuksilla pyritään tuomaan sisältöä ja mielihyvää elämään. Monille se on henkireikä, joka helpottaa ja voimauttaa muuta arjen toimintaa. (Juvonen 2000, 37-39.) Tätä tukee myös se, että musiikkiluokkien oppilaat kokevat musiikintunnit vapaampina ja rennompina kuin muut tunnit (Pääkkönen 2013, 85–88). Vaikka musiikki ei koulussa olekaan harrastustoimintaa, voi sen luonne muihin oppiaineisiin verrattuna olla harrastusmainen, jolloin siitä muodostuu helposti voimavara. Juvonen (2000) kuitenkin painottaa, että harrastamisen vaikutus voi olla myös täysin päinvastainen, jos toiminta ei ole omaehtoista tai tavoitteet ovat liian korkealla. Tällaisissa tapauksissa harrastaminen voi lopahtaa jo alkumetreillä. Toisaalta harrastus voi myös jatkua läpi elämän, vaikka laji tai lajin muoto vaihtuisivatkin kiinnostuksen ja kehityksen muovaantuessa. Harrastuksen ja siinä vaadittavien taitojen kehittäminen vaatii lajista riippumatta jatkuvaa harjoittelua ja sitoutumista, arjen aikatauluja uhmaten. (Juvonen 2000, 37-39.) Kuten kaikki painotetun opetuksen luokat myös musiikkiluokka antaa vastapainoa perinteiselle opiskelulle ja luo mahdollisuuden oman harrastuksen sekä koulunkäynnin yhdistämiselle. Vaikka painotettu opetus saattaa viedä aikaa ja energiaa akateemisilta aineilta, monet tutkimukset osoittavat, että harrastus ja koulunkäynti voivat toimia toisiaan tukevin elämän osa-alueina.

Musiikkiharrastus on säilyttänyt asemansa suosittuna vapaa-ajan harrastuksena jo pitkään (ks. Kosonen 2009, 158). Kun musiikki on kotiympäristössä osa arkea, todennäköisyys musiikkiharrastuksen aloittamiselle kasvaa. Varhainen musiikkiharrastus herättää kiinnostusta entisestään. (Ahonen 2004, 143.) Musiikki onkin monelle lapselle ensimmäinen harrastus, joko musiikkileikkikoulun tai instrumenttioppituntien muodossa. Kotona tapahtuva laulaminen ja muu musiikkitoiminta korvataan nykypäivänä yhä useammin musiikkileikkikoulussa tai musiikkikerhossa käymisellä (Juvonen 2000, 37). Tällainen vuorovaikutteinen toiminta voi parhaillaan kehittää myös aikuisen ja lapsen suhdetta, mikäli molemmat osallistuvat harrastukseen. Lapsen oma suhde ja sisäinen motivaatio musiikin harrastamiseen kehittyvät juuri vanhempien ja muiden läheisten ihmisten tuella (Ruokonen ja Grönholm 2005, 90). Vanhempien positiivinen asenne harrastusta kohtaan auttaa

luonnollisesti myös harrastusmahdollisuuksien löytymisessä (Kosonen 2009, 159; Juvonen 2000, 141). Myöhemmällä iällä vastuu on kuitenkin pääosin nuorella itsellään, vaikka luonnollisesti kannustaminen ja rohkaisu tässä herkässä iässä ovat musiikkiharrastuksen kannalta tärkeitä. Nuoruusiässä motiivina soittoharrastukselle voi olla esimerkiksi bändin perustaminen ja keikkailu (Sinkkonen 2010, 262). Ryhmän tuki ja yhdessä tekeminen ovat myös musiikkiluokalla tärkeä motivaation lähde musisointiprosessissa (Pääkkönen 2013, 176). Voidaankin ajatella, että vuorovaikutus toimii motiivina musiikin harrastamiselle etenkin nuoruusiässä. Lapsen tai nuoren oma motivaatio määrittää lopulta, millaiseksi musiikillinen orientaatio kehittyy (Vainikainen 2014, 23).

Motivaatio ja mielenkiinto ovat tärkeitä harrastuksen aloittamiseen johtavia tekijöitä. Tarkemmin voidaan ajatella, että mielenkiinto saa harrastuksen alkuun ja motivaatio pitää sitä yllä. Mielenkiinto harrastusta kohtaan taas voi syntyä spontaanisti tai toiminnan kautta. (Metsämuuronen 1997.) Voidaan siis nähdä, että esimerkiksi musiikkiluokalle haun pohjalla saattaa olla pelkkä ajatus siitä, että musiikkiluokalla opiskelu olisi mukavaa. Toisaalta, ennen musiikkiluokalla opiskelua aloitetut soittotunnit ovat konkreettisen toiminnan kautta herättäneet mielenkiinnon jatkaa musiikkiharrastusta hieman erilaisessa ympäristössä, musiikkiluokalla. Jokin on luonnollisesti saanut mielenkiinnon herämään myös itse soittoharrastusta kohtaan. Mielenkiinnon herättyä erilaiset motiivit ohjaavat harrastustoimintaa (Metsämuuronen 1997, 34). Motiivi harrastamiseen saattaa olla esimerkiksi sosiaalinen tai ulkoinen. Sosiaalisena motiivina voi toimia esimerkiksi ystävä ja ulkoisena lapsen omat vanhemmat, joiden rangaistukset ja palkkiot ohjaavat harrastustoimintaa. (Juvonen 2000, 37-45.) Lapsen ja nuoren musiikilliseen kiinnostukseen sekä mahdolliseen harrastuneisuuteen voidaan vaikuttaa myös koulussa tapahtuvalla musiikkikasvatuksella (Kosonen 2009, 157). Motiiveja harrastusta kohtaan voi olla erilaisia, ja käsitteellä motivaatio tarkoitetaan näiden muodostamaa kokonaisuutta (Kosonen 1996, 8-10).

Metsämuuronen (1997) tarkentaa sosiaalisten motiivien koostuvan suoritusmotiivista, valtamotiivista ja kontaktimotiivista (Metsämuuronen 1997). Kontaktimotiivi harrastamiseen on silloin, kun harrastuksen yhteistoiminta ja vuorovaikutteisuus pitävät yllä kiinnostusta harrastamiseen. Vuorovaikutus ja harrastuksen luomat sosiaaliset suhteet toimivat voimavarana harrastamiselle. (Karrasch, Lindblom-Ylänne, Niemelä, Päivänsalo, & Tynjälä, 2007.) Tämän motiivin koen ohjaavan myös musiikkiluokalla opiskelua. Ahonen (2004)

painottaa, että luokkatilanteessa motivaation musiikinopiskeluun voi herättää tarjoamalla sellaisia oppimistilanteita, joissa oppilas voi itse ottaa vastuuta oppimisestaan, kehittää omia musiikillisia ideoitaan osana ryhmän yhteistä suoritusta ja etenkin kokea olevansa osa musisoivaa ryhmää (Ahonen 2004, 166). Eritasoisten soittajien ja eri instrumenttien soittajien musiikilliset motiivit voivat poiketa toisistaan huomattavasti. Kososen (1996) lisensiaatintutkimuksesta selviää, että kontaktimotiivi on harrastajasoittajien merkittävin musiikillinen motivaation lähde. Erityisesti nuoruusiässä vertaisryhmän merkitys ja näin ollen erilaiset kontaktimotiivit ohjaavat vahvasti musiikillista harrastustoimintaa (Kosonen 1996, 159). Tutkimusten ristiriitaisuudet johtuvat todennäköisimmin musiikkiharrastuksen muodosta ja siitä, millaisella harrastajaryhmällä tutkimus on toteutettu. Konserttipianistiksi harjoittelevaa soittajaa ja bändin rumpalin titteliä havittelevaa soittajaa ohjaavat luonnollisesti eri motiivit.

Louhivuori (2009) esittelee artikkelissaan musiikkikasvatuksen kentän koostuvan kahdesta osa-alueesta, yhteisöllisestä ja yksilöllisestä. Yhteisöllistä toimintaa on esimerkiksi koulun musiikinopetus, joka edustaa musiikkikasvatuksen sosiaalisia ulottuvuuksia. Yksilöllistä osa- aluetta edustaa erilaisissa musiikkiopistoissa tai konservatorioissa toteutettava musiikin harrastaminen. Yksilökeskeinen tarkastelu keskittyy ihmisen kasvun ja kehityksen ominaisuuksiin. Kulttuurien välillä esiintyy merkittäviä eroja siinä, kumpi näistä kahdesta musiikkikasvatuksen muodosta koetaan tärkeämpänä. Yksilökeskeisen- ja yhteisöllisen tarkastelutavan lisäksi musiikin harrastaminen voi olla joko aktiivista tai passiivista. Aktiivisesti musiikkia harrastava käy usein soittotunneilla, soittaa bändissä tai laulaa kuorossa kun taas passiivinen musiikin harrastaja mieluummin kuuntelee musiikkia tai käy konserteissa. (Louhivuori 2009, 12-13.) On tietenkin luonnollista, että musiikin harrastajien musiikilliset osallistumuodot voivat olla sekä passiivisia että aktiivisia.

2.5 Vuorovaikutus vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa

Vuonna 2014 hyväksytyissä, mutta vuonna 2016 käyttöön tulevissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) oppimiskäsitys perustuu oppilaan aktiiviselle toiminnalle. Oppilas on aktiivinen oppija ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäröiviin ihmisiin. Perusopetuksen tarkoituksena on ihmisten välisten yhteyksien, vuorovaikutuksen ja luottamuksen avulla kasvattaa oppilaan sosiaalista pääomaa. Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty kaikkien oppiaineiden ja koko kouluyhteisön toiminnan läpi kulkevaksi tavoitteeksi *laaja-alainen osaaminen*. Yksi laaja-alaisen osaamisen kokonaisuus on *kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu*. Tämä osaamiskokonaisuus tuo esille muun muassa niitä arvoja ja toimintatapoja, joita oppilas tarvitsee kunnioittaakseen erilaisia ihmisryhmiä ja tilanteita sekä toimiakseen heterogeenisten ryhmien jäsenenä. Tällainen tavoitteellinen toiminta vaatii kykyä itseilmaisuun ja omien sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Oppilasta tulee lisäksi rohkaista käyttämään luovuutta ja luovia menetelmiä, kuten musiikkia ja draamaa vuorovaikutuksen ja ilmaisun välineinä. Sosiaalisten taitojen ja itseilmaisun kehittämisen tarkoituksena osoittaa oppilaille, millainen merkitys vuorovaikutuksella on yksilön kehitysprosessissa. (POPS 2014, 17-21.)

Sosiaalinen näkökulma esiintyy myös muissa laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksissa. *Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot* sekä *Työelämätaidot ja yrittäjyys* sisältävät useita tavoitteita, jotka ovat merkittäviä yhteisöön kasvamisessa ja siinä toimimisessa. Perusopetuksessa oppilaille tulee antaa mahdollisuuksia ottaa vastuuta sekä itsenäisistä että yhteisistä töistä ja kehittää taitoja niin sosiaalisuuden kuin tunne-elämänkin alueilla. Nämä taidot ovat tärkeässä roolissa myös työelämässä. Oppilaan on ymmärrettävä oma roolinsa osana suurempaa kokonaisuutta, sillä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen vaaditaan jokaisen panosta. (POPS 2014, 22-24.)

Yksi seitsemästä koulun toimintakulttuuria kehittävästä periaatteista on *vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely*. Tällä pyritään edistämään oppimista ja hyvinvointia toiminnallisuuden, luovan työskentelyn, liikkumisen, leikkimisen ja elämyksellisyyden kautta. ”Yhdessä tekeminen edistää oman erityislaadun tunnistamista ja taitoa työskennellä rakentavasti monenlaisten ihmisten kanssa”. (POPS 2014, 27.) Monipuolisuus työtavoissa lisää myös motivaatiota. Itsehjautuvuus ja ryhmätoiminta ovat motivaation lisäksi

itsetuntemusta ja itseilmaisua kehittäviä toimintatapoja. (POPS 2014, 30.) Näihin periaatteisiin tiivistyvät mielestäni musiikinopetuksen tavoitteet ja sen merkitys yksilön kehityksen kannalta. Musiikki oppiaineena toteuttaa joka päivä näitä periaatteita ja tarjoaa oppilaille alustan oman hyvinvoinnin ja oppimisen kehittämiseen. Vuorovaikutus esiintyy useaan otteeseen Perusopetuksen opetussuunnitelmassa myös kulttuurien välisen ymmärryksen avainsanana. Vuorovaikutuksella ja sosiaalisten taitojen kehittämällä pyritään suvaitsevaisuuteen ja kulttuurien moninaisuuden käsittämiseen. (POPS 2014.)

Alakoulun sekä yläkoulun musiikinopetuksessa oppiaineen tehtäväksi määritellään yhdessä ja ryhmän jäsenenä toimiminen. Musiikillinen yhteistoiminta on pohjana oppimiselle ja erilaisille työtavoille. Luovuus, musiikillinen yhteistoiminta ja ilmaisu ovatkin toistuvia teemoja koko ala- ja yläkoulun ainekohtaisissa tavoitteissa. (POPS 2014.) Musiikin opetuksen osallisuuden tavoitteena alakoulun kolmannelta kuudennelle luokalle on yhteismusisointiin osallistuminen ja myönteisen ilmapiirin sekä yhteishengen rakentaminen yhteisöön. Hyvää osaamista osoittavat musiikillisen ryhmän jäsenenä toimiminen, ryhmässä omasta osuudesta huolehtiminen ja muiden jäsenien kannustaminen. (POPS 2014, 263–266, 422–424.)

Tämänhetkisessä opetussuunnitelmassa (POPS 2004) korostui ajatus siitä, että ryhmän jäsenten musiikillinen osaaminen kehittyy yhdessä musioidessa. Ryhmässä toimimista pidettiin siis edellytyksenä musiikin aineen tavoitteiden toteutumiselle. (POPS 2004.) Koen, että musiikin opetussuunnitelmaan tulisi edelleen sisällyttää tällainen musiikkikulttuurin rakentamisen piilotavoite. Tällä tarkoitan, että jokaisen musisoivan luokan olisi kehitettävä oma musiikkikulttuurinsa luokan sisällä ja jokaisen oppilaan olisi toimittava tavoitteellisesti ryhmän jäsenenä ollakseen osa luokan musiikkikulttuuria.

Yhteistoiminnallisuus, vuorovaikutteisuus ja yhteisöllisyys ovat kantavia teemoja vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Kokonaisvaltainen kehitys ja kestävä kulttuurin rakentaminen nousevat pääosaisiksi tavoitteiksi. Näiden teemojen ja tavoitteiden valossa on kuitenkin huomattava, että kaikista aineista vain äidinkielelle, käsityölle, liikunnalle ja musiikille on asetettu yhteistoiminnallisia tehtäviä ja tavoitteita. Edellä kuvattujen tavoitteiden toteutuessa on luontevaa odottaa muutoksia yhteistoiminnallisuudessa, niin ryhmän kuin yksilönkin tasolla. Yhteisten musiikillisten päämäärien eteen työskenteleminen mahdollistaa omien vuorovaikutustaitojen sekä itseilmaisun kehittämisen.

3 RYHMÄ VUOROVAIKUTUS- JA OPPIMISKENTTÄNÄ

Ihminen kuuluu elämänsä aikana moniin erilaisiin ryhmiin ja yhteisöihin. Perhe antaa ensimmäisen kasvuympäristön, mutta myöhemmin niin pitempiaikaiset kuin lyhytaikaisetkin ryhmät antavat yksilölle mahdollisuuden peilata omia arvojaan, tietojaan ja taitojaan. Ryhmä antaa siksi erinomaisen kehitysympäristön jäsenilleen. Nämä ominaisuudet tekevät ryhmästä oppimiskentän, jossa ihminen suhteuttaa itseään ympäristöönsä. (Jauhiainen & Eskola, 1994, 15.)

3.1 Ryhmä ja sen kehitysvaiheet

Jauhiainen ja Eskola (1994) määrittelevät vuorovaikutuksen ensimmäiseksi merkiksi siitä, että ryhmä on muodostumassa, sillä vuorovaikutus toimii pohjana kaikelle, mitä ryhmässä tapahtuu. Konkreettisina osoituksina ryhmän vuorovaikutuksesta toimivat jäsenten väliset sanalliset tai sanattomat vuorovaikutusteot, jotka syntyvät ryhmässä muodostuneiden tilanteiden pohjalta tehdyistä havainnoista. (Jauhiainen & Eskola 1994, 69–72; Kauppila 2005, 95.) Niemistö (2007) luettelee ryhmän tunnuspiirteiksi koon, tarkoituksen, säännöt, vuorovaikutuksen, työnjaon ja johtajuuden. Nämä piirteet erottavat ryhmän satunnaisesta ihmisjoukosta. Ryhmän toimintaa ja olemusta ohjaa usein sen tavoitteellisuus ja on ryhmän toiminnan sekä kehitysvaiheiden kannalta merkittävää, onko ryhmällä jokin yhteinen päämäärä tai tehtävä, jota varten ryhmä on muodostettu. (Niemistö 2007, 16.) Tätä tehtävää kutsutaan ryhmän *asiatavoitteeksi*. Ryhmän toiminta on riippuvaista myös siitä, miten ryhmä huolehtii jäsenten välisistä tunnesuhteista ja ryhmän koossa pysymisestä. Näin pyritään saavuttamaan ryhmän *tunnetavoite*. Asiatavoite ja tunnetavoite muodostavat yhdessä ryhmän *kaksoistavoitteen*, jonka saavuttaessaan ryhmä on sekä tehokas että yhtenäinen toimiessaan päämääräänsä kohti. (Jauhiainen & Eskola, 1994, 99–100; Kauppila 2005, 86.) Kaikkien ryhmien tavoin myös koululuokalla on oma kaksoistavoitteensa. Laine (2005, 186) tiivistää koululuokan asiatavoitteeksi opetussuunnitelman mukaisen oppimisen. Tunnetavoitteen toteutumista tavallisessa koululuokassa voidaan edistää erilaisilla ryhmäyttävillä leikeillä, peleillä, luokkaretkillä tai esimerkiksi yhteistoiminnallista oppimista hyödyntämällä. Tarkoitukseni on tutkia, voivatko musiikilliset toimintatavat musiikkiluokalla edistää ryhmän tunnetavoitteen saavuttamista.

Jokainen ryhmä on yksilöllinen, mutta usein ryhmän kehittyessä voidaan havaita ilmiöitä, jotka ovat tyypillisiä useimmille ryhmille. Ryhmän jäsenet tiedostavat usein ryhmän olemassaolon, mutta ryhmässä tapahtuvat ilmiöt sen sijaan ovat useimmin tiedostamattomia (Niemistö, 2007, 17). Saloviita (2006) on tarkastellut alun perin Bruce Tuckmanin vuonna 1965 julkaisemien ryhmän kehityksen vaiheiden (forming, storming, norming, performing) merkitystä opettajalle tärkeänä tarkkailukohteena. Opettajan on helpompi ymmärtää yksilöä ja ryhmää, kun hän tietää, minkälaisia asioita ryhmän sisällä tapahtuu ja miksi niitä tapahtuu. Ryhmästä riippuen nämä vaiheet voivat esiintyä eri järjestyksessä tai jokin vaihe voi toistua ryhmän toiminnan edetessä. Ryhmän *muodostumisvaiheessa* (forming) ryhmäläiset tutustuvat toisiinsa ja ryhmän identiteetti alkaa rakentua. Voi kuitenkin olla, että ryhmän jäsenet ovat vielä epätietoisia omasta roolistaan tai ryhmän tehtävästä. *Kuohuntavaiheessa* (storming) jäsenten persoonallisuudet alkavat näkyä ja ryhmässä voi syntyä ristiriitoja. Ristiriitoja voi syntyä myös siitä, että jokaisella ryhmän jäsenellä on erilaiset tavoitteet toiminnan suhteen. Ryhmän toimivuuden, etenemisen ja tasavertaisen yhteistyön kannalta on kuitenkin tärkeää, että konfliktit selvitetään. Yhteenkuuluvuus ja yhteiset tavoitteet alkavat korostua ryhmän *mukautumisvaiheessa* (norming). Ryhmä luo toiminnalleen normeja ja alkaa työskennellä kohti yhteisiä tavoitteita. Ryhmän jäsenten persoonat tulevat esiin mielipiteissä ja yhteisessä toiminnassa. Jos ristiriitoja syntyy, niihin pyritään löytämään kehittäviä ratkaisuja tai kompromisseja. *Suoritusvaiheessa* (performing) jäsenet työskentelevät ryhmän etua ajaten. Ryhmän tehtävä on jäsenille selkeä ja sen eteen tehdään tehokkaasti töitä. Vapautunut ilmapiiri on tehnyt ryhmän vuorovaikutuksesta välitöntä. Ryhmän hajoaminen eli *hyvästijätö* (adjourning) voidaan laskea viimeiseksi kehitysvaiheeksi. Ryhmä on saavuttanut tavoitteensa ja usein ryhmäläisten aktiivinen yhdessäolo loppuu. (Tuckman 1965; Saloviita 2006.) Usein ihmiset ovat jäseninä myös sellaisissa ryhmissä, joilla ei ole pääasiallista tehtävää tai päämäärää. Esimerkiksi kaveriporukoiden toiminta on harvoin suorituskeskeistä ja tavoitteellista. Tällaisten ryhmien tehtävänä onkin antaa sosiaalista mielihyvää ja kokemuksia molemminpuolisesta luottamuksesta. (Salmivalli 2005.) Edellä kuvatut kehitysvaiheet pätevät useimpiin ryhmiin, mutta tavallisella koululuokalla yhteisiä tavoitteita ei välttämättä ole, joten oppilaat työskentelevät pääosin omia tavoitteitaan kohti. Luokan yhteishenki ja tunnetavoitteen saavuttaminen ovat kuitenkin asioita, joista jokaisen luokan tulisi pitää huolta kouluviihtyvyyden edistämiseksi.

Pääkkönen (2013) esittää väitöstutkimuksestaan, että musiikkiluokilla musisointiprosessi ja ryhmäprosessi kulkevat rinnakkain. Musisointi ryhmässä on näin ollen riippuvaista

ryhmäprosessista. Jo pienetkin vastoinkäymiset joko musisoinnissa tai luokka-arjessa saattavat horjuttaa ryhmän toimintaa sekä dynamiikkaa. Lopulta yhteisten ponnistelujen tuloksena onnistunut musisointiprosessi heijastuu positiivisesti ryhmäprosessiin tai jokin mukava yhteinen tilanne saa yhteismusisoinnin toimimaan aiempaan paremmin.

Ihmisen ollessa osa ryhmää, on hänellä usein jonkinlainen rooli. On kuitenkin vaikea määrittellä jokaiselle ryhmälle yhteinäistä roolijakoa, jonka voisi olettaa toteutuvan kaikkien ryhmien sisällä. Pääkkönen (2013) esittelee haastatteluaineistonsa pohjalta musisointiprosessissa esiintyvien epäröijän, kannustajan ja sitoutujan roolit. Epäröijä luonnollisesti epäilee ja jännittää tulevan esiintymisen onnistumista ja saattaa olla myös muita itsekriittisempi. Epäröijät kokevat musiikin tärkeänä ja saattavat siksi olla epävarmoja yhteisestä suorituksesta ja muiden panoksesta. Kannustajalla on huomattavasti positiivisempi käsitys esiintymisen onnistumisesta. Kannustaja myös luottaa ryhmänsä panokseen sekä omaan panokseensa, kuitenkin vaatien sitoutumista jokaiselta ryhmän jäseneltä. Sitoutuja näkee musisointiprosessin kehittymisen ja haluaa olla osa sitä. Myönteinen kokemus esiintymisestä syntyy, kun harjoittelun avulla on päästy onnistuneeseen lopputulokseen. (Pääkkönen 2013, 125–128, 129–140.) Oman musiikkiluokkataustani perusteella on helppo todistaa edellä kuvatut roolit todellisiksi, vaikka nämä eivät luonnollisestikaan ole musisoivan ryhmän ainoat roolit. Tällaiset roolit kuitenkin usein määrittelevät ja muovaavat yhteistä musisointiprosessia.

3.2 Toimiva ryhmä

Ryhmä on jatkuvaa vuorovaikutustekojen ja vaihtuvien tilanteiden virtaa (Jauhiainen ja Eskola 1994; Niemistö 2007, 19). Ryhmän teot, tilanteet ja dynamiikka heijastavat ryhmän toimivuutta. Toimivan ryhmän jäsenet ovat motivoituneita ja sitoutuneita työskentelemään yhteisiä tavoitteita kohti. Tavoitteet saavutetaan yhteisesti sovittuja sääntöjä noudattaen, kompromisseja tehden ja jatkuvasti ryhmän toimintatapoja kehittäen. Lisäksi hyvä toimintakyky edellyttää avointa ja rakentavaa vuorovaikutusta. (Kauppila 2005, 107–108; Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998, 50.) Musiikkiluokka voidaan nähdä ryhmänä, johon oppilaat on jaettu kyvykkyyden mukaan. Jo tällä on vaikutusta ryhmän vuorovaikutukseen ja lopulta ryhmän toimivuuteen (Kauppila 2005, 91). Musiikkiluokalla yhteiset tavoitteet ja yhteneväinen lähtökohta voivat tehdä ryhmästä joko toimivan tai

huonosti toimivan. Pääkkösen (2013) haastatteluaineistosta käy ilmi, että huoli yhteisen konsertin onnistumisesta aiheuttaa ristiriitoja oppilaiden välillä. Useimmat oppilaista kokevat, että on jokaisen vastuulla selvittää annetusta tehtävästä. (Pääkkönen 2013). Ryhmän dynamiikka muuttuu nopeasti, jos kaikki ryhmän oppilaat eivät tee tasavertaista työtä ryhmän tehtävän eteen. Toisaalta vastuu yhteisen tavoitteen saavuttamisesta rohkaisee oppilaita myös auttamaan toisiaan (Green 2008, 186). Kehityopsykologi Jean Piaget näki kompromissien teon ryhmässä johtavan parempaan tulokseen, kuin mitä yksilö olisi saanut aikaan. (Brown, Metz & Campione 1996).

Hyvä vuorovaikutus ryhmän jäsenten välillä saa aikaan hyvää yhteishenkeä ja hyvän yhteishengen seurauksena ryhmän jäsenet uskaltavat antaa oman panoksensa ryhmän toimintaan. (Jauhiainen & Eskola 1994, 70.) Hyvä yhteishenki on näin ollen seurausta hyvästä ja toimivasta vuorovaikutuksesta (Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998, 48). Kauppila (2005, 70) lisää, että yhteishenki kasvaa, kun toimivalla vuorovaikutuksella on positiivisia seurauksia. Musiikkiluokan toiminnassa positiivisia seurauksia voivat olla soittotaitojen kehittyminen tai onnistunut esiintyminen.

3.3 Koululuokka vertaisryhmänä

Koululuokassa vuorovaikutusta tapahtuu sekä oppilaiden että opettajien välillä. Oppilaiden ja opettajien muodostama sosiaalinen verkosto toimii sosiaalisena ympäristönä, jossa jokaisen on mahdollista kehittää omia sosiaalisia taitojaan (Julkunen 2002, 30, 234). Christina Salmivalli perehtyy kirjassaan *Kaverien kanssa* (2005) vertaissuhteiden merkitykseen lapsen sosiaalisen kehityksen kannalta. Vertaisella tarkoitetaan sellaista henkilöä, joka on sosiaalisesti, emotionaalisesti tai kognitiivisesti samalla kehityksen tasolla lapsen tai nuoren kanssa. Tämä määritelmä tekee koululuokasta lapsen kehitykselle merkittävän vertaisryhmän. (Salmivalli 2005, 15, 210.) On yleistä, että vertaisryhmän sisälle rakentuu pienempiä, tiiviimmin vuorovaikutuksessa olevia ryhmiä (Laine 2005, 195). Luokan sisällä muodostuu usein myös ystävyys-suhteita, joissa tärkeässä roolissa ovat vastavuoroisuus ja myönteiset tunteet. Tällaiset läheiset suhteet ja hyväksytyksi tuleminen ovatkin lapsen myönteisen kehityksen kannalta tärkeitä kehitystehtäviä. (Salmivalli 2005, 22, 35; Laine 2005, 144.) Ystävyys-suhteet tukevat lapsen emotionaalista kehitystä ja muista vertaissuhteista lapsi saa tukea

sosiaaliselle kehitykselleen. Nämä suhteet ovat hyvinvoinnin ja tasapainoisen persoonallisuuden pohja. (Laine 2005, 175.)

Kun lapsi tai nuori kokee kuuluvansa johonkin ryhmään, hän saa tyydytystä sosiaalisille ja emotionaalisille tarpeilleen. Vertaisten joukossa opitaan myös tietoja, taitoja, asenteita. Näiden lisäksi vertaisryhmässä voi omaksua uusia toimintamalleja, sillä lapsen tai nuoren käytöstä ryhmässä ohjaa yleensä tarve muiden hyväksynnästä. (Salmivalli, 2005; Dewey, 1966, 10.) Ryhmän odotukset, edellytykset, hyväksyntä ja tuomitseminen määrittelevät, mitä yksilö tekee ja voi tehdä (Dewey 1966, 12). Tällaisen määrittelyn kautta lapsi tai nuori pystyy saavuttamaan sosiaalisia tavoitteita, joita vertaisryhmä asettaa. Kouluikäisen oppilaan sosiaalisia tavoitteita ovat muun muassa yhteistyökykyisyys ja vastuullisuus. (Anttila & Juvonen 2002, 139.) Mahdollista on, että musiikkiluokkien hyvää yhteishenkeä voidaan selittää oppilaiden keskinäisellä hyväksynnällä. Oppilaiden yhteinen kiinnostuksen kohde ja mahdollisesti sama harrastus saattavat edesauttaa vastavuoroista hyväksyntää ja ystävyysuhteiden luomista. Hyvää yhteishenkeä voi edistää myös toiminnan ennustettavuus. Laine (2005) toteaa, että ennustettavuus erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa helpottaa keskinäistä kanssakäymistä. Vuosia samalla luokalla olleet oppilaat ovat tottuneet toistensa sosiaalisiin tarpeisiin, tavoitteisiin sekä vuorovaikutustapoihin ja osaavat odottaa heiltä niiden mukaista käytöstä. (Laine 2005, 140–141.) Pääkkönen (2013, 101) vahvistaa väitöstutkimuksellaan, että musiikkiluokalla musisointiprosessi ja ryhmäprosessi muodostavat kokonaisuuden, jossa omat luokkakaverit vertaisryhmänä saavat aivan erityisen merkityksen.

3.4 Vuorovaikutustaidot

Tutkielmani kannalta keskeinen teoreettinen käsite *vuorovaikutustaidot*, osoittautui haasteelliseksi määritellä. Käsitteiden limittyneisyys ja osittainen päällekkäisyys todistivat, että tutkimuskenttä tällä alalla on laaja ja monipuolinen. Toisaalta se on myös osoitus, että ihmisen käyttäytyminen muiden ihmisten kanssa on monitahoinen ja lähes mystinen ilmiö. Useimmin vuorovaikutustaidot nähdään kuitenkin kykynä toimia toisten ihmisten kanssa (Kauppila 2005, 13–15). Keskeisimpinä vuorovaikutustaitoina pidetään keskustelutaitoa, neuvottelutaitoa, esiintymistaitoa, yhteistyö- ja yhteistoimintataittoa, viestintätaitoa, ryhmä- ja tiimityötaitoa sekä empatiataitoa. Vuorovaikutustaidot kokonaisuudessaan luovat alustan yhteistoiminnalle, kanssakäymiselle ja yleisesti pärjäämiselle sosiaalisessa ympäristössä.

Tilanteiden tulkinta sekä muiden ihmisten toiminta ja sosiaaliset normit ohjaavat sosiaalista käyttäytymistä. (Kauppila 2005.)

Lapsen ensimmäiset vuorovaikutussuhteet syntyvät useimmin äitiin ja perheeseen. Lapsen persoonallisuus, toiminta ja käyttäytyminen vaikuttavat jo varhaisessa vaiheessa vuorovaikutuksen luonteeseen ja siihen, miten ympärillä olevat ihmiset reagoivat lapseen. Sosiaaliin ja kulttuurisiin tilanteisiin osallistumalla lapsi kehittyy yhteisönsä jäseneksi. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 124–126). Lev Vygotskyn teoria lähikehityksen vyöhykkeestä pohjautuu myös vuorovaikutuksen merkityksellisyyteen varhaislapsuudessa. Vuorovaikutuksessa vanhempiinsa, toisiin lapsiin ja aikuisiin mahdollistuu lapsen kielen, sekä ajattelun kehittyminen (Brown, Metz & Campione 1996).

Rouvinen-Kemppinen (1998, 7) toteaa, että vuorovaikutus on tehokasta silloin, kun yksilö tulee kuulluksi ja ymmärretyksi. Voidaan siis ajatella, että yksilön itsetunto on riippuvaista yksilön vuorovaikutustaidoista. Kuten minkä tahansa taidon kehittyminen, on sosiaalisten vuorovaikutustaitojenkin kehittyminen oppimista, eikä niiden olemassaolo ole itsestäänselvyys (Kauppila 2005, 13–14). Omien vuorovaikutustaitojen kehittäminen on kuitenkin sijoitus tulevaisuuteen niin urakehityksen kuin ihmissuhteidenkin kannalta (Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998, 10). Tuoreessa pitkittäistutkimuksessa osoitettiin, että lapset, joiden sosiaaliset ja emotionaaliset kyvyt oma opettaja arvioi hyväksi, olivat paremmin kouluttautuneita, työllistyneitä ja voivat henkisesti paremmin (Jones, Greenberg & Crowley 2015).

Kauppila (2005, 22) on määritellyt vuorovaikutustaidoille neljä kehittämisen aluetta, joihin panostamalla yksilön vuorovaikutustaidot voivat kehittyä. Ensimmäisenä alueena Kauppila mainitsee viestintätaidon kehittämisen. Oman kommunikointitaidon kehittyessä on helpompi ilmaista omia tunteita, haluja ja pyrkimyksiä. Itsensä ilmaiseminen onkin avain avoimeen vuorovaikutukseen. Toinen kehittämisalue on sosiaalinen kyvykkyys, joka ilmentää yksilön yhteistyökykyä. (Kauppila 2005, 23.) Kemppinen ja Rouvinen-Kemppinen (1998, 12-13) tähdentävät, että yhteistyökykyisyys tai -kyvyttömyys on vuorovaikutuksen ilmiö. Sosiaalinen kyvykkyys ei kaikesta huolimatta synny luonnostaan, vaan sen nähdään olevan pääosin opittua käytöstä. Kauppila (2005) kuitenkin korostaa, että huolimatta ihmisen sisään-tai ulospäinsuuntautuneisuudesta, on sosiaalisten taitojen kehittäminen aina mahdollista. Kolmantena mainitaan sosiaalinen havaitseminen ja sosiaalinen herkkyys, jotka liittyvät

olennaisesti kykyymme lukea toisten ihmisten tuntemuksia myös sanattomasta viestinnästä. Toisten ihmisten tulkitseminen on osa empatiakykyä, joka onkin neljäs kehittämisalue. Empatiakyky on ihmiselle tärkeä taito siksi, että sen avulla on mahdollista ymmärtää toista, olla myötätuntoinen ja astua toisen asemaan. (Kauppila 2005, 22–24.) Vuorovaikutustaitoja on opetettava lapselle ja nuorelle, koska ne rakentavat persoonallisuutta, mahdollistavat ystävyysuhteiden luomisen ja luovat pohjan myönteiselle sosiaaliselle toiminnalle (Kauppila 2005, 13; Laine 2005, 227). Puhe ja musiikki ovat ensimmäisiä vuorovaikutuksen välineitä lapsen ja aikuisen välillä, ja siksi niillä on tärkeä rooli lapsen fysiologisten ja henkisten toimintojen kehityksessä.

Hyvä vuorovaikutusilmapiiri koululuokassa saa aikaan positiivista ryhmähenkeä ja ystävyyttä sekä rakentaa yksilön persoonallisuutta. Viestinnän häiriöt taas voivat vääristää vuorovaikutusta, jolloin suhde toiseen ihmiseen ei ole enää toimiva. Tällaisia häiriöitä luokassa aiheuttavat esimerkiksi kilpailutilanteet. Kilpailutilanteet saattavat tehdä mahdottomaksi aidon viestinnän, joka on usein seurausta ahdistavista tuntemuksista ja oman tilan puolustamisesta. (Kauppila 2005, 13-32.) Musiikkiluokilla oppilaiden välistä kilpailua esiintyy kyselyaineiston perusteella melko paljon ja siksi myös luokan väliset vuorovaikutussuhteet voivat tulehtua. Musiikilliset taidot ovat lisäksi hyvin henkilökohtainen asia, joten huonommuudentunne voi aiheuttaa eristäytymistä ja epävarmuutta.

3.5 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Salhberg ja Leppilampi (1994) määrittelevät yhteistoiminnallisen oppimisen sanan mukaisesti yhdessä oppimiseksi, jossa oppilaat opiskelevat pienissä ryhmissä kohti yhteistä tavoitetta. Ryhmän vuorovaikutuksen myötä oppilas kehittää sekä itseään että koko ryhmää. Tällaisessa oppimisessa korostuu oppilaslähtöisyys ja oppimisprosessin sosiaalinen luonne. Yhteistoiminnallisen oppimisen on todettu vaikuttavan positiivisesti oppilaiden yhteistyötaitoihin, itsetuntoon ja etenkin sosiaaliseen kasvuun. (Salhberg & Leppilampi 1994.) Yhdessä oppimisen myötä pääsevät kehittymään niin kriittinen sekä luova ajattelu kuin ongelmanratkaisutaidotkin (POPS 2014, 17). Tässä valossa näen yhteistoiminnallisen oppimisen oivallisena keinona vuorovaikutustaitojen kehittämiselle. Yhteinen musisointi tai kuorossa laulaminen musiikintunnilla ja sen ulkopuolella ovat yhteistoiminnallisuutta parhaimmillaan. Oman soitin- tai laulustemman harjoittelu ja lopulta hallitseminen kehittää

oppilaan omia taitoja ollen samalla olennainen osa koko ryhmän yhteistä soittosuoritusta. Yhteiset tavoitteet ja niihin pyrkiminen ryhmän avulla saavat ryhmän jäsenet oppimaan toisiltaan niin konkreettisia soittotaitoja kuin vuorovaikutustaitojakin. Lindströmin (2011) väitöstutkimus osoittaa, että yläluokkien oppilaat kokevat yhteisöllisyyden yhdeksi musiikintuntien tärkeimmäksi pedagogiseksi merkitykseksi. Yhteisöllisyys musiikintunneilla mahdollistaa oppimisen, ja oppilaat kokevatkin yhteissoittamisen musiikintuntien parhaaksi anniksi. Yhdessä musisoiminen antaa oppilaille tilaisuuden tarkastella koko ryhmän ja se yksilöiden kehittymistä sekä oppimista. Oppilaat kokivat, että musiikintuntien yhteistoiminnallisuus tekee musiikista ainutlaatuisen oppiaineen. (Lindström 2011, 168–176.) Voin uskaliaasti todeta, että yhteistoiminnallinen oppiminen toteutuu musiikkiluokilla huomattavasti paremmin kuin muilla luokilla.

Johnson ja Johnson (1989) antavat yhteistoiminnalliselle oppimiselle viisi sosiaalis-kognitiivisen oppimisen periaatetta, jotka ovat *positiivinen riippuvuus jäsenten kesken, vuorovaikutteinen viestintä, yksilöllinen vastuu, sosiaaliset taidot ja toiminnan yhteinen arviointi*. Yhteistoiminnallisen oppimisen lähtökohtana onkin se, että jokainen oppilas pääsee osallistumaan toimintaan (Saloviita 2006). Positiivisen riippuvuuden myötä yhteisen tavoitteen suorittamiseen tarvitaan jokaista ryhmän jäsentä ja he ovat tästä johtuen ryhmässä riippuvaisia myös jokaisen yksilöllisestä suorituksesta (Sahlberg & Leppilampi 1994, 96). Nämä määritelmät osoittavat, että ryhmätyö on vain yksi monista yhteistoiminnallisen oppimisen toteutusmahdollisuuksista.

Vaikka sosiaalisuus ja yhteistoiminnallisuus kuuluvat olennaisesti ihmisyyteen, ei niiden hyödyntäminen koulumaailmassa ole itsestäänselvyys. Oppiminen on jo vuosikymmenten ajan ollut pääosin opettajälähtöistä ja yksilökeskeistä. Yksilökeskeisyyden korostuessa etusijalla ovat oppilaan oma etu ja eteneminen (Julkunen 2002, 30). Yksilökeskeisyys konkretisoituu esimerkiksi ”koulushoppailussa”, joka perustuu siihen, että lain mukaisesti jokaisella on oikeus hakea muuhun kuin kunnan osoittamaan lähikouluun (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 6§). Toisaalta ilman vapaata kouluvalintaa ei musiikkiluokalle hakeminenkaan olisi mahdollista. Sosiaalisuuden painottaminen koulun toiminnassa heijastuu niin luokan kuin koko koulunkin yhteisöllisyyteen. Yhteistoiminnallisen oppimisen avulla voidaan kehittää kouluun yhteisöllinen kulttuuri (Sahlberg & Leppilampi 1994 6, 10). Yksilökeskeisyyttä koululaitoksessa vastusti vuosikymmeniä sitten myös John Dewey, jonka

ajatus koulusta demokraattisena ja tulevaisuuteen valmistavana sosiaalisena ympäristönä on hyvin tarkoituksenmukainen (Dewey 1966, 81-90).

Jauhiainen ja Eskola (1994) korostavat, että jokainen ryhmä on tilannesidonnainen. Ryhmän tilannesidonnaisuus vaikuttaa myös ryhmän vuorovaikutustekoihin. Ryhmän paikka osana ympäristöään ohjaa monin tavoin ryhmän toimintaa ja sisäistä dynamiikkaa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 72.) Musiikkiluokka poikkeaa etenkin oppisisältöjen osalta tavallisesta luokasta ja aiheuttaa jo tästä syystä erilaisen oppimisympäristön ja oppimistilanteen. Nämä tekijät muovaavat luokan ryhmädynamiikkaa ja vuorovaikutustekoja. Leena Pääkkösen (2013) väitöstutkimuksessa ilmenee, millä tavalla oppilaat kokevat ryhmänsä dynamiikan koulussa toteutetussa konserttiprojektissa ja miten oppilaat itse tulkitsevat luokan välisiä vuorovaikutustekoja. Pääkkösen haastatteluaineistossa nousee esiin muun muassa muiden oppilaiden tunteminen ja sen vaikuttaminen yhteistoimintaan. Eräs haastateltava oppilas on kokenut positiiviseksi ryhmätoiminnan kannalta sen, että tietää muiden oppilaiden heikkouksia ja vahvuuksia. Näin ollen vuorovaikutus oppilaiden kesken on välittömämpää. Välittömyydestä kertoo myös se, että oppilaat uskalsivat helpommin osoittaa heikkouksiansa osana ryhmää, kuin yksilönä. Ryhmässä laulaminen tai soittaminen koettiin siis huomattavasti helpommaksi kuin yksin tekeminen. Ryhmän tuki ja vahvemmin osaavat eivät ilmeisesti tässä luokassa aiheuttaneet kilpailuasetelmaa, vaan päinvastoin. (Pääkkönen 2013, 95–99.) Samansuuntaisia tuloksia tutkimuksestaan sai maisterintutkielmastaan myös Söderlund (2004). Musiikkiluokkalaiset kokevat olevansa itsevarmempia toimiessaan ryhmässä kuin itsenäisesti (Söderlund 2004, 57).

Opiskelu koulussa on jatkuvaa vuorovaikutustilanteiden virtaa. Vuorovaikutustilanteiden seurauksena opiskelutilanteet voivat muodostua yksilökeskeisiksi, kilpailullisiksi tai yhteistoiminnallisiksi. Näiden myötä elää myös luokan ilmapiiri ja oppilaiden väliset suhteet. (Julkunen 2002, 30.) Julkunen (2002) näkökulma osoittaa, että opettaja voi tarjota konkreettisia tilanteita tai mahdollisuuksia yhteistoiminnalliselle oppimiselle, mutta lopulta on kuitenkin oppilaista ja luokan vuorovaikutusilmapiiristä kiinni, käyttävätkö oppilaat tilaisuutta hyväkseen. Yhteistoiminnallisessa vuorovaikutusilmapiirissä oppilaat pystyvät myös itse luomaan oppimistilanteita, joissa yhteinen toiminta on mahdollista tai yhteistoiminnallisia oppimistapoja, joista on hyötyä tavoitteen saavuttamisen kannalta. (Julkunen 2002.)

4 MUSIIKKI KEHITYKSEN MUOKKAAJANA

O'Neill (2006) korostaa artikkelissaan sitä, että jokaisella nuorella on mahdollisuus ja kyky terveeseen kasvuun ja kehitykseen. Hän kuitenkin lisää, että jokaisella nuorella on kyky myös musiikilliseen kehitykseen ja etenkin siihen, että nämä kaksi voivat kulkea käsi kädessä. Musiikillisella toiminnalla pystytään siis parantamaan mahdollisuuksia terveeseen kasvuun ja kehitykseen. Tämä korostaa ajatusta siitä, että musiikki kuuluu kaikille. (O'Neill 2006, 461.) Lukuisat tutkimukset osoittavat musiikin kuuntelun ja sen harrastamisen kehittävän monipuolisesti ihmisen älyä, persoonaa ja vuorovaikutustaitoja. Erityisesti 1990-luvulla tehty kahdeksanvuotinen tutkimus musiikkitietelijä Hans Günther Bastianin (2000) johdolla osoittaa, kuinka monipuolisesti musiikinopiskelu tukee lapsen kehitystä. Tässä tutkimuksessa lisätty musiikinopetus kehitti niin lasten sosiaalista kyvykkyyttä, älykkyyttä, keskittymiskykyä kuin motivaatiotakin. Erityisesti yhteissoitosta saadut hyödyt olivat merkittäviä. Tuloksista selvisi muun muassa, että musiikkiluokan oppilaat kokivat vähemmän tarvetta aggressiviselle käytökselle, he ymmärsivät paremmin sosiaalisia syy-seuraus-suhteita ja kunnioittivat luokkatovereitaan enemmän. (Bastian 2000.) Musiikilliset oppimiskokemukset siis tukevat kokonaisvaltaista kehitystä (Karppinen, Ruokonen ja Uusikylä 2005, 7). On myös huomioitava, että musiikki tuskin missään tilanteessa yksinään vahvistaa kehitystä. Merkittävässä osassa ovat myös elämäntavat, ympäristö ja läheiset ihmiset (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2015). Nämä ajatukset kokoavat myös oman käsitykseni siitä, millainen musiikillisen toiminnan rooli koulumaailmassa tulisi olla. Musiikki kuuluu kaikille suomalaisen peruskoulun oppilaille, mutta musiikin arvoa kasvun ja kehityksen tukijana olisi vielä varaa nostaa.

4.1 Musiikin psykososiaalinen vaikuttavuus

”Tuskin mikään sitoo ihmisiä toisiinsa niin kuin yhdessä musisoiminen” toteaa Jari Sinkkonen (2010, 262) kirjassaan *Nuoruusikä*. Musiikki on nuoria yhdistävä ja erottava tekijä, sillä omat musiikkimieltymykset kertovat kuulumisesta johonkin ryhmään, ja samanaikaisesti erottavat oman ryhmän muista ryhmistä (Sinkkonen 2010, 261–262). Syvemmillä tasolla musiikki on merkittävä osa lapsen ja erityisesti kasvavan nuoren identiteetin kehitystä. Tässä kappaleessa tuon esille niitä merkityksiä, joita musiikilla on sosiaalisuuden,

persoonallisuuden ja tunne-elämän kehittämisessä (ks. Karrasch, Lindblom-Ylänne, Niemelä, Päivänsalo & Tynjälä 2009).

4.2 Praksiaallinen musiikkikasvatus

Kysymykset musiikkikasvatuksen ja yleisesti musiikin hyödyllisyydestä perustuvat musiikkikasvatuksen filosofisille kysymyksille, kuten miksi musiikkikasvatus on tärkeää ja miksi sitä tulisi opettaa koulussa. Näitä kysymyksiä omia käsityksiäni vastaavalla tavalla on pystynyt käsittelemään praksiaallinen musiikkikasvatusfilosofia. Musiikkikasvatuksen filosofisia periaatteita 1990-luvulla ravistellut David James Elliot (1995) liitti musiikkikasvatuksen ja ihmisyyden läheisesti toisiinsa. Elliot korosti musiikkikasvatuksessa toiminnallisuutta, tiedollisuutta ja niitä periaatteita, jotka ovat jokaiselle ihmiselle tärkeitä. Vuorovaikutteisuus kuuntelemisen ja esittämisen välillä mahdollistavat, että musiikkikasvatuksen avulla oppilas voi kasvaa henkisesti, kehittää itsetuntoaan, laajentaa arvomaailmaansa sekä eläytyä musiikin mahdollistamiin tunnetiloihin. Tällainen kasvu on mahdollista, sillä musiikin tekemisen tarkoituksena ei ole onnistunut lopputulos, vaan prosessi, jolla lopputulokseen päästään. Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian perustana onkin, että itse musiikillinen toiminta sisältää musiikin tekemisen tavoitteet. Musiikillisen toiminnan korostuessa oppilaan oma muusikkous nousee avainasemaan. Musiikin luomien haasteiden ja niiden saavuttamisen kautta oppilas voi kehittää itseään muusikkona sekä yksilönä. (Elliot 1995.) Näen praksiaalisen musiikkikasvatuksen mahdollisuuden siinä, että kaikki tiedolliset ja tiedostamattomat prosessit musisoinnin tai musiikin kuuntelun aikana luovat perustan sille, mitä musiikki voi ihmisessä saada aikaan.

4.3 Siirtovaikutus

Muiden taitojen oppiminen ja kehittyminen musiikin vaikutuksesta voi tapahtua tiedostaen tai tiedostamatta, ja sille löytyy eri selitysmalleja useilta tutkimusaloilta. Musiikkia voidaan siis pitää välineenä ulkomusiikillisten taitojen, tietojen ja toimintojen oppimiselle. (Eerola, 2013, 2; Hallam 2010, 270.) Tätä ilmiötä kutsutaan siirtovaikutukseksi. Siirto- eli transfer-vaikutus selittää aikaisemmin opittujen tietojen ja taitojen siirtymistä uuden oppimiseen tai vanhan tiedon soveltamiseen. Siirtovaikutuksesta voidaan tässä tapauksessa puhua silloin, kun musiikin opiskelu vaikuttaa johonkin ulkomusiikillisen asian oppimiseen. (Eerola 2010, 26–

32.) Nuutinen (2008) käsittelee siirtovaikutusta ainoastaan tietoisena prosessina, kun taas Hallam (2010) tuo esille kaksi eri siirtovaikutuksen muotoa *low road transfer* ja *high road transfer*. Low road transfer viittaa tiedostamattomaan vaikutukseen, jota tapahtuu pääosin musiikin kautta opittujen asioiden siirtymisessä esimerkiksi kieltenopiskeluun. High road transfer on tietoinen toiminto, jossa ihminen pyrkii soveltamaan jo opittuja asioita uuden oppimiseen. (Hallam 2010.) Tiedostetusti luodut musiikinopetuksen ulkomusiikilliset tavoitteet ovat ikään kuin piilotavoitteita, joiden toteutuminen voi mahdollistaa musiikkikasvatuksen keinoin. Tällaisia tavoitteita voivat olla esimerkiksi luovuuden kehittyminen tai ryhmätyötaitojen kehittyminen. (Eerola 2010, 26–32.) On kuitenkin huomionarvoista, että tiedostaen luotujen ulkomusiikillisten tavoitteiden saavuttaminen on usein tiedostamatonta. Musiikkiluokkalaisten vuorovaikutustaitojen kehittyminen voidaan laskea tiedostamattoman siirtovaikutuksen piiriin, sillä usein musiikkiluokalle haetaan musiikillisten tavoitteiden takia. Vuorovaikutustaitojen kehittyminen tapahtuu vuosien aikana, huomaamatta. Nuutinen (2013) vahvistaa, että yhteistoiminnallinen oppiminen edistää sosiaalista vuorovaikutusta, jolloin sosiaalinen vuorovaikutus ilmenee usein siirtovaikutuksena yhteistoiminnalliselle oppimiselle.

Musiikin siirtovaikutusta muiden taitojen oppimiseen voidaan selittää aivotoiminnan muovaantumisella musiikkia kuunnellessa tai itse soittaessa. Musiikki on voimakas ärsyke ja sen on todistettu aktivoivan suuria aivoalueita. Aktivoinnin vaikutukset voivat olla joko välittömiä tai kehittyä pitkän ajan kuluessa. Välittömällä vaikutuksella tarkoitetaan musiikin positiivista ja tehostavaa vaikutusta mielialaan. (Huotilainen 2009; 2011.) Välittömänä vaikutuksena voidaan pitää sitä, että musisoimisen herättämät positiiviset tuntemukset luokassa heijastuvat ryhmän keskinäiseen vuorovaikutusilmapiiriin. Musiikin kautta koetut positiiviset kokemukset taas luovat yhteenkuuluvuuden tunnetta (Louhivuori 2011). Pitempiaikainen musiikkiharrastus muokkaa aivojen rakennetta ja toimintaa, jolloin kuulo-, tunto- sekä motoriset alueet laajenevat. Aivojen rakennemuutosten lisäksi pitkäaikainen musiikkiharrastus kehittää tarkkaavaisuutta ja keskittymiskykyä. Tarkkaavaisuus on tärkeä osa toimivaa kuoro-, orkesteri- ja bänditoimintaa. (Huotilainen 2009, 41–45.) Etenkin yhtyesoitossa melu on usein kova ja hyvää keskittymiskykyä sekä tarkkuutta ei tarvita ainoastaan oman stemman hallintaan, vaan yhtäaikaaisesti myös kokonaisuuden kuuntelemiseen (Eerola 2013, 16–17).

4.4 Sosiaalisuus

Musiikkia pidetään kommunikoinnin välineenä, jonka avulla voimme jakaa ja käsitellä tunteita ja tavoitteita. (Hargreaves, Miell & MacDonald 2002, 1.) Musiikilla voidaan hakea myös vaihtoehtoisesti joko etäisyyttä tai läheisyyttä muihin ihmisiin (Saarikallio 2009). Musiikin harrastaminen voi olla huomattavassa roolissa sosiaalisten suhteiden ja sosiaalisten taitojen rakentumisessa, mutta vaikka lapsi tai nuori ei harrastaisikaan aktiivisesti musiikkia, on sillä kuitenkin oma paikkansa sosiaalisen ympäristön ja oman minuuden muodostumisessa. Hargreaves ym. (2002) kuitenkin korostavat, että musiikin sosiaalisia vaikutuksia on huomattavasti vaikeampi mitata kuin musiikin vaikutuksia älyyn tai aivotoimintaan. Toisaalta voidaan nähdä, että sosiaaliset vaikutukset musiikissa ovat sisältyneinä musiikin emotionaalisiin ja kognitiivisiin vaikutuksiin. (Hargreaves ym. 2002, 5.)

Lapsuudessa sosiaalista kehitystä ohjaavat sekä lapsen oma minäkäsitys että käsitys ympäröivän kulttuurin asenteista, normeista ja arvoista. Lapsi tarvitsee jo syntymästä asti vuorovaikutussuhteita näiden moraaliperiaatteiden omaksumiseen. (Söderlund 2004, 9.) Kehityspsykologiassa sosiokulttuurisen näkökulman painopiste on juuri kehityksen ja oppimisen sosiaalisissa ulottuvuuksissa, jotka luovat kulissin lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle. (Ahonen 2004, 59.) Lopulta lapsi voi kokea olevansa osa ympäröivää yhteiskuntaa ja omaa kulttuuria. Tässä prosessissa musiikki usein vahvistaa sosiaalisiin verkostoihin kuulumisen tunnetta (Eerola 2014, 11), jolloin lapsi tai nuori saa omille mieltymyksilleen tukea. Musiikin osaa sosiaalisten taitojen kehittäjänä tutki myös Vähäsöyrinki (2011), jonka tutkimuksessa vanhemmat saivat arvioida varhaisiän musiikkikasvatuksen roolia yleisesti lapsen kehityksen tukijana. Jopa 57 % kyselyyn vastanneista vanhemmista koki musiikkiharrastuksen vaikuttaneen paljon lapsen sosiaalisten taitojen kehittymiseen. (Vähäsöyrinki 2011, 33.) Jos musiikin ja yleisesti musiikillisen yhteistoiminnan vaikuttavuus voidaan nähdä jo ennen kouluikää, ei sen merkitystä tule väheksyä peruskoulussakaan.

Persoonallisen kehityksen ja identiteetin muovautumisen lisäksi peruskouluaikana oppilas muodostaa usein uusia ystävyssuhteita ja mahdollisesti uudistaa suhdetta perheeseensä. Länsimaisen musiikin historiakin todistaa populaarimusiikin keskeisen roolin nuorisokulttuurin ja nuorten elämäntapojen kehityksessä ja muuttumisessa jo vuosikymmeniä sitten. Saarikallio (2009) esittääkin yksiselitteisesti musiikin yhdistävän ihmisiä. Musiikki

tarjoaa elämyksellisiä ja mieleenpainuvia kokemuksia, jotka vahvistavat lasten ja nuorten yhteenkuulumisen tunnetta. Erityisesti harrastaminen muiden samasta asiasta kiinnostuneiden ihmisten kanssa vahvistaa identiteettiä ryhmässä ja sen jäsenenä. Toiminta osana ryhmää kehittää myös vuorovaikutustaitoja ja voi saattaa erilaisia ihmisiä yhteen. Ilman vuorovaikutuksellisuutta tai yhteisöllisiä kokemuksia, pelkkä musiikin kuunteleminen yksinkin voi tuoda turvallisuuden tunteen tai herättää muistoja läheisistä ihmisistä. (Saarikallio 2009.) Ihmiset saattavat myös tietoisesti hakeutua musiikillisiin harrastuksiin uusien sosiaalisten suhteiden luomiseksi. Uudempien opetussuunnitelmien ja musiikkiopetuksen yhteisöllisemmän luonteen myötä sosiaalisilla tavoitteilla saattaa olla nykyään suurempi merkitys lasten ja nuorten musiikkiharrastuksen aloittamisessa. Sosiaalisten motiivien on myös todistettu kasvavan iän ja taitotason karttuessa (Metsämuuronen 1997, 180). Musiikkiharrastuksen kautta muodostuneet sosiaaliset verkostot tulevat siis harrastuksen myötä tärkeämmiksi kuin omien taitojen kehittäminen.

Musiikin henkilökohtainen luonne voi useille nuorille olla hyvin arka asia. Sosiaaliset tilanteet voivat siksi aiheuttaa konflikteja, jos omasta mielimusiikista ja sen myötä luodusta ulkoisesta habituksesta saadut kommentit ovat negatiivisia. Nuoren identiteetin muotoutuessa tällaiset kommentit saavat kyseenalaistamaan omia mieltymyksiä ja aiheuttavat hämmennystä. (Ala-Ruona 2014; Eerola 2013.) Sama tilanne voi esiintyä myös yhteysoittotilanteessa koulussa ja sen ulkopuolella, jos nuori saa negatiivista palautetta soitostaan tai jää tahtomattaan soiton ulkopuolelle. Haasteena musiikkiluokalla esiintyy myös sosiaalinen kilpailu, joka useimmin johtuu oppilaiden taitotason tai harrastusmahdollisuuksien eriävyyksistä (Hyppönen 2009, 83). Ryhmän roolit jakautuvat siis kaikesta huolimatta lähes samalla tavalla kaikilla peruskoululuokilla, painotuksista huolimatta. Näin ollen on myös opettajan vastuulla musiikkiluokalla ja yleisesti musiikin opetuksessa kehittää oppilaiden suvaitsevaisuutta ja asianmukaisen palautteenannon taitoja.

Kuten edellä on todettu, musiikin sosiaalisen vaikuttavuuden takana nähdään usein sen yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen. Musiikki on koko maailman ihmisiä yhdistävä tekijä, mutta pienemmässä mittakaavassa se on myös musiikkiluokkalaisia yhdistävä tekijä. Kuten millä tahansa muullakin yhdistävällä tekijällä, sillä on suuri vaikutus ryhmän dynamiikkaan. Vuorovaikutussuhteessa ympäröiviin ihmisiin, esimerkiksi luokkakaverihin, oppilas muodostaa oman musiikillisen minäkäsityksensä, jolla tarkoitetaan ihmisen omakohtaista kokemusta musiikillisista mahdollisuuksista, ominaisuuksista ja toiminnasta. (Söderlund

2004, 13.) Lisäksi yhteisiin musiikillisiin tavoitteisiin pyrkiminen edesauttaa motivoitumista, sillä oppilaat voivat yhdessä tekemällä saavuttaa asioita, jotka mahdollistuvat ainoastaan ryhmän voimin (Hyppönen 2009, 81). Musisoinnista sekä ryhmäprosessista rakentuu kokonaisuus, jossa vuorovaikutus on osa musisoimista (Pääkkönen 2013, 95). Hyvä luokkahenki ja toimiva ryhmädynamiikka antavat myös yksilölle mahdollisuuden kehittää omia taitojaan ja omaa suhdettaan musiikkiin. Tuoreessa pitkittäistutkimuksessa saatiinkin selville, että musiikkiluokkien lisätyllä musiikinopetuksella on merkittäviä sosiaalisia hyötyjä oppilaille ja musiikkiluokkien oppilaat olivat vertailussa yleisesti tyytyväisempiä koulunkäyntiin. Tutkimuksen merkittävimmäksi ja huomattavimmaksi tulokseksi osoittautui se, että musiikkiluokkien oppilaat kokivat luokkansa ilmapiirin huomattavasti paremmaksi kuin tavallisten luokkien oppilaat. (Eerola ja Eerola 2013, 11.) Myös Lindströmin (2011) sekä Pääkkösen (2013) väitöstutkimuksissa oppilaat kokivat, että musiikintunneilla vallitsee positiivinen yhteisöllisyys ja musiikintuntien tärkeimpänä merkityksenä on yhdessä tekemisen ja kehittymisen ilo sekä riemu. Oppilaat näkivät merkittävänä arvona sen, että oppiminen musiikintunneilla tapahtuu yhdessä tehden. Erityisen palkitsevana nähtiin onnistunut yhteissoittotilanne, jossa jokainen on antanut oman panoksensa. (Lindström 2011; Pääkkönen 2013.) On kuitenkin huomioitava, että musiikki ei ole ainoa sosiaalisesti hyödyllinen oppiaine. Draama sekä liikunta ovat saaneet aktiivisina harrastusmuotoina myös paljon huomioita. Näillä on samankaltaisia vaikutuksia ihmisen aivojen toimintaan ja rakenteeseen sekä sosiaaliseen että psyykkiseen kehitykseen. (Schellenberg 2006, 126; Syväoja, Kantomaa, Laine, Jaakkola, Pyhältö, Tammelin 2012.) Olennaista sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta on selvästi yhteistoiminnallisuus ja ”joukkuehenkisyys”.

Myös Hallam (2010) viittaa artikkelissaan useisiin tutkimuksiin, joissa musiikilla on todettu olevan positiivisia vaikutuksia oppilaiden sosiaaliseen kehitykseen. Näissä tutkimuksissa musiikilliset aktiviteetit ovat esimerkiksi koulun bändin toimintaan osallistuminen tai jokin muu kouluajan ulkopuolinen musiikkiharrastus. Vaikka myös henkilökohtaisissa soittotunneissa on useita sosiaalisia hyötyjä, parhaat tulokset on luonnollisesti saatu yhteisestä musiikillisesta toiminnasta, kuten bänditoiminnasta. Nämä tutkimukset ovat osoittaneet musiikkiharrastusten kehittävän itsetuntoa, itsevarmuutta, tavoitteellisuutta, sopeutuvuutta, luottamusta, kunnioitusta ja vuorovaikutustaitoja. Lisäksi yhteiseen musisointiin osallistuminen laajentaa myös oppilaiden sosiaalisia verkostoja ja lisää ryhmään kuulumisen tunnetta. Yllättävänä tutkimustuloksena Hallam (2010) esittää, että musiikillisiin aktiviteetteihin osallistuvat nuoret puhuivat enemmän vanhemmilleen ja opettajilleen.

Musiikkia harrastavien nuorten vanhemmat puhuivat myös enemmän lastensa kavereiden vanhempien kanssa. (Hallam 2010.) Tällaiset tutkimustulokset osoittavat erityisesti musiikin kollektiivisen luonteen. Musiikkiluokilla yhteisöllisyys toteutuu esimerkiksi koko luokan ja oppilaiden vanhempien kanssa yhteisvoimin järjestetyissä konserteissa, joissa myös vanhemmat voivat verkostoitua ja luoda uusia suhteita. Luonnollisesti tällainen kollektiivisuus mahdollistuu silloin, kun vanhemmalla ja nuorella on yhteinen kiinnostus musiikkiin.

Yhteismusisointi antaa mahdollisuuden useiden sosiaalisten perustarpeiden täyttymiselle. Olettamukseni on, että näiden perustarpeiden täyttymisen ja niiden aikaansaaman mielihyvän seurauksena vuorovaikutus musisoivassa ryhmässä paranee niin musiikkia tehdessä kuin muulloinkin. Koelsch, Offerman ja Franzke (2010) ovat määritelleet seitsemän ihmisen perustarvetta, joita yhdessä musisoiminen tukee. Näihin seitsemään kohtaan tiivistyy musiikin sosiaaliset ulottuvuudet:

1. Yksi ihmisen perustarpeista on olla kontaktissa toisten ihmisten kanssa. Tämä tarve täyttyy, kun soitamme tai laulamme ryhmässä.
2. Musiikin kuuntelu herättää sosiaalisen tajunnan, jolloin musiikille pyritään löytämään tarkoituksia, tavoitteita ja uskomuksia. Ihminen pyrkii musiikkia kuunnellessaan ymmärtämään, mitä kappaleen tekijä on halunnut teoksellaan kertoa.
3. Musisointiprosessissa tunteet virtaavat edestakaisin, vaikuttaen ja koskettaen jokaista musisoivaa yksilöä. Tällä tavoin musiikki parantaa ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta.
4. Musiikkiin sisältyy aina kommunikointia, joka parhaimmillaan edistää yksilön sosiaalista ja emotionaalista sekä kognitiivista kehitystä.
5. Musiikki on monin tavoin eri tekijöiden yhteensovittamista. Tällä viitataan musiikin eri elementteihin, joiden tulee olla tietyssä suhteessa toisiinsa nähden. On todistettu, että esimerkiksi yhteisen rytmin tai liikkeen pitäminen ryhmässä saa aikaan mielihyvää.
6. Edelliseen kohtaan liittyen, soiva musiikillinen tuotos ryhmässä vaatii aina yhteistyötä, joka on seurausta yhteisestä tavoitteesta, siihen sitoutumisesta ja musisoinnin tuottamasta mielihyvästä. Musiikillinen yhteistyö lisää sekä luottamusta jäsenten välillä että mahdollisuuden yhteistyölle myös tulevaisuudessa.
7. Lopulta, musiikki täyttää ihmisen tarpeen kuulua johonkin ja olla osa jotakin. Kun ihminen tuntee kuuluvansa esimerkiksi musisoivaan ryhmään, itseluottamus kasvaa ja ihmissuhteiden ylläpitäminen helpottuu.

Liikanen (2009) on puolustanut taide- ja kulttuuriharrastuksia lähes samoin argumentein kuin edellä Koelsch, Offerman ja Franzke. Yhteisöllisyys sekä ystävyys- ja kaverisuhteiden luominen vahvistavat itsetuntoa ja lisäävät turvallisuuden tunnetta. Elämänhallinta helpottuu harrastuksen tuoman ilon ja sosiaalisen pääoman vaikutuksesta. Harrastuksen

voimaannuttavuus, yhteishenki ja sosiaalinen pääoma heijastuvat myös terveyteen. (Liikanen 2009.)

4.5 Persoona

Saarikallio (2009) on tutkinut väitöskirjassaan musiikin merkityksellisyyttä nuoren elämässä ja sen myötä sosiaalisten suhteiden sekä oman minuuden rakentumista. Musiikki voi antaa konkreettisen muodon omille tunteille tai auttaa käsittelemään ja tutkimaan omaa kokemusmaailmaa. Tunteiden käsittelyn ja reflektoinnin kautta musiikki vahvistaa nuoren itseymmärrystä ja itsetuntemusta. Jokin tietty kappale tai musiikkityyli saattaa kuvastaa nuorelle omaa minuutta, mutta tarvittaessa minuuden ja tunteiden myllerryksessä siitä on myös helppo irrottautua. (Saarikallio 2009.) Itsetuntemus heijastuu luonnostaan yleiseen henkiseen hyvinvointiin ja nuorten ongelmat johtuvat usein nimenomaan itsetuntemuksen puutteesta ja kyvyttömyydestä käsitellä omia tunteita (Kaschub 2002, 11). Musiikki antaa mahdollisuuden tarkastella ja säädellä omia tunteita, jolloin itsetuntemus syventyy. Paremmalla itsetuntemuksella nuori voi henkisesti paremmin. Vuorovaikutustaitojen kannalta hyvä itseymmärrys ja itsetuntemus ovat merkittäviä ominaisuuksia, sillä itsetuntemuksen myötä vuorovaikutustilanteet muovaantuvat rehellisemmiksi, avoimemmiksi ja reflektiivisemmiksi. Ilman reflektiivistä ajattelua ihmisen on mahdotonta oppia lukemaan sosiaalisia tilanteita ja näin kehittää omia vuorovaikutustaitojaan. (Raatikainen 1988; Kaschub 2002, 11.)

Sen lisäksi, että musiikilla voi olla suuri merkitys lapsen tai nuoren identiteetin, eli yksilöllisen käsityksen itsestä muovautumisessa, sillä pyritään usein vahvistamaan omia arvoja, asenteita ja minuutta. Tällöin siitä tulee identiteetin ilmentäjä ja ulkoasu. Hargreaves, Miell & MacDonald (2002) esittävät myös, että jokaiselle yksilölle kehittyy oma *musiikillinen identiteetti*, joka muotoutuu vuorovaikutuksessa lapsen tai nuoren sosiaalisen ympäristön kanssa, kuten kaveriporukoissa ja koulussa. (Hargreaves ym. 2002, 1; Anttila & Juvonen 2002, 58.) Tärkeä osa musiikillista identiteettiä on tieto siitä, mistä musiikista itse pidän ja mistä muut pitävät. Tällaiset määrittelyt tukevat nuoren yksityisyyttä ja etäisyyden hakemista (Saarikallio 2009, 226). Saarikallio (2009) lisää, että yksityisyyden ja etäisyyden tavoittelemisen vahvistaa itsenäisen minän kehittymistä.

Casey (2011) toteutti tutkimuksen musiikin merkityksellisyydestä 9. luokan oppilaille. Tulokset osoittivat, että nämä 15-vuotiaat nuoret kokivat musiikin kouluaineena yleisesti melko merkitykselliseksi. Musiikin harrastamisen vapaa-ajalla ja kouluaineen merkityksellisenä kokemisen välillä oli myös positiivinen yhteys. Samassa tutkimuksessa kävi ilmi, että musiikin tuntien tärkein asia oli onnistumisen ilon kokemus. Yleisesti kulttuuri- ja taide-elämysten herättämät emootiot ovat yhteydessä ihmisen psykofysiologiseen säätelyjärjestelmään, vaikuttaen sen toimintaan ja tasapainottaen sitä. (Casey 2011, 14.) Musiikki voi siis minkä tahansa muun vapauttavan tai voimauttavan toiminnan tavoin saada kehon rentoutumaan ja tunteen hyvästä olost. Positiiviset kokemukset ja elämykset ovatkin usein esimerkiksi oppimisen kannalta merkittäviä ja niissä osallisina on usein muita ihmisiä tai jokin yhteisö (Ruismäki 1998, 31). Musiikin harrastaminen voi osaltaan auttaa omien taitojen kehittämisessä ja itsenäisen toiminnan ohjauksessa. Se toimii myös usein itseilmaisun keinona. (Karppinen, Ruokonen ja Uusikylä 2005, 7.) Casey (2011) teettämän tutkimuksen tulos tuo esille ne mahdollisuudet, joita musiikintunnit ja yleisesti musiikin harrastaminen voivat antaa nuoren persoonan ja minän kehitykselle. Tällaisissa tutkimuksissa on kuitenkin otettava huomioon, millainen on koulun yleinen ilmapiiri musiikinopetusta kohtaan ja tarkemmin, millaisena oppilaat kokevat aineen opettajan. Musiikin merkitystä nuorten vapaa-ajalla tarkastelevat artikkelissaan Ruokonen, Grönholm ja Salminen (2008). Artikkelissa tutustutaan Casey (2011) toteuttaman tutkimuksen kaltaiseen nuorisotutkimukseen. Nuoret saivat kirjoittaen kuvailla musiikin merkitystä omassa elämässä. Musiikki oli näiden nuorten mielestä usein hoitavassa ja terapeuttisessa roolissa. Nuoren muuttuvassa ja usein hämmentävässäkkin elämänvaiheessa, musiikki voi antaa turvaa ja mahdollisuuden itsereflektointiin. (Ruokonen, Grönholm ja Salminen 2008.) Musiikin merkityksellisyys nuoren elämässä voi olla juuri sen pysyvyydessä ja toisaalta muovautuvuudessa. Etenkin murrosiässä ihmissuhteet, mielenkiinnonkohteet ja mielipiteet muuttuvat nopeasti, mutta oma mielimusiikki voi antaa tunteen pysyvyydestä.

4.6 Luovuus

Kouluikäinen lapsi kohtaa lähes poikkeuksetta taidetta ja luovuutta joka päivä. Ne ovat osa yhteiseen kulttuuriin kasvamista ja sen ymmärtämistä. Taiteet globaalina ilmiönä kasvattavat lapsen käsitystä muista kulttuureista ja niiden suvaitsemisesta. Lisäksi oma kulttuurinen identiteetti vahvistuu ympäröivien taiteiden vaikutuksesta. (Karppinen, Ruokonen ja Uusikylä 2005, 7.) Yhteisöt, joihin lapsi kasvaa, ovat osa kulttuuria ja siksi merkityksellisiä sosiaalisen kehityksen kannalta. Musiikki, kuten muutkin taiteet ohjaavat sosiaalista verkostoitumista ja toimintaa niiden sisällä. Ihmiselle on luontevaa hakeutua uusiin sosiaalisiin tilanteisiin ja kehittää näin suhdettaan ympäröivään kulttuuriin. Burnard (2006) toteaa, että vuorovaikutus erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä kehittää lapsen luovuutta. Näissä ympäristöissä kehittyneen luovuuden kautta lapsi heijastaa omaa kulttuuriaan ja omia kiinnostuksen kohteitaan. Luovuuden kehittäminen alkaa jo varhaisessa vaiheessa, kun vanhemmat antavat lapselle tilaisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja musiikillisiin kokemuksiin, esimerkiksi pelien ja leikkien kautta. Myöhemmin lapsen tai nuoren luovuutta herättelevät muun muassa ystävät, vertaiset, opettajat ja julkisuuden henkilöt, kuten popartistit. (Burnard 2006, 354–363.) Luova toiminta ryhmässä avaa nuorelle uuden todellisuuden. Tämän todellisuuden voima piilee siinä, että se ei voi mennä rikki tai tuhoutua, vaan se voi antaa loputtomasti lohtua (Sinkkonen 2010, 247–254). Sinkkonen painottaa, että nuoren mielenterveyden kannalta tällaiset vahingoittumattomat todellisuudet ovat tärkeitä. Syvällinen luova prosessi kehittää itsetuntemusta ja voi tuoda yksilön tiedostamattomat puolet tietoisiksi (Sinkkonen 2010, 250). Musiikintuntien aikana tulisi rohkaista ja antaa tilaisuuksia tällaisiin syvällisiin prosesseihin, kuten säveltämiseen. Toisaalta myös vaikean soittotehtävän harjoittelu voi olla hyvinkin syvällinen luova prosessi.

Hallam (2010) esittelee artikkelissaan erilaisia tutkimuksia musiikin vaikutuksista luovuuden kehittymiseen. Yksi näistä on Kalmarin (1982) teettämä tutkimus 3–4-vuotiaille lapsille, jossa lapset harrastivat ryhmässä laulamista ja soittamista kolmen vuoden ajan kahdesti viikossa. Tuloksista selvisi, että lasten luovuus ja abstraktinen ajattelu sekä motoriset kyvyt olivat kehittyneet tutkimusjakson aikana. (Hallam 2010, 277–278.) On tietenkin selvää, että kolmen vuoden aikana tapahtuva kehitys johtuu osittain myös lapsen normaalista kehittymisestä. Toisaalta lapsen luovuus ei pääse kehittymään ilman, että sille annetaan mahdollisuuksia.

4.7 Tunneäly

Tunneälyllä tarkoitetaan kykyä tunnistaa ja säädellä omia sekä muiden ihmisten tunteita, ja siksi tunneälyn kehittyminen on riippuvaista vuorovaikutuksesta sekä itseän että ympäröiviin ihmisiin. Musiikintunnilla tällaisia vuorovaikutustilanteita syntyy opettajan ja hänen mielensä välille, useiden opettajien välille, oppilaan ja hänen mielensä välille, useiden oppilaiden välille, opettajan ja oppilaan välille, opettajan ja mahdollisen yleisön välille sekä oppilaan ja mahdollisen yleisön välille. Tämä osoittaa, että musiikki luo monia vuorovaikutustilanteita, joissa vaaditaan tunneälykäästä vuorovaikutusta. (Kaschub 2002, 10–13.) Musiikin asema peruskoulussa voisi olla korostetumpi juuri lapsuuden ja nuoruuden tunnekasvatuksen merkityksellisyyden vuoksi (Ruokonen, Grönholm ja Salminen 2008). Sen avulla olisi mahdollista tukea tunne-elämän kehitystä monimuotoisin keinoin ja rohkaista myönteiseen sosiaaliseen käyttäytymiseen (Laine 2005, 123).

Jo musiikin luominen vaatii tunneälyä. Useimpien säveltäjien ja sanoittajien tavoitteena on kirjoittaa materiaalia, joka koskettaa ja jonka ihmiset voivat tuntea omakseen. Myös musiikin uskottava tulkitseminen riippuu siitä, miten esiintyjä osaa samaistua kappaleen sanomaan ja tunnelmaan. Näillä argumenteilla voidaan puolustaa myös musiikillisen keksinnän roolia koulun musiikinopetuksessa. Toisesta näkökulmasta tarkasteltuna, musiikin luominen ja erityisesti yhteissoitto on riippuvaista siitä, millä tavalla ryhmän jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kaschub (2002) kuvaa artikkelissaan opetustilanteen, joka osoittaa, millä tavalla oppilaat voivat musiikintunnin aikana kehittää tunneälykäästä vuorovaikutusta musisoinnin parissa. Oppilaat saavat tehtäväksi opetella kappaleesta jonkin osan, jonka he tulevat esittämään muille luokan oppilaille. Tällaisessa tehtävässä oppilaiden on pohdittava, millä tavoin kyseistä osaa kannattaa harjoitella, ja minkälaisella esityksellä he saavat mahdollisimman vähän kritiikkiä muilta luokan oppilailta. Luonnollisesti tehtävän tarkoituksena on myös harjoitella rakentavan kritiikin antamista, joka on osoitus tunneälykäästä vuorovaikutuksesta. (Kaschub 2002, 14.) Pääkkösen (2013) tutkimuksessa musiikkiluokkien oppilaat ovat kuvanneet tilanteita, jossa he käsittelevät ryhmätoiminnan aikaan saamia konflikteja. Konflikteja voi syntyä itse musisointiprosessissa muun muassa taiteellisista erimielisyyksistä tai täysin musisoinnin ulkopuolisista asioista. Aiemmin kuvatut musisointiprosessin roolit ja näkemykset niiden pohjalla aiheuttavat myös luonnostaan ristiriitaisuuksia. (Pääkkönen 2013, 117.) Tunneälykäs vuorovaikutus ja ongelmanratkaisu ovat kuitenkin pohja hyvin toimivalle musisoivalle ryhmälle. Musiikin henkilökohtainen

luonne herättää usein voimakkaitakin tunteita ja usein kuullaan, miten yhtyeet hajoavat musiikillisiin erimielisyyksiin. Tunneälykkääseen vuorovaikutukseen panostamalla musiikilliset tuotokset ja yhtyeiden jäsenten välinen kemia kehittyvät.

Musiikilla pyritään tukemaan henkistä hyvinvointia ja säätelemään tunteita sekä tunnetiloja, ja siksi erityisesti nuoruudessa musiikilla voi olla merkittävä rooli (Saarikallio 2009, 226). Johtopäätöksenä voidaan karkeasti todeta, että nuori, joka käyttää esimerkiksi voimauttavaa musiikkia ylittääkseen surun tai vihan tunteita on tunneälykäs. Musiikin tunnetiloihin uppoutumista tarkasteltiin myös tuoreessa (2013) flow-tutkimuksessa. Tutkimuksella pystyttiin osoittamaan, että pianistit, jotka kokivat pystyvänsä tunnistamaan ja säätelemään omia, sekä muiden tunteita saavuttivat useammin flow- eli virtauskokemuksen. Virtauskokemuksella tarkoitetaan syvän keskittyneisyyden ja tehtävähallinnan tunnetta, jossa ihminen pystyy täysin antautumaan käsillä olevalle tehtävälle ja unohtamaan ajankulun sekä muut ajatukset. Flow-tilanteen tunnerikkaus yhdistää musiikin ja tunneälykkyyden: tutkimuksen mukaan musiikin tunnetiloihin mukautuminen helpottaa herkkyyttä mukautua myös ihmisten tunnetiloihin. (Marin & Bhattacharya 2013.) Tunneälykkyyteen läheisesti liittyvä solidaarisuus eli yhteisvastuullisuus voi toimia motiivina itse musiikin harrastamiselle. Auttamis- ja solidaarisuusmotiivit ovatkin osa kontaktimotiivia, joka sitoo esimerkiksi saman yhtyeen jäseniä toisiinsa ja saa kauemmin soittaneet auttamaan vähemmän soittaneita. (Kosonen 1991, 47.)

5 TUTKIMUSASETELMA

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni selvittää musiikkiluokkalaisten vuorovaikutuskäyttäytymistä ja sen pohjalta rakentuvaa ryhmähenkeä. Etsin lisäksi perusteluja sille, mitä ovat ne syyt ja toimintatavat, jotka vaikuttavat luokan vuorovaikutuskäyttämiseen. Olen jakanut näiden perusteella tutkimuskysymykseni selvittäviin ja perusteleviin kysymyksiin.

Tutkimukseni selvittäviä kysymyksiä ovat:

- Millaisena musiikkiluokkien oppilaat kokevat omat vuorovaikutustaitonsa?
- Millaisena musiikkiluokkien oppilaat kokevat luokkansa keskinäisen vuorovaikutuksen?
- Millaisena musiikkiluokkien oppilaat kokevat luokkansa ryhmähengen?
- Kokevatko oppilaat musiikkiluokkalaisuuden vaikuttavan heidän vuorovaikutustaitoihinsa?

Tutkimukseni perustelevia tutkimuskysymyksiä ovat:

- Millä tavalla musiikkiluokalla opiskelu tukee oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittymistä?
- Mitkä toimintatavat musiikkiluokalla tukevat luokan keskinäistä ryhmähenkeä?

5.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni on pääasiassa määrällinen eli kvantitatiivinen, mutta avointen kysymysten muodossa siinä on myös laadullisia eli kvalitatiivisia piirteitä. Määrällisellä tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, jossa käytetään tilastollisia menetelmiä (Valli 2001, 106). Määrällisessä tutkimuksessa kohdetta kuvataan sekä tulkitaan tilastojen ja numeroiden avulla. Kuvauksen ja tulkitsemisen myötä asioille voidaan löytää syy-seuraussuhteita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 135–136.) Tutkimuksessani tällainen syy-seuraussuhde muodostuu musiikkiluokkalaisuuden ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen välille.

5.3 Aineiston keruu

Aineisto kerättiin kaksisivuisella puolistrukturoidulla kyselylomakkeella neljältä peruskoulun musiikkiluokalta. Tutkimukseni kohteena ovat musiikkiluokkalaiset ja harkinnanvaraisena näytteenä toimii kaksi kuudetta luokkaa ja kaksi yhdeksättä. Kuvaan luokkia tutkimuksessa lyhenteillä A1 (alakoulu 1), A2 (alakoulu 2), Y1 (yläkoulu 1) ja Y2 (yläkoulu 2). Näistä A2 ja Y2 sijaitsivat samassa koulussa. Ennen kyselyn teettämistä lähetin jokaisen luokan opettajalle sähköpostitse suostumuslomakkeen, jonka opettaja välitti oppilaiden vanhemmille. Suostumuslomakkeessa esiteltiin lyhyesti tutkimukseni tarkoitus, todennettiin kyselyn anonymiteetti ja anottiin lupaa osallistua tutkimukseen. (ks. Liite 3.) Alaluokilta tutkimukseen vastasi yhteensä 39 kuudesluokkalaista ja yläluokilta 35 yhdeksäsluokkalaista. Yhteensä kyselyyn vastasi 74 oppilasta (N=74). Alakoulun luokille teetin kyselyn itse informoituna kyselyinä eli henkilökohtaisesti vuoden 2015 maaliskuussa (informoitu kysely ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 191). Yläkoulun luokat vastasivat kyselyyn postikyselyinä oman opettajansa johdolla. Vastaukset yläkoulujen musiikkiluokilta saapuivat käyttöni postitse huhtikuussa 2015. Ennen kyselyn aloittamista annoin suulliset ohjeet alakoulun oppilaille. Samat ohjeet lähetin sähköpostiviestinä yläkoulujen musiikkiluokkien opettajille. (ks. Liite 4.)

Tärkeimpänä kriteerinä harkinnanvaraisen näytteeni valinnassa oli se, miten kauan oppilaat olivat olleet musiikkiluokalla. Alakoulun kuudennen luokan oppilaat ja yläkoulun yhdeksännen luokan oppilaat ovat jo ehtineet olla vähintään 2 vuotta samalla luokalla, jolloin käsitykset omasta musiikkiluokkaisuudesta ja ryhmän dynamiikasta ovat muotoutuneet. Tärkeänä määrittelijänä toimi myös oppilaiden ajattelun kehityksen taso. Laine (2005) toteaa, että varhaisnuoruudessa ajattelun kehityksen johtavan abstraktien periaatteiden ymmärtämiseen, itsereflektointiin, perspektiivin ottamiseen ja tunnereaktioiden kehitykseen (Laine 2005, 128). Kyselyn onnistumisen kannalta oli tärkeää, että oppilaat ymmärsivät kysymysten abstraktit käsitteet, kuten vuorovaikutuksen ja ryhmähengen.

Kysely koostui kahdeksasta erilaisesta osiosta. Osioihin 2, 3, 4, ja 5 vastattiin viisiportaisella Likert-asteikolla. Likert-asteikko on tavallisimmin 5-7- portainen asteikko, jossa vastausvaihtoehtojen portaat on nimetty (Valli 2001, 35). Likert-asteikon avulla saadaan tietoa siitä, kuinka samaa mieltä vastaaja on annetun väitteen kanssa. (Nummenmaa 2009, 40). Kyselyn ensimmäisessä osiossa selvitin taustatiedoksi monivalintakysymyksenä (tyttö/poika) vastaajan sukupuolen. Jätin tiedostaen pois neutraalin vastauksen sillä olettamuksella, että

osioon ei tarvitse vastata, jos ei ole halukas tuomaan omaa sukupuoltaan esiin tai on siitä epävarma. Tämän osion jätti tyhjäksi lopulta kolme vastaajaa. Tiedustelin yläkoulun lomakkeissa ensimmäisessä osiossa myös taustatiedoksi kohdalla *1 b)* aikaa, jonka he olivat olleet musiikkiluokalla. Tällä sain selville eroja vasta kolme vuotta musiikkiluokalla olleiden ja kuusi vuotta musiikkiluokalla olleiden vastauksista. Muilta osin kysely oli kaikille luokille sama. Kyselyn toinen osio koostui 22:sta väitteestä, joilla selvitin oppilaiden kokemuksia sekä heidän omista vuorovaikutustaidoistaan että luokan keskinäisistä vuorovaikutussuhteista. Omia vuorovaikutustaitoja koskevat väitteet muotoilin perinteisimpien vuorovaikutustaitojen pohjalta. Näitä ovat keskustelutaidot, yhteistyö- ja yhteistoimintataidot, ryhmä- ja tiimityötaidot ja viestintätaidot (Kauppila 2005, 24). Kokemuksia omista vuorovaikutustaidoista ja vuorovaikutussuhteista muihin oppilaisiin selvitin seuraavilla neljällä väitteillä:

2. Osaan tarjota apua muille luokkani oppilaille.
3. Osaan aloittaa keskustelun.
5. Osallistun luokan ryhmätoimintaan aktiivisesti.
6. Luokkatoverini ovat tärkeitä minulle.
7. Pystyn sanomaan mielipiteeni luokassani.
9. Minulla on vahva rooli luokassani.
10. En viihdy luokkakavereideni kanssa.
11. Tulen kuulluksi luokassani.
12. Pyydän mielelläni muita mukaan toimintaan.
15. En haluaisi tehdä yhteistyötä muiden luokkani oppilaiden kanssa.
17. Minun on helppo työskennellä luokkakavereideni kanssa.
18. Haluan tarjota apua muille luokkani oppilaille.
21. Teen mielelläni yhteistyötä kaikkien luokkatovereideni kanssa.
22. Työskentelen mieluummin ryhmässä kuin yksin.

Luokan keskinäisiä vuorovaikutussuhteita selvittivät kysymyssarjan loput kahdeksan kysymystä:

1. Teemme luokassamme paljon yhteistyötä
4. Luokassamme on keskinäistä kilpailua.
8. Opettaja antaa luokallemme mahdollisuuksia yhdessä tekemiseen.
13. Luokassamme kaikki ovat tasa-arvoisia.
14. Luokkatoverini auttavat minua tarvittaessa.
16. Luokassamme on johtajahahmo tai -hahmoja.
19. Luokassamme puututaan ristiriitatilanteisiin nopeasti.
20. Luokkamme ryhmänä toimimista on harjoiteltu mm. pelien ja leikkien avulla.

Nämä yksilölliset ja yhteisölliset väitteet olivat johdattelevuuden minimoimiseksi satunnaisessa järjestyksessä. Tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi väitteet 10 (En viihdy luokkakavereideni kanssa) ja 15 (En haluaisi tehdä yhteistyötä muiden luokkani oppilaiden kanssa.) asettelin muihin väitteisiin nähden käänteiseen muotoon. Vastausasteikkona kaikissa väitteissä toimi viisiportainen Likert-asteikko, jossa ensimmäisellä portaalla vastaus oli *täysin eri mieltä*, toisella *osittain eri mieltä*, kolmannella *ei samaa eikä eri mieltä*, neljännellä *osittain samaa mieltä* ja viidennellä portaalla *täysin samaa mieltä*.

Kolmas osio koostui yhdestä väitteestä, jolla selvitin, millaisena musiikkiluokan oppilaat kokevat luokkansa ryhmähengen verrattuna muihin koulun luokkiin, sillä hyväksi koettu ryhmähengi on merkki hyvästä ja avoimesta vuorovaikutuksesta luokassa (Jauhiainen & Eskola 1994, 70). Tähän väitteeseen vastattiin jälleen viisiportaisella Likertin asteikolla, mutta ensimmäisellä portaalla vastaus oli *todella huono*, ja viidennellä *erittäin hyvä*. Kyselyn neljäs osio oli yhdeksänkohtainen väitesarja, jolla selvitin, mihin luokan yhteisiin ja oppilaan henkilökohtaisiin asioihin musiikkiluokkalaisuus on vaikuttanut. Väitesarjan lopussa oli myös vapaa kohta, johon sai halutessaan täyttää jonkin vaikutuksen kohteen (*johonkin muuhun, mihin?*). Kaikkiin tehtävän väitteisiin vastattiin kuten ensimmäisen kysymyssarjan väitteisiin. Huomioitavaa on, että olen käyttänyt tässä tehtävässä sanaa *yhteishenki* synonyymina sanalle *ryhmähengi*. Viidennessä osiossa tiedustelin musiikillisten toimintatapojen vaikutusta luokan yhteishenkeen viidellä määritellyllä väiteellä. Viimeisenä oli edellisen kohdan tavoin vapaasti täytettävä kohta. Asteikon ensimmäisen portaan vastaus oli *huonontanut paljon* ja viidennen portaan *parantanut paljon*. Kyselyn lopussa oli vielä omina osioinaan kolme avointa kysymystä. Ensimmäisessä pyydettiin mainitsemaan tilanne, jossa vuorovaikutus oppilaiden välillä on toiminut hyvin. Tässä kysymyksessä oli siis mahdollista vastata myös jokin musiikkiluokkalaisuuteen liittymätön tilanne. Kahden viimeisen kysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia hyviä ja huonoja kokemuksia musiikkiluokkalaisuus on oppilaille tarjonnut.

5.4 Aineiston analyysi

74 kyselylomaketta kattavan aineiston analyysi tapahtui käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteiden tutkimukseen suunnitellulla ohjelmalla *SPSS (Statistical Package for Social Sciences)*. Jokainen vastaus saa määrällisessä tutkimuksessa numeroedustuksen, joka syötetään ohjelmaan (Nummenmaa 2009, 21–39). Taustatieto-osiossa vastausvaihtoehdot saivat omat numeroedustuksena ja Likert-asteikon portaat toimivat itsessään numeroedustuksina kysymysten tai väitteiden vastauksille. Käsittelin myös avoimet kysymykset laadullisuudestaan huolimatta määrällisin menetelmin. Avointen kysymysten vastausten analysointi tapahtui luokittelemalla vastaukset ryhmiin, jolloin jokaisen ryhmän vastauksilla on pääpiirteissään sama sisältö (Valli 2001, 45). Luokittelun jälkeen jokainen ryhmä sai numeroedustuksen, joka mahdollisti tiedon käsittelyn määrällisesti. Seuraavassa olen esittänyt avointen kysymysten vastausryhmät ja numeroedustukset kysymyskohtaisesti. Olen pyöristänyt prosenttiosuudet lähimpään kokonaislukuun selkeyden vuoksi.

Mainitse jokin tilanne, jossa vuorovaikutus luokkanne oppilaiden välillä on toiminut hyvin. Miksi tässä tilanteessa vuorovaikutuksenne toimi hyvin?

1. Jokin esiintymistilanne
2. Luokan kesken pelatut pelit tai leikit
3. Leirikoulu tai luokkaretki
4. Musiikintunti
5. Jokin muu luokan keskeinen tilanne koulussa

Mainitse mielestäsi huonoin kokemus, jonka musiikkiluokkalaisuus on sinulle tarjonnut.

1. Luokan keskinäinen kilpailu, soitto- ja laulutaitojen vertailu
2. Esiintymiset ja harjoittelu aiheuttavat stressiä, voivat lisätä koulupäivän pituutta tai vähentää vapaa-aikaa
3. Musiikin kokeet
4. Jokin muu

Mainitse mielestäsi paras kokemus, jonka musiikkiluokkalaisuus on sinulle tarjonnut.

1. Saa soittaa paljon
2. Esiintymiset ja niihin harjoittelu
3. Musiikin ja ryhmän voimaauttavuus
4. Omien soittotaitojen kehittyminen
5. Luokkaretki tai leirikoulu

Käytin tutkimuksessani myös ristiintaulukointia, jolla tutkitaan muuttujien välisiä riippuvuuksia ja niiden jakautumista (Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto 2004). Ristiintaulukoinnin avulla voidaan tutkia, millä tavalla yhteen kysymykseen vastanneet ovat vastanneet johonkin toiseen kysymykseen. Näin voidaan muodostaa eräänlaisia profiileja tietyllä tavalla vastanneista tutkittavista.

5.5 Tutkimuksen eettisyys

Eettisesti hyväksi tutkimukseksi voidaan kutsua sellaista tutkimusta, joka noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 24). Oma tutkielmani osoitti sen, että eettiset kysymykset on huomioitava heti tutkimusaiheen suunnitteluvaiheessa, (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 23) sillä jo aihetta pohtiessani kohtasin ensimmäisen eettisen ongelman. Alkuperäinen suunnitelmani musiikkiluokan ja tavallisen luokan vertailusta kumoutui eettisen oikeellisuuden myötä. Tällainen kahden ryhmän vertailu olisi lopulta voinut asettaa kaksi erilaista luokkamuotoa paremmuusjärjestykseen, joka olisi ollut vastoin tutkimuseettisiä peruseriaatteita. Tutkimuseetiikan nojalla luovuinkin ensimmäisestä suunnitelmasta ja otin tutkimuskohteekseni ainoastaan musiikkiluokat. Tutkimusta suunniteltaessa ja toteuttaessa tulee ottaa huomioon myös ihmisarvon kunnioittaminen ja ihmisten itsemääräämisoikeus (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 25). Näiden periaatteiden mukaisesti pyysin sähköpostitse tutkimuslupaa luokkien opettajilta. Suostumuksen saatuaani lupaa kyselyyn osallistumisesta anottiin myös oppilaiden vanhemmilta, sillä kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat alaikäisiä. Ilman vanhemman suostumusta tutkimukseen ei saanut osallistua. Suostumuslomakkeessa tiedotin lyhyesti, mistä tutkimuksessani on kyse, ja mitä tutkimukseen osallistuminen käytännössä tarkoittaa. Suostumuslomake löytyy liitteestä. Tein oppilaiden anonymiteettiä suojatakseni päätöksen siitä, etten käsittele kouluja ja luokkia niiden oikeilla nimillä.

5.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen reliabiliteetilla eli luotettavuudella pyritään osoittamaan tutkimuksen mittausvirheitä ja niiden vaikutuksia tutkimuksen tuloksiin (Nummenmaa 2009, 346). Tutkimukseni luotettavuus nojautuu pääosin kyselyni luotettavuuteen. Tästä syystä kyselytutkimusta tehdessä ja analysoidessa oli tärkeää huomioida ne tekijät, jotka voivat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2007, 190). On mahdotonta varmistaa, mikä on vastaajien asenne kyselyä kohtaan, sillä vastaajien asenteesta riippuu, pyrkivätkö he vastaamaan kysymyksiin mahdollisimman rehellisesti sekä huolellisesti. Huolellisesti ja rehellisesti vastaavakin voi kuitenkin ymmärtää kysymyksen tai vastausvaihtoehdot väärin, jolloin myös tulokset vääristyvät. Annettujen kysymysten täytyy näin ollen olla helposti ymmärrettäviä, yksiselitteisiä ja tutkimusten tulosten kannalta tarkoituksenmukaisia. Väärinymmärryksiä voi sattua myös silloin, jos vastaaja ei ole perehtynyt kyselyn aihealueeseen. Tällöin esimerkiksi käsitteiden ymmärtäminen voi olla vaikeaa. Tutkijan oma tieto ja taito alaa kohtaan varmistavat, että tutkimus itsessään on tarkoituksenmukainen. Tutkimuksen luotettavuutta vähentää luonnollisesti myös vastaamattomuus, eli kato, joka saattaa vääristää tuloksia. (ks. Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2007, 190.) Olen pyrkinyt tarkastelemaan oman kyselytutkimukseni luotettavuutta näiden muuttujien kautta. Painotin kyselyn johdantotekstissä jokaisen vastauksen tärkeyttä ja huolellisuutta ja oman tulkintani sekä analysointini pohjalta voin todeta, että jokainen palautettu lomake oli asianmukaisesti täytetty. Haasteena kysymyksiä laatiessa oli vastaajaryhmien ikäero ja kysely tulikin rakentaa niin että sekä kuudes – että yhdeksäsluokkalainen ymmärtää tehtävänannot, kysymykset sekä vastausvaihtoehdot. Kyselyn pilotointi tapahtui opiskelijaryhmässäni, jossa muut opiskelijat saivat antaa palautetta kyselyn ulkoasusta, muodosta, kieliopista ja tarkoituksenmukaisuudesta. Palautetta saivat antaa myös ne kaksi alakoulujen musiikkiluokkaa, joille teetin henkilökohtaisesti kyselyn. Ennen kyselyyn vastaamista kaikki oppilaat sekä opettajat saivat yleiset ohjeet kyselyyn vastaamisesta. Ohjeiden tarkoituksena oli muun muassa varmistaa, että avainkäsite *vuorovaikutus* on tuttu. Nämä ohjeet löytyvät liitteestä 4. Tiedostin jo ennen kyselyn teettämistä sen, että kuudesluokkalaiset eivät välttämättä vielä hahmota musiikkiluokkalaisuuden vaikuttavuutta ulkomusiikillisiin tekijöihin, jolloin jotkin kysymykset saattoivat vaikuttaa abstrakteilta. En kuitenkaan halunnut aliarvioida oppilaiden käsityskykyä ja otinkin tietoisesti riskin kysymystenasettelussa. Käytin kyselyssäni sekä määrällisiä, että laadullisia aineksia, sillä totesin niiden täydentävän toisiaan ja lisäävän

tutkimukseni luotettavuutta. Avointen kysymysten anti osoittautui hyväksi, sillä niiden avulla syventyi sekä vastaajien näkemykset kyselystä ja musiikkiluokkalaisuudesta että omat näkemykseni vastaajista ja heidän vastauksistaan.

Tutkimukseni luotettavuus on tiukasti sidoksissa myös omaan asiantuntijuuteeni ja perehtyneisyyteeni. Asiantuntijuuteni aiheeseen perustuu omalle musiikkiluokkataustalleni ja siellä esiin nousseille ilmiöille. Nämä ilmiöt ovat konkretisoituneet vasta vuosia musiikkiluokkalaisuuden jälkeen, minkä seurauksena kiinnostus ja omistautuneisuus aihetta kohtaan on syventynyt. Kiinnostus puolestaan on saattanut minut useiden tutkimusten ja artikkeleiden äärelle. Oma kokemusmaailma on tutkimusprosessin aikana yhdistynyt uusien tietolähteiden kanssa ja mahdollistanut kehittymiseni alalla. Tarkemman perehtymisen tutkimusaiheeseeni aloitin syksyllä 2014. Tänä aikana tutustuin lähdekirjallisuuteen ja luonnostelin omien kokemusteni sekä lukemani kirjallisuuden pohjalta kyselylomakkeen. Tutkimukseni tarkoituksena ei ole luoda syväluotaavaa kuvaa musiikkiluokkalaisten vuorovaikutustaidoista, vaan tuoda esille, millaisia kokemuksia musiikkiluokkalaaisilla itsellään on luokkansa vuorovaikutuksesta sekä omista vuorovaikutuksista. Jatkotutkimuksia ajatellen ryhmän observointi ja syvempää itsereflektiota vaativa vuorovaikutuskysely antavat odotetusti moniulotteisemman ja tarkemman kuvan musiikkiluokan vuorovaikutuskäyttäytymisestä.

Kuten jo edellä mainitsin, sain kyselyhahmotelmastani paljon hyödyllistä palautetta sekä parannusehdotuksia, joiden avulla kysely muovautui lopulliseen muotoonsa. Tutkimustuloksia analysoidessani huomasin kuitenkin kaksi asiaa, jotka olisivat syventäneet tutkimuksen näkökulmaa ja tuloksia. Kuuntelutaito vuorovaikutustaitona jäi kyselyn toisessa tehtävässä harmittavan vähälle huomiolle. Tämän taidon hallitsemista olisi voinut tiedustella esimerkiksi kysymyksillä: ”Osaan kuunnella tarkkaavaisesti luokkakavereideni puheenvuoroja” ja ”Jaksan kuunnella muiden puheenvuoroja tarkkaavaisesti”. Mahdolliseen kiusaamiseen liittyvä kysymys olisi saattanut antaa kattavamman kuvan luokan ryhmädynamiikasta ja keskinäisistä vuorovaikutussuhteista sekä siitä, millä tavalla kiusaamistilanteisiin musiikkiluokalla puututaan.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Kyselyyn vastasi yhteensä 74 neljä oppilasta (N=74), joista 35 oli yläkoulun yhdeksännen luokan oppilaita ja loput 39 alakoulun kuudennen luokan oppilaita. Vastaajista 57 oli tyttöjä ja 14 poikia. Kolme jätti ilmoittamatta sukupuolensa. Tutkimukseni tukee kokemustani musiikkiluokan sukupuolijakaumasta, jossa tyttöjä on enemmän kuin poikia. Yli puolet vastaajista (53 %) oli aloittanut musiikkiluokalla opiskelun ala-asteella.

6.1 Vuorovaikutustaidot

Taulukossa 1.1 on esitetty kaikkien oppilaiden (N=74) toisen kysymyksen vastaukset summamuuttujia hyödyntäen prosentuaalisina osuuksina. Kaikkien luokkien suurimpien prosenttiosuuksien mukaisesti ympyröidyt osiot 2, 3, 4 ja 5 sekä porraskohtaiset prosenttiosuudet löytyvät liitteestä 2. Sekä taulukossa 1.1 että liitteessä 2 kokonaisprosenttiosuus (100 %) on jakaantunut kysymykseen vastanneiden kesken. Näitä yksittäisiä kysymyksen ohittaneita ei siis ole huomioitu osuuksissa. Suurimmat prosentuaaliset osuudet näkyvät taulukossa 1.1 vahvennettuina.

Taulukko 1.1

	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä
1. Teemme luokassamme paljon yhteistyötä.	8,2	24,3	67,5
2. Osaan tarjota apua muille luokkani oppilaille.	2,7	13,5	83,7
3. Osaan aloittaa keskustelun.	4,1	9,5	86,5
4. Luokassamme on keskinäistä kilpailua.	23,3	30,1	46,6
5. Osallistun luokan ryhmätoimintaan aktiivisesti.	6,8	16,4	76,7
6. Luokkatoverini ovat tärkeitä minulle.	8,2	14,9	77,0
7. Pystyn sanomaan mielipiteeni luokassani.	11,0	12,3	76,7
8. Opettaja antaa luokallemme mahdollisuuksia yhdessä tekemiseen.	2,7	17,6	79,7
9. Minulla on vahva rooli luokassani.	23,0	39,3	37,9
10. En viihdy luokkakavereideni kanssa.	84,9	8,2	6,9

11. Tulen kuulluksi luokassani.	6,8	19,2	74,0
12. Pyydän mielelläni muita mukaan toimintaan.	2,8	25	72,2
13. Luokassamme kaikki ovat tasa-arvoisia.	21,6	8,1	70,2
14. Luokkatoverini auttavat minua tarvittaessa.	4,1	13,5	82,4
15. En haluaisi tehdä yhteistyötä muiden luokkani oppilaiden kanssa.	78,4	14,6	6,8
16. Luokassamme on johtajahahmo tai –hahmoja.	35,6	21,9	42,5
17. Minun on helppo työskennellä luokkakavereideni kanssa.	4,1	13,5	82,4
18. Haluan tarjota apua luokkani muille oppilaille.	4,1	13,7	82,2
19. Luokassamme puututaan ristiriitatilanteisiin nopeasti.	23	28,4	48,7
20. Luokkamme ryhmänä toimimista on harjoiteltu mm. pelien ja leikkien avulla.	34,3	28,8	37
21. Teen mielelläni yhteistyötä kaikkien luokkatovereideni kanssa.	5,5	27,4	67,1
22. Työskentelen mieluummin ryhmässä kuin yksin.	12,2	28,4	59,4

Taulukko osoittaa, että oppilaat kokevat vuorovaikutustaitonsa melko hyvinä ja luokkansa keskinäiset vuorovaikutussuhteet melko hyvinä (osio 2). Oppilaat tekevät mielellään yhteistyötä ja viihtyvät luokkakavereidensa kanssa (osio 2, kysymykset 5, 6, 10, 15, 17, 18, 21, 22). Kuitenkin vain kymmenen prosenttia kaikista vastanneista oppilaista koki, että ryhmänä toimimista on harjoiteltu esimerkiksi pelien ja leikkien avulla. Johtajahahmo- tai hahmoja luokalla on neljäsosan mielestä. Oma rooli luokassa koetaan kuitenkin melko neutraaliksi. Ristiintaulukointi osoittaa, että oppilaat, jotka ovat kokevat auttavansa mielellään muita luokkansa oppilaita, saavat myös itse apua tarvittaessa. P-arvo osoittaa, että tulos on tilastollisesti merkitsevä. Oppilaat, jotka osaavat mielestään aloittaa keskustelun, tulevat myös todennäköisemmin kuulluksi luokkassaan. Keskustelun aloittaminen on näin ollen erittäin olennainen vuorovaikutustaito, jolla on suuri merkitys myös ihmisen itsetunnon rakentumisessa.

Kilpailua esiintyy jonkin verran jokaisella luokalla. Luokalla A2 keskiarvo oli jopa 4 (osittain samaa mieltä), luokilla A1 ja Y2 3 (ei samaa eikä eri mieltä), ja luokalla Y1 3. Keskinäisen kilpailun esiintyminen voi vaikuttaa hyvin negatiivisesti luokan ilmapiiriin. Lähes neljäsosa (24 %) vastaajista mainitsi huonoimmaksi kokemukseksi musiikkiluokalta juuri luokan keskinäisen kilpailun ja omien taitojen vertaamisen muiden taitoihin. Ristiriitaista tulosten kanssa on, että kilpailua esiintyy usein enemmän yksilökeskeisesti

oppivien ryhmässä kuin yhteistoiminnallisissa ryhmissä (Julkunen 2002, 30). Kilpailuasetelma syntyy kuitenkin helposti, kun oppilailla on tietoja ja taitoja samalla taiteen alueella.

Eroja alakoulun ja yläkoulun välillä vastauksissa ei juuri esiintynyt. Seuraavassa taulukossa on kuitenkin esitelty ne toisen osion kohdat, joissa eroja alakoulun ja yläkoulun oppilaiden vastauksissa esiintyi. Luokkakohtaiset keskiarvot, sekä alaluokkien ja yläluokkien yhteenlasketut keskiarvot ovat liitteessä 5. Koko aineiston vastausten perusteella on täytetty osiot 2, 3, 4 ja 5, jotka löytyvät liitteestä 2.

Taulukko 1.2

	A1	A2	Y1	Y2	Alaluokkien keskiarvo	Yläluokkien keskiarvo
1. Teemme luokassamme paljon yhteistyötä.	4,19	4,13	3,22	3,47	4,16~4	3,35~3
4. Luokassamme on keskinäistä kilpailua.	3,38	4,00	2,67	3,40	3,69~4	3,04~3
8. Opettaja antaa luokallemme mahdollisuuksia yhdessä tekemiseen.	4,71	4,60	3,47	3,78	4,66~5	3,63~4
9. Minulla on vahva rooli luokassani.	3,48	3,53	2,61	3,00	3,51~4	2,81~3
15. En haluaisi tehdä yhteistyötä muiden luokkani oppilaiden kanssa.	1,43	1,47	2,39	1,60	1,45~1	2,00~2
16. Luokassamme on johtajahahmo tai – hahmoja.	3,48	3,80	2,39	3,33	3,64~4	2,86~3
19. Luokassamme puututaan ristiriitatilanteisiin nopeasti.	3,95	3,73	2,78	2,80	3,84~4	2,79~3

Ala-asteen oppilaat kokivat tekevänsä luokassaan kuitenkin enemmän (ka 4) yhteistyötä kuin yläasteen oppilaat (ka 3). Alakoulussa opettaja antaa myös enemmän mahdollisuuksia yhdessä tekemiseen. Keskiarvo alakoulun luokilla oli lähimpään kokonaislukuun pyöristettynä 5 ja yläluokilla 4. On kuitenkin huomioitava, että opetusmenetelmät sekä – sisällöt ovat alakoulussa ja yläkoulussa poikkeavat. Alaluokkien oppilaat ovat vastausten perusteella hieman motivoituneempia tekemään yhteistyötä luokkansa muiden oppilaiden kanssa, sillä tässä käänteisessä kysymyksessä alaluokkien keskiarvo pyöristyi yhteen ja yläluokkien keskiarvo kahteen. Luokan roolitus osoittautui ilmenevän vahvemmin alakoulussa kuin yläkoulussa. Väitteen *Minulla on vahva rooli luokassani*, keskiarvo yläkoulussa oli 3, kun alakoulussa keskiarvo nousi 4:ään. Samoin keskiarvoin vastattiin myös väitteeseen *Luokassamme on johtajahahmo tai – hahmoja*. Alakoulun oppilaat olivat osittain samaa mieltä siitä (ka 4), että ristiriitatilanteisiin puututaan nopeasti. Yläkoulun oppilaille ei kuitenkaan ollut näin positiivinen näkemys ristiriitatilanteisiin puuttumisesta, sillä keskiarvoksi nousi vastaus *ei samaa eikä eri mieltä* (ka 3).

Sukupuolten väliset erot keskiarvoissa ovat lähes mitättömiä. Tämä on melko yllättävä tulos jo siksi, että ryhmädynamiikka musiikkiluokalla on erilainen kuin tavallisilla luokilla, joissa pojat ja tytöt ovat jakautuneet tasaisemmin. Poikien kokemukset musiikkiluokkatoiminnasta ovat tulosteni mukaan kuitenkin verrattavissa tyttöjen kokemuksiin.

6.2 Luokan ryhmähenki

Muihin luokkiin verrattuna oman luokan ryhmähengen melko hyväksi koki yli puolet (53 %) (osio 3). Jopa 30 % oli sitä mieltä, että luokan ryhmähenki muihin luokkiin verrattuna on erittäin hyvä. Keskiarvona ryhmähenkeä piti 14 % ja huonona vain 3 %. Sekä tytöt että pojat kokivat ryhmähengen yhtä hyvänä (ka 4). Luokkien ja luokka-asteiden väliset erot kolmannessa osiossa olivat myös lähes olemattomia, sillä yläluokkien sekä alaluokkien keskiarvo oli 4. Ristiintaulukointi osoittaa, että ryhmähenkeä huonona pitäneet 2 oppilasta eivät myöskään viihtyneet luokkakavereidensa kanssa. Näiden kahden vastauksen perusteella voidaan siis todeta, että koettu huono ryhmähenki vaikuttaa negatiivisesti kouluviihtyvyyteen. Yli 80 % musiikkiluokkien oppilaista piti kuitenkin oman luokan ryhmähenkeä muihin luokkiin verrattuna parempana. Tämän kysymyksen asettelu kyselyssä oli luultavasti lukijalle epäselvä, sillä vastausprosentti oli 87. Kaikista vastaajista (N=74) yhteensä kymmenen jätti

siis vastaamatta kysymykseen 3 (N=64 kysymyksessä 10). 30 % niistä vastaajista, jotka kokivat luokan ryhmähengen melko hyvänä, olivat myös osittain samaa mieltä siitä, että musiikkiluokkalaisuus on vaikuttanut luokan ryhmähengen. 23 % ryhmähengen melko hyvänä kokeneista näki musiikkiluokkalaisuuden vaikuttaneen positiivisesti kouluviihtyvyyteen.

6.3 Musiikkiluokkalaisuuden vaikuttavuus ulkomusiikillisiin tekijöihin

Musiikkiluokalla opiskelun nähtiin vaikuttaneen myönteisimmin omaan uskallukseen esiintyä (ka 4). Suurin osa, eli 46 % vastaajista oli täysin samaa mieltä kyseisen väitteen kanssa ja 28 % osittain samaa mieltä. Moodi, eli tyyppiarvo oli 5. Kaikkiaan musiikkiluokkalaisuus koetaan myönteisesti vaikuttavana asiana, sillä neljännen tehtävän jokaisen väitteen keskiarvo pyöristyy luokka-asteita huomioimatta neljään. Yläluokkien vastauksissa kohtien 2. (kouluviihtyvyyteni), 3. (todistusarvosanani), 4. (aktiivisuuteni koulussa), ja 9. (luokkamme ilmapiiri) keskiarvo jäi kolmeen. Hieman alle puolet (46 %) kaikista vastaajista oli osittain samaa mieltä siitä, että musiikkiluokalla opiskelu on vaikuttanut myönteisesti luokan yhteishengen. Tulosten kannalta positiivista on, että jopa 32 prosenttia oli täysin samaa mieltä kyseisen väitteen kanssa. Täysin eri mieltä väitteen kanssa oli 2 %. Musiikkiluokkalaisuudella koetaan olevan siis suuri vaikutus myös luokan yhteishengen. Lähes kolme neljästä vastasi musiikkiluokkalaisuuden vaikuttaneen positiivisesti omaan kouluviihtyvyyteen. Ei samaa eikä eri mieltä väitteen kanssa oli 16 %. Eri mieltä väitteen kanssa oli yhteensä 11 %. Pojilla oli kuitenkin huomattavasti negatiivisempi näkemys siitä, vaikuttaako musiikkiluokalla opiskelu kouluviihtyvyyteen, sillä jopa 21 % pojista oli täysin eri mieltä väitteen kanssa. Myönteistä vaikutusta todistusarvosanoihin musiikkiluokalla opiskelusta oli hieman yli 60 % mielestä, mutta täysin samaa mieltä väitteen kanssa olivat kuitenkin vain tytöt. Ei samaa eikä eri mieltä väitteen kanssa oli 28 %. Eri mieltä väittämästä oli 10 prosenttia vastaajista. Omaan aktiivisuuteen musiikkiluokkalaisuudella nähtiin olevan vaikutusta lähes samalla tavalla kuin todistusarvosanoihin. Hieman yli 60 prosentin mielestä vaikutus on myönteinen. 26 % vastaajista ei ollut samaa eikä eri mieltä ja negatiivisiin vastausvaihtoehtoihin vastasi 12 %. Väite *Saan tehdä sitä, mikä minua kiinnostaa* jakoi mielipiteet melko tasaisesti. Osittain samaa mieltä oli 31 %, täysin samaa mieltä 24 % ja osittain eri mieltä 19 %. Ei samaa eikä eri mieltä oli 24 %. Voi siis olla, että musiikkiluokkaopiskelu ei välttämättä vastaakaan odotuksia tai musiikkiluokkaopiskelun

aikana kiinnostus on vaihtunut johonkin muuhun kuin musiikkiin. Myönteinen vaikutus omiin vuorovaikutustaitoihin musiikkiluokkalaisuudella oli 68 % mielestä. Neljännes ei ollut samaa eikä eri mieltä. Vain 7 % oli osittain tai täysin eri mieltä väitteen kanssa. Itsetuntoon vaikutus oli myönteinen myös 68 % mielestä. Ei samaa eikä eri mieltä väitteestä oli 20 %. Osittain tai täysin eri mieltä oli 12 %. Oppilailla on näin ollen hyvin positiivinen näkemys siitä, miten musiikkiluokkalaisuus vaikuttaa omiin vuorovaikutustaitoihin. Ristiintaulukoinnin avulla selviää, että ne 20 %, jotka olivat täysin samaa mieltä siitä, että musiikkiluokkalaisuus on vaikuttanut myönteisesti omiin vuorovaikutustaitoihin kokivat, että heidän on helppo työskennellä luokkakavereiden kanssa. Tämä tulos on myös tilastollisesti merkitsevä, sillä p-arvo on 0. Nämä kaksikymmentä prosenttia osoittavat, että musiikkiluokkalaisuuden myötä kehittyneet vuorovaikutustaidot näkyvät sosiaalisena kyvykkyytenä muiden ihmisten kanssa. Luokan ilmapiiriin positiivisen vaikutuksen näki 69 %. Edellisten tulosten jakaumaa noudattaen 20 % ei ollut samaa eikä eri mieltä ja 11 % oli joko osittain eri mieltä tai täysin eri mieltä.

Vapaasti määriteltävään kohtaan vastasi vain hieman alle kymmenen prosenttia kaikista vastaajista. Nämä olivat kuitenkin hyvin vahvoja vaikutuksen kohteita, sillä kaikkiin vastattiin asteikon portaalla viisi (täysin samaa mieltä). Musiikkiluokkalaisuuden nähtiin vaikuttavan positiivisesti näin ollen myös musiikilliseen osaamiseen, kykyyn päästä nopeasti yhteisymmärrykseen, uusien ystävien saamiseen, nuotinlukuun ja suhtautumiseen muihin ihmisiin. Musiikkiluokkalaisuuden nähtiin vaikuttavan myös *koulun jälkeiseen aikaan*, jolla voidaan viitata joko vapaa-aikaan (positiivisesti tai negatiivisesti) tai tulevaisuudennäkymiin. Nämä tulokset osoittavat, että musiikkiluokalla opiskelulla nähdään olevan hyvin yhteisöllisiä vaikutuksia ja vaikutukset koetaan vahvoina. Vuorovaikutustaitoihin näistä saumattomasti liittyvät muihin ihmisiin suhtautuminen ja yhteistyökykyisyys.

6.4 Musiikillisten toimintatapojen vaikuttavuus luokan yhteishengen

Luokan yhteishengen vaikuttavia tekijöitä selvitettiin viidennessä osiossa *Millä tavalla seuraavat musiikilliset toimintatavat ovat vaikuttaneet luokkanne yhteishengen?.* Myönteisin vaikutus oli esiintymisillä luokkana koulussa tai koulun ulkopuolella. Jopa 49 % vastanneista koki, että esiintymiset ovat parantaneet paljon luokan yhteishenkeä ja 36 % vastasi esiintymisten parantaneen hiukan yhteishenkeä. Samansuuntainen tulos ilmenee myös avoimissa kysymyksissä. Yhtyesoittaminen on parantanut hiukan yhteishenkeä 54 % mielestä. Paljon parannusta on tapahtunut 30 % mielestä. 14 % koki, että vaikutusta ei ole. Yhteiset esiintymiset tekevät tulosten perusteella ryhmästä tiiviimmän, sillä yli neljännes kaikista vastaajista näki, että esiintymiset ovat parantaneet paljon luokan yhteishenkeä ja luokkatoverit ovat tärkeitä (osio 2, kysymys 6). Näin ollen yhteinen tekeminen luokan kanssa on tärkeää ja sillä on suuri merkitys luokan yhteishengen kannalta. Toisaalta on vaikea määritellä, onko luokkatoverien tärkeys seurausta yhteisistä projekteista vai yhteisten projektien vaikuttavuus seurausta jo lämpimistä suhteista luokkatovereihin. Selvällä enemmistöllä vastaajista oli myös näkemys siitä, että juuri esiintymisillä on ollut parantava vaikutus luokan yhteishengen, sillä 29 % tunnusti esiintymisten parantaneen paljon luokan yhteishenkeä ja koki näin ollen oman luokkansa yhteishengen melko hyväksi.

Vähän parannusta yhteishengen tuo kuorossa laulaminen 38 % mielestä. Sama osuus on kuitenkin sitä mieltä, että kuorossa laulaminen ei ole vaikuttanut yhteishengen. Tämä on yllättävä tulos, sillä useat tutkimukset ovat osoittaneet, että kuorolaululla on monia sosiaalista ja henkistä pääomaa kartuttavia ominaisuuksia. Koulussa laulamisella ja kuorolaulun harjoittamisella ei nähtävästi ole samanlaisia seurauksia. 11 prosenttia näki kuorolaulun kuitenkin parantavan paljon luokan yhteishenkeä. Omien soittotaitojen kehittymisen nähtiin vaikuttavan merkittävästi luokan yhteishengen. Yli neljänneksen mielestä soittotaitojen kehittyminen on parantanut paljon luokan yhteishenkeä ja 36 % mielestä se on parantanut hiukan yhteishenkeä. Samankaltaisesti vaikutti myös laulutaitojen kehittyminen. Lähes kolmasosan mielestä omien laulutaitojen kehittyminen on parantanut hiukan luokan yhteishenkeä. Jälleen hieman yli neljännes näkee laulutaitojen kehittymisen parantaneen paljon yhteishenkeä. Omien soitto- ja laulutaitojen kehittymisen luokkahenkeä parantava vaikutus osoittaa, että yhteinen harjoittelu ja tavoitteisiin pääseminen saavat luokan toimimaan tavoitteellisesti yhdessä. Toisaalta tuloksesta voidaan myös päätellä, että kilpailu

on todellinen ilmiö musiikkiluokilla, sillä luokan taitotasosta jälkeen jääminen voi aiheuttaa muutoksia luokan ryhmädynamiikkaan.

Alakoulun oppilaat näkivät musiikkiluokkalaisuuden ja musiikillisten toimintatapojen vaikutukset vahvemmin kuin yläkoululaiset. Alakoulun oppilaat olivat osittain samaa mieltä siitä, että musiikkiluokkalaisuus on vaikuttanut myönteisesti kouluviihtyvyyteen. Yläkoulujen keskiarvo oli 3 ja alakoulujen 4. Korkeampia keskiarvoja löytyi myös kyselyn viimeisestä monivalintatehtävästä, jossa kysyttiin musiikillisten toimintatapojen vaikuttavuutta luokan yhteishenkeen. Alakoulun oppilaat kokivat, että kuorossa laulaminen on vaikuttanut parantavasti, kun taas yläkoulun oppilaat eivät nähneet vaikutusta. Yhteisten esiintymisten vaikutuksen näkivät sekä ylä- että alakoulun oppilaat. Alakoulun oppilaat kokivat vaikutuksen kuitenkin vahvempana (ka 5) kuin yläkoulun oppilaat (ka 4). Yhteishenkeen vaikuttavana tekijänä laulutaitojen kehittymisen näkivät alakoulun oppilaat (ka 4). Yläkoulun oppilaat eivät tätä yhteyttä tunnustaneet (ka 3).

Vain lähes seitsemän prosenttia vastasi viimeiseen vapaasti määriteltävään kohtaan. Nämä vastaukset eivät niinkään ole musiikillisia toimintatapoja, mutta siitä huolimatta mainitsemisen arvoisia. Oppilaiden eritasoisuuden musiikillisessa osaamisessa nähtiin huonontaneen hiukan luokan yhteishenkeä, kun taas rytmitajun kehittymisen, omien musiikinteoriataitojen kehittymisen, esiintymisjännityksen vähentymisen ja uusiin ihmisiin tutustumisen nähtiin parantaneen paljon luokan yhteishenkeä. Yksilökohtaisella taitotasolla voi selvästi olla joko luokkahenkeä heikentävä tai parantava vaikutus, vaikka niin musiikkiluokalla kuin tavallisessakin musiikinopetuksessa olisi huomioitava, että jokainen voi osaamisestaan huolimatta osallistua opetukseen. Tietenkin jo edistyneemmässä ryhmässä taitojen kehittyminen voi olla osa ryhmän dynamiikan kehittymistä.

6.5 Avoimet kysymykset

Valli (2001, 46) esittää tilastollista tutkimusta käsittelevässä kirjassaan avointen kysymysten varjopuoleksi sen, että vastausprosentti on usein pieni. Teettämässäni kyselyssä avointen kysymysten vastausprosentit olivatkin pienemmät kuin strukturoiduissa kysymyksissä. Vastausprosentti ensimmäisessä avokysymyksessä oli 78 ja toisessa avokysymyksessä 81. Viimeiseen avokysymykseen: *Mainitse mielestäsi paras kokemus, jonka musiikkiluokkalaisuus on sinulle tarjonnut*, vastattiin kuitenkin edellisiä ahkerammin. Vastausprosentti viimeisessä kysymyksessä oli 95.

Kolmasosa vastaajista (33%) koki hyvinä vuorovaikutustilanteina ryhmätyöt ja luokan tavalliset oppimistilanteet. Voidaankin päätellä, että kyselyyn vastanneiden musiikkiluokkien oppilaat ovat hyviä vuorovaikuttajia ja osaavat ottaa muut luokkansa oppilaat huomioon jokapäiväisessä koulunkäynnissä. Vajaasta neljäsosasta (22 %) leirikoulussa tai luokkaretkellä vuorovaikutus toimi hyvin. Toiminnan rentous ja uusi ympäristö tekee nähtävästi myös vuorovaikutuksen avoimeksi ja toimivaksi. Yhteissoittotilanteet toimiviksi vuorovaikutustilanteiksi koki 17 %. Yhtä monelle jokin esiintymistilanne oli jäänyt mieleen toimivana vuorovaikutustilanteena. Peleissä ja leikeissä tunnin tai välitunnin aikana vuorovaikutuksen toimivaksi näki 10 %. Poikien ja tyttöjen vastaukset poikkesivat toisistaan siinä määrin, että pojat kokivat toimivaksi vuorovaikutustilanteeksi joko leirikoulun tai muut luokan oppimistilanteet, kuten ryhmätyöt. Esiintymistilanteiden, pelien ja leikkien sekä yhteissoiton vuorovaikutteisen toimivuuden kokivat vain tytöt.

Musiikkiluokkaopiskelun huonona puolena lähes neljännes piti sitä, että esiintymiset ja harjoittelu aiheuttavat stressiä, voivat lisätä koulupäivän pituutta tai vähentää vapaa-aikaa. Musiikkiluokalla oleminen vaatii siis paljon ylimääräistä aikaa ja energiaa. 20 % vastaajista koki luokan keskinäisen kilpailun, taitojen vertailun ja syrjimisestä musikaalisuuden perusteella huonoimmaksi kokemukseksi, mitä musiikkiluokkalaisuus on tarjonnut. 15 % oppilaista koki, että musiikkiluokkalaisuus ei ole tarjonnut lainkaan huonoa kokemusta tai huonoa kokemusta on vaikea keksiä. Enemmistö (32 %) vastasi jonkin muun huonon yksittäisen kokemuksen. Tällaisia kokemuksia olivat muun muassa: luokkakaverit eivät ole vaihtuneet musiikkiluokalla olon aikana, koulu on kaukana, luokassa on paljon työrauhaongelmia, kuorossa laulaminen ei ole motivoivaa, ei päästä yksimielisyyteen siitä, mitä kappaletta soitetaan ja se, että luokka sijaitsee koulun ylimmässä kerroksessa.

Kyselyn viimeisenä tehtävänä oli mainita paras kokemus, jonka musiikkiluokkalaisuus on tarjonnut. 54 % piti esiintymisiä ja niihin harjoittelua parhaina kokemuksina. Hieman yli viidesosa mainitsi parhaaksi kokemukseksi ryhmän tai yhteistoiminnallisen tekemisen voimauttavuuden. Uudet kaverit ja niiden merkitys mainittiin useassa vastauksessa. 11 % kertoi luokkaretken tai leirikoulun jääneen mieleen parhaana kokemuksena. Kymmenen prosentin mielestä se, että musiikkiluokalla saa soittaa paljon, oli paras kokemus. Omien soittotaitojen kehittymisen parhaana kokemuksena koki 3 %.

6.6 Johtopäätökset

Musiikkiluokkalaisten kokemukset omasta luokasta ja itsestä luokan jäsenenä ovat kyselyni pohjalta positiiviset. Omaan musiikkiluokkataustaan pohjautuneet ennako-oletukset vastaavat hyvin tutkimuksesta saatuja tuloksia, sillä musiikkiluokkien oppilaat kokevat vuorovaikutuksensa keskimäärin melko hyvinä ja työskentelevät mielellään muiden luokkansa oppilaiden kanssa. Oppilaista huomattava enemmistö myös tunnustaa musiikkiluokkalaisuuden vaikuttaneen positiivisesti omiin vuorovaikutustaitoihin. Arvostus omaa luokkaa kohtaan ilmenee niin, että ryhmähenki koetaan keskimäärin parempana kuin muiden luokkien ryhmähenki ja luokkakavereita pidetään tärkeinä. Avoimet kysymykset myös osoittavat, että oppilaat ovat kiitollisia luokkakavereistaan. Oman luokan arvostuksesta huolimatta kilpailua koettiin esiintyvän jokaisella tutkittavalla luokalla. Kilpailuasetelma voi heijastaa huonoa vuorovaikutusilmapiiriä, mutta toisaalta sen avulla yksilö voi myös ylittää itsensä. (Julkunen 2002, 30). Tuloksissa kuitenkin ilmeni, että luokan keskinäinen kilpailu koetaan negatiivisena, jännitteitä ja ahdistuneisuutta luovana tilanteena, joka saattaa vaikuttaa yksilöön hyvin vahvasti. Taitojen vertaileminen ja toisten taitojen väheksyminen voi selvästi lisääntyä kiinteissä ryhmissä, joissa jäsenet ovat tietoisia toistensa kyvyistä ja kohtaavat ne päivittäin. Luokan keskinäinen kilpailu voi heikentää yksittäisen oppilaan minäpystyvyyttä huomattavasti, jolloin suoriutuminen annetuista tehtävistä on vaikeampaa ja luovuttaminen todennäköisempää (Ahonen 2004, 157). Pääkkösen (2013) väitöstutkimuksessa esiintyy useita heikkoon minäpystyvyyteen nojautuvia kertomuksia, joissa omaa soittotaitoa väheksytään ja verrataan muihin. Minäpystyvyyden heikkeneminen ja epäonnistumisen pelko johtavat usein myös esiintymispelkoon (Pääkkönen 2013, 99–114), joka voi tehdä musiikkiluokalla olemisesta ahdistavaa. Kilpailuasetelman vakavuus heijastuu myös koko

luokan ryhmähenkeen, sillä kyselyyn vastanneista oppilaista yli puolet koki omien soittotaitojen kehittymisen parantaneen luokan ryhmähenkeä. Tällainen tulos voidaan nähdä myös positiivisena, sillä taitotason parantuminen ryhmässä mahdollistaa kehittymisen ja edistymisen. Toisaalta tuloksen voidaan nähdä johtuvan myös ryhmäpaineesta, tai jopa opettajan luomasta paineesta luokkansa oppilaita kohtaan. Omien soittotaitojen kehittymisen parhaana kokemuksena mainitsi vastauksissa ainoastaan kaksi oppilasta, minkä perusteella voi karkeasti todeta, että soittotaitojen kehittyminen musiikkiluokkaopiskelussa on lopulta useimmille oppilaille sivuseikka. Opettajan vastuulla olisi kuitenkin herätä tällaisiin ryhmähenkeen tai yksilön itsetuntoon sekä minäpystyvyyteen negatiivisesti vaikuttaviin asioihin ja kehittää luokan vuorovaikutusilmapiiriä suvaitsevaisempaan suuntaan. Tällä tavoin oppilaat pysyvät paremmin motivoituneina ja ovat suorituskykyisempiä (ks. Ahonen 2004, 157).

Ennako-oletuksenani oli, että yhdessä soittaminen ja laulaminen sekä yhteiset projektit vaikuttavat positiivisesti luokan ryhmähenkeen. Tulokseni vahvistivat tämän oletuksen, sillä esiintymiset ja niihin harjoittelu olivat oppilaiden mielestä musiikkiluokkien parasta antia, vaikka niihin kuluukin paljon energiaa sekä vapaa-aikaa. Toisaalta oli yllättävää huomata, että esiintymisiä ei koeta mainitsemisen arvoisina vuorovaikutustilanteina. Tässä valossa voidaan nähdä, että esiintymisten luomaa sosiaalista pääomaa ei välttämättä osata tunnistaa tai identifioida siitäkään huolimatta, että merkitykset muilta osin ovat suuret. Ryhmään kohdistuvat vaikutukset sen sijaan ovat näkyvämpiä ja helpommin tunnistettavissa.

Vaikka esiintymiset toteutetaan musiikkiluokilla usein ryhmissä tai koko luokan kesken, voi esiintymisen luoma positiivinen kokemus kasvattaa myös yksilön musiikillista identiteettiä (Pääkkönen 2013, 114). Positiivisia kokemuksia syntyy, kun yksilökeskeinen toiminta johtaa ryhmätoimintaan ja ryhmätoiminta edelleen onnistumisiin. (Pääkkönen 2013, 122.) Tällä Pääkkönen tarkoittaa sitä tapahtumaketjua, jossa oman soittimen tai stemman harjoittelusta voidaan edetä kiinnittämään huomiota yhteiseen sointiin ja musiikilliseen lopputulokseen. Esiintymisen huipentumana ja ketjun viimeisenä linkkinä on onnistuminen, jonka koko musisoiva ryhmä yhdessä on saanut aikaan.

Yhteisen tekemisen mahdollisuuksia ja musiikin voimaannuttavuutta heijastaa tutkimuksessani se, että yli 80 prosenttia oppilaista näki yhtyesoitamisen vaikuttaneen positiivisesti luokan ryhmähenkeen. Nämä tulokset osoittavat, että yhteisiin tavoitteisiin

pyrkiminen on työlästä, mutta lopulta palkitsevaa. ”Samassa veneessä” oleminen parantaa luokkahenkeä ja saa ryhmän toimimaan motivoituneesti. Yllättävää on kuitenkin se, että kuorossa laulamisen vaikutusta ryhmähenkeen ei nähty vahvana, mutta sen sijaan kuorona esiintyminen nähtiin avovastausten perusteella vaikuttavan positiivisesti. Ilmeisesti kuorolaulamisen harjoittelua ei nähdä motivoivana toimintana, mutta esiintymistilanteen mukanaan tuoma jännitys ja uudet ympäristöt ovat vaikuttava tekijä ryhmähengen kannalta. Tulosta tukee se, että yleisesti esiintymis- ja harjoitustilanteisiin liittyy paljon avunantoa, tukemista ja vastavuoroista tunteiden jakoa esimerkiksi jännittävässä tilanteessa (Pääkkönen 2013), jolloin vuorovaikutus ryhmän välillä paranee ja yksilön vuorovaikutustaidot pääsevät kehittymään. Esiintymistilanteissa vuorovaikutussuhde muodostuu esiintyvän ryhmän jäsenien lisäksi myös esiintyjien ja yleisön välille (Kaschub 2002, 10–13), ja yleisö nousee keskeiseen rooliin etenkin, jos yleisössä on tuttuja henkilöitä, kuten perheenjäseniä tai kavereita (Pääkkönen 2013). Yli 70 prosenttia kyselyyni vastanneista oppilaista oli sitä mieltä, että esiintymiset ovat parantaneet uskallusta esiintyä. Esiintymistilanteet antavat siis tilaisuuden oman ilmaisukyvyyn ja vastavuoroisuuden kehittymiselle.

Etenkin musiikkiluokille on tyypillistä kerätä esiintymisillä rahaa esimerkiksi yhteiseen luokkaretkeen, jolloin yhteinen päämäärä ja siihen sitoutuminen antavat merkityksen esiintymisille ja luovat motivaatiota yhteisiin soittohetkiin. Olikin oletettavaa, että luokkaretket ja esiintymismatkat mainittiin parhaina musiikkiluokan antamina kokemuksina useissa vastauksissa. Uudet ympäristöt ja kouluarjen unohtaminen parantavat luokkahenkeä ja antavat luultavasti myös oppilaille mahdollisuuden esittää itsensä uudessa valossa. Tietenkin opettajan into ja halukkuus määrittävät, tehdäänkö luokkaretkiä tai esiintymismatkoja. Ne ovat kuitenkin saamieni vastausten perusteella sijoitus luokan oppilaiden hyvinvointiin ja ryhmähenkeen.

Opettajan rooli toimivien ja avointen ryhmätilanteiden luoja mahdollistaa oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittymisen. Tutkimillani musiikkiluokilla oppilaille annetaan mahdollisuuksia yhdessä tekemiselle, jonka seurauksena oppilaat tekevät mieluusti yhteistyötä, saavat apua tarvittaessa ja auttavat muita tarvittaessa. Tämä tulos osoittaa, että tutkimillani musiikkiluokilla keskinäiset vuorovaikutussuhteet toimivat ja oppilaat saavat niiden myötä paljon sosiaalista pääomaa. Huomionarvoista on kuitenkin se, että viime kädessä on opettajalla vastuu luokan keskinäisen vuorovaikutusilmapiirin ylläpitämisestä.

7 POHDINTA

Musiikkiluokkalaisuuden ulkomusiikillisia hyötyjä ja mahdollisuuksia voidaan etsiä sekä osoittaa monin tutkimuksin, mutta lopulta on todettava, että kaikki Suomen peruskoululuokat eivät voi olla taito- ja taideainepainotteisia luokkia saati musiikkiluokkia. Emme voi myöskään olettaa jokaisen oppilaan kiinnostuvan musiikista ja löytävän siitä pitkälle hedelmää kantavan harrastuksen. Musiikillinen toiminta ja yleisesti yhteisöllinen toiminta sekä luovuuden kehittäminen antavat kuitenkin hyvän alustan niille sosiaalisuutta ja vuorovaikutustaitoja kehittäville tilanteille, joita muissa oppiaineissa on vaikeampi rakentaa. Jo tällä argumentilla voimme perustella musiikinopetuksen aseman peruskoulun pakollisena oppiaineena. Musiikin ja sosiaalisten taitojen kehittymisestä kertoo myös se, että usein oppiaineen tavoitteet ja sosiaaliset tavoitteet kulkevat peruskouluopetuksessa erillään, mutta musiikinopetuksen opetuksellisten tavoitteiden saavuttaminen on riippuvaista sosiaaliin tavoitteisiin pyrkimisestä. Musiikin aineen opiskelutavoitteet eivät näin ollen täyty ilman yhteistyökykyisyyttä, joten lapsen ja nuoren kehitykselle välttämättömien sosiaalisten tavoitteiden täytyminen mahdollistuu huomaamatta musiikinopetuksessa. Kuten Ruokonen ja Grönholm (2005) toteavat: ”Musiikki antaa jokaiselle kasvavalle lapselle kanavan luovuuteen, itseilmaisuun ja yhteisölliseen kokemiseen. Koulussa koetut myönteiset musiikkielämykset voivat motivoida nuorta läpi elämän jatkuvaan musiikilliseen harrastustoimintaan.”

On ilmiselvää, että vuorovaikutustaitojen oppiminen ei tapahdu ainoastaan koulun seinien sisällä, vaan kehittyminen alkaa hiljalleen ensimmäisten elinvuosien aikana. Koulun merkitystä vuorovaikutustilanteiden ja sosiaalisten suhteiden luojana ei kuitenkaan tule väheksyä. Älyaikakausi etäännyttää lapsia ja nuoria konkreettisesta vuorovaikutuksesta ihmisten kanssa ja yhä useampi nuori kokee sosiaaliset tilanteet ahdistavina. Peruskoulun mahdollisuus olisikin osoittaa oppilaille, kuinka paljon yksilö voi hyötyä ryhmässä toimimisesta ja sen luomasta yhteisöllisyydestä. Yhteisöllisyyden myötä vastuullisuus ryhmän jäsenten hyvinvoinnista ja yhteisistä tavoitteista kasvaa, jolloin ryhmä kiinteytyy ja voi toimia laadukkaammin. Yhteistoiminnallisten menetelmien ja tavoitteellisen ryhmätoiminnan lisääminen on sijoitus niin kouluviihtyvyyteen, lasten tulevaisuuteen kuin sosiaalisten tilanteiden hallitsemiseenkin.

Musiikkiharrastuksessa kehittyminen vaatii useita työtunteja, monet niistä yksin oman instrumentin kanssa. Tällainen menetelmä on etenkin konservatorioissa ja musiikkiopistoissa

nähty tehokkaana ja hyviin tuloksiin johtavana. Tämän menetelmän vaaraksi on kuitenkin osoittautunut se, että nuori turhautuu instrumentin opiskelussa yksilökeskeisyyteen, kun vertaisryhmät ovat juuri alkaneet olla elämän tärkein osa-alue. Soittoharrastuksesta jää tällöin pois kollektiivisuus ja muista soittajista saatavat voimavarat sekä vuorovaikutus muiden soitto-oppilaiden muodostamaan vertaisryhmään. Nykyään vertaisryhmän merkitys on kuitenkin kasvanut ja positiivisena esimerkkinä vuorovaikutteisuudesta ja yhteisestä vastuullisuudesta toimivat orkesterit ja yhtyeet, jotka antavat mahdollisuuden yhteisölliseen toimintaan. On tärkeää, että yhteisöllinen oppiminen nähdään yksilökeskeisempiä oppimismenetelmiä tukevana sekä täydentävänä toimintatapana, josta osansa saavat oppilas, opettaja, oppilaan vertaisryhmät sekä opettajan vertaisryhmät. Kun uuteen oppimiskulttuuriin tartutaan musiikkioppilaitoksissa, edut näkyvät myös musiikintunneilla. Kaikki oppilaat eivät luonnollisestikaan opiskele musiikkioppilaitoksessa tai musiikiluokalla, mutta juuri siksi koulun musiikinopetuksella voidaan mahdollistaa sellainen yhteisöllinen oppimisen kulttuuri, jolla oppilaat voivat kehittää omaa sosiaalista pääomaansa.

Musiikkiluokkien toiminnasta on helppo puhua ylistävään sävyyn ja siksi herääkin kysymys, onko kuva musiikkiluokasta todella näin ruusuinen? Todellisuudessa jokainen esiintyminen ei onnistu, oppilaat vertailevat soitto- sekä laulutaitojaan ja työrauha saattaa olla huono. Esiintymispaine, kiusaaminen ja työrauha kirvoittavat täten useita kysymyksiä jatkotutkimuksia ajatellen. Näihin asioihin pureutuminen syventäisi entisestään kuvaa musiikkiluokan ryhmädynamiikasta ja todellisuudesta. Etenkin tutkimuksessani esiin noussut luokan keskinäinen kilpailuasetelma saattaisi antaa jokaiselle musiikkia opettavalle hyödyllistä tietoa siitä, millaisten kokemusten äärellä oppilaat ovat oman soittotaitonsa kanssa. Edellä mainitut ilmiöt ovat eittämättä useimman peruskoululuokan arkea, ja siksi toisena kiinnostavana tutkimuskenttänä voisi toimia tavalliset luokat, joiden arkisiin ongelmiin syvennyttäisiin musiikinopetuksen keinoilla. Musiikinopetuksen mahdollisuudet antaisivat luultavasti monia vastauksia negatiivissävytteisiin kouluympäristön kysymyksiin. Voisiko esiintymisjännitystä helpottaa oman luokan kesken ryhmässä soittamisella? Olisiko yhteisellä musiikkiprojektilla mahdollisuuksia laukaista luokan välisiä jännitteitä? Saataisiinko musiikin kuuntelusta tai soittamisesta motivoiva keino työrauhan ylläpitämiseen?

Musiikinopetuksen mahdollisuudet nivoutuvat yhteen Koelschin, Offermanin ja Franzken (2010) seitsemän ihmisen perustarpeen kanssa (ks. s. 31). Tutkimukseni osoittaa erityisesti sen, miten nämä perustarpeet ovat osa musiikkiluokan arkea ja millaisia voimavaroja niiden

täytyminen oppilaille antaa. Musiikin opiskelussa henkinen kontakti ja kommunikointi mahdollistavat yhteenkuuluvuuden tunteen, joka puolestaan vahvistaa turvallisesta ympäristöstä sekä vuorovaikutuksesta saatavaa mielihyvää. Oppilaat tunnustivat musiikin sisältämän kommunikoinnin edistäneen myös omaa sosiaalista ja emotionaalista kehitystä. Vahvimpina kokemuksina oppilaat mainitsivat esiintymiset, joissa yhdistyy niin musiikista itsestään saatava mielihyvä sekä musisoivaan ryhmään kuulumisen tunne.

Saamani tulokset osoittavat, että tutkimukseeni osallistuneet oppilaat näkevät musiikkiluokalla opiskelemisen vaikutukset omiin ja luokan keskinäisiin vuorovaikutustaitoihin positiivisina. Toisaalta tutkimusjoukkoni harkinnanvaraisuus luonnollisesti heijastuu tutkimukseni reliabiliteettiin ja tutkimukseni voidaan tässä valossa nähdä myös tapaustutkimuksena, jonka tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä. Jokainen valitsemani luokka edustaa kuitenkin tavallista suomalaista musiikkiluokkaa, jolloin tulosten voitaisiin olettaa olevan toistettavissa samankaltaisessa kontekstissa. Tutkimukseeni osallistuneiden luokkien vastauksissa oli havaittavissa myös eroja ryhmähengessä ja ilmapiirissä. Näin ollen kaikki luokat eivät olleet täysin yhdenmukaisia käsityksissään luokkansa vuorovaikutusilmapiiristä tai omien vuorovaikutustaitojen kehittymisestä musiikkiluokkalaisuuden myötä. Tulososiossa esittämäni keskiarvot kuitenkin antavat kokonaiskuvan tutkimusjoukkoni käsityksistä. Tutkimukseni tulosten validiteettia, eli tarkoituksenmukaisuutta tukee saman ilmiön tarkasteleminen kahdesta eri näkökulmasta. Yksilön käsitys omasta käytöksestään ja kokemusmaailmastaan peilautuu siihen, millä tavalla luokkatoverit näkevät luokkansa vuorovaikutustaidot sekä ryhmähengen. Tällainen tarkastelu on mahdollista, kun oppilaat ovat opiskelleet yhdessä jo useamman vuoden ajan. Musiikin vaikuttavuuden tutkimuskentällä musiikkiluokat nähdään juuri tästä syystä arvokkaana ja validina tutkimuskohteena (ks. Eerola & Eerola 2014, 99-100). Validiteetin kannalta tärkeänä ratkaisuna näin myös ryhmähengen tutkimisen osana vuorovaikutuskäyttäytymistä, sillä hyvä ryhmähengi ilmentää hyviä vuorovaikutustaitoja ryhmän jäsenten välillä. Kokonaisuudessaan tutkielmani teoriapohja ja aikaisemmat tutkimukset tukevat toteuttamani tutkimuksen tuloksia. Koulujen yhteistoiminnallisuus, vuorovaikutustaidot sekä yleisesti koulun musiikinopetus ovat aiheita, jotka tukevat toisaalta tulosten pysyvyyttä, mutta myös ajankohtaisuutta.

Tutkimukseni pohjalla on ajatus yhteisöllisestä koulumaailmasta, jossa oppilaat hyötyvät vertaisistaan ja pystyvät saavuttamaan yksilöllisiä tavoitteitaan luokkatovereidensa avulla.

Tällaisia tilanteita harvoin syntyy ilman opettajaa ja onkin opettajan vastuulla, annetaanko oppilaiden hyötyä toisistaan. Lyhyesti sanottuna opettajuuden ja opettajien kehittymisestä riippuu, millaiseksi koulu kehittyy (Julkunen 2002, 22). Tulevana musiikinopettajana näen musiikin väylänä vuorovaikutustilanteiden sekä keskinäisen riippuvuuden syntymiselle ja siksi koen, että koko musiikinopetuksen vuosikymmenten aikana tapahtunut kehitys laulunopetuksesta yhteismusisointiin on muuttanut musiikkikasvatuksen näkökulmaa. Oppilaskeskeinen näkökulma merkitsee mielestäni oppilaan edun ajamista, haastamista sekä opettajan vastuuta oppilaan taitojen kehittymisestä. Nykypäivän musiikinopetus pystyy tarjoamaan haasteita niin oppilaalle kuin opettajallekin, mutta toisaalta tulee kiinnittää huomiota tuntimääriin, resursseihin ja niiden luomiin rajoituksiin. Kuitenkin jo yksinkertaisia toimintamalleja hyödyntämällä on mahdollista integroida musiikin oppimistapoja muiden aineiden opetukseen. Muun muassa monipuoliset työtavat ja motivoiva tuntisuunnitelma saavat oppilaat huomaamatta kiinni opetukseen ja näin myös oppiminen tapahtuu helpommin. Tärkeimpänä näen kuitenkin sen, että projekti- sekä ilmiöoppimista lisäämällä ja näin myös oppilaiden keskinäiseen riippuvuuteen panostamalla oppimiskokemus syvenee ja saa uusia ulottuvuuksia. Oppilaiden keskinäinen riippuvuus heijastuu mielestäni suoraan oppilaan osallisuuteen yhteiskunnallisessa toiminnassa. Oma osallisuus ja panos yhteisten päämäärien edessä saavat vuosien kuluessa laajemman merkityksen, kun yhteistoiminnallisuutta, vuorovaikutuksellisuutta ja keskinäistä riippuvuutta vaativat yhteiskunnan ongelmat ja demokraattinen päätöksenteko. Nykypäivän lasten sekä nuorten yhteenkuuluvuuden tunne on näin ollen vahva tekijä myös tulevaisuuden kannalta. Ei ole yhdentekevää, oppivatko koululaiset vuorovaikuttamaan kehittävästi ja toimimaan ryhmässä yhteisten tavoitteiden eteen. Tämä tulisi nähdä koko peruskoulun kantavana teemana, aineesta ja painotuksesta riippumatta. Vaikka musiikkiluokalla opiskelu antaa ainutlaatuisen tilaisuuden lisättyyn musiikinopetukseen ja vuorovaikutustaitojen kehittymiseen, voimme vuorovaikutteisuutta sekä yhteisöllisyyttä lisäämällä parantaa kaikkien Suomen koululaisten kouluviihtyvyyttä ja mahdollisuuksia menestyksekkääseen tulevaisuuteen.

LÄHTEET

- Ahlman, R. (2014). *Musiikkiluokkaopiskelun vaikutus koulumenestykseen peruskoulussa*. Jyväskylä. Musiikin laitos. Kandidaatin tutkielma. Luettavissa osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44786/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201412013405.pdf?sequence=1> (luettu 15.12.2015)
- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki. Finn Lectura.
- Ala-Ruona, E. (2014). Musiikkiterapian peruskurssi. Luentomateriaali. 17.2.2014. Jyväskylä.
- Anttila, M & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta*. Joensuu. Joensuu University Press.
- Bastian, H. G. (2000). *Muwik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundhochschulen*. Schott Music International. Mainz.
- Brown, A. L., Metz, K. M. & Campione, J. C. (1996). Social interaction and individual understanding in a community of learners: The influence of Piaget and Vygotsky. In A. Tryphon & J. Vonèche (Eds.), *Piaget Vygotsky: The social genesis of thought*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum. 145-170.
- Burnard, P. (2006). The individual and social worlds of children's musical creativity. Teoksessa McPherson, G.E. (2006). *The child as musician*. New York. Oxford University Press. 353-395
- Casey, T. (2011). ”Musiikki merkitsee minulle paljon.” - *Asennetutkimus musiikin opiskelun merkityksellisyydestä peruskoulun 9. luokkalaisille*. Helsinki. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Pro gradu- tutkielma.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York. Free Press.
- Eerola, P.-S. (2010). *Musiikkikasvattajien työtilanteen ja koulutuksen sekä musiikinopetuksen tavoitteiden arviointia*. Jyväskylä. Musiikin laitos. Lisensiaatintyö.
- Eerola, P-S. (2013). *Musiikin opiskelun siirtovaikutuksia - katsaus empiirisiin tutkimuksiin*. Jyväskylä. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Eerola, P-S & Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16(1), 88-104 DOI: 10.1080/14613808.2013.829428
- Elliott, David J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy*. New York: Oxford University Press.
- Green, L. (2008). *Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: some responses to informal learning in the music calssroom*. Presented at the RIME Conference 2007, Exeter, UK. *Music Education Research*, 10:2, 177-192.

- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28, 269.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. & MacDonald, R. A. R. (2002). What are musical identities, and why are they important? Teoksessa MacDonald, R.A.R., Hargreaves, D. & Miell, D. (toim) *Musical Identities*. 2002. New York. Oxford University Press. 1-20.'
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki. Tammi.
- Huotilainen, M. (2009). Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa. Teoksessa Opetushallitus. *Taide ja taito- kiinni elämässä*. Helsinki. Opetushallitus. 40-49.
- Huotilainen, M. (2011). Aivotutkimus tunnistaa musiikin erityisen merkityksen ihmiselle. Teoksessa L.-M. Viherlampi (toim.) *Ihminen ja musiikki*. Musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 35–52.
- Hyppönen, M.-L. (2009). *Kultainen ääni ja kultaiset opit- kokemuksia Jyväskylän musiikkiluokkien kuorosta*. Jyväskylä. Musiikin laitos. Pro gradu- tutkielma.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. (1994). *Ryhmäilmiö*. Porvoo. WSOY.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1989). *Cooperation an Competition: Theory and Research*. Edina, Mn: Interaction Book Company.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*. e-View Ahead of Print. Luettavissa osoitteessa:
<http://ajph.aphapublications.org/doi/pdf/10.2105/AJPH.2015.302630> (luettu 22.7.2015)
- Julkunen, M-L. (2002). *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Porvoo. WSOY.
- Juvonen, A. (2000). *...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampaus... : musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina*. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Kalliopuska, M. (1995). *Sosiaaliset taidot*. Helsinki. Painatuskeskus.
- Kalmar, M. (1982). The effects of music education based on Kodaly's directives in nursery school children. *Psychology of Music*. Special Issue, 63-68.
- Karppinen, S. Ruokonen, I. & Uusikylä, K. (2005). *Taidon ja taiteen luova voima: kirjoituksia 9-12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta*. Helsinki. Oy Finn Lectura Ab.
- Karrasch, M., Lindblom-Ylänne, S, Niemelä, R., Päivänsalo, T.-M. & Tynjälä, P. (2007). *PS lukion psykologia 2*. Otava.

- Karrasch, M., Lindblom-Ylänne, S., Niemelä, R., Päivänsalo, T.-M. & Tynjälä, P. (2007). *PS lukion psykologia 4*. Otava.
- Kaschub, M. (2002). Defining Emotional Intelligence in Music Education. *Arts Education Policy Review* 05/2002; 103(5): 9-15. DOI: 10.1080/10632910209600299. (Luettavissa osoitteessa: http://www.researchgate.net/publication/240538858_Defining_Emotional_Intelligence_in_Music_Education (luettu 14.7.2015))
- Kauppila, R. A. (2005). *Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: Otava.
- Kemppinen, P., & Rouvinen- Kemppinen K. (1998). *Vuorovaikutuksen aarrearkku- Vinkkejä kasvattajille*. Vantaa. Kustannusvalmennus P. & K.
- Koelsch, S., Offermanns, K. & Franzke, P. (2010). Music in the Treatment of Affective Disorders: An Exploratory Investigation of a New Method for Music-Therapeutic Research. *Music Perception*, April 2010, vol. 27, No. 4. 307-316.
- Kosonen, E. (1996). Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla. Jyväskylä. Musiikin laitos. Lisensiaatintyö.
- Kosonen, E. (2009). Musiikki koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P., Väkevä, L. (2009). *Musiikkikasvatus- näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa. Suomen Musiikkikasvatusseura- FiSME r.y. 157-171.
- Kosonen, P. A. (1991). Opiskelun mielekkyys ja opintomotivaatiot lukiossa. 44. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 44.
- Koulujen musiikinopettajat (KMO) (2015). Ops-tietopaketti. Luettavissa osoitteessa: http://www.koulujenmusiikinopettajat.fi/ops/ops_tietopaketti.php (luettu 15.9.2015)
- Kronqvist, E-L., & Kumpulainen, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt*. Helsinki. WSOYpro.
- Laaksonen, V. (2010). Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. Teoksessa T. Valkonen, M. Siitonen & M. Valo (toim.) *Prologi, Puheviestinnän vuosikirja 2010*. Jyväskylä: Prologos, 6–24.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki. Otava.
- Liikanen, H. L. (2009) Taide- ja taitoaineet oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä- hyvä pohja elämälle. Teoksessa Opetushallitus. *Taide ja taito- kiinni elämässä*. Helsinki. Opetushallitus. 91-96.
- Lilja-Viherlampi, L-M. toim. (2011). *Ihminen ja musiikki: musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia*. Turku. Turun ammattikorkeakoulu.

- Lindström, T. E. (2011). Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 158. Väitöskirja.
- Louhivuori, J. (2009). Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P., Väkevä, L. (2009). *Musiikkikasvatus- näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa. Suomen Musiikkikasvatusseura-FiSME r.y. 11-27.
- Louhivuori, J. (2011). Voimakkaat musiikilliset kokemukset- kuorolaulajien kokemuksia. Teoksessa Lilja- Viherlampi, L.-M. (toim) (2007) *Ihminen ja musiikki- musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia*. Turku. Turun ammattikorkeakoulu.
- Luukko, E. & Pietarinen, M. (2014). "Elämykset musiikin parissa tekivät sielulle hyvää"- Musiikkiluokalla opiskelun vaikutuksia elämään. Savonlinna. Itä-Suomen yliopisto. Pro gradu- tutkielma.
- Marin, M. M. & Bhattacharya, J. (2013). Getting into the musical zone: trait emotional intelligence and amount of practice predict flow in pianists. *Frontiers in Psychology*. 2013; 4: 853.
- Mattila, S. (2010). *Laulun iloa ja hyvää karmaa- Musiikkiluokalle hakeutumisen prosessi oppilaiden, vanhempien ja opettajien kuvaamana*. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu-tutkielma.
- Mannerheimin lastensuojeluliitto (MLL) (2015). Vanhempainnetti. Lapsen kasvu ja kehitys. Luettavissa osoitteessa: http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ ja_ kehitys/0_1-vuotias/ (Luettu 15.9.2015)
- Metsämuuronen, J. (1997). *Omaehtoinen oppiminen ja motiivirakenteet*. Helsinki. Opetushallitus.
- Niemistö, R. (2007). *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Helsinki. Palmenia-kustannus.
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki. Tammi.
- Nuutinen, P. (2008). *TRANSFER- Opitun siirtovaikutus*. Jyväskylä. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Kehittämishankeraportti.
- O'Neill, S. A. (2006). Positive youth musical engagement. Teoksessa McPherson, G.E. (2006). *The child as musician*. New York. Oxford University Press. 461-474.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. (POPS 2004). Helsinki. Opetushallitus. Luettavissa osoitteessa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (luettu 22.10.2015)

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2015). (POPS 2014). Helsinki. Opetushallitus. Luettavissa osoitteessa: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (luettu 14.10.2015)
- Perusopetuslaki. 21.8.1998/628 6§
- Perusopetuslaki. 21.8.1998/628 28§
- Pohjannoro, U. & Pesonen, M. (2010). *Yleissivistävän koulun musiikinopetus ja –opettajat 2009– Kuntien sivistystoimenjohtajien näkemyksiä musiikinopetuksen järjestämisestä. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, osaraportti 5. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 4/2010. Sibelius- Akatemia. Helsinki.*
- Pääkkönen, L. (2013). *Nuorten musisointiprosessi koulussa toteutetussa konserttiprojektissa: musiikkiluokkalaisten kertomukset yhdessä tekemisestä. Oulu. Oulun yliopisto. Väitöskirja.*
- Raatikainen, H. (1988). *Itsetuntemus vuorovaikutustaidoiksi. Helsinki. Kirjayhtymä.*
- Ruismäki, H. (1998). Musiikki osana taidekasvatusta ja elämää- näkökulma musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Puurula, A. (toim.) (1998). *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa. Kokonaisuus ON enemmän-seminaarin (4.12.1997) puheenvuorot. Helsinki. [Studia paedagogica](#) 1236-2867; 17. 29-49.*
- Ruokonen, I. & Grönholm, M. (2005). Musiikkikasvatus perusopetuksessa ja musiikkiluokilla- kasvamista musiikkiin ja musiikin avulla. Teoksessa Karppinen, S. Ruokonen, I. , Uusikylä, K. (2005). *Taidon ja taiteen luova voima :kirjoituksia 9-12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki. Oy Finn Lectura Ab. 85–100.*
- Ruokonen, I., Grönholm, M. & Salminen, R. (2008). Musiikin voimaa yläluokilla! Teoksessa Karppinen, S., Ruokonen, I., Uusikylä, K. (2008). *Nuoret ja taide- ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla- Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki. Oy Finn Lectura Ab. 67-84*
- Räsänen, R. (2008). *Ryhmämusiikkiterapia erityisopetuksen oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehityksen tukena. Jyväskylä. Musiikin laitos. Pro gradu-tutkielma.*
- Saarikallio, S. (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P., Väkevä, L. (2009). *Musiikkikasvatus- näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa. Suomen Musiikkikasvatusseura- FiSME r.y. 221-233.*
- Sahlberg, P., Leppilampi, A. (1994). *Yksinään vai yhteisvoimin?: yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Vantaa. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos.*
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa. Jyväskylä. PS kustannus.*

- Saloviita, T. (2006). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Jyväskylä. PS kustannus.
- Schellenberg, E. G. (2006) Exposure to music: The truth about the consequences. Teoksessa McPherson, G.E. (2006). *The child as musician*. New York. Oxford University Press. 111-134.
- Sinkkonen, J. (2010). *Nuoruusikä*. Helsinki. WSOY.
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. (2012). *Liikunta ja oppiminen*. Tilannekatsaus. Helsinki. Opetushallitus. Muistio 2012:5. Luettavissa osoitteessa: http://www.oph.fi/download/144729_Liikunta_ja_oppiminen_2.pdf (Luettu: 10.3.2014).
- Söderlund, L. (2004). *Opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuminen musiikkiluokalla*. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu-tutkielma.
- Tampereen kaupunki/perusopetus. Perusopetuksen oppaat. (2015a). Miten pääsen musiikkipainotukseen? <http://koulut.tampere.fi/oppaat/3lk/> (luettu 21.5.2015)
- Tampereen kaupunki/perusopetus. Perusopetuksen oppaat. (2015b) Opetussuunnitelmalliset painotukset. <http://tampereenkaupunki-perusopetus-oppaat.yhdistysavain.fi/siirtyminen-7-luokalle/opetussuunnitelmalliset-painotuk/> (luettu 12.6.2015)
- Tuckman, B. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*.
- Törmälä, J. (2013). *Suomen musiikkiluokkien historia: Musiikkiluokkatoimintaa 50 vuoden ajalta*. Jouko Törmälä. Omakustanne.
- Vainikainen, M. (2014). *Musiikkiluokan käymisen yhteys elinikäiseen musiikin harrastamiseen ja ammatilliseen suuntautumiseen*. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu- tutkielma.
- Valli, R. (2001). *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Viinikka, E., Taimi, A., Somiska, S., Ojala, M., Törrönen, S., Hajda, H., Karhunen, A., Liljeroos, T., Lamminen, R., Vartiainen-Gomez, T. & Viitala, A. (2011). *Työelämän sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot*. ENO- Ennakoiva ohjaus työelämässä. Työelämän kehittämis- ja palvelutehtävä. Tampereen Aikuiskoulutuskeskus. https://www.takk.fi/fileadmin/user_upload/pdf/hankkeet_pdf/ENO_Kasikirja_010212.pdf (luettu 8.6.)
- Vilkko-Riihelä, A. (1999). *Psykye- psykologian käsikirja*. Porvoo. Helsinki. Juva. WSOY.
- Vähälä, B. (1996). *Vuosien varrelta: Lahden musiikkiluokat 30 vuotta*. Lahti: Musiikkiluokkien tuki.

Vähäsöyrinki, E. (2011). *Musiikkikasvatus lapsen kasvun ja kehityksen edistäjänä*. Vaasan ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge. Cambridge University Press.

Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Menetelmäopetuksen tietovaranto. (2004) KvantiMOTV. Ristiintaulukointi. Luettavissa osoitteessa:
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/ristiintaulukointi/ristiintaulukointi.html> (luettu 14.10.2015)

LIIKTEET

Liite 1. Kyselylomake

1

Minä vuorovaikuttajana

Teen maisterintutkimukseni oppilaiden vuorovaikutustaidoista. Jokainen vastaus on tärkeä ja siksi toivon, että vastaat kysymyksiin huolella. Kyselyyn vastataan anonyymisti, eikä tutkimusraportista käy ilmi yksittäisen vastaajan henkilöllisyyttä tai vastauksia. Kyselylomakkeet ovat ainoastaan tutkijan käytössä. Kiitos avustasi!

Rinna Ahlman, Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos

1. a) Ympyröi toinen vaihtoehdoista.

Olen tyttö / poika.

b) Vastaa viivalle numerolla.

Olen ollut musiikkiluokalla _____ vuotta.

2. Ympyröi mielestäsi sopivin vaihtoehto.

1=täysin eri mieltä, 2=osittain eri mieltä, 3=ei samaa eikä eri mieltä, 4=osittain samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä

1. Teemme luokassamme paljon yhteistyötä.	1	2	3	4	5
2. Osaan tarjota apua muille luokkani oppilaille.	1	2	3	4	5
3. Osaan aloittaa keskustelun.	1	2	3	4	5
4. Luokassamme on keskinäistä kilpailua.	1	2	3	4	5
5. Osallistun luokan ryhmätoimintaan aktiivisesti.	1	2	3	4	5
6. Luokkatoverini ovat tärkeitä minulle.	1	2	3	4	5
7. Pystyn sanomaan mielipiteeni luokassani.	1	2	3	4	5
8. Opettaja antaa luokallemme mahdollisuuksia yhdessä tekemiseen.	1	2	3	4	5
9. Minulla on vahva rooli luokassani.	1	2	3	4	5
10. En viihdy luokkakavereideni kanssa.	1	2	3	4	5
11. Tulen kuulluksi luokassani.	1	2	3	4	5
12. Pyydän mielelläni muita mukaan toimintaan.	1	2	3	4	5
13. Luokassamme kaikki ovat tasa-arvoisia.	1	2	3	4	5
14. Luokkatoverini auttavat minua tarvittaessa.	1	2	3	4	5
15. En haluaisi tehdä yhteistyötä muiden luokkani oppilaiden kanssa.	1	2	3	4	5
16. Luokassamme on johtajahahmo tai -hahmoja.	1	2	3	4	5
17. Minun on helppo työskennellä luokkakavereideni kanssa.	1	2	3	4	5
18. Haluan tarjota apua muille luokkani oppilaille.	1	2	3	4	5
19. Luokassamme puututaan ristiriitatilanteisiin nopeasti.	1	2	3	4	5
20. Luokkamme ryhmänä toimimista on harjoiteltu mm. pelien ja leikkien avulla.	1	2	3	4	5
21. Teen mielelläni yhteistyötä kaikkien luokkatoveriideni kanssa.	1	2	3	4	5
22. Työskentelen mieluummin ryhmässä kuin yksin.	1	2	3	4	5

1=täysin eri mieltä, 2=osittain eri mieltä, 3=ei samaa eikä eri mieltä, 4=osittain samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä

3. Ympyröi mielestäsi sopivimman vaihtoehdon numero.

Luokkamme ryhmähenki on mielestäni muihin luokkiin verrattuna...

1. Todella huono 2. Melko huono 3. Keskiverto 4. Melko hyvä 5. Erittäin hyvä

4. Onko musiikkiluokalla opiskelu mielestäsi vaikuttanut *myönteisesti* seuraaviin asioihin? Ympyröi mielestäsi sopivin vaihtoehto.

1=täysin eri mieltä, 2=osittain eri mieltä, 3=ei samaa eikä eri mieltä, 4=osittain samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä

1. Luokkamme yhteishenki	1	2	3	4	5
2. Kouluviihtyvyyteni	1	2	3	4	5
3. Todistusarvosanani	1	2	3	4	5
4. Aktiivisuuteni koulussa	1	2	3	4	5
5. Saan tehdä sitä, mikä minua kiinnostaa	1	2	3	4	5
6. Vuorovaikutustaitoni	1	2	3	4	5
7. Uskallus esiintyä	1	2	3	4	5
8. Itsetunto	1	2	3	4	5
9. Luokkamme ilmapiiri	1	2	3	4	5
Johonkin muuhun, mihin? _____	1	2	3	4	5

5. Millä tavalla seuraavat musiikilliset toimintatavat ovat vaikuttaneet luokkanne yhteishenkeen? Ympyröi mielestäsi sopivin vaihtoehto.

1=huonontanut paljon, 2=huonontanut hiukan, 3=ei ole vaikuttanut, 4=parantanut hiukan, 5=parantanut paljon

1. Yhteysoitto tunnilla	1	2	3	4	5
2. Kuorossa laulaminen	1	2	3	4	5
3. Esiintyminen luokkana koulussa ja koulun ulkopuolella	1	2	3	4	5
4. Omien soittotaitojen kehittyminen	1	2	3	4	5
5. Omien laulutaitojen kehittyminen	1	2	3	4	5
Jokin muu, mikä? _____	1	2	3	4	5

6. Mainitse jokin tilanne, jossa vuorovaikutus luokkanne oppilaiden välillä on toiminut hyvin. Miksi tässä tilanteessa vuorovaikutuksenne toimi hyvin?

7. Mainitse mielestäsi huonoin kokemus, jonka musiikkiluokkalaisuus on sinulle tarjonnut.

8. Mainitse mielestäsi paras kokemus, jonka musiikkiluokkalaisuus on sinulle tarjonnut.

Kiitos vastauksistasi ja hauskaa kevättä! 😊

Liite 2. Suurimpien prosentiosuuksien mukaisesti ympyröidyt osiot 2, 3, 4, ja 5

Minä vuorovaikuttajana

1. a) Ympyröi toinen vaihtoehtoista.

Olen tyttö / poika.
80,3 % / 19,7 %

b) Vastaa viivalle numerolla.

Olen ollut musiikkiluokalla Musiikkiluokka aloitettu alakoulussa. vuotta. 52,7 %
Musiikkiluokka aloitettu yläkoulussa. 5,4 %
Musiikkiluokalla oltu kolmannelta yhdeksänteen. 41,9 %

2. Ympyröi mielestäsi sopivin vaihtoehto.

1=täysin eri mieltä, 2=osittain eri mieltä, 3=ei samaa eikä eri mieltä, 4=osittain samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä

	1	2	3	4	5
1. Teemme luokassamme paljon yhteistyötä.	1,4 %	6,8 %	24,3 %	43,2%	24,3 %
2. Osaan tarjota apua muille luokkani oppilaille.	0,0 %	2,7 %	13,5 %	45,9%	37,8 %
3. Osaan aloittaa keskustelun.	0,0 %	4,1 %	9,5 %	44,6%	41,9 %
4. Luokassamme on keskinäistä kilpailua.	1,4 %	21,9 %	30,1 %	32,9%	13,7 %
5. Osallistun luokan ryhmätoimintaan aktiivisesti.	2,7 %	4,1 %	16,4 %	46,6%	30,1 %
6. Luokkatoverini ovat tärkeitä minulle.	4,1 %	4,1 %	14,9 %	39,2%	37,8 %
7. Pystyn sanomaan mielipiteeni luokassani.	1,4 %	9,6 %	12,3 %	26,0 %	50,7%
8. Opettaja antaa luokallemme mahdollisuuksia yhdessä tekemiseen.	0,0 %	2,7 %	17,6 %	35,1 %	44,6%
9. Minulla on vahva rooli luokassani.	6,8 %	16,2 %	39,2%	28,4 %	9,5 %
10. En viihdy luokkakavereideni kanssa.	47,9%	37,0 %	8,2 %	5,5 %	1,4 %
11. Tulen kunluksi luokassani.	0,0 %	6,8 %	19,2 %	58,9%	15,1 %
12. Pyydän mielelläni muita mukaan toimintaan.	0,0 %	2,8 %	25,0 %	44,4%	27,8 %
13. Luokassamme kaikki ovat tasa-arvoisia.	0,0 %	21,6 %	8,1 %	45,9%	24,3 %
14. Luokkatoverini auttavat minua tarvittaessa.	0,0 %	4,1 %	13,5 %	47,3%	35,1 %
15. En haluaisi tehdä yhteistyötä muiden luokkani oppilaiden kanssa.	56,8%	21,6 %	14,6 %	4,1 %	2,7 %
16. Luokassamme on johtajahahmo tai -hahmoja.	16,4 %	19,2 %	21,9 %	17,8 %	24,7%
17. Minun on helppo työskennellä luokkakavereideni kanssa.	1,4 %	2,7 %	13,5 %	45,9%	36,5 %
18. Haluan tarjota apua luokkani muille oppilaille.	0,0 %	4,1 %	13,7 %	43,8%	38,4 %
19. Luokassamme puututaan ristiriitatilanteisiin nopeasti.	2,7 %	20,3 %	28,4%	31,1 %	17,6 %
20. Luokkamme ryhmänä toimimista on harjoiteltu mm. pelien ja leikkien avulla.	11,0 %	23,3 %	28,8%	27,4 %	9,6 %
21. Teen mielelläni yhteistyötä kaikkien luokkatovereideni kanssa.	1,4 %	4,1 %	27,4 %	50,7%	16,4 %
22. Työskentelen mieluummin ryhmässä kuin yksin.	2,7 %	9,5 %	28,4 %	24,3 %	35,1%

3. Ympyröi mielestäsi sopivimman vaihtoehdon numero.

Luokkamme ryhmähenki on mielestäni muihin luokkiin verrattuna...

1. Todella huono 2. Melko huono 3. Keskiverto 4. Melko hyvä 5. Erittäin hyvä
 0,0 % 3,1 % 14,1 % 53,1 % 29,7 %

4. Onko musiikkiluokalla opiskelu mielestäsi vaikuttanut myönteisesti seuraaviin asioihin? Ympyröi mielestäsi sopivin vaihtoehto.

1=täysin eri mieltä, 2=osittain eri mieltä, 3=ei samaa eikä eri mieltä, 4=osittain samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä

	1	2	3	4	5
1. Luokkamme yhteishenki	2,7 %	6,8 %	12,2 %	45,9 %	32,4 %
2. Kouluviihtyvyyteni	4,1 %	6,8 %	16,2 %	40,5 %	32,4 %
3. Todistusarvosanani	1,4 %	8,1 %	28,4 %	48,6 %	13,5 %
4. Aktiivisuuteni koulussa	4,1 %	8,1 %	25,7 %	40,5 %	21,6 %
5. Saan tehdä sitä, mikä minua kiinnostaa	1,4 %	18,9 %	24,3 %	31,1 %	24,3 %
6. Vuorovaikutustaitoni	1,4 %	5,4 %	25,7 %	39,2 %	28,4 %
7. Uskallus esiintyä	5,4 %	6,8 %	13,5 %	28,4 %	45,9 %
8. Itsetunto	4,1 %	8,1 %	20,3 %	48,6 %	18,9 %
9. Luokkamme ilmapiiri	4,1 %	6,8 %	20,3 %	40,5 %	28,4 %

5. Millä tavalla seuraavat musiikilliset toimintatavat ovat vaikuttaneet luokkanne yhteishenkeen?

Ympyröi mielestäsi sopivin vaihtoehto.

1=huonontanut paljon, 2=huonontanut hiukan, 3=ei ole vaikuttanut, 4=parantanut hiukan, 5=parantanut paljon

	1	2	3	4	5
1. Yhtyesoitto tunnilla	0,0 %	2,7 %	13,5 %	54,1 %	29,7 %
2. Kuorossa laulaminen	4,1 %	8,2 %	38,4 %	38,4 %	11,0 %
3. Esiintyminen luokkana koulussa ja koulun ulkopuolella	0,0 %	5,5 %	9,6 %	35,6 %	49,3 %
4. Omien soittotaitojen kehittyminen	0,0 %	4,2 %	31,9 %	36,1 %	27,8 %
5. Omien laulutaitojen kehittyminen	1,4 %	8,2 %	32,9 %	31,5 %	26,0 %

Liite 3. Suostumuslomake

SUOSTUMUSLOMAKE

Olen musiikkikasvatuksen maisteriopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen pro gradu-tutkielmaa aiheenani musiikkiluokkalaisten vuorovaikutustaidot. Tutkimuksessani selvitän musiikkiluokkalaisten kokemuksia omista vuorovaikutustaidoistaan ja yhteistoiminnasta musiikkiluokalla.

Tutkielmaani liittyen toteutan kyselytutkimuksen *Esimerkki* koulun 9A- luokan oppilaille. Kyselylomakkeiden täyttäminen tapahtuu kouluaikana ja täysin anonymisti, eikä tutkimusraportista käy ilmi yksittäisen vastaajan henkilöllisyyttä tai vastauksia. Kyselylomakkeet ovat tutkijana ainoastaan minun käytössäni. Jos tutkimukseen liittyen herää kysymyksiä, minuun voi ottaa yhteyttä puhelimitse tai sähköpostitse.

9A:n oppilas

saa osallistua musiikkiluokkalaisten vuorovaikutustaitoja koskevaan kyselyyn.

Huoltajan allekirjoitus

Ystävällisin terveisin,
Rinna Ahlman (HuK)
Jyväskylän yliopisto, musiikkikasvatus
puh. 0400 676309
rinna.ahlman@gmail.com

Jyväskylässä 17.3.2015

Liite 4. Opettajille lähetetyt ohjeet kyselyn täyttämiseksi

Muutama ohje kyselyn täyttämisen avuksi.

- Kannattaa varmistaa, että käsite *vuorovaikutus* on tuttu.
- Voit myös korostaa vielä vastauksien anonymiteettiä, nimeä ei siis tarvitse mihinkään laittaa.
- Viivoittimesta voi olla apua kyselyn täyttämässä. Sen avulla pysyy paremmin oikealla rivillä.
- Toisen sivun kysymyksessä 3 (Ympyröi mielestäsi sopivimman vaihtoehdon numero) on ainoastaan yksi monivalintakohta.
- Kysymyksessä 5 (Millä tavalla seuraavat musiikilliset toimintatavat ovat vaikuttaneet luokkanne yhteishenkeen?) kysymyksenasettelu muuttuu. (Likertin asteikon vastausvaihtoehdot muuttuvat)
- Avoimissa kysymyksissä ei ole oikeita tai väärä vastauksia :)

Liite 5. Kyselylomakkeen luokkakohtaiset keskiarvot osioissa 2, 3, 4, ja 5

2. Ympyröi mielestäsi sopivin vaihtoehto.

1=täysin eri mieltä, 2=osittain eri mieltä, 3=ei samaa eikä eri mieltä, 4=osittain samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä

	A1	A2	Y1	Y2	Alaluokkien keskiarvo	Yläluokkien keskiarvo
1. Teemme luokassamme paljon yhteistyötä.	4,19	4,13	3,22	3,47	4,16~4	3,35~3
2. Osaan tarjota apua muille luokkani oppilaille.	4,57	4,33	3,78	4,00	4,45~4	3,89~4
3. Osaan aloittaa keskustelun.	4,19	4,33	4,39	4,20	4,26~4	4,30~4
4. Luokassamme on keskinäistä kilpailua.	3,38	4,00	2,67	3,40	3,69~4	3,04~3
5. Osallistun luokan ryhmätoimintaan aktiivisesti.	4,14	4,33	3,56	3,80	4,24~4	3,68~4
6. Luokkatoverini ovat tärkeitä minulle.	4,38	4,40	3,28	3,93	4,39~4	3,61~4
7. Pystyn sanomaan mielipiteeni luokassani.	4,05	4,33	3,89	4,40	4,19~4	4,15~4
8. Opettaja antaa luokallemme mahdollisuuksia yhdessä tekemiseen.	4,71	4,60	3,47	3,78	4,66~5	3,63~4
9. Minulla on vahva rooli luokassani.	3,48	3,53	2,61	3,00	3,51~4	2,81~3
10. En viihdy luokkakavereideni kanssa.	1,48	1,53	2,06	2,13	1,51~2	2,10~2
11. Tulen kuulluksi luokassani.	3,86	4,07	3,72	3,67	3,97~4	3,70~4
12. Pyydän mielelläni muita mukaan toimintaan.	4,38	3,87	3,93	3,61	4,13~4	3,77~4
13. Luokassamme kaikki ovat tasa-arvoisia.	4,10	3,53	3,39	3,53	3,82~4	3,46~4
14. Luokkatoverini auttavat minua tarvittaessa.	4,29	4,33	3,83	3,93	4,31~4	3,88~4
15. En haluaisi tehdä yhteistyötä muiden luokkani oppilaiden kanssa.	1,43	1,47	2,39	1,60	1,45~1	2,00~2
16. Luokassamme on johtajahahmo tai - hahmoja.	3,48	3,80	2,39	3,33	3,64~4	2,86~3
17. Minun on helppo työskennellä luokkakavereideni kanssa.	4,24	4,27	3,94	4,07	4,26~4	4,01~4
18. Haluan tarjota apua luokkani muille oppilaille.	4,38	4,33	4,00	3,73	4,36~4	3,87~4
19. Luokassamme puututaan ristiriitatilanteisiin nopeasti.	3,95	3,73	2,78	2,80	3,84~4	2,79~3
20. Luokkamme ryhmänä toimimista on harjoiteltu mm. pelien ja leikkien avulla.	3,10	3,13	2,72	3,00	3,12~3	2,86~3
21. Teen mielelläni yhteistyötä kaikkien luokkatovereideni kanssa.	3,81	3,87	3,61	3,73	3,84~4	3,67~4
22. Työskentelen mieluummin ryhmässä kuin yksin.	3,81	4,00	3,80	3,56	3,91~4	3,68~4

3. Ympyröi mielestäsi sopivimman vaihtoehdon numero.

Luokkamme ryhmähenki on mielestäni muihin luokkiin verrattuna...

1. Todella huono 2. Melko huono 3. Keskiverto 4. Melko hyvä 5. Erittäin hyvä

A1	A2	Y1	Y2	Alaluokkien keskiarvo	Yläluokkien keskiarvo
4,2	4,2	3,6	4,3	4,23~4	3,98~4

4. Onko musiikkiluokalla opiskelu mielestäsi vaikuttanut myönteisesti seuraaviin asioihin? Ympyröi mielestäsi sopivin vaihtoehto.

1=täysin eri mieltä, 2=osittain eri mieltä, 3=ei samaa eikä eri mieltä, 4=osittain samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä

	A1	A2	Y1	Y2	Alaluokkien keskiarvo	Yläluokkien keskiarvo
1. Luokkamme yhteishenki	4,05	4,29	3,25	4,00	4,17~4	3,63~4
2. Kouluviihtyytyeni	4,05	4,64	3,25	3,58	4,35~4	3,42~3
3. Todistusarvosanani	3,75	4,07	3,42	3,56	3,91~4	3,49~3
4. Aktiivisuuteni koulussa	3,65	4,29	3,19	3,75	3,97~4	3,47~3
5. Saan tehdä sitä, mikä minua kiinnostaa	3,45	4,00	3,56	3,50	3,73~4	3,53~4
6. Vuorovaikutustaitoni	3,95	4,00	3,38	4,08	3,98~4	3,73~4
7. Uskallus esiintyä	3,85	4,50	3,88	3,92	4,18~4	3,90~4
8. Itsetunto	3,75	4,14	3,19	3,83	3,95~4	3,51~4
9. Luokkamme ilmapiiri	4,20	4,21	2,81	4,00	4,21~4	3,41~3

5. Millä tavalla seuraavat musiikilliset toimintatavat ovat vaikuttaneet luokkanne yhteishenkeen? Ympyröi mielestäsi sopivin vaihtoehto.

1=huonontanut paljon, 2=huonontanut hiukan, 3=ei ole vaikuttanut, 4=parantanut hiukan, 5=parantanut paljon

	A1	A2	Y1	Y2	Alaluokkien keskiarvo	Yläluokkien keskiarvo
Yhteysoitto tunnilla	4,30	4,21	3,81	3,67	4,26~4	3,74~4
Kuorossa laulaminen	4,00	3,57	3,13	2,83	3,79~4	2,98~3
Esiintyminen luokkana koulussa tai koulun ulkopuolella	4,60	4,57	3,69	4,25	4,59~5	3,97~4
Omien soittotaitojen kehittyminen	4,05	4,36	3,25	3,67	4,21~4	3,46~3
Omien laulutaitojen kehittyminen	3,85	4,29	3,25	3,25	4,07~4	3,25~3