

**OPPIMISEN JAETTU VOIMAVARA - RYHMÄN VAIKUTUS
OPPIMISEEN MUSIIKINTUNNILLA**

Asko Puhakka
Kandidaatintutkielma
Musiikkikasvatus
Jyväskylän yliopisto
Kevätlukukausi 2021

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

| | |
|---|---|
| Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta | Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos |
| Tekijä Asko Puhakka | |
| Työn nimi Oppimisen jaettu voimavara - Ryhmän vaikutus oppimiseen musiikintunnilla | |
| Oppiaine Musiikkikasvatus | Työn laji Kandidaatintutkielma |
| Aika Kevät 2021 | Sivumäärä 34 |
| Tiivistelmä <p>Tässä tutkimustietoon paneutuvassa kirjallisuuskatsauksessa tutkin, millaisia vaikutuksia ryhmällä on oppimiseen erityisesti musiikintunnilla sekä mitkä ovat toimivan ryhmän edellytykset? Pohdin muun muassa, millaisista tekijöistä ryhmä muodostuu ja mitä musiikintunnilla kannattaa ottaa huomioon luokkaa opettaessa. Lisäksi tarkastelen, miten musiikkikasvatus ja musiikkiluokka asettuvat tähän kokonaisuuteen. Lopuksi esittelen erilaisia opettajan työkaluja ja menetelmiä oman opettajuuden kehittämiseen sosiaalisesta näkökulmasta.</p> <p>Oma oppimisfilosofiani on se, että oppiminen koulussa on vahvasti vuorovaikutuksellista ja ulkoiseen stimulaatioon nojautuvaa. Opettajan tehtävänä on ohjata oppimistilanteita tarpeen mukaan ja saada luokkaryhmä toimimaan yhdessä.</p> <p>Tämän tutkielman tulosten perusteella oppilaissa ja luokan ilmapiirissä sekä luokkahengessä on todella suuri potentiaalinen jaettu voimavara, joiden muodostaman kokonaisuuden avulla luokka voi edesauttaa koko luokan oppimista. Opettajan tehtävänä on saada luokan potentiaali esille. Erityisen hyviä oppimistuloksia on mm. yhteistoiminnallisen oppimisen saralla.</p> <p>Toivon, että tämä tutkimus antaa minulle ja kenties muille opettajaopiskelijoille työkaluja ja uusia ajatuksia musiikinopettamiseen ja ryhmänhallintaan.</p> | |
| Asiasanat Ryhmä, Vuorovaikutus, Ilmapiiri, Yhteistoiminnallisuus | |
| Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto | |
| Muita tietoja | |

Sisällys

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Johdanto..... | 1 |
| 2 | Luokka ryhmänä..... | 2 |
| 2.1 | Ryhmän kehittymisen vaiheet | 3 |
| 2.2 | Vuorovaikutus ja ryhmädynamiikka..... | 6 |
| 2.3 | Ryhmähenki ja ilmapiiri..... | 8 |
| 2.4 | Yhteisöllisyys ja ryhmäkoot | 9 |
| 2.5 | Ryhmä motivoijana | 10 |
| 3 | Musiikkikasvatus ja sen erityispiirteet | 13 |
| 3.1 | Musiikki oppiaineena | 13 |
| 3.2 | Musiikin yhdistävä luonne..... | 14 |
| 3.4 | Musiikkiluokka ryhmänä..... | 15 |
| 4 | Opettaja ryhmän johtajana ja toiminnan ohjaajana | 17 |
| 4.1 | Opettajan ryhmänhallintataidot..... | 17 |
| 4.2 | Opettajan ryhmänhallintataidot ryhmän eri kehitysvaiheissa..... | 19 |
| 4.3 | Vuorovaikutuksen avulla oppimisen malli ja CLASS..... | 22 |
| 4.4 | Ryhmätoimintamuodot | 23 |
| 4.4.1 | Yhteistoiminnallisuus..... | 24 |
| 4.4.2 | Ongelmaperustainen oppiminen (PBL)..... | 26 |
| 4.4.3 | Dialogi ja dialogisuus | 27 |
| 4.4.4 | Kollektiivinen asiantuntijuus | 28 |
| 4.5 | Palaute ja arviointi | 29 |
| 5 | Oppimisen jaettu voimavara..... | 31 |
| | Lähteet: | 33 |

1 JOHDANTO

On hieno tunne, kun näkee, kuinka esimerkiksi tehtävään heikosti motivoitunut oppilas, joka ei koe osaavansa, päätyy pikkuhiljaa yrittämään parhaansa ja nauttimaan tekemisestä.

Mielestäni taustalla vaikuttava merkittävä tekijä on usein ollut se, että luokassa on ollut hyvä, solidaarinen ja lämmin ilmapiiri, jossa kannustetaan yrittämään parhaansa.

Tässä tutkielmassa suurennuslasin alla on, mikä on opettajan rooli luokkaryhmän sosiaalisen potentiaalin valjastamisessa. Mielestäni olennaisessa osassa luokan toiminnan kannalta on ryhmän toimintakyky ja yhtenäisyys. Satu Öystilä (2002) toteaa, että ”ryhmää tarvitaan kokonaisvaltaiseen oppimiseen ja vain kiinteä ryhmä pystyy toiminnallaan edistämään sekä koko ryhmän että sen jokaisen jäsenen oppimisprosessia”. Opettamisen ja ohjaamisen kaksoistavoitteena on ryhmän tehokkuus ja kiinteys: vain niiden kautta varmistutaan, että ryhmää hyödynnetään sekä uuden tiedon muodostamisessa, oppimisen edistämässä sekä vuorovaikutustaitojen parantamisessa. (Öystilä 2002, 89.) Erityisen tärkeää on tiedostaa eräänlainen ”hyvän ja pahan ikiliikkuja”, jonka suuntautuminen on veteenpiirretty viiva. Lehtinen, Vauras ja Lerkkanen (2016, 10.1 Vuorovaikutus osana oppimisprosessia) vahvistavat tämänkaltaisen kehän toteamalla, että vuorovaikutustilanteisiin alkaa syntyä odotuksia aiempien kokemusten perusteella, jotka alkavat ohjaamaan sosiaalista käyttäytymistä. Rinna Ahlmania (2015, 24) lainaten: ”Opiskelu koulussa on jatkuvaa vuorovaikutustilanteiden virtaa. Vuorovaikutustilanteiden seurauksena opiskelutilanteet voivat muodostua yksilökeskeisiksi, kilpailullisiksi tai yhteistoiminnallisiksi.”

Oma opetusfilosofiani korostaa sitä, että opetus on lähtökohtaisesti vuorovaikutusta opettajan, oppilaan ja oppilaiden kesken, joten sen laatuun on kiinnitettävä erityistä huomiota. Opetuksen substanssisisällöllä ei ole mitään merkitystä, jos opetuksen sosiaalinen puoli ei ole kunnossa. Erityistarkastelussa on ryhmän toiminta: kuinka paljon on asioita, joita emme opettajina näe tai tunne, jotka kuitenkin verhoutuvat osaksi luokan henkeä. Henkilökohtainen oppiminen tapahtuu yksilössä, mutta oppimisen kannalta suuressa arvossa on ajattelun ulkoinen stimulointi. Tässä tutkielmassa paneudun siihen, millaista vuorovaikutusta opettajan kannattaa harjoittaa ja edistää luokassa. Kuinka ryhmän ja sen jäsenten keskinäisen vuorovaikutuksen toimivuutta voidaan kehittää esimerkiksi kuuntelu- ja tunnekasvatuksen kautta? Mikä voima luokkaryhmällä oppimisen kannalta on, kun oikeanlaisia menetelmiä käytetään?

2 LUOKKA RYHMÄNÄ

Leena Koski (2013) määrittelee ryhmän tarkoittavan ihmisiä, jotka ovat säännöllisesti vuorovaikutuksessa keskenään. Ryhmät muodostavat yhteiskunnan sosiaalisen järjestyksen sekä ovat merkittäviä yksilön sosialisoinnin kannalta. Riippuen siitä, kuinka vahvasti yksilö kokee olevansa kiinnittynyt ryhmään jäsenenä, ryhmä vaikuttaa yksilöihin monella tavalla, kuten muuttamalla yksilön ajattelu- ja toimintatapoja, jotka edistävät ryhmän tavoitteita sekä jäsenten hyvinvointia. (Koski 2013, Ryhmä.)

Koski (2013) toteaa, että yksilö kuuluu useaan ryhmään samanaikaisesti. Ryhmät voidaan jakaa niiden yksilölle olevan merkityksen perusteella primaari- sekä sekundaariryhmiin. Oma perhe, johon yksilö on lapsuudessa muodostanut vahvemman siteen ajan saatossa, on primaariryhmä, kun taas esimerkiksi harrastusryhmät ovat sekundaariryhmiä. Primaariryhmät muokkaavat yksilön elämää perusteellisesti, ja ovat lapsen kehityksen kannalta olennaisia. Sekundaariryhmästä voi kuitenkin yksilön antamien merkitysten kannalta muodostua primaariryhmiä merkittävämmäksi mm. vahvan tunnesiteen myötä. Tämänkaltaiset vahvat sekundaariryhmäkiinnittymät ovat hyvin nähtävissä etenkin nuoruuden vertaisryhmissä. (Koski 2013, Ryhmä.) Jos olen ymmärtänyt oikein, koululuokka voidaan tulkita primaariryhmän ja sekundaariryhmän yhdistelmänä.

Ryhmän toimivuuden ja olemisen kannalta ryhmällä on oltava tavoitteita. Ahlman (201) tuo esille ryhmän kaksoistavoitteen, jonka muodostaa kaksi tavoitetta: asiataavoite sekä tunnetavoite. Asiataavoite on syy, minkä takia ryhmä on muodostettu; tunnetavoitteella viitataan siihen, kuinka ryhmä ylläpitää itseään ja hoitaa jäsenten välisiä suhteitaan. Kun nämä tavoitteet toteutuvat, ryhmä on tehokas ja yhtenäinen. Koululuokassa asiataavoitteena voidaan nähdä opetus suunnitelman ohjeistuksen mukainen oppiminen, kun taas tunnetavoitteisiin päästään erilaisilla ryhmäytävillä aktiviteeteilla. (Ahlman 2015, 16.)

2.1 Ryhmän kehittymisen vaiheet

Tässä kappaleessa kerron, kuinka ryhmä yleisellä tasolla kehittyy ja muotoutuu. On tärkeää todeta, että ryhmä uudistuu aina, kun se kohtaa (Öystilä 2002, 88), joten näen, että ryhmä on alati uudistuva ja kehittyvä. Opettajan roolia ryhmän kehitysvaiheissa avaan myöhemmässä kappaleessa (4.2 *Opettajan ryhmänhallintataidot eri kehitysvaiheissa*).

Satu Öystilä (2002) esittää, että ryhmätutkijat ovat yhtenäisesti samaa mieltä, että ryhmät käyvät kaarensa aikaan tietyt kehitysvaiheet läpi. Ryhmän kehitys on seurausta erilaisten liittymis- ja itsenäisyysristiriitojen ratkaisemiselle. Jos ryhmä jättää jonkin kehitysvaiheen välistä, riskinä on, että ryhmä lamaantuu. Erilaisia teorioita on hyvin paljon, mutta yhteistä erilaisille ryhmän kehittymisen teorioille on, että ryhmän nähdään kehittyvän hajanaisesta kokonaisuudesta ristiriitojen ja konfliktien kautta yhtenäisemmäksi ja tehokkaammaksi. Kenties tunnetuin, ensimmäinen ryhmän kehitysvaiheita esittelevä teoria oli 1960–70-luvulla muodostunut Tuckmanin *ryhmän muodostumisen vaiheiden jaottelu*, jonka neljä vaihetta ovat; ryhmän muodostuminen (forming), kuohunta (storming), vakiintuminen (norming) sekä lopetus (*adjourning*). (Öystilä 2002, 91–93.)

Öystilä (2002) tuo esille, että *ryhmän muodostumisvaiheessa* (forming) keskeisiä ilmiöitä ovat kysymykset liittymisestä ja riippuvuudesta. Ryhmä muodostuu jo siinä vaiheessa, kun osapuolet luovat siitä mielikuvan. Näin ollen ryhmän jäsenet tekevät johtopäätöksiä ryhmään liittyen jo ennen kuin he ovat edes olleet välttämättä tekemisissä toistensa kanssa. Ryhmän suhteen erilaiset kysymykset ovat vielä avoinna ryhmän muodostumisvaiheessa, sillä pelisäännöt ovat vielä määrittelemättä. (Öystilä 2002, 93-92.)

Leimaavaa ryhmän muodostumisvaiheelle on, että ryhmän jäsenten huomio suuntautuu omaan sisäiseen maailmaan sekä omiin toiveisiin ja tavoitteisiin, koska kukaan ei vielä tiedä, kuinka kuinka ryhmä toimii: mikä paikka yksilöllä on ryhmässä sekä millaisia ryhmänormeja siellä vallitsee, kertoo Öystilä (2002). Tutustuminen ryhmään tapahtuu yksi henkilö kerrallaan. Aluksi ryhmään liitytään omaan mielikuvan kautta, jonka jälkeen ryhmään tutustutaan vaiheittain. Ryhmän ohjaajan merkitys alkuvaiheessa on merkittävä, sillä hän vetää ja yhdistää ryhmää; ryhmä on alussa hyvin riippuvainen ohjaajasta. (Öystilä 2002, 94.)

Varovaisuus on Öystilän (2002) analyysissä toinen ryhmän muodostumisvaiheessa oleva piirre, joka näkyy mm. sovittelevassa vuorovaikutusotteessa. Henkilöt pyrkivät tarkkailemaan ryhmää, ja saamaan toisilta informaatiota sen sijaan, että antaisivat itsestään informaatiota. Muodostumisvaiheessa varovaisen keskusteleavuuden takia vuorovaikutus voi alussa olla hyvin eleisiin ja ilmeisiin pohjautuvaa. (Öystilä 2002, 94.) Tämän takia muodostumisvaiheessa olisi mielestäni hyvä kiinnittää erityistä huomiota oppijoiden elekieleen ja ilmeisiin.

Öystilää (2002) tulkiten, *Ryhmän kuohuntavaihe* (storming) voidaan nähdä myrskyisenä vaiheena, jossa konflikteilta ei vältytä. Öystilän kyselyn perusteella kuohuntavaihe koetaan opettajalle haastavaksi. Konfliktien lisäksi kuohuntavaiheessa vastariippuvuus on yleistä, jolloin kuunteleminen on vähäistä. Kun ryhmän muodostumisvaiheessa valta on ollut jaossa, ja sen on saanut sen ottava, kuohuntavaiheessa vallassa olevan kannatus testataan, jolloin valtaapitävät saattavat vaihtua. Valtaan valitaan sellainen henkilö, joka vie ryhmää perustehtävää kohti mielenkiintoisella tavalla. (Öystilä 2002, 97.)

Kuten muodostumisvaiheessa, kuohuntavaiheessa omat tarpeet ovat Öystilän (2002) määritelmässä ryhmän tarpeiden edellä. Ryhmän on hankala keskittyä tehtävään, vaan se pyrkii ratkaisemaan sisäisiä ristiriitojaan. Tässä vaiheessa ryhmä voi selvittää yhteiset arvonsa, jonka seurauksena ryhmästä kehittyy pysyvämpi. Ryhmän koheesiota ja yhteistyötä ajatellen tämän vaiheen konfliktit on hyvin tärkeitä ryhmän. Öystilä sanookin lohduttavasti, että tähän vaiheeseen kuuluvat ”taistelut tai ”notkahdukset” ovat edellytyksiä ryhmän myöhemmin kehittyvälle kiinteydelle ja yhteistyölle.”. Konfrontaatiot oppilaiden ja opettajan välillä vahvistavat jäsenten välistä luottamusta ja avoimuutta. Kun konfliktit onnistutaan käsittelemään hyvin, oppijoiden suhteet muihin oppijoihin ja opettajaan vahvistuvat. Opettajan tulisi kannustaa ongelmien kohtaamiseen turvallisessa ympäristössä. Öystilä korostaa, että turvallisen ja avoimen ryhmäkulttuurin rakentaminen on eräs opettajan suurimmista haasteista. (Öystilä 2002, 98–99.)

Ryhmän vakiintumisen vaiheessa (norming) ryhmään alkaa muodostua syvempiä muotoja, jotka mahdollistavat keskustelun ryhmän tavoitteista, rooleista, ryhmän rakenteista sekä työnjaosta, sanoo Öystilä (2002). Toiminta alkaa muotoutua kohti tavoitteellisempaa otetta. Olennaista on, että ryhmän normit ovat kaikkien tiedossa, sekä kehen ryhmän jäsen voi liittyä ja kehen ottaa etäisyyttä. Tässä vaiheessa ryhmä kiinteytyy, ja sen jäsenet toimivat ryhmän

etujen mukaisesti. Ryhmä keskittyy tekemiseen, ja jättää ristiriidat suurimmaksi osaksi. (Öystilä 2002, 102–103.)

Kypsin toiminnan vaiheessa (performing) ryhmä suuntautuu vielä enemmän kohti tehtäväänsä, ja avoin palaute lisääntyy, analysoi Öystilä (2002). Ryhmän toiminta on turvattua ja joustavaa; jokainen tietää mitä tekee, ja ryhmään voi liittyä tai siitä voidaan poistua ilman, että sen perusturvallisuus järkkyy. Ryhmästä on muodostunut ongelmanratkaisun väline, jossa sen jäsenet ottavat rooleja, lisäten ryhmän toimivuutta. Ryhmän jäsenten erilaisuus ja erilainen osaaminen muodostuvat voimavaraksi, ja jäsenet tietävät, mitä kukin osaa ja haluaa tehdä. Ristiriitoja syntyy, mutta ryhmä osaa hyödyntää niitä positiivisesti, oppien niistä ja ratkaisten ne; erimielisyydet voidaan nähdä jopa ryhmän toimintaa rikastuttavana asiana. Koska tuloksia syntyy, tyytyväisyys ryhmään kasvaa. Ryhmä koetaan yhteiseksi, ja jäsenet toimivat lisääntyvässä määrin ryhmän etujen mukaisesti. (Öystilä 2002, 103–104.)

Ryhmän lopetusvaiheessa (adjourning) ryhmä on saavuttanut tavoitteensa ja se hajoaa, ainakin virallisesti, toteaa Öystilä (2002). Lopetusvaiheeseen liittyy monenlaisia tuntemuksia, etenkin mitä kiinteämpi ja kypsempi ryhmä on ollut ja millaisia tunnesiteitä ryhmän jäsenten välille on syntynyt. Ryhmän lopettaessa tulisi aina toteuttaa itsearviointi: millainen oppimiskokemus tämä ryhmä on ollut? Kun ryhmä lopetetaan, aloitetaan jotain uutta. Näin ollen tulisi kysyä, mitä lopettamisen kautta aloitetaan? (Öystilä 2002, 105.)

Ryhmän kehittymisen vaiheet tulisi nähdä yleistyksinä, sillä jokainen ryhmä on yksilöllinen. Ryhmän kehitys on hyvin altis vaihteluille ja ryhmän kehitys voidaan nähdä noudattavan sekä lineaarisen että syklisen kehityksen malleja. (Öystilä 2002, 92–93.) Selkeämmin ilmaistuna ryhmä kulkee ajoittain hyvinkin janamaisesti kohti kehittyneempää toimintaa, mutta toisaalta kehityksen vaiheet voivat toistua useita kertoja. Erilaiset yllättävät muuttujat tai selvittämättömät ristiriidat voivat sysätä ryhmän takaisin muodostumis- tai kuohuntavaiheeseen. Ryhmä voi yhteen tavoin lopettaa toimintansa, mutta toisaalta se voi myöhemmin tehdä comebackin, jolloin se päättyy taas kehittymisen vaiheiden sykliin. On hyvä esimerkiksi tiedostaa, mikä merkitys ryhmäytävällä toiminnalla luokkaryhmälle on pitkän kesäloman jälkeen.

2.2 Vuorovaikutus ja ryhmädynamiikka

Ninja Hienosen (2020, 32) mukaan on kaksi tapaa, jolla luokkahuoneessa tapahtuvat prosessit vaikuttavat oppimiseen; mitä opettaja tekee, ja mitä muut oppilaat tekevät luokassa. Lehtinen ym. (2016, 10.2.1 Luokkahuonevuorovaikutus) ajattelevat, että optimaalista luokkahuonevuorovaikutusta on vaikea saavuttaa, sillä jokaisella oppilaalla on omat tarpeensa, ja he kokevat vuorovaikutustilanteet ja opetussisällöt eri tavoilla. Vuorovaikutus on yksilön ja ryhmien välistä sosiaalista vuorovaikutusta tietyssä ympäristössä tiettyinä hetkenä. Vuorovaikutuksen laatuun vaikuttaa sosiaaliset taidot, jotka Lehtisen ym. mielestä sekoitetaan helposti sosiaalisuuden kanssa. Sosiaalisuus on synnynnäinen luonteenpiirre, jolla tarkoitetaan ihmisen kiinnostusta muita ihmisiä kohtaan. Sosiaaliset taidot ovat opittavissa oleva asia, joiden avulla yksilö voi pyrkiä positiivisiin lopputuloksiin sosiaalisissa tilanteissa. (Lehtinen ym. 2016, 10.1 Vuorovaikutus osana oppimisprosessia.) Sosiaalinen ihminen ei näin ollen suoraan osaa toimia muiden ihmisten kanssa, jos hänellä ei ole muodostunut sosiaalisia taitoja; hänen tulee oppia kuinka muiden kanssa kannattaa toimia ja käyttäytyä. Puhelias ja sosiaalinen ihminen ei saata välttämättä ymmärtää, ettei häntä kuunnella, vaikka hänellä olisikin paljon asiaa. Sosiaalisesti taitava henkilö tunnistaa tämän, ja kykenee tarvittaessa muuttamaan omaa vuorovaikutustyyliään tilanteeseen sopivammaksi.

Vuorovaikutukseen vaikuttaa moni tekijä. Rinna Ahlman (2015, 21–22) muistuttaa, että myös vuorovaikutustaitoina tunnetut sosiaaliset taidot voidaan jakaa neljään eri kehitysalueeseen: *viestintätaidot*, *sosiaalinen kyvykyys* (yhteistyökykyisyys), *sosiaalinen havaitseminen* ja *herkkyys* sekä *empatiakyky*. Lehtinen ym. (2016) korostavat, että verbaalisen viestinnän lisäksi on tärkeää kiinnittää huomiota myös muihin viestinnällisiin tekijöihin, kuten puheen painotukseen ja äänensävyyn sekä nonverbaaliseen viestintään. Erilaisten rakenteellisten tekijöiden, kuten ryhmäkoon, ympäristön tunneilmaston ja oppimisympäristön vaikutusta ei tule myöskään unohtaa. Ympäristön tunneilmaston ja yksilön vuorovaikutuksesta muodostuu tunneilmapiiri, jonka merkitys ryhmän jäsenten käyttäytymiseen on suuri. Lehtinen ym. kannustaa opettajia säätelemään omalla toiminnallaan tunneilmastoa. (Lehtinen ym. 2016, 10.1 Vuorovaikutus osana oppimisprosessia.)

Ajattelu ja puhe ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa. Jokainen varmasti tietää hetkiä, jolloin esimerkiksi hedelmällinen lounaskeskustelu on tuottanut merkittäviä oppimisen oivalluksia.

Lehtisen ym. (2016) kertovat, että kielen merkitystä oppimiseen on pitkään lähestytty erityisesti sosiokulttuurisen teorian näkökulmasta. Teoria väittää, että ymmärrys maailmasta rakentuu sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Vygotskyn sosiokulttuurisessa teoriassa lapsen kieli ja ajattelu kehittyy vuorovaikutuksessa taitavampien osallistujien kanssa. Kieli nähdään tiedon eteenpäin siirtämisen ja ajattelun välineenä siinä järjestyksessä, että kielen sosiaalinen käyttö mahdollistaa sen sisäisen käytön. Edellä mainittu huomioon ottaen, Lehtinen ym. antavat pedagogista painoarvoa opettajan käyttämälle kielelle vuorovaikutustilanteissa. (Lehtinen ym. 2016, 10.1 Vuorovaikutus osana oppimisprosessia.)

Saloviita (2015) valaisee, että jo pelkkä muiden ihmisten läsnäolo vaikuttaa yksilön suoritukseen. Läsnäolo voi heikentää tai parantaa suoritusta riippuen, kuinka hyvin tekijät osaavat suorittaa. Tämä selittyy mm. sillä, että muiden ihmisten läsnäolo jakaa huomiota tekemisen kanssa, erityisesti kun tekeminen on epävarmalla pohjalla. (Saloviita 2015, Ryhmän sosiaalipsykologiaa.) Öystilä (2002) näkee, että ryhmän toiminta on hyvin peilimäistä. Yksilölle ryhmä toimii psykologisena peilinä, jonka antama palaute on vuorovaikutuksessa omaan kuvaan autonomiasta. Toisaalta myös opettaja nähdään peilinä, joka edustaa maailman auktoriteetteja. (Öystilä 2002, 93, 97.) Olli-Taavetti Kankkunen kirjoittaa, että kuuntelemisen huomio on aina laadultaan priorisoivaa ja sille, kuka puhuu, annetaan painoarvoa (Kankkunen 2018, 121).

Lehtinen ym. (2016) tuovat julki, kuinka jaettu keskusteleva oppiminen on yhteydessä myönteisesti kriittisen ajattelun, ongelmanratkaisukyvyyn sekä päätösten tekemiseen liittyvän kyvyyn kehittymisessä. Oppimisen neuvottelevan luonteen seurauksena oppilaat toimivat tiedon ja ymmärryksen luojina. Lehtinen ym. kehottaa opettajia pohtimaan oppimista mahdollistavia sekä estäviä vuorovaikutustilanteita, esimerkiksi: millaisia pienryhmiä luokkaryhmässä kannattaa muodostaa parhaan ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen saavuttamiseksi? Vuorovaikutustilanteille voidaan antaa joustovaraa, kun oppilaiden aloitteisiin ja osallisuuteen suhtaudutaan oppimista edistävinä tekijöinä. (Lehtinen ym. 2016, 10.1 Vuorovaikutus osana oppimisprosessia.)

Lehtinen ym. (2016) syventyvät lapsilähtöisen ja opettajajohtoisen vuorovaikutuksen eroihin. Lapsilähtöisen vuorovaikutuksen teorian idea on, että lapsen oppiminen on konstruktivistista, näin ollen aktiivista tiedon rakentamista. Opettaja pyrkii tarjoamaan oppijoille heidän lähikehityksen vyöhykkeellä olevaa tukea. Opettajajohtoisen vuorovaikutuksen teoria on

perinteisempi opettajalähtöinen behavioristisempi lähestymistapa. Olennainen ero on, kuinka opettaja edistää oppimista. Lapsilähtöisen vuorovaikutuksen kautta opettaja pystyy aktivoimaan ja hyödyntämään oppilaiden piilevän potentiaalin. Sosiaalisten taitojen harjoittelemisen ja vertaisvuorovaikutuksen myötä oppijalähtöinen vuorovaikutus auttaa opettajalähtöistä yksiulotteista vuorovaikutusta paremmin mm. tasoittamaan luokassa vallitsevaa järjestystä. Oppilaskeskeisen vuorovaikutuksen myötä opettaja pystyy luontevammin jakamaan huomionsa luokan kesken tasapuolisemmin. Lehtinen ym. painottavat, että kummallekin vuorovaikutustyyliille on oma paikkansa, ja usein esimerkiksi alakouluopettajat vaihtelevat sulavasti näiden tyylien välillä. (Lehtinen ym. 2016, 10.2.2 Lapsilähtöinen vai opettajajohtoinen vuorovaikutus?.)

Jos puheen osuutta ryhmässä tarkastellaan vuorovaikutuksen ja ryhmädynamiikan näkökulmasta, Lehtinen ym. (2016) viittaavat tutkimuksiin, jotka osoittavat, että opettaja on äänessä noin 85 % oppilaiden puheen osuuden ollessa lyhyttä ja rajallista. Tämä osoittaa, kuinka epätasapainoinen puhejakama luokassa usein on. (Lehtinen ym. 2016, 10.5 Opettajan puheen tutkimus.)

Ahlman (2015) kertoo, että musiikintunneilla oppilas muodostaa omaa musiikillista minäkäsitystään, eli käsitystä omista musiikillisista ominaisuuksista ja mahdollisuuksista, luokkatovereiltansa saaman kaiun perusteella. Ryhmän välinen vuorovaikutuksen laatu määrittää, millaista musiikin luominen ja yhteissoitto on. (Ahlman 2015, 29, 35.)

Koulussa tapahtuva oppiminen on vuorovaikutuksen seurausta. Vuorovaikutuksen onnistumiselle on olennaista, että osapuolet ymmärtävät toistensa sanoman (Kankkunen 2018, 121). Opettajan onkin erityisen tärkeää mahdollistaa selkeä toimintaympäristö, jossa ryhmän jäsenten on helppoa ja luontevaa kommunikoida. Kun opettaja ja oppilaat ymmärtävät mitä muut jäsenet haluavat, voidaan vastavuoroisesti odottaa, että muut ottavat vastaan mitä itsellä on sanottavana.

2.3 Ryhmähenki ja ilmapiiri

Ilmapiirin vaikutus oppimiseen on todella merkittävä. Öystilä (2002) väittää, että opettajan kyky luoda hyvä oppimista edistävä ilmapiiri on tärkeämpää kuin hänen asiantuntemuksensa.

Ilmapiiri vaikuttaa mm. palautteenantamisen mahdollisuuksiin. (Öystilä 2002, 107). Hyvä ilmapiiri mahdollistaa sen, että vuorovaikutusta voidaan suunnata itse palautteeseen, ja palautetta voidaan antaa varauksetta. Ahlman (2015) on osoittanut kuinka hyvä jäsenten välinen vuorovaikutus, jolla on myönteisiä seuraamuksia, kuten soittotaitojen kehittyminen, kasvattaa yhteishenkeä. Tämän seurauksena jäsenet rohkaistuvat panostamaan toimintaan (Ahlman 2015, 19). Koen, että näin ryhmässä tapahtuu hyvän vuorovaikutuksen kierre, joka vahvistuu sen ylläpitämisen myötä.

Pirkko Paanasen (2009, 408) mielestä avoin ja turvallinen ilmapiiri, jossa oppilaan ei tarvitse puolustautua tekojen ja ajatusten seurauksena, on edellytys vahvan minäkäsityksen ja itseluottamuksen muodostumiselle. Musiikki on monelle hyvin henkilökohtainen aine, minkä seurauksena itsensä ”paljastaminen” voi olla iso kynnyks. Lehtinen ym. (2016, 10.3 Vuorovaikutuksen yhteys oppimiseen ja motivaatioon) toteavat, että ”ilmapiiri, joka tukee oppilaiden itsenäisyyttä ja pätevyyden tunnetta sekä korostaa oppimista ja ymmärtämistä suoritusten ja arvosanojen sijaan, on yhteydessä oppilaiden kiinnostukseen opiskelua kohtaan.”.

Ryhmän toiminnan kannalta toiminnan eettisyys on tärkeä ottaa huomioon. Kankkunen (2018) esittää, että eettisen toiminnan toteutumisen kannalta oppilaille tulisi opettaa eettisen harkinnan taitoja, jotka ovat eettinen herkkyys (*moral sensitivity*), moraalinen eettinen harkintakyky tai ongelmanratkaisu (*moral judgement*), eettinen motivaatio (*moral motivation*) ja eettinen toimeenpanotaito (*moral character*). Ilman näiden kaikkien toteutumista, eettistä toimintaa ei tapahdu. Luokassa oppilas voi esimerkiksi tietää, kuinka jonkun oppilaan toiminta vaikuttaa koko luokan hyvinvointiin, kuinka eettisen ongelman kanssa tulisi toimia sekä halu toimia oikein, mutta eettiset toimintataidot ja rohkeus eivät riitä toiminnan toimeenpanemiseen.

(Kankkunen 2018, 130–132.) Tämän takia opettajan onkin hyvin tärkeää pohtia, kuinka ryhmässä voitaisiin kehittää eettisen harkinnan taitoja, sillä ne vaikuttavat koko ryhmän ilmapiiriin.

2.4 Yhteisöllisyys ja ryhmäkoot

Leena Koski (2013) valaisee ”sosiologian isän” Émile Durkheimin ajatuksia yhteisöstä ja sen merkityksestä. Durkheimille ”yhteisöt ja yhteisöllinen elämä ovat ihmisen olemassaolon edellytyksiä, sillä yhteisö ja siihen kuuluminen ovat yksilön suurin voimanlähde.”. Uskonto on

syntynyt yhteisöön kuulumiseen liittyvästä yliluonnollisesta voimaannuttavasta yhteenkuuluvuuden tunteesta. Modernin yhteiskunnan moraalisen hajanaisuuden takia, Durkheim ehdottaakin, että kasvatuksen erityinen tehtävä on ylläpitää moraalialia. Yhteisöön kuulumisen on yhtä aikaa yksilön pelastus ja pakko, sillä yhteisössä on omat normit. Koski toteaa, että yhteisöllisyys ei ole pelkästään hyvä asia sen poissulkevien mekanismien takia, joka käy ilmi mm. koulukiusaamistilanteessa. (Koski 2013, 2.2 Yhteisö; Durkheim 1980 & 1985.)

Timo Saloviita (2015) tarkastelee ryhmäkokojen merkitystä. Vuorovaikutussuhteiden määrää voidaan peilata ryhmäkoko: mitä isompi ryhmä, sitä enemmän vuorovaikutussuhteita on. Vuorovaikutuskokoonpanojen määrä ryhmässä kasvaa räjähdysmäisesti yhdenkin jäsenen liittymisen seurauksena; kahden hengen ryhmässä vuorovaikutussuhteita on 1, kolmen hengen ryhmässä 6, neljän hengen ryhmässä niitä on jo 25. Tämä kasvu selittyy vuorovaikutussuhteiden liittoutumisella, jolloin esimerkiksi kolmen hengen ryhmässä on mahdollista kolmeen erilaiseen ”2 vs 1”-asetelmaan. Suuren ryhmäkoon seurauksena sen toiminta voi vaikeutua, jolloin puheenjohtajan avulla vuorovaikutussuhteisiin voidaan luoda säännönmukaisuutta ja selkeyttä. Aktiivisuuden näkökulmasta tutkimukset puoltavat 2-4 hengen ryhmiä, sillä niissä yksittäisen jäsenen suhteellinen osuus puheenvuorossa olemiseen on parhain. Oppimistehtävien suoriutumiskyvyn kannalta 3-5 hengen ryhmät todettiin paremmiksi kuin parit. Kolmikon riskinä on, että jostain ryhmän jäsenestä tulee ”kolmas pyörä”, jonka takia kolmikolla on oltava riittävät sosiaaliset taidot, jolla tämä estetään. Tämänkaltaisen tilanteen välttämiseksi voidaan muodostaa neljän hengen ryhmä, jolloin ryhmä voidaan jakaa kahdeksi pariiksi, jotka yhdistyvät myöhemmin. Kiteytettynä oppilaan on vaikeampi tulla kuulluksi isommassa, parempia sosiaalisia taitoja vaativammassa ryhmässä, jonka seurauksena voi syntyä turhautumista ja työrauhaongelmia. (Saloviita 2015, Ryhmän koko.)

2.5 Ryhmä motivoijana

Erja Kosonen (2010) kertoo, että toiminta perustuu motiiville, jolla yksilö tai ryhmä perustelee toiminnan aloittamisen, ylläpitämisen tai lopettamisen. Motivoituminen on toimintaan kohti virittäytymistä. Motivaatio on motiiveista koostuva kokonaisuus. Musisoinnin tärkeimmät motiivit liittyvät elämyksellisiin soitto- ja laulutilanteisiin, yhteismusisoinnin kontaktimotiiveihin, sekä minäpystyvyyteen liittyviin hallintamotiiveihin.

Vuorovaikutussuhteet voivat virittää hyvin monenlaisia motiiveja, ollen motivaation kannalta keskeisessä osassa. (Kosonen 2010, 296-297.) Näin ollen ryhmässä on olennaista tarkastella vuorovaikutukseen perustuvia motiiveja: kontaktimotiiveja, malli, auttamis- ja solidaarisuusmotiivia sekä kannustusmotiivia. Esiintymismotiivia, kilpailumotiivia, sekä epäonnistumisen pelkoa ja opittua avuttomuutta lähestytään tässä tutkielmassa vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Kosonen (1996) näkee, että vertaisryhmän kontaktit ovat motiiveina nuorille hyvin tärkeitä. Usein vertaisten kontakti on olennaisempaa kuin itse musiikilliset tekijät. Kontaktimotiivi ajaa yksilöiden toimintaa ottamaan kontaktia yksilöihin ja ryhmiin. Kontaktiin voi motivoida musiikin esittäminen sekä yhteismusisointitilanteet. Itse kontaktimotiiviin vaikuttaa ryhmän koko, rakenne ja sisältö: onko yhteismusisoiva ryhmä pitkään yhdessä soittanut pienyhtye vai koululuokka, jossa on hyvin monenlaisia musisoijia. Myös malli voi vaikuttaa vahvasti motivaatioon. (Kosonen 1996, 62.) Ulla-Maija Helanderin tutkimuksessa on viitteitä siitä, kuinka musiikin harrastajat voivat luokkatilanteessa motivoida muita musisointiin (Helander 2005, 89). Kosonen (1996) määrittelee, että Auttamis- ja solidaarisuusmotiivi näkyy luokkatilanteessa, kun edistyneemmät oppilaat auttavat muita luokkalaisia. Tämän motiivin virittymiseen vaaditaan tilaa, joka ei ole kilpailullisesti virittynyt ja jossa vallitsee yleinen auttamisen ilmapiiri. Tähän motiiviin liittyy mielestäni luokkatilanteessa vahvasti kannustus, sillä opettajan ja luokkalaisten kannustuksella voi olla todella kauaskantoisia vaikutuksia. Kannustus ja tuki osallaan vaikuttavat siihen, kuinka tärkeää ja mielenkiintoista musiikki on. (Kosonen 1996, 63-64.)

Yhteissoittotilanteet sekä esiintymiset voivat luoda myönteistä esiintymismotivaatiota enemmän kuin soolotilanteet, sillä esimerkiksi esiintymiseen liittyviä tunteita voidaan jakaa ryhmän kesken. Musiikkiin liittyviä kilpailumotiiveja tarkastellessa itsensä kanssa kilpaileminen on positiivinen ilmiö, mutta tästä voi muodostua toksinen ilmiö, kun kilpailuun liittyvä vertailu suuntautuu muihin soittajiin. Lyhytkestoisena kilpailumotiivi voidaan kuitenkin nähdä positiivisena. (Kosonen 1996, 60-61.) On hyvä tiedostaa, millaista palkintopalliasetelmaa musiikinopettajana ylläpitää.

Yleinen haaste koulumaailmassa on ollut niin musiikin tunneilla kuten myös esimerkiksi liikunnan tunneilla, kuinka heikommat oppilaat saadaan motivoitumaan ja kiinnittymään oppimiseen. Tämän takia opetuksessa kiinnitetään kasvavissa määrin huomiota koko

luokkaryhmän motivoimiseen kohti oppimista ja tekemistä. Luokkaryhmän potentiaali kannattaa valjastaa käyttöön luomalla toimintakulttuuria, josta hyötyy jokainen oppilas, erityisesti luokkaryhmä. Ryhmän yhteisiä etuja kohti vieviä oppimismenetelmiä ovat esimerkiksi erilaiset yhteistoiminnalliset menetelmät, joista kerron myöhemmin lisää kappaleessa *4.4.1 Yhteistoiminnallisuus* (s. 24).

3 MUSIIKKIKASVATUS JA SEN ERITYISPIIRTEET

3.1 Musiikki oppiaineena

Musiikilla on monia merkityksiä, joista ehkä useimmat liittyvät musiikin ja tunteiden erottamattomaan yhteyteen. Musiikin keskeisimpiä merkityksiä yksilön elämässä ovat yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistaminen, minäkuvan ja identiteetin työstäminen, itsemäärääminen ja itsehallinnan kokemus, sekä tunteiden säätely (Saarikallio 2010, 283–284). Vuorovaikutuksellisuus ja yhteisöllisyys ovat musiikintunnin sisäänrakennettuja elementtejä, sillä tunneilla kuunnellaan muita, tuotetaan ääntä ja toimitaan yhdessä (Vuori 2018, 20-21).

Äänen ja musiikin vaikutuksien taustalla on sosiokonstrukttiivinen teoria sekä affordanssiteoria, jossa affordansseilla tarkoitetaan erilaisia toiminnan mahdollisuuksia. Äänen affordanssi kertoo yksilön tai ryhmän opitun reagoimistavan perusteella, kuinka toimia tietyn äänen seurauksena. (Kankkunen 2018, 115–117.) Näin ollen musiikki voidaan nähdä erityisenä kommunikoinnin muotona.

Vuoden 2014 Perusopetuksen perussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) musiikinopetuksen tavoitteina on antaa oppilaalle avaimet musiikilliseen toimijuuteen ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Oppilaalle pyritään opettamaan taitoja, joiden avulla hän voi havainnoida, tunnistaa ja jäsenellä erilaisia musiikillisia tekijöitä erilaisissa kulttuureissa sekä yhteisö- että yksilötasolla. Opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii ymmärtämään ja kunnioittamaan musiikkiin ja kulttuuriin liittyvää monimuotoisuutta. (POPS 2014, 141.) Seuraavana erittelen, mitä ohjeistuksia opetuksen ja ryhmätoiminnan suhteeseen opetussuunnitelmassa liittyy musiikintunneilla eri vuosiluokilla.

Vuosiluokilla 1–2 musiikintunneilla oppimisen tavoitteina on kehittyä ryhmän jäsenenä sekä luoda ryhmähenkeä ja hyvää, luovuutta ruokkivaa ilmapiiriä. Musiikkia lähestytään myönteisten musiikkikokemusten ja oppimisen ilon kautta. Opettajan tehtävänä on mahdollistaa oppimista ja osallisuutta edistäviä yhteismusisoinnin tilanteita ja tätä kautta vahvistaa oppilaan yhteistyötaitoja, itsetuntoa ja oma-aloitteisuutta. Arvioinnin tulee olla ohjaavaa ja rohkaisevaa, ja huomiota kiinnitetään etenkin musiikillisten yhteistyötaitojen ja musisointitaitojen kehittymiseen. Tärkeä arvioitava tekijä on oppilaan kehittyminen musiikillisen ryhmän jäsenenä. (POPS 2014, 142-143.)

Vuosiluokilla 3–6 oppilaita ohjataan avoimeen ja toisten kokemuksia kunnioittavaan suuntaan, jossa ryhmän jäsenet pyrkivät luomaan yhteenkuuluvuuden tunnetta. Jokaiselle oppilaalle tulisi mahdollistaa tasapuoliset ja monipuoliset mahdollisuudet erilaisten musiikillisten työtapojen ja vuorovaikutustilanteiden sekä yhteismusisoinnin ja muun musiikillisen yhteistoiminnan kohdalla. Rohkaisevan ja ohjaavan palautteen avulla oppilaat kehittyvät yhteistoiminnan ja musiikillisten taitojen harjoittelamisen saralla, jolloin oppilaat oppivat hahmottamaan musiikkia sekä kehittymään ryhmän jäsenenä olemisessa musiikkitalanteissa. (POPS 2014, 263–265.)

3.2 Musiikin yhdistävä luonne

Tia Denora (2000) avaa musiikin yhdistävää luonnetta. Hänen mukaansa musiikki voidaan nähdä intersubjektiivisen johtimen kaltaisena läheisten suhteiden ja intiimin ympäristön osana, jolloin osapuolet osallistuvat läheiseen, kommunikoivaan, keholliseen ja ilmaisevaan toimintaan. Musiikki luo lähentävää ilmapiiriä, ottaen aktiivisesti osaa musiikillisen materiaalin ja symbolisten referenssien avulla, jolloin osallistujat muokkaavat toimintaansa musiikin estetiikan mukaisesti. (Denora 2000, 111-113.) Esimerkiksi luokan yhteisten jaettujen kuuntelukasvatushetkien kautta luokkaryhmä astuu intiimisti jaettuun yhteiseen tilaan.

Jukka Louhivuori (2009, 17) korostaa musiikin ja sosiaalisten taitojen kehityksen yhteyttä. Ahlman (2015, 57) sanoo, että verrattuna moniin muihin oppiaineisiin, musiikinopetuksessa aineen tavoitteiden saavuttaminen on yhtä aikaa sosiaaliin tavoitteisiin pyrkimistä, sillä musiikillisiin tavoitteisiin ei voida päästä ilman yhteistyökykyistä lähestymistapaa.

Ulla Sipola näkee musiikin yhteisöllisenä aineena, jossa toiset kanssamusisoiijat on otettava huomioon (Sipola 2012, 60). Louhivuori (2009, 16) ehdottaa, että musiikin perimmäinen tarkoitus saattaa olla yhdistävä ja tunnetasolla samalle tasolle virittävä, joka näkyy mm. erilaisten konserttien aikana.

Louhivuori (2009) mainitsee, että alati monikulttuuristuvassa maailmassa ymmärrys muita kulttuureja kohtaan eri kulttuurien taiteeseen tutustuttamisen kautta voidaan nähdä mahdollisuutena kulttuuristen jännitteiden vähentämisessä. Hän tuo esille musiikin hyvät

mahdollisuudet Putnamin (1995 & 2005) näkemyksen mukaisen sosiaalisen pääoman kartuttajana. Sosiaalisen pääoman määrä korreloi mm. terveyden ja rikollisuuden kanssa. (Sosiaalinen pääoma: 1. arvot ja normit; 2. yhteisöt, vapaaehtoistyö ja sosiaaliset verkostot; 3. luottamus sekä sosiaalinen koheesio ja vuorovaikutus). (Louhivuori 2009, 17, 19; Putnam 1995 & 2005.)

Musiikillinen toiminta ja sen merkitys liittyy keskeisesti tunteisiin (Saarikallio 2010, 281). Eerola ja Saarikallio (2010, 262) tuovat esille Robert Zatorren aivotutkimustulokset, joiden mukaan musiikin aiheuttamat tunnekokemukset ovat hyvin samankaltaisia kuin muut vahvaa mielihyvää tuottavat kokemukset, kuten huumeet ja seksi, aktivoiden samoja aivoalueita. Ottaen huomioon, että musiikki on musiikintunneilla jaettu asia, näkisin että musiikin koukuttavuus motivoi oppilaita toimimaan ryhmässä kohti tyydyttävää musiikkikokemusta.

Michael Tomasellon tutkimuksissa (ks. Huotilainen 2019; Kirschner & Tomasello 2010) todettiin vahva yhteys tahdistumisen ja prososiaalisen, eli muut huomioon ottavan käytöksen välillä. Tahdistavan toiminnan seurauksena ryhmän prososiaalinen käytös lisääntyi huomattavasti. Tahdistumisella tarkoitetaan yhteistoimintaan liittyvää rytmistä synkronisoitumista, joka on luultavasti seurausta peilisolujärjestelmän aktivoitumiselle. Tahdistava toiminta on mm. yhteismusisointi tai ohjattu tanssiminen. Tahdistumisessa ryhmän jäsenet arvioivat peilisolujärjestelmän kautta uhkan ja yhteistyön mahdollisuutta varmistuen ryhmän yhteistyökykyisyydestä toiminnan edetessä: ryhmän on oltava yhteistyökykyinen, jos se kykenee yhteiseen rytmikkääseen tekemiseen. (Huotilainen 2019, Prososiaalinen käytös ja yhteinen tahdistuminen; Kirschner & Tomasello 2010.) Voidaan todeta, että esimerkiksi tunnin alussa pidetty ohjattu rytmistä tekemistä sisältävä musiikkiliikuntatuokio on oiva keino kanavoida luokka samalle, toiset huomioon ottavalle aaltopituudelle. Erilainen rytmikäs toiminta onkin luontainen tapa yhdistää ryhmää.

3.4 Musiikkiluokka ryhmänä

Musiikki on musiikinopetuksessa hyvin yhteistoiminnallista. Musiikkiluokilla on yleistä mm. yhteisöllinen kuorotoiminta. Musiikkiluokka voidaan nähdä käytäntöyhteisönä (*community of practice*), jonka jäsenet jakavat yhteisen kiinnostuksenkohteen. Yhteisöllisyys mahdollistaa

vuorovaikutteisen yhteistyön ja avunannon, kun taas käytänteiden ja harjoitteiden avulla oppilaat kehittyvät ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Ahlman 2015, 9.)

Ahlman (2015) korostaa musiikin yhdistävää voimaa sen yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnallisen tekemisen kautta. Tämä yhdistävä voima on erittäin läsnä musiikkiluokilla. Musiikkiluokalla esiintyy sosiaalista kilpailua, joka tuo oman haasteensa. Ahlman tuo esille tutkimuksen, jonka tuloksien mukaan musiikkiluokkalaiset kokevat oman luokkansa ilmapiirin paljon tavallisia luokkia paremmaksi. Olennaisina syinä esitetään yhteistoiminnallisuus ja vahva joukkuemainen mentaliteetti. (Ahlman 2015, 29–30.)

Musiikkiluokalla motivaatio musiikkia kohtaan on luultavasti korkeampi kuin muilla verrokkiluokilla, sillä oppilaat kokevat musiikin heidän ryhmänsä yhdistävänä tekijänä, ja ehkä tietynlaisena arvottavana tekijänä. Juuri käytäntöyhteisöteorian mukainen tavoitteellisuus ja yhteinen kiinnostuksen kohde erottaa musiikkiluokan tavallisesta luokasta (Ahlman 2015, 9). Kontaktimotiivin näkökulmasta musiikkiluokan jäsenet todennäköisesti suuntautuvat motivoimaan toisiaan musiikillisesti enemmän kuin verrokkiluokat.

Musiikkiluokalla musiikki integroidaan muihin aineisiin, ja musiikkia käytetään luokan ryhmäyttämiseen. Musiikkiluokalla läsnä olevia elementtejä voitaisiin hyödyntää myös muidenkin luokkien opetuksessa.

4 OPETTAJA RYHMÄN JOHTAJANA JA TOIMINNAN OHJAAJANA

Opettaja on ryhmän johtaja ja toiminnan ohjaaja, jonka painoarvo luokkaryhmän toiminnan kannalta on korvaamaton. Tässä kappaleessa tuon esille erilaisia näkemyksiä, kuinka opettajan kannattaisi toimia ryhmän kanssa. Lisäksi esittelen erilaisia lähestymistapoja ja menetelmiä oman vuorovaikutuksen tarkastelemiseen ja ryhmän kanssa työskentelyyn. Lopuksi avaen hieman palautteen ja arvioinnin merkitystä. Kuinka saada luokka toimimaan kuin itsestään, jolloin opettajan tehtävänä on parhaimmillaan vain valvoa toimintaa?

4.1 Opettajan ryhmänhallintataidot

Opettajan ryhmänhallintataitoihin kuuluu erilaiset tavat, joilla luokkaryhmää ohjataan. Jokainen musiikintunnilla soitonopetusta antanut voi varmasti nähdä mielessään, kun luokkaan on puutteellisen, huonosti jäsennellyn ja epäselvän ohjeistuksen seurauksena laskeutunut totaalinen kaaos. Jotain olennaista on jätetty kertomatta tai ohjeistuksen järjestys ei ole ollut aivan johdonmukainen. Ohjeistuksen saatuaan luokka lähtee liikekannalle ja toteuttaa sitä. Ryhmän vaikutus oppimiseen näkyy erityisesti tämänkaltaisissa tilanteissa, joissa epäselvän ohjeistuksen hedelmä alkaa kertaantumaan luokassa ja opettaja joutuu pahimmassa tapauksessa viheltämään pelin poikki.

Opettajan tulee taata oppimiselle myönteiset olosuhteet. Eräs oppimisen lähtökohta on työrauha. Kosonen (2009, 166) kertoo seitsemänluokkalaisten korostavan, kuinka tärkeää työrauhan takaaminen on yhteistä musisointia motivoivana tekijänä. Saloviita (2015) kehottaa opettajaa ottamaan muutama asia huomioon työrauhan turvaamiseksi. Ryhmän toiminnan raamit tulee tehdä selväksi selkeiden sääntöjen kautta. Hiljaisuusmerkki on oppilaita osallistava keino, jolla voidaan hallita luokan äänenvoimakkuustasoa: hiljaisuusmerkin, kuten käden nostamisen, nähdessään oppilas keskeyttää kaiken muun toiminnan, ja yhtyy hiljaisuusmerkkiin. Hiljaisuusmerkin saa lopettaa vasta opettajan luvalla. Saloviita ehdottaa, että osallistavaa hiljaisuusmerkkiä voidaan hyödyntää myös siten, että jollekin oppilaalle annetaan äänivahdin asema, joka voi tilanteen vaatiessa käyttää hiljaisuudenmerkkiä. Hiljaisuusmerkki on esimerkki luokan rutiineista, jotka ovat työrauhan kannalta perusasioita. Erityisesti tunnin aloittavat ja lopettavat toimintarutiinit ovat erityisen tärkeitä tehokkaan

luokkatoiminnan varmistamiseksi. Rutiinien kautta luokan toiminta on mahdollisimman saumatonta ja se tietää, miten esimerkiksi toimia, jos myöhästyy tunnilta. Saloviita lisää viimeisenä myönteisen huomion valtavan voiman, joka vaikuttaa luokan käyttäytymiseen. (Saloviita 2015, Työrauhan turvaaminen *alalukuineen*.) Olen kuullut monien opettajien julistavan myönteisen huomion voimaan, jonka näen todella hedelmälliseksi lähestymistavaksi. On ihmisluonteelle ominaista haluta muilta myönteisiä asioita, kuten huomiota ja arvostusta ja saada niistä mielihyvää. Näin ollen vaikeampikin luokkaryhmä alkaa pikkuhiljaa muotoutumaan vallitsevan myönteisemmän huomion todellisuuden lakien kautta kohti haluttua oppimisympäristöä.

Ulla-Maija Melander (2005, 78-79) tuo esille, että yksilöllisten erojen vaikutuksien kaventamisen takia ryhmässä on tärkeää toteuttaa eriyttää toimintaa mm. pistetoimintaharjoittelussa. Olli-Taavetti Kankkunen (2018) tuo esille Truax'n erilaisten kuuntelutapojen jaottelumallin: taustakuuntelu, hakukuuntelu, sekä valmiuskuuntelu. Edellä mainittujen lisäksi jaotteluun sisältyy analyttinen ja tarkkaamaton kuuntelu, mutten lähde avaamaan niitä tässä tutkielmassa. Taustakuuntelussa ääniin ei kiinnitetä suurta huomiota, hakukuuntelussa ääniin kiinnitetään aktiivisesti huomiota, kun taas valmiuskuuntelulla tarkoitetaan ihmisen valmiutta ottaa informaatiota vastaan, vaikka huomio olisikin muualla. (Kankkunen 2018, 117–118.) Musiikintunnilla on mielestäni hyvin tärkeä ottaa huomioon, millaista yksilön kuuntelu on.

Lapsilähtöinen vuorovaikutus motivoi oppilaita ja omaa aktiivisuutta oppia uusia asioita ja laajentaa omaa osaamistaan (Lehtinen ym. 2016, 10.2.1 Luokkahuonevuorovaikutus). Ahlman (2015) tuo esille, että esimerkiksi ryhmän onnistunut esiintyminen motivoi oppilasta positiivisten kokemusten kautta. Lisäksi hän näkee, että luokan yhteiset päämäärät, kuten luokkaretket ja niihin liittyvä rahankeruu motivoivat oppilaita, sillä retket nähdään monien oppilaiden muistorikkaimpina kokemuksina. (Ahlman 2015, 55.)

Opettajan positiivinen asenne, ihmisläheisyys ja huumori ovat Vuoren (2018) mielestä keinoja, joilla hyvää ja motivoivaa ilmapiiriä voidaan luoda luokkaan. Lisäksi hän näkee, että ryhmän toimivuuden varmistaminen on opettajan tehtävä, joka korostuu erityisesti tunnin alussa. (Vuori 2018, 8–10.) Onnistuneesta huumorista opetuksessa on erityisesti kyse lapsen kanssa samalla tasolla olemisesta leikkitelevällä ja tunnelmaa rentouttavalla tavalla. Kiusoittelu voidaan nähdä

moniulotteisena huumorin keinona, jonka käyttöä tulee harkita sen tulkinnanvaraisuuden takia: jokainen tilanteen osapuoli tekee oman tulkintansa tilanteessa. (Vuori 2018, 22–23.)

Ahlman (2015) pohtii, kuinka musiikkiluokan kilpailukulttuuri voi heikentää oppilaan musiikillista minäkäsitystä, joka voi johtaa esiintymispelkoon. Tämänkaltaisessa tilanteessa musiikkiluokalla oleminen voi olla hyvin ahdistavaa. Opettajan tehtävänä on ohjata luokkaa suvaitsevampaan vuorovaikutusilmapiiriin. (Ahlman 2015, 55). Tällainen kilpailukulttuuri voi hyvin muodostua myös normaaleilla luokilla. Opettajan on erityisen tärkeää tarkastella luokan ilmapiiriä ja tarttua tarvittaessa toimenpiteisiin.

Lahjakkuusmyyttiä ei koulussa kannata opettaa, vaan kasvattaa oppilaita ymmärtämään työnteon ja tulosten suhde. Huotilainen (2019) huomauttaa, että musiikillinen osaaminen on työn tulosta, aivan kuten kävelemään oppiminen. Musiikilliselle lahjakkuudelle ei aivotutkimuksen osalta ole mitään todisteita, vaikka musiikki on ollut aivotutkimuksen polttava aihe jo 1990-luvulta asti. On mainittava, että amusikaalisuutta on n. 1-5 prosentilla väestöstä. Amusikaalinen kuulija ei koe puutteellisen havaitsemisen takia musiikkia musiikkina. (Huotilainen 2019, Opimme soittamaan ja laulamaan, opimme oppimaan, Olenko epämusikaalinen?.) On ymmärrettävää, että amusikaalinen oppilas kokee musiikintunnit hyvin vaikeiksi, jolloin opettajan on tärkeää tulla vastaan. Kokonaiskuva huomioon ottaen, kun amusikaalisuuden mahdollisuus tiedostetaan, luokassa voidaan vahvistaa kannustavaa harjoittelemisen ilmapiiriä, jossa luokalla on paperilla yhtäläiset mahdollisuudet musiikintunnilla: soitto- ja laulutaito ovat taitoja kuten muutkin.

Jotta ryhmä puhkeaa oppimisen kukkaan, on opettajan löydettävä keinot, joilla ryhmän keskinäiset suhteet saadaan hyödynnettyä voimavarana. Lehtinen ym. (2016, 10.4 Opettajan ja oppilaiden ominaisuuksien yhteydet vuorovaikutukseen) painottavat, kuinka myönteisten vuorovaikutussuhteiden muodostaminen ja ylläpitäminen luokassa ovat erityisesti riippuvaisia opettajasta.

4.2 Opettajan ryhmänhallintataidot ryhmän eri kehitysvaiheissa

Opettajille Öystilän (2002) tekemän kyselyn vastausten perusteella ryhmän muodostumisvaihe (forming) koetaan kaikkein haastavimpana, kun toisaalta vaiheessa onnistuminen on

myöhemmälle kehitykselle olennaista. Opettajan tulee varmistaa, että ryhmä lämmittelee, virittäytyy ja ryhmäytyy. Alussa on tärkeä tuoda esille, mitkä ovat ryhmän käytännöt ja sopimukset, vaikkei niitä olisikaan ryhmän kesken sovittu. Tässä vaiheessa on tärkeää miettiä, mihin suuntaan ryhmää viritetään ja mikä on ryhmän tavoite. (Öystilä 2002, 95.)

Alkuvaiheessa opettajan on löydettävä hyvä johtajuus, jossa otetaan huomioon ryhmän turvallisuus. Kun ryhmä on tyytyväinen johtajaansa, ryhmän resilienssi on korkeampi. Ryhmä huomaa opettajan epävarmuuden helposti, jolloin luottamus opettajaan voi vähentyä. Tässä tilanteessa ei tulisi lähteä selittelemään ja vakuuttelemaan, sillä tämä voi pahentaa tilannetta entisestään. Alkuvaiheessa opettaja joutuu puuttumaan erityisen paljon erilaisiin ryhmän ongelmiin, jotka eivät liity ryhmän tavoitteelliseen tekemiseen. Erilaisiin ongelmiin tulisi puuttua kuvaamalla tekemistä, välttämällä tulkinnanvaraisuutta, sillä tulkinta herättää vastarintaa. (Öystilä 2002, 96–97.)

On tärkeä suhtautua ryhmän jäsenten osoittamaan kritiikkiin vakavasti jo alkumetreilla. Opettajan tehtävä on pyrkiä mahdollistamaan ryhmän jäsenten mielipiteiden polarisoituminen ja muuttuminen todeksi. (Öystilä 2002, 97.) Mielestäni koulussa onkin erityisen tärkeää mahdollistaa turvallinen ympäristö sille, että erilaisia mielipiteitä voidaan tuoda esille ja perustella niitä vastakkaisen näkökannan omaavalle. Tämän seurauksena oppilaat voivat itse muodostaa asiasta oman käsityksensä.

Öystilän (2002) sanoo, että ”Kahdessa ensimmäisessä vaiheessa opettajan rooli on näkyvin. Hänen on otettava johtajuus vastaan.”. Hänen mukaansa ryhmän jäsenet toimivat alkuvaiheissa niillä tavoilla, joilla he ovat aikaisemmissa ryhmissä saaneet hyväksynnän. Erityisesti oppijoiden edeltävät auktoriteettisuhteet vaikuttavat opettaja-oppilassuhteeseen. Opettajan tehtävä on huolehtia siitä, että ristiriidat käsitellään, sillä niiden avoin käsitteleminen vaikuttaa positiivisesti mm. jäsenten sitoutumiseen. Ristiriitoihin ja vastustukseen puuttuessa tulisi käyttää dialektista interventiota, jolla tarkoitetaan sitä, että keskustelussa käyttäytymiseen tulisi yhdistää sen myönteinen tarkoitus. (Öystilä 2002, 99–100.)

Kuohuntavaiheessa (storming) (Öystilä 2002) erillisyytunteita kohdistetaan oppilaan oman alaryhmän sijaan muuhun ryhmään sekä erityisesti opettajaan. Kritiikki on tärkeää ottaa vastaan ja arvioida, mikä omassa toiminnassa on aiheellista muuttaa ja osoittaa mitä ei. Opettajalle haastavia ovat oppilaat, joiden auktoriteettisuhte on ongelmallinen. Opettajan tulisi hyväksyä

heidät ja pyrkiä auttamaan heitä kehittymään ryhmän rakentaviksi jäseniksi. (Öystilä 2002, 101.)

Opettajan tulisi alati tarkkailla omaa tapaansa tulkita ryhmää ja toimintaansa siinä. Omien tulkintojen paikkansapitävyys tulisi aina olla varmistaa, kun taas viestinnässä on pidettävä aina mielessä, ajaako se ryhmän tavoitteita eteenpäin. Onko moralisointi ja turha vastustukseen puuttuminen ryhmän tavoitteiden ajamista? (Öystilä 2002, 101-102.) Opettajan omat motiivit luokassa voivat huomaamatta olla ristiriidassa opettamisen periaatteiden kanssa. Opettaja saattaa esimerkiksi huomaamattaan alkaa suosimaan oppilaita, joiden kanssa hänellä on enemmän musiikillista kosketuspintaa kuin muilla oppilailta.

Moni muistelee opettajan epäoikeudenmukaista toimintaa oppilasta kohtaan. Kertomuksissa toistuu esimerkiksi tilanne, jossa opettaja on kärkkäästi käskenyt oppilasta olemaan hiljaa, kun tämä on pyytänyt luokassa huonosti käyttäytyvää oppilasta antamaan työrauhan. Opettajanhan tulisi oikeastaan kiittää tätä oppilasta, että hän toimii näin ja huomioida, että hän on selkeästi oppimiseen motivoitunut. Miksi opettaja toimii näin? Luulen, että opettaja on saattanut turtua alati häiritsevän oppilaan kanssa tuloksettomaan ”taistelemiseen”. Kun tämä häiritsevä oppilas taas jatkaa muita suorastaan ärsyttävää toimintaansa, opettaja purkaa oman ärtymyksensä oppilaaseen, joka on sitoutunut oppimisen normeihin. Opettaja joutuu kuvainnollisesti kaatamaan vettä räjähdysherkkään ruutiin, joka kuivuu heti kun toinen oppilas häiritsee luokan toimintaa. Tällainen toiminta on suora reaktio omalle turhautumiselle ja voimattomuudelle, ja toimii ehkä tietynlaisena epäonnistuneena opettajan voimannäytteenä. Haluan tällä kertomuksella painottaa, kuinka tärkeää oman ryhmän tulkinnan ja toiminnan reflektointi on.

Ryhmän vakiintumisen vaiheessa (norming) liittymistunteet kohdistetaan ryhmään, ja erillisyytunteet sen ulkopuolelle, sanoo Öystilä (2002). Tässä vaiheessa opettajan tehtävä on auttaa oppijoita käsittelemään erillisyytunteitaan rakentavasti. Opettaja voi keskittyä ryhmän perustehtävään, samalla tukien yksilöitä sekä heidän välisiä suhteitaan ja toimia ryhmän ajatuksia selkeyttävänä ja jäsentävänä toimijana. (Öystilä 2002, 103.)

Ryhmän kypsän toiminnan vaihe (performing) on opettajalle helpoin, sillä ryhmä toimii tavoitteellisesti, toteaa Öystilä (2002). Tähän tilanteeseen pääseminen vaatii lämmittelyä ja ohjausta kohti työryhmänä työskentelyä koko luokan olemassaolon ajan. Tässä vaiheessa johtajuus voi jakaantua, toimien enemmän konsulttina kuin johtajana. Opettaja voi keskittyä

edistämään oppilaiden avoimuutta ja keskinäistä vuorovaikutusta. Opettajan tehtävä on tukea oppilaita tuomaan entistä enemmän eri puoliaan esille ja kehittämään niitä. Opettajan tulee varmistaa, että jokaisella on mahdollisuus osallistua keskusteluun, ja ulkoistaa ongelmanratkaisuprosessi ryhmälle niissä puitteissa, kuin ohjaaminen sen sallii. (Öystilä 2002, 104–105.)

Ryhmän lopetusvaihe (adjourning) on sen jokaiselle jäsenelle erikoinen tilanne, ja myös opettajan tulisi työstää sitä myös itse, muistuttaa Öystilä (2002). Opettaja pitää huolen, että toiminnan lopetukseen liittyy selkeä päätös ja päätösrituaalit. Luokkaryhmä on viritettävä lopettamiseen. Kun puhutaan pitkäaikaisesta luokkaryhmästä, kuten alakoululuokasta, viritäytymiseen tulee käyttää useampia kertoja. Lopussa opettajan tulee tarjota oppijoille mahdollisuus käsitellä keskeneräiset asiat, tilaisuus tunnelmien jakamiseen ja puheenvuorojen käyttämiseen. Viimeisenä opettaja esittelee kaiken jatkoon liittyvän informaation, suorittaa päätös- ja itsearvioinnin sekä toteuttaa hyvästelyt. (Öystilä 2002, 105–106.)

4.3 Vuorovaikutuksen avulla oppimisen malli ja CLASS

Robert Piantan kehittämän vuorovaikutuksen avulla oppimisen mallin (*Teaching Trough Interaction - TTI*) avulla ryhmätekkijöiden laatua voidaan havainnoida ja tarkastella kolmella osa-alueella: tunnetuki, toiminnan organisointi ja ohjauksellinen tuki. Tunnetuen (*emotional support*) osa-alueella pohditaan, kuinka läheinen opettajan ja oppilaiden vuorovaikutussuhde on, mikä on ryhmän ilmapiiri, millaiset oppilaiden keskinäiset suhteet ovat, sekä miten sensitiivinen opettaja on. Toiminnan organisoinnin (*classroom management*) kautta pohditaan miten tehokkaita, monipuolisia sekä tavoitteellisia ryhmän toiminnot ovat. Ohjauksellisella tuen (*instructional support*) osa-alueella pohditaan ohjauksen ja opettamisen laatua. Tämän lisäksi tarkastellaan oppilaiden kiinnittymistä (*engagement*) ja aktiivisuutta oppimistilanteisiin. *Classroom Assessment Scoring System*-observointimenetelmä (CLASS) on kehitetty edellä mainittujen osa-alueiden arvioimiseen. Menetelmästä on eri ikäryhmille tehdyt versiot. (Lehtinen ym. 2016, 10.2.3 Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun arviointi; Pianta ym. 2008; Hamre ym. 2013.)

Tunnetuki perustuu kiintymyssuhdeteoriaan. Tunnetuen näkökulmasta sosiaalisen vuorovaikutuksen edistäminen, lasten tarpeille sensitiivisyys ja lasten tunnekokemusten

huomioon ottaminen ovat opettajan olennaisia myönteisiä asioita. Vahva tunnetuki ja luokan myönteinen ilmapiiri hyödyttävät erityisesti niitä lapsia, joiden oppimisessa ja kehityksessä on riskitekijöitä, kuten oppimisvaikeuksia. (Lehtinen ym. 2016, 10.2.3 Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun arviointi, 10.3 Vuorovaikutuksen yhteys oppimiseen ja motivaatioon.)

Organisoinnin tuen kohdalla Lehtinen ym. toteavat, että luokka toimii parhaiten, kun oppilaat käyttäytyvät hyvin, heillä on järkevää tekemistä ja he ovat kiinnostuneita ja kiinnittyneitä oppimistehtäviin. Näin ollen toiminnan organisoinnissa pohditaan tapoja päästä näihin tuloksiin mahdollistamalla itsesäätelyn, ympäristön ja osallistumisen kannalta hedelmällinen oppimisympäristö. Ohjauksellinen tuki pohtii sitä, kuinka opettaja-oppilasvuorovaikutus vaikuttaa kielelliseen ja kognitiiviseen kehitykseen ja oppimiseen. (Lehtinen ym. 2016, 10.2.3 Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun arviointi.) Kysymyksiä voisi olla esimerkiksi, kuinka tukea oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia.

CLASS-tutkimusten mukaan opettajat hallitsevat toiminnan organisoinnin parhaiten, tämän jälkeen tunnetuen, ja selvästi huonoiten ohjauksellisen tuen. Lisäksi nähtävissä on tuloksia, joissa esiintyy, kuinka tasokas opettaja-oppilasvuorovaikutus vaikuttaa oppimiseen kiinnittymiseen positiivisesti ja tukee lasten sosioemotionaalista kehitystä. (Lehtinen ym. 2016, 10.2.3 Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun arviointi, 10.3 Vuorovaikutuksen yhteys oppimiseen ja motivaatioon.) CLASS-observointijärjestelmä on mainio työkalu, jolla jokainen opettaja voi tarkastella ja analysoida omaa opetustaan vuorovaikutuksen näkökulmasta.

4.4 Ryhmätoimintamuodot

Tähän kokonaisuuteen olen koonnut, millaisia ryhmätoimintamuotoja musiikintunnilla voidaan käyttää. On tärkeä tiedostaa, että erilaisia ryhmätoimintamuotoja on paljon, ja esittelen niistä vain muutaman.

4.4.1 Yhteistoiminnallisuus

Yhteistoiminnallisuus on ollut jo pidemmän aikaa yksi oppimisen polttavista aiheista. Timo Saloviita (2015) ilmaisee, että David ja Roger Johnsonin yhteistoiminnallisen oppimisen malli, jota on jatkokehitetty Morton Deutschin tavoiteriippuvuuden teorian pohjalta, pohjautuu positiivisen keskinäisriippuvuuden ajatukseen, jolloin yksilön menestys tavoitteellisessa tekemisessä on riippuvainen toisten menestyksestä. Negatiivisesta keskinäisriippuvuudesta puhutaan silloin, kun yksilöiden menestykseen pyrkivä toiminta on toisen menestyksen poissulkevaa, ts. kilpailullista. Yksilöllisessä työskentelyssä keskinäisriippuvuutta ei ole. (Saloviita 2015, Yhteistoiminnallisen oppimisen kehitysvaiheita.)

Vertailututkimuksissa yhteistoiminnallinen ryhmätyöskentely on todettu tehokkaammaksi kuin perinteinen ryhmätyöskentely, puhumattakaan opettajan opettamisesta luokkaa yhtenä ryhmänä, linjaa Saloviita (2015). Saloviita myöntää, että yksilöllinen tai kilpailullinen työskentely ovat joskus tehokkaampia työskentelytapoja kuin ryhmätyöskentely. Näin ollen yhteistoiminnallisessa opetuksessa suositetaan myös yksilöllisen oppimisen muotoja, kuten opettajan alustus tai oppilaiden etukäteen perehtyminen asiaan henkilökohtaisesti. (Saloviita 2014, Ryhmän sosiaalipsykologiaa.) Saloviita näkee yhteistoiminnallisen menetelmän etuina luokan yhteisöllisyyden kasvattamisen ja oppilaiden kiinnostumisen toisistaan; näin ollen yhteistoiminnallinen oppiminen on lähes välttämätöntä hyvin monenlaisia oppilaita sisältävässä luokkaryhmässä. Lisäksi Saloviita on sitä mieltä, että oppimisvaikeuksia omaavia oppilaita on helpoin tukea ryhmämuotoisessa opetuksessa. (Saloviita 2015, Yhteistoiminnallisen oppimisen luonne ja sen opettaminen). Hän vakuuttaa, että yhteistoiminnallisesta oppimisesta ei ole haittaa menestyneempien oppilaiden oppimiseen (Saloviita 2015, Vaikutukset oppimistuloksiin).

Saloviita (2015) kokee ryhmätyöskentelyn yleiseksi ongelmaksi vapaamatkustamisen, joka selittyy sillä, että kasvavan ryhmäkoon takia yksilön merkitys lopputulokseen sekä odotettavissa oleva palkkio pienenee. Tämän seurauksena ryhmän tehtävän suorittamisen työmäärä painottuu useimmiten muutamalle jäsenelle, jotka kokevat, että heidän panoksensa on lopputuloksen kannalta tärkeä ja että se huomataan ja palkitaan. Yhteistoiminnallisen oppimisen ratkaisu vapaamatkustamiseen on, että ryhmän jäsenten välille muodostetaan positiivinen keskinäisriippuvuus ja yksilöllisen vastuun merkitystä painotetaan. (Saloviita 2014, Ryhmien sosiaalipsykologiaa.)

Saloviita (2015) luettelee kolme erilaista kouluissa samanaikaisesti käytettävää ryhmätyyppiä: tilapaisryhmä (*informal group*), varsinainen ryhmä (*formal group*) sekä kotiryhmä (*base group*). Tilapaisryhmä on lyhytkestoinen esimerkiksi vierustovereista muodostuva keskusteluryhmä, jota voidaan käyttää osana opettajakeskeistä suoraa opetusta. Yhteistoiminnallisen oppimisen perustana olevassa varsinaisessa ryhmässä työskennellään pidemmän aikaa, keskimäärin 5-6 viikkoa, jolloin ryhmän kesken voidaan opetella työskentelemään tehokkaasti. Lukukauden aikana ideaali olisi, että oppilas pääsisi työskentelemään koko luokkaryhmän kanssa, joten varsinaisryhmiä muodostetaan pitkin lukuvuotta. Edellä mainittujen ryhmien perustana on mahdollisimman heterogeeninen kotiryhmä, joka tukee koulutyöskentelyä sekä tuo pysyvyyttä ja sosiaalista tukea. (Saloviita 2015, Ryhmien tyypit ja toiminta-aika.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen malleja on useita, kirjoittaa Saloviita (2015). Kenties helpoimmin lähestyttävistä näistä on Spencer Kaganin rakenteellinen malli. Lisäksi on mm. Elizabeth Cohenin kompleksiopetus (*complex instruction*) sekä David & Roger Johnsonin käsitteellinen malli (*Learning Together – LT*). Ensimmäisen yhteistoiminnallisen mallin luoneet Johnsonit kiinnittivät erityisen paljon huomiota kristallisoidakseen, mitä yhteistoiminnallisuus tarkalleen ottaen on. Näin ollen sosiaalisten taitojen oppiminen ja ryhmän toiminta ovat erityisen tarkastelun alla. (Saloviita 2015, Yhteistoiminnallisen oppimisen kehitysvaiheita, Rakenteellinen malli: Spencer Kagan, Käsitteellinen malli: Johnson & Johnson.) Suomessa yleisin yhteistoiminnallinen oppimismenetelmä on Elliot Aronsonin palapelimetodi (Saloviita 2015, Palapelitekniikat: Elliot Aronson).

Saloviita (2015) esittelee Cohenin näkemyksen, jonka mukaan ryhmätyöt tehostavat heikompien oppilaiden käsitteellistä oppimista. Hänen mukaansa ryhmätyö luo hyvä puitteet vaativien ajattelutaitojen kehittämiseksi. (Saloviita 2015, Kompleksiopetus: Elizabeth Cohen.) Cohenin tunnistaa, että ryhmässä on statusongelmia. Cohen erittelee valtarakenteita luovan akateemisen statusrakenteen, kumppanistatuksen sekä sosiaalisen statuksen. Korkeampi status voi keskustelussa ohittaa hyvinkin perustellun päätelmän alemman statuksen, joka on selkeästi oppimiselle ongelmallista. (Saloviita 2015, Ryhmän statusongelmat.)

Saloviita (2015) nimittää yhteistoiminnallisen oppimisen kaikkein suurimmaksi hyödyksi myönteisen vaikutuksen oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. Erilaisia tutkimustuloksia on mm. erilaisten etnisten ryhmien suhteiden parantamisesta, sekä kuinka yhteistoiminnallinen

ryhmätyö-oppiminen on parantanut suhtautumista vammaisiin oppilaisiin. Yhteistoiminnallisen oppimisen on havaittu kasvattavan oppilaan itsetuntoa, lisäävän koulu- ja oppimismyönteisyyttä, oppimismotivaatiota sekä itsekontrollia. (Saloviita 2015, Vaikutukset sosiaalisiin suhteisiin ja psykologiset vaikutukset.) Näen, että musiikintunnit ovat jo perusluonteeltaan hyvin yhteistoiminnallisia.

Yhteistoiminnallisen oppimisen avulla oppilaiden potentiaalia voidaan hyödyntää opetuksessa osallistavalla ja vastuuttavalla tavalla, jolloin kaikki kantavat kortensa kekoon. Musiikintunnilla opettaja voi nähdä oppilaat opettajan kaltaisena resurssina luokassa, kun heille esimerkiksi asetetaan erilaisia vaihtuvia rooleja, kuten aikaisemmin mainitsemani äänivahti.

4.4.2 Ongelmaperustainen oppiminen (PBL)

Esa Poikelan (2002) sanoin ongelmaperustainen oppiminen (*problem-based learning*) ammentaa työelämän ja yhteiskunnan ongelmista (Poikela 2002, 9). Kouluympäristössä yhteiskunnallisen ongelman sijaan kyse on yksittäisen ongelman kautta oppimisen tavasta. Ongelman ratkaisu on avoin, jolloin siihen ei ole yhtä oikeaa ratkaisua. Ongelmaperustainen oppiminen on oppilaslähtöistä, jolloin keskitytään ryhmäprosesseihin, ryhmätavoitteisiin sekä luokan yhteisiin tavoitteisiin.

Ongelmaperustainen oppimiseen liittyvät hyvät tulokset ovat lisänneet kiinnostusta ryhmän hyödyntämiseen opettamisessa, toteaa Öystilä (2002). Ongelmaperustaisessa oppimisessa keskitytään erityisesti ryhmäprosesseihin ja yhteisiin tavoitteisiin kiinnittyminen, korostaen vuorovaikutuksen merkitystä oppimiseen. Eräs tärkeimmistä ongelmaperustaisen oppimisen oppimistavoitteista on ryhmän kehitys, jonka tarkoitus on tarjota tukea ja turvallinen ympäristö oppimiselle. Tutoroinnin avulla ohjataan ongelmanratkaisua sekä oppimisprosessia, mutta lisäksi pyritään ratkaisemaan sosiaalisen kontekstiin ja ryhmäprosessiin liittyvät ongelmat. (Öystilä 2002, 89.)

Öystilä (2002) nimeää ryhmän kaksoistavoitteeksi tehokkuuden ja kiinteyden. Tästä kaksoistavoitteesta huolehtiminen takaa ryhmän toiminnan tavoitteellisesti. Kaksoistavoitteen kautta mahdollistetaan, että ryhmää hyödynnetään uuden tiedon muodostamisessa, oppimisen edistämisessä, että vuorovaikutustaitojen parantamisessa. Ryhmä mahdollistaa

kokonaisvaltaisen oppimisen ja vain kiinteä ryhmä voi edistää sekä ryhmän, että jokaisen jäsenen kokonaisvaltaista oppimista. Öystilä toteaa, että ”PBL-syklin arviointivaiheessa kiinnitetään huomiota oppimisen ja ongelmanratkaisun lisäksi myös ryhmädynamiikkaan ja prosessin ohjauksen yhteistoiminnallisuuteen.” (Öystilä 2002, 89.)

4.4.3 Dialogi ja dialogisuus

Dialogisessa vuorovaikutuksessa olennaista on, että ajatuksia muokataan yhteisesti, kuvailee Lehtinen ym. (2016). Dialogi toteutuu, kun se on vastavuoroista, vapaaehtoista mutta kannustavaa, tavoitteellisesti ja tarkoituksellisesti yhteistä ymmärrystä rakentavaa sekä muita osallistujia kuuntelevaa ja muille näkökulmille avointa. (Lehtinen ym. 2016, 10.6 Dialoginen vuorovaikutus.) Kankkunen summaa, että dialogin lopputulos voi olla monenlaisten yhteisesti jaettujen yhteisten näkemysten lopputulos, eikä näkemysten tarvitse kulkea samaan suuntaan. (Kankkunen 2018, 127). Dialogiin pyritään dialogisuudella, eli dialogia edistävillä asenteilla ja taidoilla, lisää Vuori (Vuori 2018, 9).

Luokan dialogisuutta voidaan vahvistaa erilaisten interventioiden ja ohjelmien avulla, ohjeistaa Lehtinen ym. (2016). He selostavat, että ”Interventioissa opettaja mallintaa keskustelun kulkua, virittää oppilaiden puhetta erilaisten tehtävien avulla ja rohkaisee oppilaita osallistumaan keskusteluun.”. Kun oppituntien raameihin sisällytettiin dialogisuutta tukeva säännöllisyys, vähitellen kaikki osallistuivat. Hiljaistenkin oppilaiden on helpompi rohkaistua osallistumaan ja tuomaan omia mielipiteitään, kun opettaja on onnistunut luotua kiireettömän ja turvallisen, pitkäaikaisen pienryhmän muodostaman tilan. Lehtinen ym. rohkaisevat keskustelutaitojen harjoittamiseen, joka on askel kohti dialogisempaa ja osallistavampaa oppimisympäristöä. Lehtinen ym. sanovat, että ”keskustelun harjoittelu kehittää oppilaiden taitoja kuunnella toisia, ilmaista omia mielipiteitä ja kyseenalaistaa muiden ajatuksia.”. (Lehtinen ym. 2016, 10.6 Dialoginen vuorovaikutus.)

Luokkadialogin muodostumiseen vaikuttaa erityisesti opettaja, ja vastuu on viime kädessä hänellä. Ryhmädynamiikka ja luokan keskinäiset vuorovaikutussuhteet ovat myös tärkeitä ottaa huomioon. (Vuori 2018, 10.)

Dialogia voi ja kannattaa ylläpitää niin usein kuin voi, aina kun luokassa on jokin tärkeä keskustelunaihe. Dialogille ja Dialogisuuden harjoitteluun on paljon erilaisia tilanteita, mutta erityisen potentiaalin näen kuuntelukasvatuksessa. Musiikista ja siihen liittyvistä ilmiöistä voidaan keskustella hyvin hedelmällisesti, kun ryhmää viedään säännöllisesti kohti dialogisuutta. Jokaisen musiikintunnin voi esimerkiksi aloittaa kuuntelutuokiolla, jossa keskustellaan dialogin säännöin.

4.4.4 Kollektiivinen asiantuntijuus

Kuka onkaan parempi koulunkäynnin asiantuntija, kuin oppilas? Kankkunen (2018) ilmaisee, että toiminta, joka ei ole yksilölle mahdollista mahdollistuu yhteisön kautta. Tämänkaltaista yhteisöllistä osaamista kutsutaan verkostoituneeksi asiantuntijuudeksi. (Kankkunen 2018, 135.) Erja Kosonen (henkilökohtainen tiedonanto 27.1.2021) huomauttaa, että verkostoituminen voi olla muutakin kuin kollektiivinen asiantuntijuus, mutta sen usein nähdään sisältyvän siihen. Ajatus luokkaryhmästä musiikintunnin asiantuntijakollektiivina, jossa opettaja sekä oppilaat jakavat ja ylittävät oman asiantuntijuutensa rajat on kiehtova. Luokassa piilevä musiikillinen osaaminen kannattaa hyödyntää. Näin esimerkiksi oppilaan instrumenttiopinnot tai musiikillinen tietämys voidaan ajatella asiantuntijuutena, joka voidaan valjastaa luokan hyödyksi.

Hakkarainen (2012) tuo esille kolme asiantuntijuuden muotoa, joista ollaan kiinnostuneita kollektiivisen asiantuntijuuden saralla: asiantuntijan tietämys kristallisoituu tiedonhankinnan, asiantuntijakulttuuriin osallistumisen sekä tiedonluomisen. Ensinnäkin joustavan, omaan alaan liittyvän rajatun kristallisoituneen tietämyksen avulla asiantuntija voi vapauttaa ja rutinoida ajatteluaan, jolloin he voivat toteuttaa alati haastavampia prosesseja. Aloittelevalla asiantuntijalla tämä kristallisoitunut tietämys alkaa kehittymään, kun hän osallistuu osaamisyhteisöön, jonka reuna-alueilta hän alkaa siirtyä kohti yhteisön keskeisempiä osia. Kristallisoitunut tieto omaksutaan asiantuntijayhteisössä. Kehittyneessä tietoyhteiskunnassa perinteinen asiantuntijuus ei riitä, vaan uutta tietoa tulee luoda yhteistyössä muiden alojen asiantuntijoiden kanssa. (Hakkarainen 2012, 246-247.)

4.5 Palaute ja arviointi

Pirkko Paananen (2009) määrittelee oppilasarvioinnin seuraavasti: ”Oppilasarviointi on toimintaa, jolla oppijalle tuotetaan tietoa tämän oppimisesta ja motivoidaan oppijaa.”. Hänen mukaansa opettajan tulee ottaa huomioon oppilaan aiempi kokemus, suunnata opetusta sen perusteella sekä ottaa päättöarvioinnissa huomioon koko oppimisprosessi. (Paananen 2009, 407.)

Opettajan tulee oppimisympäristöä suunnitellessa pohtia arviointi- ja palautekäytännöt; mitä, miten ja miksi, luettelee Öystilä (2002). Palautteenanto ei koskaan saa olla oman tyytymättömyyden purkamista tai oman asiantuntijuuden korostamista. Palautteenantoa ennen tulee pohtia, kuinka hän kuulee palautteen ja kuinka hän reagoisi siihen itse. Arvioinnin tulisi olla säännöllistä ja keskustelevaa, Öystilä (2002) ehdottaa. Lisäksi itsearviointi on tärkeä osa ryhmän toimintaa. (Öystilä 2002, 107-108). Verrattuna muistinvaraisuuteen, arviointiin liittyvä dokumentointi ja systemaattisuus edistää arvioinnin paikkansapitävyyttä. Erilaisten ryhmässä tehtyjen tallenteiden avulla voidaan tukea oppilaan minäkehitystä, ja lisäksi kehittää yhteishenkeä. (Paananen 2009, 409-410.)

Öystilä (2002) luettelee neljä palautteen keräämiselle ryhmässä olevaa tehtävää: arviointitehtävä, motivointitehtävä, ohjaustehtävä sekä opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen parantaminen. Näin ollen palautteella voidaan tietojen ja taitojen lisäksi mm. ohjata oppilaiden toimintaa haastavissa tilanteissa ja antamaan oppijoille mahdollisuuden oppia itsestään ja toiminnastaan ryhmässä. (Öystilä 2002, 108.)

Palautteenantamisessa tulisi aina noudattaa tiettyjä periaatteita, painottaa Öystilä (2002). Palaute tulee kohdistaa arvioitavaan suoritukseen tai toimintaan, sen tulee perustua objektiivisiin havaintoihin, olla yksilöityä sekä yksityiskohtaista ja se tulee tuoda esille neutraalisti subjektiivisena mielipiteenä. Opettajan tulisi miettiä palautteenannon merkitystä: palautetta kannattaa antaa vain asioista, joille oppilas voi tehdä jotain. (Öystilä 2002, 108.)

Mitkä ovat arvioinnin ja palautteen haasteita ryhmän näkökulmasta? Paananen (2009) nostaa esille, kuinka oppilasryhmien suuret koot haastavat yksilöllisen palautteenannon mahdollisuuksia. Ryhmässä oppilaat sisällyttävät arviointiin vertailevan merkityksen, jonka kautta syntyy kilpailua ja toimintaan ulkoista motivoitumista. (Paananen 2009, 408, 411.)

Paananen sanoo, että vaikka numerot viehättävät oppilaita, se lisää kilpailua ja heikentää yhteistyön hedelmällistä maaperää. Hän nostaa esille, että peruskoulun musiikin kohdalla numeroarvioinnilla ei luultavasti ole kovinkaan suurta merkitystä esimerkiksi jatko-opintojen kannalta, kun taas lukion musiikkidiplomin arvosanalla on painoarvoa. Verrattuna numeratiiviseen arviointiin, sanallinen arviointi on informatiivisempaa ja yksilöllisempää. Paananen esittää luovan tuottamisen arvioinnin kannalta haasteellisen kysymyksen: millä kriteereillä arvioidaan oppilaalle henkilökohtaista ja merkityksellistä tuotosta ja prosessia? (Paananen 2009, 410-411.)

Öystilän (2002) tekemässä opettajille suunnatussa kyselyssä opettajien vastauksissa toistui näkemys, että parhaimmillaan ryhmä pystyy itse arvioimaan oman oppimisensa ja oppimistuloksensa, mutta he lisäävät, että tällainen tilanne on haastava toteuttaa. Öystilä väittää, että vain ongelmaperustaisessa opetuksessa annetaan palautetta myös ryhmässä toimimisesta. (Öystilä 2002, 106.) Öystilän mukaan ryhmän toiminnan edellytyksenä on, että pelisäännöt ja palautekäytännöt luodaan jo ensikättelyssä koko ryhmän kesken (Öystilä 2002, 109).

Paananen korostaa, että oppimisen ja arvioinnin voidaan nähdä olevan yhteydessä kokonaisvaltaisesti minäkäsityksen muodostumiseen. Arviointia ja palautteenantoa varten on konstruktivisesta näkökulmasta katsottuna pystyttävä selvittämään oppilaan lähtötaso, sillä oppiminen perustuu aiempaan kokemukseen. (Paananen 2009, 407-408.)

5 OPPIMISEN JAETTU VOIMAVARA

Musiikintunnilla kukaan ei voi elää kuplassa, vaan oppiminen tapahtuu yhdessä. Musiikintunnilla vallitsee vuorovaikutuksellinen ilmapiiri, jossa äänen merkitys viestintuojana on tärkeä. Mielestäni on hyvin tärkeä tiedostaa, että musiikintunnit ovat moniin muihin tunteihin verrattuna erityisen yhteisöllisiä, sillä luokka kommunikoi keskenään koko ajan ja musiikin kautta oppilailla on muihin tunteihin verrattuna aivan omanlainen tapa olla vuorovaikutuksessa, vaikka opettaja hallitsisikin perinteistä sanallista vuorovaikutuskenttää. Kuten aikaisemmin sanoin, on veteen piirretty viiva, onko luokan ilmapiiri menossa hyvään vai huonoon suuntaan. Ryhmän voima tulee siitä, että se toimii ikiliikkujan tavoin, jonka suuntaa voi olla hyvin vaikea muuttaa, kun sen pyöräyttää liikkeelle. Tämän takia alussa tapahtuvat ryhmän muotoutumisvaiheet ovatkin mielestäni erityisen tärkeässä roolissa.

Erityisesti luokan tulevaisuutta ajatellen, opettajan sosiaalinen tehtävä luokkaryhmän alkutaipaleella on haasteellinen mutta sitäkin merkityksellisempi. Opettajan on hyvä pitää mielessä, millaista toimintakulttuuria ja ilmapiiriä haluaa vuorovaikutuksellaan luokassa vahvistaa, sillä ryhmä on alati kehittyvä kokonaisuus, joka mukautuu sen arvojen ja normien mukaisesti. Milloin tuotetaan ääntä, milloin ollaan hiljaa; milloin kuunnellaan, milloin puhutaan; kunnioitetaanko ja arvostetaanko muita vai pönkitetäänkö omaa asemaa muiden kustannuksella? Kaikki nämä kysymykset ovat loppujen lopuksi sekä opettajan että oppilaiden yhteisissä käsissä, ja onkin erityisen tärkeää saada ryhmä toimimaan yhteisten pelisääntöjen mukaisesti. Viime kädessä on kuitenkin opettajan tehtävä ja vastuu ohjata luokkaryhmän toimintaa.

Musiikkiluokkien ilmapiiri, motivoituneisuus ja yhteisöllisyys on verrokkiluokkia parempi. Olisiko joitain musiikkiluokkien yhteistoiminnallisia ja yhteisöllisluonteisia käytänteitä mahdollista omaksua muidenkin luokkien toimintaan? On hyvä tiedostaa, että musiikkiluokilla musiikkia on enemmän, ja että yhteishenki muodostuu myös yhteisen kiinnostuksen kohteen kautta. Eräs vastaus voisi olla integraatio. Musiikintuntien ulkopuolella integraation avulla musiikin myönteisiä vaikutuksia voidaan yhdistää muihin aineisiin, kun taas musiikkiliikunta on oiva esimerkki siitä, kuinka musiikintunneilla voidaan osallistaa oppilaat taitotasosta riippumatta: instrumenttina on kaikille tuttu oma keho.

Yhteistoiminnalliset opetusmenetelmät kulkevat kauniisti käsi kädessä musiikinopetuksen kanssa musiikin yhteistoiminnallisen luonteen myötä. Mielenkiintoisia kysymyksiä on, kuinka ongelmaperustaisuus ja kollektiivinen asiantuntijuus voisi käytännössä toteutua musiikintunneilla? Ongelmaperustaisuudessa lähestymiskulma on työelämällisessä ryhmätyöskentelyssä, jossa painotetaan ryhmäprosessien merkitystä, kun taas kollektiivisessä asiantuntijuudessa jokainen oppilas nähdään osana asiantuntijaverkoston.

Aiheen kohdalla kohtasin positiivisen ongelman, sillä aihetta on tutkittu paljon. Kuten monissa muissakin aiheissa, mitä enemmän aiheeseen syvennytti sitä enemmän ymmärtää, kuinka paljon opittavaa olisi. Ryhmän vaikutus oppimiseen musiikintunnilla on hyvin laaja aihekokonaisuus, jonka takia monia kiinnostavia tekijöitä oli pakko jättää pois. Olisin tahtonut syventyä lisää muun muassa kuinka ilmapiiri vaikuttaa luokassa tai kuinka sanaton viestintä vaikuttaa luokassa. Toisaalta erityisesti tutkielman osiossa 4 yhdistän joitain lankoja, joita ei ehkä musiikinopetuksen näkökulmasta olla aikaisemmin tarkasteltu.

Kun tarkastelen tutkielmaani retrospektiivisesti, näen keskeneräisen kokonaisuuden, palapelin, josta puuttuu palasia. Ymmärrän, että tämän kandidaatintutkielman nimeä kantavan opinnäytetyön ei ole tarkoitus olla kaikki tekijät huomioon ottava tyhjentävä kokonaisuus. Jonkinlaisia johtopäätöksiä tämän kirjallisuuskatsauksen perusteella voidaan kuitenkin tehdä.

Tämän tutkielman tulosten perusteella oppilaissa ja luokan ilmapiirissä sekä luokkahengessä on todella suuri potentiaalinen jaettu voimavara, joiden muodostaman kokonaisuuden avulla luokka voi edesauttaa koko luokan oppimista. Opettajan tehtävänä on saada luokan potentiaali esille.

Tutkielmani jättää hyvän mahdollisuuden jatkotutkimuksille. Kuten tämä tutkielma osoitti, ryhmän alkuvaiheet määrittävät luokan vuorovaikutuksen olemuksen ja myöhemmän toiminnan mahdollisuudet. Näin ollen olisi myös hyvin mielenkiintoista tutkia, kuinka erilaiset ryhmäytymisen muodot näkyvät ja vaikuttavat musiikinopetuksessa. Toisaalta aihepiiriä voisi lähteä jatkamaan esimerkiksi oppilaiden välisten suhteiden merkityksen näkökulmasta tai erilaisten ryhmäopetusmenetelmien vaikutuksia vertailevan tutkimuksen kautta.

LÄHTEET:

- Ahlman, R. (2014). *Musiikkiluokkalaisten kokemuksia omista ja luokkansa keskinäisistä vuorovaikutustaidoista*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu-tutkielma.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Durkheim, É. (1980). *Uskontoelämän alkeismuodot*. Helsinki: Tammi.
- Durkheim, É. (1985). *Itsemurha*. Helsinki: Tammi.
- Eerola, T. & Saarikallio, S. (2010). *Musiikki ja tunteet*. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.). *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena.
- Hakkarainen, K., Lallimo J. & Toikka, S. (2012). *Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt*. Teoksessa Silvennoinen H. (päätoim.), *Aikuiskasvatus, Vol. 32*. Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 246–256. Haettu 7.1.2020 sivustolta <https://journal.fi/aikuiskasvatus/issue/view/6436>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J. Jones, S. ... Hamagami, A. (2013). *Teaching Trough Interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms*. *Elementary School Journal*, 113, 461–487.
- Huottilainen, M. (2019). *Näin aivot oppivat*. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1991136>
- Kankkunen, O.-T. (2018). *Kuuntelukasvatus suomalaisessa perusopetuksessa – kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta*. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 75. Väitöskirja.
- Kirchner, S. & Tomasello, M. (2010). *Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children*. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354–364.
- Koski, L. (2013). *Sosiologian ja kasvatussociologian peruskäsitteitä*. Teoksessa Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (toim.), *Kasvatussociologia* (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1494535>
- Kosonen, E. (1996). *Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkieteen laitos. Lisensiaattityö.
- Kosonen, E. (2010). *Musiikkiharrastusten motivaatio*. Teoksessa Louhivuori J. & Saarikallio S. (toim.), *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena. 296–297.
- Kosonen, E. (2009). *Musiikkia koulussa ja sen jälkeen*. Teoksessa Louhivuori J., Paananen P. & Väkevä L. (toim.), *Musiikkikasvatus*. Jyväskylä: FisMe. 157–170.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M. (2016). *Kasvatuspsykologia* (3., uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1717794>
- Louhivuori, J. (2009). *Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin*. Teoksessa Louhivuori J., Paananen P. & Väkevä L. (toim.), *Musiikkikasvattaja*. Jyväskylä: FisMe. 11–27.
- Melander, U-M. (2005). *Oppilaan musiikillisen harrastuneisuuden huomioiminen 6. luokan musiikinopetuksessa yhden luokanopettajan kokemana*. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma.
- Paananen, P. (2009). *Näkökulmia arviointiin*. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.). *Musiikkikasvattaja*. Jyväskylä: FisMe. 407–421.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS). Helsinki: Opetushallitus. Haettu 6.1.2021 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet#a1307226>

- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *The Classroom Assessment Scoring System*. Manual K-3. Baltimore, MD: Brookes.
- Poikela E. (2002). *Ongelma-perustainen pedagogiikka*. Tampere University Press. Haettu osoitteesta <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.957600>
- Putnam, R. D. (1995). "Bowling alone: America's Declining Social Capital". *Journal of Democracy* 6. 65–78.
- Saarikallio, S. (2009). *Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys*. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.). *Musiikkikasvattaja*. Jyväskylä: FisMe. 221–231.
- Saarikallio, S. (2010). *Musiikin tunnerkitykset arkielämässä*. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.). *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena. 281–284.
- Saloviita, T. (2015). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus* (2. painos). Jyväskylä. PS kustannus. Haettu osoitteesta <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1498788>
- Sinkkonen, J. (2009). *Musiikki - yhtä aikaa yksilöllistä ja jaettua*. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.). *Musiikkikasvattaja*. Jyväskylä: FisMe. 289–297.
- Vuori, M. (2018). *Vuorovaikutustaidot musiikinopetuksen voimavarana – opettajien kokemuksia vuorovaikutuksen merkityksestä musiikintunnilla*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin, taiteen ja kulttuurin laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Öystilä, S. (2002). *Ryhmän ohjaajan rooli*. Teoksessa E. Poikela (toim.), *Ongelma-perustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä*. Tampere University Press. 88–113. Haettu osoitteesta <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.957600>