

KUKA ON ÄÄNESSÄ?

Erityisopiskelijoiden osallistuminen keskusteluun ja musiikilliseen yhteistoimintaan

Markus Alppi
Maisterintutkielma
Musiikkikasvatus
Musiikin, taiteen ja kulttuurin
tutkimuksen laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevätlukukausi 2017

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Alppi, Markus Eino Tapio	
Työn nimi Kuka on äänessä? Erityisopiskelijoiden osallistuminen keskusteluun ja musiikilliseen yhteistoimintaan	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Maaliskuu 2017	Sivumäärä 124
Tiivistelmä <p>Tutkimuksessa tarkastellaan erityisopiskelijoiden osallistumista äänellisen ilmaisun keinoin keskusteluun ja musiikilliseen yhteistoimintaan. Teoreettisia viitekehyksiä ovat konstruktivistinen ja pragmaattinen lähestymistapa sekä oppimiseen että vuorovaikutukseen. Pedagoginen viitekehys on yhteistoiminnallinen oppiminen osallistavana työskentelytapana. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, lisääkö yhteistoiminnan musiikillisuus erityisopiskelijoiden osallistumista.</p> <p>Aineisto kerättiin etnografisella menetelmällä ammatillisessa erityisoppilaitoksessa tutkijan osallistumalla toimintaan opettajan roolissa. Tutkimukseen osallistui kymmenen 16–21-vuotiasta erityisopiskelijaa. Empiirinen aineisto koostuu yhteensä 2 t 35 min 21 s videoidusta yhteistoiminnasta, ja se kerättiin yksilötyöskentelystä, keskustelusta ja musiikillisesta yhteistoiminnasta. Litteroitu aineisto analysoitiin keskusteluanalyttisellä menetelmällä tarkoitukseen sopivalla tavalla. Aineiston äänellisen ilmaisun luokittelussa puheeseen, soittoon, lauluun ja muuhun ilmaisuun hyödynnettiin multimodaalisen vuorovaikutusanalyysin näkökulmaa. Äänellisen ilmaisun tarkoituksenmukaisuutta arvioidessa hyödynnettiin Robert Balesin ryhmän havainnointiluokitusta.</p> <p>Tutkimustulokset osoittavat, että yhteistoiminnan musiikillisuus lisää selvästi erityisopiskelijoiden osallistumista. Läsnaoloajastaan kaikki opiskelijat olivat suuremman osan äänessä musiikillisissa yhteistoimintatilanteissa kuin keskustelutilanteissa. Keskustelussa kielellinen epäsymmetria ilmeni lukuisina korjausjaksoina ja työnjaossa niin, että ryhmän keskustelutaidoiltaan kompetenttein oli eniten äänessä. Musiikillisessa yhteistoiminnassa opiskelijoiden ilmaisuosuudet jakautuivat symmetrisemmin kuin keskustelussa. Musiikillisen yhteistoiminnan yhteydessä puhuesaan opiskelijat pääasiassa reagoivat opettajan ohjeisiin, arvioivat suoritustaan tai tukivat soittoa sanarytmeillä. Opiskelijoiden ilmaisu oli usein varsin tarkoituksenmukaista kaikissa yhteistoimintatilanteissa. Ilmaisussaan opiskelijat noudattivat vuorottelun ja samanaikaisuuden odotuksia niin, ettei varsinaista päällekkäisilmaisua ilmennyt paljon, soitto ja laulu oli varsin oikea-aikaista ja nauru usein samanaikaista.</p> <p>Musiikki tarjoaa puheen ja muun ilmaisun rinnalle erityisopiskelijoiden kommunikaatiomuodoiksi soiton ja laulun, jotka edellyttävät vähemmän heille haasteellista sanallisen viestinnän tuottamista ja ymmärtämistä. Musiikillisessa yhteistoiminnassa opiskelijat vahvistavat paitsi musiikillista tietotaitoaan myös ilmaisu- ja vuorovaikutustaitojaan, joita he voivat käyttää myös keskustelussa muilla tunneilla ja koulun sosiaalisissa tilanteissa. Samalla he yhteistoiminnassa rakentavat identiteettiään. Opettajan merkitys yhteistoiminnan onnistumiselle ja osallistumisen symmetrialle on erittäin suuri oppimistilanteen ja -ympäristön suunnittelijana, työnjaon laatijana ja vuorovaikutuksen ohjaajana.</p>	
Asiasanat – erityismusiikkikasvatus, yhteistoiminnallinen oppiminen, musiikillinen yhteistoiminta, äänellinen ilmaisu, kommunikaatiomuodot, osallistumisen symmetria, multimodaalisuus	
Säilytyspaikka – Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

Faculty Faculty of Humanities and Social Sciences	Department Department of Music, Art and Culture Studies
Author Alppi, Markus Eino Tapio	
Title Who is audible? The participation of students with special needs in discussion and musical co-operation	
Subject Music Education	Level Master's Thesis
Month and year March 2017	Number of pages 124
<p>Abstract</p> <p>This master's thesis concentrates on investigating the participation of students with special needs to discussion and musical co-operation using audible expression. The theoretical premises of the study draw on constructivistic and pragmatic approaches to learning and interaction. The pedagogic premise is co-operative learning as a participatory method. Through this framework, the study aims to investigate if the musicality of co-operation increases the participation of the students with special needs.</p> <p>The data collection was gathered through ethnographic method by the researcher participating in a vocational special education school as a teacher. The subjects of the study were 16–21-year-old students with special needs. The empirical data corpus consists of 2 h 35 min 21 s videotaped co-operation from individual work, discussion and musical co-operation sessions. Conversation analysis was completed on the transcribed video recordings. Multimodal interaction analysis was used to classify the audible expression to speech, playing, singing and other expression. Robert Bales's group observation method was used to evaluate the expediency of the students' audible expression.</p> <p>The results of the research indicate that the musicality of co-operation clearly increases the participation of students with special needs. Of their attendance time the students were more audible during the musical co-operation sessions than during the discussion sessions. The linguistic asymmetry manifested in discussion as numerous repair sequences, and in division of labour so that the most competent member of the group in conversation skills was the most audible. The expression portions (speech, playing, singing, other expression) divided more symmetrically during the musical co-operation sessions than during the discussion sessions. The students mostly spoke when they responded to teacher's instructions, evaluated their own performance or supported their playing with word rhythms. The expression of the students was often expedient during all the co-operation sessions. In their expression the students followed the rules for turn-taking so that there was little overlapping expression. Playing and singing were quite timely, and laughter often was simultaneous.</p> <p>Music offers playing and singing in addition to speech and other expression as forms of communication for the students with special needs. Playing and singing require less producing and understanding verbal communication, which are challenging to them. During musical co-operation students can establish not only their musical knowledge and skill but also their expression and interaction skills, which they can also utilize during other classroom sessions and social situations in school. In the process they construct their identity through co-operation. The significance of a teacher to the success of co-operation and to the symmetry of participation is high as the designer of the learning situation and environment, author of the division of labour and as the instructor of interaction.</p>	
<p>Keywords – special music education, co-operative learning, musical co-operation, audible expression, forms of communication, symmetry of participation, multimodality</p>	
<p>Depository – University of Jyväskylä</p>	
<p>Additional information</p>	

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Aikaisempia tutkimuksia	5
3	Osallisuuden rakentuminen yhteistoiminnassa	10
3.1	Konstruktivistinen ja pragmaattinen lähestymistapa oppimiseen	10
3.1.1	Konstrukttiivinen pedagogiikka.....	10
3.1.2	Kokemuksellisen oppimisen malli.....	12
3.2	Yhteistoiminnallinen oppiminen osallistavana työskentelytapana	15
3.2.1	Lähtökohtia ja käsitteitä	15
3.2.2	Vaikutuksia, periaatteita ja prosessi.....	18
3.3	Kommunikaatio yhteistoiminnassa	23
3.3.1	Kommunikaation multimodaalisuus	23
3.3.2	Sanallinen ja ei-sanallinen kommunikaatio.....	23
3.3.3	Musiikillinen kommunikaatio.....	29
4	Tutkimusasetelma	33
4.1	Tutkimuskysymys	33
4.2	Tutkittava ryhmä	34
4.3	Tutkimusmenetelmät	39
4.3.1	Etnografinen tutkimus.....	39
4.3.2	Keskusteluanalyysi.....	40
4.3.3	Multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi ja Balesin havainnointiluokitus	43
4.4	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	45
5	Yhteistoiminnallisen oppimisen toteutus	47
5.1	Keskustelutilanteet	48
5.1.1	Yksilötyöskentely.....	48
5.1.2	Pienryhmätyöskentely.....	48
5.1.3	Yhteinen koontikeskustelu	49
5.2	Musiikilliset yhteistoimintatilanteet	50
5.2.1	Djembe-soitto	51
5.2.2	Kehorytmit	52
5.2.3	Yhtyesoitto	53
5.2.4	Yhteislaulu.....	57
6	Opiskelijoiden äänellinen ilmaisu yhteistoimintatilanteissa	58
6.1	Äänessäolon määrä ja jakautuminen	58
6.2	Äänelliset ilmaisumuodot	64
6.2.1	Opiskelijoiden ilmaisumuodot toimintatilanteissa	64
6.2.2	Opiskelijoiden samanaikaisesti käyttämät ilmaisumuodot	71
6.3	Äänellisen ilmaisun tarkoituksenmukaisuus	72
6.3.1	Opiskelijoiden puheen ja muun ilmaisun tarkoituksenmukaisuus	73
6.3.2	Opiskelijoiden soiton ja laulun tarkoituksenmukaisuus	81
6.4	Opiskelijoiden ilmaisun samanaikaisuus ja vuorottelu	85
6.4.1	Vuorottelu keskustelussa ja musisointiin liittyvässä puheessa	85
6.4.2	Samanaikaisuus ja vuorottelu musiikillisessa ilmaisussa	91
6.4.3	Päällekkäisilmaisu ja tauot	97
6.5	Yhteenvedoa opiskelijoiden äänellisestä ilmaisusta ja osallistumisesta	102
7	Tulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä	108
	Lähteet	118

1 JOHDANTO

Kolmen erityisopiskelijan keskusteluepisodin alku tutkimusaineistossani kuvaa hyvin sitä, ettei kommunikointi ole aina helppoa:

1:04	I	Mä- mä en sano.
1:06	A	Sano vaa jos siis.
1:08	I	Pituushyppy. ((erittäin epäselvästi))
1:08	C	Hä?
1:09		h
1:10	C	Mitä? Sano vaa.

Oikeus sananvapauteen ja kommunikointiin on perusoikeus. Se todetaan Suomen perustuslaissa (L 731/1999, § 12), YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksessa (1948, 19 artikla) ja YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevassa yleissopimuksessa (2006, 21 artikla). Oikeuden pitäisi toteutua yhteiskunnassamme ja sen instituutiossa, koulussa kaikkien sen jäsenten osalta. On hyvä välillä miettiä, kuka oikeutta käyttää ja miten? Kuka on äänessä, kuka hiljaa? Kaikilla ei ole samoja resursseja sanalliseen ilmaisuun. Miten he ilmaisevat asiansa ja kommunikoivat muiden kanssa?

Kommunikaation eli viestinnän tehtävänä on yhdistää ihmiset toisiinsa ja ympäristöön, auttaa korkeampien henkisten toimintojen kehittämisessä ja säädellä ihmisten käyttäytymistä. Viestintä on perusta vuorovaikutukselle. (Kauppila 2005, 26 ja 28.) Keskeisiä vuorovaikutustaitoja ovat keskustelu- ja neuvottelutaidot, esiintymistaito, yhteistyö- ja yhteistoimintataidot, viestintätaidot, ryhmä- ja tiimityötaidot ja empatiataito. Emme opi niitä riittävän hyvin luontaisesti, vaan niitä on opetettava ja opeteltava sosiaalisesti toimivassa ympäristössä. Vuorovaikutustaidot ovat sosiaalisia taitoja, jotka ovat eri asia kuin temperamenttiin liittyvä sosiaalisuus. (Kauppila 2005, 13 ja 24; Keltikangas-Järvinen 2006 ja 2010.)

Vuorovaikutus on niin moni-ilmeinen ja monitasoinen ilmiö, ettei sen ulottuvuuksia, elementtejä ja tapahtumia saa koskaan vangittua yhteen kuvaukseen, toteavat Gerlander ja Poutiainen (2009, 86). Vuorovaikutuksen perusyksikkönä nähdään sosiaalinen episodi, tapahtuma, jolla on merkitys ja vaikutusta. Sosiaalisella episodilla on alku, kehityskulku ja päätösvaihe. Se voi olla lyhyt tai pitkä. Yleensä episodi mielletään lyhyeksi sosiaaliseksi tilanteeksi, kuten juttelu kaverin kanssa. Se voi olla pitkäaikainen, mutta voidaan jälkepäin suhteuttaa ikään kuin lyhyeksi,

kuten vuosien ystävyysuhde elämänkaaren episodina. Pitkäaikaista sosiaalista tapahtumaa ei voi sanoa episodiksi silloin, kun sitä eletään, koska sen kokonaisuutta ei vielä voi hahmottaa. (Kauppila 2005, 44 ja 73–74.)

Termiä sosiaalinen episodi käytetään erittäin vaihtelevissa merkityksissä. Erään lähestymistavan mukaan episodit ovat pienempiä yksiköitä, kuin rakennuspalikoita suuremmissa ja kompleksisemmissä sosiaalisissa tilanteissa. (Forgas 1979, 11.) Forgas (1979) määrittelee sosiaalisen episodin tyypillisen vuorovaikutussekvenssin kognitiiviseksi esitykseksi (Forgas 1979, 1). Episodi muodostuu akteista, joihin liittyy toiminta. Toimintaan puolestaan kuuluu liike. Episodit voidaan jakaa esimerkiksi formaalisiin, kausaalisiin ja arvoituksellisiin. Formaalin episodi on vakiintunut vuorovaikutuksen muodollinen tapa, kausaalisen episodin voi johtaa syy- tai seuraussuhteista ja arvoituksellisen episodin merkitystä tulkitaan. (Kauppila 2005, 44 ja 73.) Ihmisen elämän voi nähdä lukuisten sosiaalisten tapahtumien hierarkiana, esimerkiksi: elämä, koulu, opintojakso, projekti, keskustelu, keskusteluepisodi, kysymys-vastaus-vuoropari keskustelun osana, musiikillinen yhteistoiminta, djembe-harjoitus ja sen jakso.

Koulun toiminnassa on paljon erilaisia ja -tasoisia sosiaalisia episodeja, ja koulu ja opettaja ovat tärkeitä, kun lapsi ja nuori muodostaa ja sisäistää ryhmässä toimivia tiedollisia toimintatapoja, sosiokognitiivisia skeemoja käyttäytymiseensä. Kun vuorovaikutusta opetetaan, on henkilökohtaistaminen tärkeää. Pitää asettaa realistisia tavoitteita ja taitojen hallinnan kriteerejä ikäkaudet ja lähtötaso huomioiden. (Kauppila 2005, 15 ja 73–74.) Opiskelijat ovat erilaisia muun muassa temperamentiltaan ja sosiaalisilta ja kielellisiltä taidoiltaan.

Kielellisellä epäsymmetrialla tarkoitetaan tilannetta, jossa yhdellä tai useammalla osallistujalla on kielitaidossaan rajoituksia, syynä esimerkiksi neurologinen vamma tai poikkeavuus, sairaus tai kehityksellisen viivästyminen tai se, ettei puhuttu kieli ole hänen äidinkielensä. Kielellinen epäsymmetria näkyy usein osallistumisen epäsymmetriana niin, että keskustelun työnjako korostuu. Mitä vähemmän keinoja kielellisesti heikommalla osallistujalla on tilanteessa, sitä suurempi on kompetenttimman osallistujan vastuu ja valta. Esimerkiksi kehitysvammaisilla henkilöillä havaittu taipumus myöntövyvyyteen voi heikentää heidän mahdollisuuksiaan tuoda omia kokemuksia ja ajatuksia esille. (Leskelä & Lindholm 2011, 15–16.)

Epäsymmetrian käsite on perinteisesti liitetty valtaan, auktoriteettiin ja dominanssiin, jolloin enemmän tietävällä tai vahvemmallä on enemmän oikeuksia kuin heikommalla. Tietoa siirtävässä vuorovaikutuksessa epäsymmetria myös motivoi ja mahdollistaa vuorovaikutuksen. (Leskelä & Lindholm 2011, 14.) Näin on usein koulussa.

Tiedon tai tietämyksen epäsymmetrialla tarkoitetaan osallistujien epäsymmetristä tietoa esimerkiksi instituutiosta ja sen vakiintuneista vuorovaikutustavoista sekä epäsymmetriaa sen suhteen, kenellä on oikeus tietoon. Institutionaalisissa keskusteluissa osallistujilla on toisiaan täydentävät roolit, joihin liittyy tiettyjä oikeuksia ja velvollisuuksia. Ammatillisella, instituution edustajalla, on vastuu toiminnasta ja maallikon velvollisuutena on toimia, kuten tilanteessa edellytetään, esimerkiksi vastata ammatillaisen kysymyksiin. Roolijako näkyy vuorottelun rakentumisessa ja mahdollisuuksissa vaikuttaa sen kulkuun. (Leskelä & Lindholm 2011, 15.) Koulussa opiskelijoilla ja opettajalla on erilaiset roolit ja se vaikuttaa vuorovaikutukseen.

Hyvä vuorovaikutus voidaan määritellä sellaiseksi, johon kaikki voivat osallistua mahdollisimman aktiivisina osapuolina. Mahdollisimman aktiivinen ei kuitenkaan tarkoita yhtä aktiivista tai samalla tavalla aktiivista osallistumista. Esimerkiksi kielellisesti kompetentimpi on usein väistämättä vuorovaikutuksessa vastuullisempi osapuoli. Eri alojen ammatilliset tarvitsevat tietoa erityisryhmien kielenkäytön erityispiirteistä ja keinoista, joilla kommunikointia kielellisesti heikomman kanssa voi parantaa. Hän ei saa vuorovaikutusohjeita laadittaessa syrjäytyä toiminnan kohteeksi, jolle tehdään keskustelua, eivätkä ohjeet saa estää näkemästä tilannetta ja henkilön yksilöllisiä keinoja. Kielellisesti heikommille osallistujille itselleen voitaisiin laatia ohjeet, joilla kannustetaan ja innostetaan osallistumaan, ei niinkään rajoiteta tai ohjata. (Leskelä & Lindholm 2011, 24–25 ja 27.)

Koulun sosiaalisissa tilanteissa pitää kaikilla olla mahdollisuus osallistua erilaisin ilmaisu-, kommunikaatio- ja vuorovaikutustavoin, tavoitteena osallisuuden kokemus ja optimaalinen osallistumisen symmetria. Sanallisen kommunikaation rinnalle tarvitaan muita keinoja.

Musiikin keinoin voi ilmaista ja jakaa ajatuksia, mielipiteitä ja tunteita. Sitä voitaisiin enemmän hyödyntää koulussa erilaisten oppijoiden yksilöllisenä ja yhteisenä kommunikaatiomuotona monissa tilanteissa. Musiikillisessa toiminnassa opitaan tärkeitä ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa musiikinopetuksen vuosiluokkien 7–9 tavoitteista moni liittyy ilmaisuun, kommunikaatioon ja yhteistoimintaan (POPS 2014, 422–423):

Osallisuus

T1 kannustaa oppilasta rakentamaan toimintaan musisoivan ryhmän ja musiikillisten yhteisöjen jäsenenä

Musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen

T2 ohjata oppilasta ylläpitämään äänenkäyttö- ja laulutaitoaan sekä kehittämään niitä edelleen musisoivan ryhmän jäsenenä

T3 kannustaa oppilasta kehittämään edelleen soitto- ja yhteismusisointitaitojaan keho-, rytm-, melodia- ja sointu-soittimin

T4 rohkaista oppilasta monipuoliseen musiikkiliikunnalliseen kokemiseen ja ilmaisuun

T5 tarjota oppilaalle mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun ja havainnointiin sekä ohjata häntä keskustelemaan havainnoistaan

T6 kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin ja ohjata heitä improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen sekä taiteidenväliseen työskentelyyn

T7 ohjata oppilasta musiikin tallentamiseen ja tieto- ja viestintäteknologian luovaan ilmaisulliseen käyttöön sekä musiikin tekemisessä että osana monialaisia kokonaisuuksia

Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito

T8 ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikkia taiteenlajina ja ymmärtämään, miten musiikkia käytetään viestimiseen ja vaikuttamiseen eri kulttuureissa

T9 rohkaista ja ohjata oppilasta keskustelemaan musiikista käyttäen musiikin käsitteitä ja terminologiaa

Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa

T10 ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin

T11 ohjata oppilasta huolehtimaan kuulostaan sekä musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta

Oppimaan oppiminen musiikissa

T12 ohjata oppilasta kehittämään musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla, asettamaan tavoitteita musiikilliseen oppimiselleen ja arvioimaan edistymistään suhteessa tavoitteisiin

(POPS 2014, 422–423.)

Tässä työssäni tarkastelen erityisopiskelijoiden osallistumista keskusteluun ja musiikilliseen yhteistoimintaan. Mitä opiskelijoiden vuorovaikutuksessa oikeasti tapahtuu ja kuinka paljon ilmaisua heillä oikeasti on? Videonauhalla pystyy tarkasti aikaa katsomalla selvittämään ilmaisun ja osallistumisen todellisen määrän.

Tavoitteeni on kuvata opiskelijoiden äänellisen ilmaisun määrää, muotoa ja tarkoituksenmukaisuutta ja selvittää, vaikuttaako yhteistoiminnan musiikillisuus heidän osallistumiseensa ja osallistumisen symmetriaan. Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa vuorovaikutuksen nähdään rakentuvan hetki hetkeltä osallistujien yhteistyön tuloksena. Jokainen tilanne tarjoaa osallistujille erilaisia mahdollisuuksia rakentaa symmetriaa tai epäsymmetriaa (Leskelä & Lindholm 2011, 19–20.)

Tieto opiskelijoiden ilmaisun ja osallistumisen tavoista ja siihen vaikuttavista asioista auttaa opettajaa suunnittelemaan opetusta. Paitsi erityisoppilaitoksissa myös peruskoulussa ja toisen asteen koulutuksessa on paljon opiskelijoita, joilla on muun muassa kielellisiä vaikeuksia. He tarvitsevat monenlaisia kommunikaatiomuotoja saadakseen äänensä kuuluviin.

2 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Saarela selvitti maisterintutkielmassaan *”Harjoiteltiin oman ryhmän omaa rytmijuttua” – Yhteistoiminnallinen oppiminen musiikintunnilla* (2013) yhteistoiminnallisen oppimisen vaikutusta musiikin opiskeluun. Alakoulun 22 neljäsluokkalaiselle pidettiin kaksi musiikintuntia ja he täyttivät kaksi kyselylomaketta. Lisäksi Saarela haastatteli ryhmän opettajaa. Tutkimustulosten perusteella Saarela suosittelee yhteistoiminnallisen oppimisen hyödyntämistä koulun musiikinopetuksessa. Opettaja voi sen kautta aktivoida oppilaita osallistumaan paremmin, millä on myönteistä vaikutusta heidän oppimistuloksiinsa ja sosiaalisiin taitoihinsa. (Saarela 2013, tiivistelmä.)

Pääkkönen selvitti väitöstutkimuksessaan *Nuorten musisointiprosessi koulussa toteutetussa konserttiprojektissa. Musiikkiluokkalaisten kertomukset yhdessä tekemisestä* (2013), mikä nuorille on merkityksellistä ryhmän neljä kuukautta kestäneessä musisointiprosessissa koululuokan valmistautuessa konserttiin. Tutkittavana ryhmänä oli kaksikymmentä 15-vuotiasta, yhdeksäsluokkalaista nuorta samalta musiikkiluokalta ja tutkimusaineistot koostuvat 31 haastattelusta ja 18 kirjoitelmasta, jotka Pääkkönen analysoi kertomuksina teemoitellen ja kerronnallisen tutkimuksen metodologian aikakehyksen, prosessityyppien ja osallistujaroolien analyysimalleilla. (Pääkkönen 2013, tiivistelmä, 15 ja 62.)

Pääkkönen etsi vastauksia kysymyksiin: Mikä ryhmän musisointiprosessissa on nuorille merkityksellistä? Minkälainen musisointiprosessi on nuorten kertomana tilana koulussa? Minkälaisia rooleja nuoret antavat itselleen ja muille musisointiprosessin kertomuksissa? (Pääkkönen 2013, 23.) Tutkimustulokset liittyvät omakohtaiseen musisointiin, esiintymiseen ja ryhmätoimintaan liittyviin merkityksiin. Nuoret kertoivat musisointiprosessin aikaisista yllätyksellisistä tapahtumista ja kokemuksista. Omien taitojen saavuttaminen oli heille merkityksellistä. He vaikuttivat esiintymisen hetkellä luottavan omaan osaamiseensa, ja esiintymiselle asetettiin varsin kohtuullisia odotuksia ja vaatimuksia. Musisointiprosessiin kuului konkreettinen toiminta, tekeminen ja tuottaminen. (Pääkkönen 2013, tiivistelmä ja 175.)

Hannula pyrki väitöstutkimuksessaan *Dialogia etsimässä – pienryhmäkeskusteluja luokassa* (2012) tunnistamaan resurssit ja keinot, joita voi käyttää kasvatuksellisen dialogin edistämiseen luokahuoneessa. Hän analysoi kolmasluokkalaisten keskusteluja kolmen tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Millaisia puhetaitoja lapset käyttivät keskusteluissa? Millaista dialogia eri

pienryhmät osoittivat? Millaiset tekstit ja tehtävät olivat kaikkein optimaalisimpia dialogin aikaansaamisessa. (Hannula 2012, tiivistelmä.)

Aineiston Hannula analysoi sosiokulttuurallisella diskurssianalyysillä. Tutkimustulokset osoittavat, että lapset käyttivät puhetaitoja, jotka opettaja oli esittänyt erityisesti harjoitusvaiheessa tarkoituksena jakaa ja haastaa ajatuksia sekä rakentamaan yhteistä ymmärtämistä. Ryhmien välillä oli eroja siinä tavassa, jolla lapset haastoivat muiden osallistujien näkökulmia dialogissa. Hannula toteaa tulosten perusteella, että dialogin syntyminen riippuu dialogisesta tilasta, joka vaatii kolmea elementtiä tai resurssia: keskustelun rakentaminen, affordanssit keskusteluun ja aika ja tila yhteisen ongelman ratkaisemiselle. (Hannula 2012, tiivistelmä.)

Leskelä ja Lindholm ovat koonneet keskusteluanalyttisellä menetelmällä tehtyjä tutkimuskuvauksia *Haavoittuva keskustelu* -teokseen (2011) vuorovaikutustilanteista, joissa ilmenee epäsymmetrian eri muotoja, mikä johtaa usein osallistumisen epäsymmetriaan. Yhteistä tilanteille on, että yksi tai useampi osallistuja on kielellisesti toista tai muita heikompi ja että heidän keskustelukumppaneinaan on usein juuri tämän erityisryhmän kohtaamiseen koulutettuja asiantuntijoita. Myös tarve esimerkiksi selkokieliseen vuorovaikutukseen tai puhetta tukeviin tai korvaaviin menetelmiin on useimmille yhteistä. (Leskelä & Lindholm 2011, 14 ja 20.)

Leskelä ja Lindholm (2011) painottavat, ettei eri ryhmien kielellisten pulmien välille tai ryhmän sisälle voi vetää suoraa yhtäläisyysmerkkejä. Kielellinen epäsymmetria näyttäytyy eri tavoin, riippuen esimerkiksi siitä, onko kyse heikentyneestä kielitaidosta, pysyvistä neurobiologisista poikkeavuuksista vai kielitaidosta, jota ei ole vielä saavutettu, kuten kielenoppijoilla. Myös henkilöiden tietoisuus omista ja toisen osallistujan kielitaidon puutteesta vaihtelee ja he voivat olla erilaisia monessa kielenkäyttöön liittyvässä asiassa. (Leskelä & Lindholm 2011, 17 ja 27.)

Kielenoppijat tai änkkyttävät lapset eivät ole vielä saavuttaneet kielitaitoa. Kehitysvammaisilla henkilöillä ja Asperger-nuorilla ei ole yleensä kyse heikentyneestä kielitaidosta, eikä heidän kielitaitonsa aina odoteta paranevankaan, koska taustalla on neurobiologisia kehityshäiriöitä ja pysyvä aivotoimintojen poikkeavuus. Heidän kielellisiin pulmiinsa voidaan jossain määrin vaikuttaa kuntoutuksella, puheterapialla ja ympäristön ohjauksella, mutta perimmäistä aiheuttajaa ei voida poistaa. Kehitysvammaisen keskustelijan vuorovaikutustaidot voivat olla hänen varsinaisia kielellisiä taitojaan huonommat ja melko sujuvastikin puhuvan kehitysvammaisen voi olla vaikeaa toimia keskustelussa yleisten odotusten mukaan. (Leskelä & Lindholm 2011, 18.)

Leskelä ja Lindholm (2011) toteavat, että todennäköisesti tilanne ja tietoisuus omista tai toisen kielellisistä rajoituksista vaikuttaa paljon siihen, millaiset resurssit puhuja ottaa ja saa käyttöönsä. He esittävätkin kysymyksen, onko kielellisessä epäsymmetriassa kyse siitä, kuinka tietoisia osallistujat ovat kielellisistä rajoituksistaan, vai selittyvätkö erot erilaisilla keskustelutilanteilla, esimerkiksi osallistujien tuttuudella toisilleen tai keskustelun institutionaalisuudella? (Leskelä & Lindholm 2011, 18.)

Kielellisen epäsymmetrian kytkös osallistumisen epäsymmetriaan näkyy erityisesti vuorottelussa ja korjausjaksoissa. Kielellisesti symmetrisessä keskustelussa osallistujat korjaavat välittömästi ja tarkoituksenmukaisella tavalla ongelmatilanteet. Kielellisesti heikompi ei sen sijaan välttämättä tunnista virhettä omassa tai toisen puheessa tai pysty sitä korjaamaan. Näin kompetenttimman keskustelijan rooli korostuu esimerkiksi uusien aiheiden esittämisessä tai tilanteen läpiviemisessä. (Leskelä & Lindholm 2011, 20 ja 28.)

Kielellisesti epäsymmetrisessä vuorovaikutuksessa osallistujia vaivaa epävarmuus yhteisymmärryksestä. Voi ilmetä tahdistusongelma, kun vuorottelua ja koko keskustelun rytmittämistä vaikeuttaa jatkuva pohdinta esimerkiksi korjauksista. Tahdistuksen epäonnistuminen korostaa osallistujien välistä epäsymmetriaa ja voi olla epämukavaa. Epäsymmetrinen keskustelu on usein myös rikasta ja osoittaa, että osallistujilla on voimavaroja ja keinoja rakentaa yhteisymmärrystä. Epäsymmetrian muotojen suhdekaan ei ole automaattinen, vaan puhujarooleista voidaan neuvotella. (Leskelä & Lindholm 2011, 28.)

Kommunikatiivisten ja sosiaalisten tekijöiden tärkeys musiikkikasvatuksen ympäristöissä on tullut esiin esimerkiksi MacDonaldin, O'Donnellin ja Daviesin tutkimussarjoissa *Structured music workshops for individuals with learning difficulty: an empirical investigation*. Ne osoittavat, kuinka strukturoidut musiikkityöpajat erityisryhmien jäsenille lisäsivät yleisten musiikillisten ja kommunikatiivisten taitojen kehittymistä. Työpajoissa oli käytännöllisiä aktiviteetteja, erityisen merkittävänä gamelanin soittaminen. Gamelan on yleisnimi Malesiassa ja Indonesiassa yleisten 4–40 instrumentin yhtyeelle. Yksi rumpusoittaja koordinoi musiikillisesti soittoa muiden kanssa ja johtaa heitä. Ryhmäkontekstina oli, että osallistujat työskentelivät kohti jaettua päämäärää ja onnistuminen tehtävässä vaati kaikkien osallistujien yhteistoiminnallista työskentelyä. (MacDonald & Miell 2004, 141.)

Tutkimuksissa yksi ryhmä (n = 19) osallistui kymmenen viikon työpajaohjelmaan ja sitä verrattiin kahteen kontrolliryhmään, joista samana aikana toinen ei osallistunut mihinkään aktiviteettiin ja toinen osallistui leivonta- tai taideaktiviteetteihin. Tulokset osoittavat selvää kehittymistä sekä musiikillisissa taidoissa että niiden itsearvioinnissa musiikkityöpajaryhmässä verrattuna muihin ryhmiin. Oleellinen kehitys yleisissä kommunikaatiotaidoissa ilmeni vain musiikkityöpajaryhmässä. Henkilöille, joilla on oppimisvaikeuksia, musiikillinen aktiviteetti näyttää tarjoavan ympäristön, jossa tapahtuu pitkäaikaista kehitystä niin musiikillisissa taidoissa, itseluottamuksessa (suhteessa musiikilliseen kykyyn) kuin yleisissä kommunikaatiivisissa taidoissa. (MacDonald & Miell 2004, 142.)

MacDonald ja Miell (2004) näkevät, että yksi tärkeä selitys tälle kehitykselle oli, että musiikkityöpajoissa suunnattiin huomio muihin ja synkronoiduttiin muiden kanssa. Osallistujien piti integroida oma soittamisensa muun ryhmän kanssa niin, että yksilöllisistä elementeistä muodostui yhdessä kokonaisuus. Prosessi sisälsi intensiivistä kuuntelemista ja suuntautumista vuorovaikutuksen ei-sanalliseen viestintään. Siinä vaadittiin tempon muutosten seuraamista ja osallistujia pyydettiin toistamaan rytmejä. Monenlaiset metodit työpajassa tuottivat tehokasta yhteistoimintaa, mutta ne kaikki sisälsivät enemmän musiikillista kommunikointia kuin sanallista, koska monelle erityisryhmän jäsenelle sanallinen kommunikointi oli vaikeaa. Musiikki kommunikoi tehokkaasti ja mahdollistaa oppimisen ja kehittymisen ei-sanallisesti. (MacDonald & Miell 2004, 142–143.)

Kaikki pidetyt gamelan-työpajat alkoivat lämmittelyjaksolla, jossa osallistujat muun muassa seisoiivat ringissä ja osallistuivat rytmisten leikkien sarjaan. Tämän kautta voitiin saada voimakas kokemus ryhmästä koherenttina kokonaisuutena, mikä oli toiminnan onnistumiselle oleellista. Leikit tukivat transaktiivisen musiikillisen kommunikaation kehittymistä. Niissä osallistujat suuntasivat huomion muihin ja rakensivat yhteissoittoa tarjoamalla omia musiikillisia ehdotuksiaan muiden osallistujien aikaisempien musiikillisten ehdotusten jatkoksi. Transaktiivisen musiikillisen kommunikaation käyttö korreloi positiivisesti tehtävän tulosten onnistumisen kanssa. Tämän kommunikaation muodon on yleensäkin huomattu olevan onnistuneen yhteistoiminnan komponentti. Musiikkityöpajassa kollaboratiivinen dynamiikka muodostui fasilitaattorien, osallistujien ja kaikkien välisestä vuorovaikutuksesta. (MacDonald & Miell 2004, 142–143.)

Kovalainen selvitti väitöstutkimuksessaan *The Social Construction of Learning and Teaching in a Classroom Community of Inquiry* (2013), miten oppiminen ja opetus rakentuvat sosiaalisesti luokassa, jonka toimintakulttuuri rakentuu tutkivan yhteisön periaatteille yli oppiainerajojen ja millaisia prosesseja ja ehtoja siellä on. Hän pyrki myös kehittämään suuntaviivoja merkitykselliselle, oppilaskeskeiselle ja ongelmalähtöiselle oppimiselle. Tutkittavana ryhmänä oli 17 kolmasluokkalaista oppilasta ja heidän opettajansa. Tutkimusaineisto koostuu yhdeksästä videoidusta tunnista eri oppiaineissa. Kovalainen litteroi videotallenteilta luokan vuorovaikutustilanteita ja analysoi litteraatiot soveltamalla sosiokulttuurisen diskurssianalyysin piirteitä keskittyen enemmän keskustelun sisältöön, tarkoitukseen ja tiedon jakamiseen kuin kielen tutkimiseen. (Kovalainen 2013, tiivistelmä ja 34.)

Kovalaisen tutkimustulokset viittaavat siihen, että luokan jäsenten välinen, monenkeskinen vuorovaikutus rakensi sosiaalisia vuorovaikutustilanteita. Oppilaat vastasivat tiedollisista neuvotteluista ja opettaja keskittyi keskustelun aikana vuorovaikutuksen ohjaamiseen. Vuorovaikutustilanteissa opettajan tuki vaihteli määrältään ja laadultaan riippuen osallistumiseltaan erilaisista oppilaista. Vuorovaikutustilanteiden välillä opettaja toimi analyttisenä asiantuntijana. Tutkimustulosten perustella opettajan ohjaus oli tutkivan yhteisön rakentumista tukevaa niin tiedollisesti, sosiaalisesti kuin sosioemotionaalisesti. (Kovalainen 2013, tiivistelmä.)

3 OSALLISUUDEN RAKENTUMINEN YHTEISTOIMINNASSA

3.1 Konstruktivistinen ja pragmaattinen lähestymistapa oppimiseen

3.1.1 Konstruktiivinen pedagogiikka

Konstruktivismi on erittäin monisyinen ja poikkitieteellinen käsite ja teorian sijaan pikemminkin lähestymistapa, metateoria tai paradigma, toteaa Haapasalo (2000, 95). Sen tietoteoreettinen peruspiirre on hänen mukaansa muun muassa se, että yksilön tai sosiaalisten yhteisöjen tai tiedeyhteisöjenkään muodostama tieto ei voi olla ontologisesti objektiivista, koska kukin havaittaja aina valikoi ja tulkitsee ulkoista maailmaa ikään kuin oman linssin läpi. Haapasalo (2000) esittää määrittelyn konstruktivismin käsitteelle:

- oppija rakentaa aktiivisesti tiedon, ei vastaanota sitä passiivisesti ympäristöstä
- tietäminen on adaptiivinen prosessi, jossa oppijan kokemusperäinen maailma jäsentyy
- tietäminen ei paljasta oppijan mielen ulkopuolella olevaa maailmaa
(Haapasalo 2000, 95–96.)

Konstruktivismin suuntauksille on yhteistä rakentamismetafora ihmisen tiedonhankinnan ja oppimisen kuvauksessa. Rakentaminen kuvataan joko mentaalisten rakenteiden konstruointina, kuten kognitiivisessa konstruktivismissa, osallistumisena yhteiseen toimintaan ja vuorovaikutukseen, kuten sosiokulttuurisissa teorioissa, yksilön ja yhteisön välisten merkitysten rakentamisena, kuten symbolisessa interaktionismissa tai kielellisinä diskursseina, kuten sosiokonstruktioismissa. (Tynjälä 1999, 57.)

Kaikki suuntaukset korostavat luovia, konstruktiivisia ja reflektiivisiä toimintoja oppimisessa toistamisen ja muistamisen sijasta. Myös oppijan aktiivisuuden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä painotetaan kaikissa, hieman eri tavoin. Se, tarkastellaanko oppimista yksilön vai ryhmän tai laajemman yhteisön tasolla, on suuntausten välinen selkein ero. (Tynjälä 1999, 58; Haapasalo 2000, 100.)

Eri suuntausten välisissä keskusteluissa on korostettu sitä, että näillä on annettavaa toisilleen, ja ehdotettu integroivien näkemysten kehittämistä. Onkin tehty esimerkiksi johtopäätös, että

radikaali konstruktivismi sisältää implisiittisesti ajatuksen siitä, että yksilöllinen tiedon konstruointi tapahtuu kulttuuriin osallistumalla ja vastaavasti sosiaalikonstruktivistiset näkemykset sisältävät implisiittisesti ajatuksen siitä, että sosiaaliseen toimintaan osallistuessaan oppija aktiivisesti konstruoi maailmaansa. Oppiminen tapahtuu sekä yksilön mielessä että sosiaalisena, osallistuvana prosessina. Näkökulmat täydentävät toisiaan. Niiden välillä ei ole varsinaisesti ristiriitaa, mutta koska tutkimuksessa on käytännöllisesti vaikea ottaa huomioon kaikkia näkökulmia, oppimista on tarkasteltava jostain valitusta näkökulmasta käsin. (Tynjälä 1999, 60.)

Oppimisen kannalta konstruktivismiin liittyy tietty pragmatismi, jonka tunnettu kannattaja on Dewey. Haapasalon (2000, 96) mukaan Dewey näkee oppimisen tehokkaimpana oppilasta koskettavissa, arkielämään liittyvissä tilanteissa. Oppiminen on ongelmanratkaisuprosessi, jossa oppilas testaa uusia tilanteita aiemman tietämyksensä avulla. (Haapasalo 2000, 96.)

Deweyn, Peircen ja Jamesin pragmatistisessa filosofiassa on symbolisen interaktionismin juuret. Suuntaus sijoittuu radikaalin konstruktivismin ja sosiokulttuurisen näkemyksen välille sisältäen aineksia molemmista. Merkitys nähdään sosiaalisena symbolisena tuotteena, joka syntyy ihmisten välisessä tulkinnallisessa vuorovaikutusprosessissa. Koska ihmisillä on sosiaalisissa yhteisöissä tarve sovittaa toimintansa ja ymmärryksensä yhteen, he tulkitsevat toistensa toimintoja ja ottavat omassa toiminnassaan huomioon muiden tekemisen. Tämä koordinointi edellyttää yhteisiä merkityksiä tai ainakin niiden kokemista yhteisiksi. Jaettuun, yhteiseen ymmärrykseen pääsee vain sosiaalisen vuorovaikutuksen ja neuvottelun kautta. Symbolinen interaktionismi pyrkii selittämään, miten yksilöistä muodostuva ryhmä vuorovaikutuksellisesti rakentaa merkityksiä esimerkiksi opetusryhmän tasolla ottaen samalla huomioon sen, että jokainen yksilö ryhmän sisällä rakentaa myös oman ainutlaatuisen merkityksensä asioille. (Tynjälä 1999, 50–52.)

Haapasalo (2000) kiteyttää konstruktivistisen tiedonkäsityksen ytimen: yksilön tiedollisessa rakenteessa tapahtuva kehitys tai muutos poistaa loogis-kognitiivisen ristiriidan, jolloin aiemmat rakenteet ja skeemat eivät välttämättä häviä, vaan niistä muodostuu koordinoitumpia ja kehittyneempiä struktuureja. Tällöin tietotaitosysteemi saavuttaa tavoitteita, joihin ei olisi ollut mahdollista päästä erillisten skeemojen ja rakenteiden avulla. Oppiminen on tietoisuuden konstruointia toimintojen sisäistyessä. Tällöin tieto on dynaaminen, alati muuttuva prosessi, jossa tulkitaan ulkoista todellisuutta. (Haapasalo 2000, 103.)

Konstruktivisessa pedagogiikassa opiskelu voi perustua vain oppilaiden henkiseen aktiivisuuteen ja sen mahdollisimman optimaaliseen ylläpitämiseen. Sen syntymiselle, ilmenemiselle ja kehitykselle pitää järjestää mahdollisimman suotuisat olosuhteet. Opiskelutehtävän on liitettävä oppilaiden tietojen ja taitojen järjestelmään tavalla, jonka he hyväksyvät. Puhutaan oppilaiden lähtötiedoista ja korostetaan, että opittavia asioita pitää aluksi käsitellä samalla tavalla kuin oppilas itse niitä tarkastelee. (Haapasalo 2000, 103 ja 106.)

Opettajalle suositellaan kolmea eri roolia: sellaisten tilanteiden järjestäminen, jotka edistävät ideoiden rakentumista oppilaiden ajattelussa, refleктоivaan ajatteluun kannustaminen skeemojensa korjaamiseksi ja muokkaamiseksi tehokkaammiksi ja yleisemmiksi ja oppilaan omien kokemusten painottaminen tarkoituksena rakentaa siltoja arkielämän ja koulussa opittavien asioiden välille (Haapasalo 2000, 106–107). Haapasalo (2000) johtaa strategisten oppimisympäristöjen suunnitteluvaatimuksista normatiivisia sääntöjä:

- opetuksen tavoitteita asetettaessa opettajan pitää määritellä oppilaalta vaadittava henkisen toiminnan taso kutakin teemaa varten
- lähestymistapojen pitää herättää oppilaiden tarve itsenäiseen ajatteluun, edistää positiivisten emotioskeemojen syntymistä, virittää tietoista älyllistä ponnistelua ja sovittaa yhteen produktiivinen ja reproduktiivinen toiminta

(Haapasalo 2000, 113.)

Tynjälä (1999, 149) toteaa, että yksi keskeisimmistä muutoksista oppimisen tutkimuksessa on se, että oppimista tarkastellaan myös sosiaalisena prosessina, ei vain yksilöllisenä ja on alettu korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön merkitystä.

3.1.2 Kokemuksellisen oppimisen malli

David Kolbin ja David Huntin laatiman kokemuksellisen oppimisen mallin taustalla ovat Kurt Lewinin organisaation kehittämiseen laadittu toimintatutkimusmalli, John Dewey'n tekemällä oppimisen malli ja Jean Piaget'n kehitysmalli. Mallissa on kaksi oppimisen ulottuvuutta, tiedostamaton ja tiedostettu ymmärtäminen ja niihin liittyen neljä oppimista eri tavoin painottavaa vaihetta. (Leppilampi & Piekkari 2001, 9.) Haapasalo (2000) toteaa nelivaiheisen syklisen mallin tiedon syntymisestä ja kehittymisestä tarjoavan hyödyllisen perspektiivin konstruktiviseen pedagogiikkaan (Haapasalo 2000, 107).

Ensimmäisessä vaiheessa oppiminen on välitöntä, intuitiivista, avointa, tunnepainotteista ja luovaa. Lähtökohtana ovat oppijan kokemukset. Hän löytää tarttumapintansa opittaviin asioihin ja asettaa tavoitteet oppimiselleen. Käytännössä opettaja usein määrittelee opetuksen tavoitteet, mutta kun oppija saa osallistua niiden määrittelyyn, niin hänen mielenkiintonsa herää ja hän kokee omistajuutta asiaan. Tavoitteiden luonti ja ongelman määrittely yhdessä oppijoiden kanssa on tärkeää, koska omistajuus asiaan syntyy parhaiten yksilössä itsessään tapahtuvan prosessin kautta. (Leppilampi & Piekkari 2001, 9–10.)

Toisessa vaiheessa kokemuksia havainnoidaan ja pohdiskellaan (Haapasalo 2000, 107). Reflektointi eli kriittinen, arvioiva pohdiskelu korostaa ilmiön eri näkökulmia. Opiskeltava asia pyritään liittämään aiempiin kokemuksiin, aiempaan tietoon ja erilaisiin assosiaatioyhteyksiin. Opettajan rooli on erittäin tärkeä, kun pyritään tietoiseen ymmärtämiseen ja käsitteellistämiseen. Taitavalla toiminnalla, oikeilla kysymyksillä ja vaihtelevilla ryhmäkoostumuksilla opettaja auttaa oppijaa oppimaan ja ohjaa oppijat yhteiseen pohdiskeluun, jolloin myös ryhmän toimintaa reflektoidaan. Opettajan tehtävänä on luoda olosuhteet, joissa hän tai muut oppijat auttavat oivaltamaan asioita ja käyttämään tietoja ja taitoja. Vygotskyn ajattelun mukaan oppijan kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välillä on epäsuhta, joka korjautuu parhaiten yhteistyössä muiden kanssa. Koska tiedot ja taidot ovat lähikehityksen vyöhykkeellä odottamassa, tavoitteet on asetettava hiukan korkeammalle kuin nykyinen suoritustaso. Opettajan pitää tarjota riittävän haasteellisia virikkeitä, jotka työntävät eteenpäin. (Leppilampi & Piekkari 2001, 10–11.)

Kolmannessa vaiheessa kokemuksiin perustuvista havainnoista pyritään tekemään yleistyksiä ja skeemoja (Haapasalo 107). Kurinalaisen, systemaattisen ajattelun kautta luodaan uusia käsitteitä, malleja ja teorioita. Looginen ajattelu on tunteiden edellä. Oppija käsittelee ja jäsentää omakohtaisia kokemuksiaan ja havaintojaan ja konstruoi niiden perusteella uutta tietoa. Tässä vaiheessa myös ongelmiin löytyvät ratkaisut: oppija ymmärtää, mistä on kyse ja miten ongelma ratkaistaan. Käsitteellistämisen vaiheessa syväoppiminen on mahdollista ja kokemus tulee tietoiseen hallintaan. (Leppilampi & Piekkari 2001, 11.)

Viimeisessä vaiheessa muodostunutta kokonaiskäsitystä testataan uusissa tilanteissa (Haapasalo 2000, 107). Aktiivista, kokeilevaa toimintaa korostava oppiminen pyrkii etsimään toimivia käytännön ratkaisuja ja sovelluksia. Toiminta on päämäärähakuista ja siihen kuuluu myös epäonnistumisen riskin ottaminen. Oppija tarvitsee mahdollisuuksia testata päätelmiä, teorioita ja

malleja käytännössä sekä harjoittelua ja tukea. Toimiviksi todetut skeemat liitetään aiempaan tietorakenteeseen. (Haapasalo 2000, 10; Leppilampi & Piekkari 2001, 11.)

Sykli jatkuu seuraavana kierroksena, kun uusia kokemuksia hankittaessa skeemoja käytetään. Oppijan konkreettiset kokemukset ja abstraktien skeemojen kehittyminen vuorottelevat. (Haapasalo 2000, 107.) Sykliä pituudet voivat vaihdella huomattavasti. Lopputuotoksen sijaan korostuu oppimistapahtuman jatkuvasti kehittyvä ja syvenevä, aktiivinen prosessi, jossa oppijan omat tiedot ja taidot ovat ratkaisevia. Tämä niin kutsuttu tarttumapinta vaikuttaa yhdessä oppimisympäristön kanssa oppijan valikoivaan tarkkaavaisuuteen ja kasvaa jokaisen kierroksen aikana. Siihen, kohdistuuko oppijan valikoiva tarkkaavaisuus opittaviin asioihin vai epäolennaisuuksiin, vaikuttavat oppimisympäristön luominen, alkulämmittely, tavoitteiden määrittely ja opettajan toiminta. Opetusjakson avaus on merkityksellinen. (Leppilampi & Piekkari 2001, 11.)

Kokemuksellinen oppiminen on toiminnallinen prosessi, joka hyödyntää eri aistikanavia, tunteita, elämyksiä, mielikuvia ja mielikuvitusta, siis kokemuksia, ja aktivoi ja koskettaa oppijaa monipuolisesti. Mallin juuret ovat humanistisessa psykologiassa. Keskeisenä tavoitteena on tukea persoonallista ja sosiaalista kasvua, lisätä oppijan itsetuntemusta ja tietoisuutta omasta oppimisesta, parantaa oppimaan oppimista ja tarkentaa käsityksiä oppimisen kohteista. Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan oppija on itseään sisäisen motivaation voimalla ohjaava tahtova yksilö, joka on tietoisesti vastuullinen omista ratkaisuksistaan, haluaa itsenäistyä ja ohjata omaa oppimistaan. (Leppilampi & Piekkari 2001, 9 ja 11.)

Malli painottaa itsearviointia. Ellei oppija ole sisäistänyt oppimisen tavoitteita, ei hän voi ymmärtää, mitä on oppimassa. Oppimistilanteet määräytyvät pääasiassa oppijoiden toiminnasta ja opettajan rooli muuttuu: kontrolloijasta ja auktoriteetista tulee ohjaaja ja kannustaja. Oppimisen vastuu on enemmän oppijalla ja laajenee myös muihin yhteisön oppijoihin. Oppimisesta tulee yhteisvastuullista, kollektiivista toimintaa. (Leppilampi & Piekkari 2001, 9.)

3.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen osallistavana työskentelytapana

3.2.1 Lähtökohtia ja käsitteitä

Lähtökohtia

Varhaisimpia oppilaan omatoimisuuden ja yhteistoiminnan periaatteisiin nojautuvia opetuksen kehittäjiä oli Johan Amos Comenius (s. 1592), tsekkiläisen myllärin poika, jonka näkemyksiin perustuu eurooppalainen pedagogiikka ja sen uudistaminen. Oppilaan nähdään tuovan mukanaan kouluun voimavaroja, kokemuksia ja elämyksiä, joita pitää hyödyntää opetuksessa alusta alkaen. Opetuksen on oltava riittävän haasteellista, mutta ei liian vaativaa, koska oppiminen on kiinteästi yhteydessä oppilaan kehitysvaiheisiin. (Koppinen & Pollari 1993, 152–153.) Koppisen ja Pollarin (1993) mukaan Comeniuksen opetusopissa on kolme perusteesiä:

- Mikään opetus ei saa olla pelkästään auktoriteettien mielipiteiden opettamista.
- Kaikki opetettava on esitettävä aistimin havaittavaksi, mikäli suinkin mahdollista.
- Luonto on yksin meidän opastajamme, kun etsimme opetuksen ja oppimisen järjestystä. (Koppinen & Pollari 1993, 152–153.)

Tämän eurooppalaisen kasvatusajattelun piirteitä sisältää David W. Johnsonin ja Roger T. Johnsonin kehittämä metodisesti jäsentynyt työmuoto, yhteistoiminnallinen oppiminen. Sen lähtökohtana ovat opetuksen käytännön tarpeet amerikkalaisnuorten oppimisvaikeuksien voittamiseksi. (Koppisen & Pollarin 1993, 156 mukaan.)

Suomalaiset yhteistoiminnallisen oppimisen sovellukset perustuvat Viljo Kohosen luomaan malliin, joka perustuu Johnstoneiden ajatuksiin (Koppisen & Pollarin 1993, 156 mukaan). Yhteistoiminnallinen oppiminen perustuu kokemukselliseen oppimiseen ja konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen. Oppiminen nähdään itsenäistymistä ja vapautumista tukevana sosiaalisena rakennelmana. Yhdessä oppimisella, toisten auttamisella ja toisilta oppimisella pyritään sosiaaliseen muutokseen, jolle on ominaista avoimuus, dynaamisuus, ryhmäkeskustelut ja yhteinen tiedon käsittely. Opiskelijan yksilöllinen kasvu ja itsenäistyminen kulkevat rinta rinnan sosiaalisen kasvun ja kehittymisen kanssa. Voidakseen olla ryhmälleen hyödyksi, oppija tarvitsee subjektiivisesti koettua henkistä ja älyllistä itsenäisyyttä, jota menestyksellinen toiminta ryhmässä tukee. (Leppilampi & Piekkari 2001, 12.)

Ryhmässä tapahtuva oppiminen

Ryhmässä tapahtuvasta oppimisesta käytetään eri koulukunnissa erilaista terminologiaa. Usein pienryhmien käyttöä opetuksessa on kutsuttu termillä co-operative learning, joka on suomennettu yhteistoiminnalliseksi oppimiseksi. Nykyisessä sosiaaliseen konstruktivismiin pohjautuvassa englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään usein termiä collaborative learning, joka yleensä myös suomennetaan samoin. Joskus halutaan erottua selvästi kooperatiivisen oppimisen käsitteestä ja käytetään lainasanaa kollaboratiivinen oppiminen tai puhutaan yhteisöllisestä oppimisesta. (Tynjälä 1999, 152.)

Usein kollaboraatiota ja kooperaatiota käytetään synonyymeina, mutta monet tutkijat haluavat painottaa työmuotojen eroja. Yhteistyössä oppimisella on tarkoitettu työmuotoja, joissa ryhmän jäsenten välillä on etukäteen asetettu selkeä työnjako. Kukin ryhmän jäsen suorittaa tiettyä tehtävää tai toimii tietyssä roolissa. Osallistujat jakavat työn osiin, ratkaisevat osatehtävät yksilöllisesti ja kokoavat sitten osat yhteen lopulliseksi tuotokseksi. Kollaboratiivisen oppimisen käsitteeseen ei sen sijaan yleensä liitetä kiinteää työnjakoa, vaan osallistujat ratkaisevat tehtävän yhdessä. Tällöin työnjako on spontaania ja roolit ovat joustavia. Kun nykyisin puhutaan yhteistoiminnallisesta tai kollaboratiivisesta oppimisesta, tarkoitetaan useimmiten opiskelumuotoa, jossa kaikilla ryhmän jäsenillä on yhteinen tehtävä ja tavoite ja jossa pyritään jaettujen merkitysten ja yhteisen ymmärryksen rakentamiseen vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Tynjälä 1999, 152.)

Ryhmän määritelmä

Ryhmän määrittelyssä ollaan yksimielisiä siitä, että ryhmän jäsenten pitää voida olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja kirjallisuudessa korostetaan henkilökohtaista interpersoonallista vuorovaikutusta. Tosin nykyään ryhmät toimivat myös ilman kasvokkai-kontaktia, esimerkiksi virtuaalisesti. (Kauppila 2005, 85).

Kauppila (2005) toteaa yllättäväksi sen, että jo vuonna 1950 Homans määritteli ryhmän näin: Ryhmä on joukko ihmisiä, jotka kommunikoivat toistuvasti toistensa kanssa. Ryhmä muodostuu niin vähäisestä määrästä ihmisiä, että jokainen heistä voi kommunikoida ryhmään kuuluvan kanssa interpersoonallisessa kontaktissa. (Kauppila 2005, 85.)

Kauppilan (2005) mukaan Johnson ja Johnson määrittelevät pienryhmän näin: Pienryhmä muodostuu kahdesta tai useammasta yksilöstä, jotka ovat henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa keskenään ja heillä on yhteisiä päämääriä. Jokainen jäsen on tietoinen keskinäisestä riippuvuudesta ryhmään, jäsenyydestään ryhmään ja jokainen on tietoinen toisen kuulumisesta ryhmään. (Kauppila 2005, 86.)

Ryhmän jäsenten rooleja

Ryhmän jäsenyydelle on erilaisia määrittelyjä. Yleensä ryhmä perustuu jäsenten yhteisille intresseille ja tavoitteille. Jollakin tavalla he hyötyvät toisistaan ja jakavat aineellisia tai aineettomia resursseja keskenään. Motiivit ryhmään kuulumiseen vaihtelevat, joskus se on vain informaation tarve. Yleensä jäsenet vaikuttavat toisiinsa ja he voivat olla myös riippuvaisia toisistaan tai ryhmästä. Yleisellä tasolla ryhmän tehtävänä on saavuttaa ryhmän hyväksymiä toiminnallisia tai muita tavoitteita ja säilyttää kiinteys. Koheesion ansiosta ryhmään kehittyy oma ryhmäidentiteetti. (Kauppila 2005, 85–86.)

Ryhmän tavoitteisiin pääsemistä nopeutetaan ja helpotetaan antamalla vastuurooleja ja -tehtäviä. Ryhmän jäsenillä on oltava paikka ja rooli ryhmässä. Perinteisesti ryhmässä on katsottu olevan kahdenlaisia toisiaan täydentäviä rooleja ja tehtäviä: tehtävän suorittamiseen ja ryhmän ylläpitoon liittyviä. Hyvin toimivassa ryhmässä jäsenet pystyvät joustavasti liukumaan roolista toiseen. (Koppinen & Pollari 1993, 36.)

Tehtävän tekemiseen suuntautuvia rooleja ovat aloitteentekijä, mielipiteenkirjaaja, selventäjä, täsmentäjä, tiivistelmien tekijä, kriitikko, ajankäytön tarkkailija, muistinmerkitsijä, järjestelijä ja tarkkailija. Ryhmää ylläpitäviä, toimintaa helpottavia ja yhteenkuuluvuutta vahvistavia rooleja ovat rohkaisija, mukaanvetäjä, erotuomari, kompromissintekijä, tunteiden tarkkailija, sovittelija, sillanrakentaja, jännityksenlaukaisija, yhteisymmärryksen testaaja, kommentoija, tarkkailija. Roolit liittyvät viestintätapoihin ja tyyliin. (Koppinen & Pollari 1993, 40.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen ei ole perinteistä ryhmätyötä, jossa vastuu työstä jakautuu epätasaisesti. Hyvin järjestäytynyt yhteistoiminnallinen ryhmä (sosiaalinen vuorovaikutus) voi olla oppimisen ja tietoisuuden laajentamisen väline, ongelmanratkaisun ja työtapojen kehittäjä sosiaalisuutta ja yksilön kasvua unohtamatta. (Koppinen & Pollari 1993, 30.)

3.2.2 Vaikutuksia, periaatteita ja prosessi

Yhteistoiminnallisen oppimisen vaikutuksia

Yhteistoiminnallisella oppimisella nähdään olevan monia positiivisia vaikutuksia, joita Tynjälä (1999) luettelee:

- kognitiivinen kuormitus tehtävien suorittamisesta jakautuu useamman oppilaan kesken
 - keskustelu, neuvottelu, argumentointi, erilaisten näkemysten ja näkökulmien esiin tuominen ryhmässä ovat keinoja ulkoistaa ajattelua
 - ryhmätoiminnassa mahdollistuva itseohjautuvuus yleensä lisää osallistujien sisäistä motivaatiota, vastuullisuutta ja innokkuutta
 - ryhmän jäsenten keskinäinen tuki tuottaa positiivisia emotionaalisia kokemuksia
 - ryhmätoiminnassa opitaan sosiaalista vuorovaikutusta, yhteistyö- ja kommunikaatiotaitoja sekä itseilmaisua
- (Tynjälä 1999, 167.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen nähdään edistävän ajattelun kehittymistä seuraavista syistä:

- positiivinen ilmapiiri rohkaisee riskin ottamiseen ja niistä puhumiseen
 - odotus oppijoiden yhteenvedoista, selittämisestä ja jopa asian opettamisesta muille vaatii korkeampiasteista kognitiivista pohdintaa kuin oppiminen vain itseä varten
 - keskustelu yhteistoiminnallisissa ryhmissä edistää useimmiten suullista johtopäätösten tekoa, selittämistä ja pohdintaa, minkä kautta tieto muuttuu merkitykselliseksi
 - heterogeeniset ryhmät pakottavat divergenttiin ajatteluun, luoviin reaktioihin
 - toverit vaikuttavat toistensa oppimiseen mallintamalla ajatusten erilaisia tasoja
 - ristiriitaiset mielipiteet, tulkinnat ja selitykset pitää ratkaista, mikä synnyttää dialogia
 - useimmiten edellytetään, että opiskelijat keskittyvät tehtävän kognitiivisiin ja metakognitiivisiin puoliin. Ei riitä, että vain pyritään löytämään ns. ”oikea vastaus”.
- (Leppilampi & Piekkari 2001, 12.)

Tynjälä (1999) kuitenkin toteaa, että ryhmätyöskentely ei välttämättä ole tehokkaampaa kuin yksilöllinen työskentely ja yhteistoiminnallisessa oppimisessa voi olla seuraavia ongelmia:

- hyvin heterogeenisen ryhmän voi olla vaikea toimia ehjänä kokonaisuutena, koska oppimistapa asettaa haasteita oppilaiden sosiaalisille taidoille
 - yksilölliset erot mieltymyksissä erilaisiin työskentelytapoihin saattavat aiheuttaa vaikeuksia ryhmän toiminnassa, toiset työskentelevät mieluummin yksin kuin ryhmässä
 - oppilaiden käsitys jaetun tehtävän eri osien merkityksestä kokonaisuudessa voi jäädä pintapuoliseksi, ellei kokonaisuutta saada riittävän selkeästi hahmotettua.
- (Tynjälä 1999, 156 ja 167.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita

Ei ole itsestään selvää, että ryhmä onnistuu toiminnassaan. Tynjälä (1999) luettelee tutkimuksissa identifioituja onnistumisen edellytyksiä:

1. ryhmän jäsenten keskinäinen positiivinen riippuvuus
 2. vuorovaikutuksen tukeminen
 3. yksilöllinen vastuu
 4. sosiaalisten taitojen ja ryhmätyötaitojen harjaannuttaminen
 5. ryhmän toiminnan itsearviointi
- (Tynjälä 1999, 156–158.)

Leppilampi ja Piekkari (2001) esittävät, että nämä viisi periaatetta on opittava ja sisäistettävä, jotta pystyy tehokkaasti käyttämään yhteistoiminnallisen oppimisen filosofian mukaisia opetusmenetelmiä ja kuvaavat periaatteiden toteutumista seuraavasti:

1. Kun oppijoiden välillä on keskinäinen positiivinen riippuvuus, he kokevat tarvitsevansa toisiaan ryhmän tehtävää suorittaakseen ja onnistumisen yhteiseksi menestykseksi.
2. Sopivilla oppimistapahtuman rakenteilla ja olosuhteilla (istumajärjestys, pöydät syrjään, järkevä äänenkäyttö ym.) rakennetaan suunnitelmallisesti vuorovaikutteista viestintää. Vuorovaikutuksen muotoja ovat esimerkiksi yhteenvetojen tekeminen, selitysten antaminen ja vastaanottaminen, pelisääntöjen luominen, tiedon ja ymmärtämisen tarkentaminen ja asian tai tehtävän edelleen kehittäminen yhdessä keskustellen ja neuvotellen.

3. Jokainen ryhmän jäsen on itse vastuussa omasta oppimisestaan ja osaltaan ryhmätuloksesta. Ryhmä on onnistunut tehtävässään vasta sitten, kun sen jokainen jäsen on tehnyt tehtävän tai antanut panoksensa siihen.
4. Sosiaalisia ryhmätyötaitoja ovat muun muassa johtamistaidot, keskinäinen luottamus ja toisten arvostaminen, toisen tarkkaavainen kuuntelu, neuvottelu ja päätöksenteko sekä ristiriitatilanteista selviytyminen. Oppija voi testata ajatuksiaan ja puhua tunteistaan. Yhdessä sovitut pelisäännöt ovat perusta sosiaaliselle kanssakäymiselle.
5. Toiminnan ja oppimisen yhteinen pohtiminen, reflektointi, luo sillan omien kokemusten muuntamiseksi uusiksi teorioiksi, käsitteiksi ja malleiksi. Kokemuksesta voi oppia ja sitä voi hyödyntää tulevassa oppimisessa. Koetun arviointi kehittää metakognitiivisia taitoja eli ymmärrystä siitä, miten oppija oppii ja miten häneen vaikutetaan. Toinen reflektoinnin ulottuvuus on oppia tietoisesti tarkkailemaan ryhmän toimintaa, yhteistyötaitojen kehittymistä ja omaa oppimista esimerkiksi seuraavien kysymysten avulla: Mitä opimme? Miltä toiminta tuntui? Miten työskentelimme? Miten voimme parantaa yhteistä työskentelyämme?
(Leppilampi & Piekkari 2001, 12–14.)

Parhaimmillaan työmuoto mahdollistaa oppimisen. Mutta jos se valitaan, koska se on muotia, se voi olla oppimisen este. Kun opettaja tuntee oppilaat ja heidän edellytyksensä, hän pystyy valitsemaan sellaiset työtavat, jotka johtavat tavoitteisiin ja jättävät tilaa oppilaan omille aloitteille. Koska oppijan suhde tietoon on kognitiivisen lisäksi aina myös emotionaalinen, ryhmän vuorovaikutuksessa tunneilmaisut ovat tärkeitä. (Koppinen & Pollari 1993, 9–10, 19 ja 106.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen prosessi

Leppilampi ja Piekkari (2001) kuvaavat yhteistoiminnallisen oppimisprosessin vaiheita suhteutettuna kokemuksellisen oppimisen kehään. Vaiheita on seitsemän, joista ensimmäisenä on oppimisympäristön luominen. Oppimisympäristön suunnitteluun kuuluu muun muassa materiaalien hankkiminen, opiskeluaineiston valinta, fyysisen ympäristön suunnittelu, ryhmä- ja roolijaosta sopiminen, aikataulun laatiminen ja esittely- ja arviointitavasta päättäminen. Motivoinnin kannalta on tärkeää, että oppijat pääsevät vaikuttamaan päätöksiin mahdollisuuksiensa mukaan. Fyysisen oppimisympäristön on hyvä olla mahdollisimman aito, ei aina luokkahuone.

Elämyksellisyyttä tuovat roolileikit ja muu rekvisiitta, musiikki, värit, esineistö ja tehosteäännet. Oppijoiden mielikuvitukselle on hyvä antaa tilaa. Toiminnan pelisääntöjen sopiminen on alussa tärkeää. (Leppilampi & Piekkari 2001, 15.)

Toisessa vaiheessa lämmitellään ja kartoitetaan kokemuksia. Lämmittely jokaisen oppimistilanteen alussa on tärkeä osa motivointia. Se luo mukavan ilmapiirin, irrottaa oppijan edellisestä vaiheesta (kuten opetustuokiosta, välitunnista tai viikonlopusta) ja tuo hänet läsnäolevaksi tilanteeseen. Tehokkaaksi on huomattu oppijan oman kokemusmaailman huomioiminen. Esimerkiksi yksilötehtävällä, pienryhmäkeskustelulla, mielikuvaharjoituksilla oppija ohjataan teemaan ja musiikki ja rentoutus auttavat kokemaan tilanteen miellyttävänä. (Leppilampi & Piekkari 2001, 16.)

Kolmannessa vaiheessa määritetään tavoitteita. Oppijan valikoiva tarkkaavaisuus ja mielenkiinto ohjataan opiskeltavaan asiaan. Pitää lähteä siitä, missä oppija on, ei siitä missä opettaja on. Pitää selvittää oppijan tarttumapinta, eli mitä hän jo tietää ja asettaa sen mukaan tavoitteet. Opettajan tehtävänä on saada aikaan ristiriitaa oppijan mielessä ja siirtyä sitten ohjaajaksi, kun oppija haluaa itse ottaa selvää. Kyse on transformatiivisesta lähestymistavasta. (Leppilampi & Piekkari 2001, 16–17.)

Neljäs vaihe on yhteistoiminnallinen opiskeluvaihe. Tämä vaihe on tärkein oppimistavoitteiden saavuttamiseksi ja hyvä valmistautuminen luo sille perustan. Alussa, kun tutustutaan menetelmiin ja ajatteluun, on hyvä olla opettajajohtoinen lähestymistapa. Kun oppijat alkavat ymmärtää, mistä on kyse, ryhmä voi toimia lisääntyvässä määrin itsenäisesti, aina kuitenkin opettajan ohjauksessa. Taitava opettaja hallitsee erilaisia tilanteita ja ohjaa prosessia herkkävaistoisesti, mukautuu oppijoiden tarpeisiin ja vaihtelee menetelmiä ja tavoitteita joustavasti. Jatkuva arviointi on osa opiskelua. Käytännössä se on oppijan ja ryhmien itsearviointia, tavoitteena kehittää opiskelutaitoja. Oppimistapahtuman dokumentointi tulee arviointiprosessia. (Leppilampi & Piekkari 2001, 17.)

Viidennessä vaiheessa jaetaan oppimiskokemuksia. Sosiaalisten taitojen ja persoonallisuuden kehittyminen edellyttää yksilöllisten ja ryhmän kokemusten säännöllistä jakamista. Jokaisen harjoituksen tulisi päättyä reflektointiin yksin, ryhmissä tai yhdessä. Nämä ovat metataitoja, taitoja tuntea ja ymmärtää omaa toimintaamme ja oppimistamme paremmin. (Leppilampi & Piekkari 2001, 17.)

Kuudennessa vaiheessa arvioidaan tavoitteiden saavuttamista. Opiskelijaryhmien ajatuksilla, pohdinnoilla, päätelmillä ja arvioinnilla on suuri merkitys oppimisen kannalta. Opettajan tehtävä on nostaa olennaiset asiat esiin, kiteyttää ne ja tarkistaa, että opiskelijat ovat ymmärtäneet ne oikein. Oppijoiden oivallukset ja yhteinen kieli motivoivat yleensä muiden ryhmien esitysten seuraamiseen. Esitysten arviointivaihe on tärkeä. Esittäjien pitää arvioida omaa toimintaansa sekä omassa ryhmässä että julkisesti. Palautteet ovat olennainen osa oppimista ja taitava opettaja kääntää negatiivisen tilanteen positiiviseksi. (Leppilampi & Piekkari 2001, 17.)

Opitun arviointi on perinteisin arvioinnin muoto. Uuden oppimisen kannalta on tärkeää kiteyttää opitut asiat uudeksi teoriaksi ja uusiksi käsitteiksi. Oppijakson lopussa palautetaan mieleen tavoitteet ja arvioidaan niiden saavuttamista. Onnistumisen kriteerit ovat osa tavoitteiden määrittelyä. Kriteerit ovat konkreettisia mittareita, kun arvioidaan esimerkiksi, miten ryhmän jäsenet kuuntelivat toisiaan, kuka kannusti, ketkä tekivät yhteenvetoja jne. Ilman niitä arviointi ei perustu tosiasioihin. Kriteerien määrittäminen kannattaa opetella opiskeluvaiheessa, sillä tekniikasta on käyttöä esimerkiksi työelämässä, harrastuksissa ja perhe-elämässä. (Leppilampi & Piekkari 2001, 17–18.)

Seitsemännessä vaiheessa koko opetustuokio päätetään johtopäätösten tekemiseen ja jatkon yhteiseen suunnitteluun. Selkeällä ohjatulla suunnittelulla opettaja ohjaa oppijat näkemään opetustilanteet jatkumona, toisiinsa kiinteästi liittyvänä tapahtumaketjuna. (Leppilampi & Piekkari 2001, 18.)

Koppinen ja Pollari (1993) esittelevät hiljaisen keskustelun itsenäisen työskentelyn vaiheena oppimisprosessin alussa. Jokainen tekee esimerkiksi tehtävät ensin yksin. Sitten tehtävien ratkaisut käydään pienryhmissä keskustellen läpi. Tällöin jokainen esittelee oman ratkaisunsa ja erimielisyyksistä ja virhetulkinnoista ryhmä tuottaa oikean ratkaisun. Lopussa on luokan yhteinen tarkistus ja koonti. (Koppinen & Pollari 1993, 71–72.)

3.3 Kommunikaatio yhteistoiminnassa

3.3.1 Kommunikaation multimodaalisuus

Kommunikaatiolle on tyypillistä, että yhden osapuolen lähettämä tiettyyn tarkoitukseen kehittynyt signaali muuttaa toisen osapuolen käyttäytymistä. Kommunikaatio on multimodaalista, esimerkiksi visuaaliset ja äänelliset viestit täydentävät toisiaan. (Turunen 2009, 30 ja 32.)

Suurikokoiset nisäkkäät elävät yleistäen hajujen ja äänten maailmassa. Ihmisen kommunikaatio painottuu ääniin, mutta visuaalisilla viesteillä ja hajuilla on muiden nisäkkäiden tavoin tärkeä merkitys. Ihminen on kehityksensä kuluessa siirtynyt visuaalisesta kanavasta akustiseen. (Aaltonen 2009, 13.)

Ihmisen kyky viestintään toisten lajikumppaniensa kanssa on mahdollistanut lajin jäsenten välisen kiinteyden ja sääntöjen ja normien kehittymisen (Kauppila 2005, 25). Oletetaan, että kun suurempien sosiaalisten yhteisöjen viestintään ei enää riittänyt sukiminen luotettavan yhteydenpidon muotona, kehittyi tilalle muita ryhmää yhdistäviä kommunikaation tapoja, kuten musiikki ja puhe ikään kuin äänellisenä sukimisena. Myös ”sosiaalista juoruilua” on pidetty yhtenä syynä puheen yleistymiseen ihmisen kommunikaatiomuotona. (Turunen 2009, 35.)

Monimutkaisen syntaktisen puheen kehittymiselle ovat perustana kädellisten kontaktiäännet. FOXP2-geenillä näyttää olevan vaikutusta sekä linnunlaulun että ihmisen puheen kehittymiseen. Evolutiivinen näkemys on saanut kannatusta myös kielentutkijoiden keskuudessa. (Turunen 2009, 36.) Kielellä ja musiikilla näyttää olevan yhteistä alkuperää liittyen erityisesti ihmisen sosiaalisuuteen.

3.3.2 Sanallinen ja ei-sanallinen kommunikaatio

Sanallinen viestintä perustuu puhekykyyn, joka kehittyy sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Puhe on kielellinen koodi, jonka peruselementtejä ovat ääntöelimistöllä tuotetut äänteet. (Aaltonen 2009, 10 ja 14.) Puhetta voidaan ajatella tilana, jossa merkityksiä rakennetaan sanallisten ja ei-sanallisten merkkien avulla ja toisaalta viestintäkanavana tai -välineenä, jonka välityksellä ilmaistaan merkityksiä ja jolle annetaan merkityksiä. (Gerlander & Poutiainen 2009, 85.)

Puheella on paralingvistisiä, ei-sanallisia ominaisuuksia, jotka eivät kuulu varsinaiseen sanalliseen merkkijärjestelmään. Näitä ovat esimerkiksi puhenopeus, -voimakkuus, -korkeus, äänenlaatu, tauotus, painot, puheen jaksottelu, sävelkulut, sointivärit, sujuvuus, artikulaatio ja ääninähdykset (kuten itku, nauru ja rykiminen). Viestintä ei tapahdu vain kielen avulla, vaan ei-sanallinen viestintä on lähes aina mukana merkitysten tuottamisessa ja tulkintojen tekemisessä. Sen funktioita ovat sanallisen viestinnän korvaaminen, täydentäminen, painottaminen ja tehostaminen. (Gerlander & Poutiainen 2009, 83–84.)

Puhe on sosiaalisen kanssakäymisen keskeinen muoto. Sillä välitetään tietoja, arvoja, asenteita ja tunnesisältöjä. Puhuminen liittyy kiinteästi itsen, sosiaalisten suhteiden ja tilanteiden rakentamiseen. Sen avulla voidaan vaikuttaa muihin ihmisiin ja ympäristöön. Puhuttu kieli toimii keinona ymmärtää toisia ja toisaalta olla eri mieltä, pitää kiinni oikeuksista ja riidellä. Tavoitteena on itseilmaisuus ja reagointi toisen puheeseen. Reagoimisesta syntyy vuorovaikutuksellinen puheenvuorojen ketju. Pitemmistä tulee puhekokonaisuus, keskustelu. Puheella ja keskustelulla on ajallisia piirteitä. Keskustelulla on ajallinen ulottuvuus siten, että puheenvuorot ovat perättäisiä. Poikkeuksen äänellisistä ilmiöistä tekee nauru, jossa pyritään samanaikaisuuteen. (Kaupila 2005, 25–26; Klippi 2009, 76 ja 79.)

Keskustelu ja sen analyysi

Ihmisten välinen keskustelu on monikanavaista. Puhuminen on keskeistä, mutta oleellisia ovat myös kehon liikkeet, kuten katseen suuntaaminen, pään, käsien eleiden ja ilmeiden käyttö. (Klippi 2009, 76.) Keskusteluksi määritellään tilanne, jossa vähintään kaksi henkilöä puhuu keskenään. Keskustelun aloitukset ja lopetukset ovat yleensä hyvin rutinoituneita toimintoja ja sisältävät samoina toistuvia elementtejä. Keskustelu etenee erilaisten puheenvuoroilla tehtävien toimintojen ja keskustelijoiden tavoitteellisten päämäärien kautta ja siinä käsitellään sisällöllisiä topiikkeja eli puheenaiheita. Keskustelun perustaitojen kehittyminen alkaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa jo ennen puheen oppimista. (Klippi 2009, 78; Laakso 2011, 83, 88 ja 91.)

Keskusteluanalyttinen tutkimus kohdistuu ”aitoon” vuorovaikutukseen, arjen vuorovaikutustapahtumiin, joilla on oma, tutkimuksesta erillinen tavoitteensa ja jotka olisivat tapahtuneet ilman tutkimustarvettakin (Seppänen 1997, 18). Keskusteluanalyysi pohjautuu sosiologiaan ja arkikeskustelujen empiriseen tutkimukseen ja on tarjonnut merkittävän näkökulman pragma-

tiikan tutkimuskenttään. Metodeiltaan ja näkemyksiltään se perustuu Harvey Sacksin Kaliforniassa vuosina 1964–1972 pitämiin luentosarjoihin. Sacksin tutkimussuuntaukselle on olennaista, että keskustelu ei ole kaaos eikä puhujien keskinäinen ymmärtäminen perustu sattumaan, vaan että vuorovaikutus on yksityiskohtiaan myöten järjestäytyneitä ja jäsentyneitä toimintaa. (Hakulinen 1997a, 13; Loukusa, Paavola & Leiwo 2011, 11.) Keskusteluanalyysissä pyritään eksplikoimaan niitä merkitystä kannattavia keinoja, joilla ihmiset saavuttavat intersubjektiivisuuden, kaiken inhimillisen yhteistyön perustan. (Hakulinen 1997a, 14–17.)

Tarkastelun keskiössä on ensinnäkin muodon ja merkityksen suhde. Samaa kielen ilmausta ei kaikissa tilanteissa tulkita samalla tavalla, vaan merkitys syntyy vastaanottajan päättelyprosessissa ilmauksen ja kontekstin yhteisvaikutuksesta. Puhuja sanoo jotakin, mutta ei useinkaan tarkoita kirjaimellisesti sitä mitä sanoo. Kaikki kielen ilmaukset ovat indeksaalisia eli sisältävät symbolisen merkityksensä ohella kontekstuaalisen tulkinnan vaatimuksen. (Hakulinen 1997a, 14; Loukusa, Paavola & Leiwo 2011, 12.)

Myös toiminnan merkitys on keskeistä. Tutkitaan merkityksellisiä toimintoja, joita ihmiset puheessaan luovat. Analysoidaan, miten keskustelijat kysyvät, käskevät, ehdottavat tai ottavat kantaa ja vastaanottavat, torjuvat tai yhtyvät toistensa mielipiteisiin. Lausumat ovat tekoja, kuten puheaktiteoriassa, mutta teon käsite on moniulotteisempi. Kantavana ideana on puheen ja toiminnan primaarisuus: ihmisten toiminta luo tilanteen ja keskustelijoiden identiteetit. Keskusteluanalyysi haluaa selvittää, mitä puheenvuoroilla saadaan aikaiseksi: miten haetaan ymmärtämistä, osoitetaan, että asia on uutta tai tuttua tietoa tai että puheenaihe on arkaluontoinen tai hankala. (Hakulinen 1997a, 14–17.)

Keskusteluanalyysissä nousee esiin keskustelun yhteistoiminnallisuus ja sen mekanismit. Keskustelua ei nähdä vain puhuja-kuulija-kahtiajakona, vaan katsotaan, että merkitykset syntyvät yhteistyönä. Vastaanottaja tekee tulkinnallaan puheenvuorosta tietynlaisen toiminnan. Puheenvuoroissa on taukoja, epäröintejä ja toistoja ja ne kaikki ovat merkityksellisiä. Vasta toisen reagointi osoittaa, onko piirre merkityksellinen tai pidetäänkö sitä merkityksellisenä. Puhujasta käytetään sanaa äänessäolija ja kuulijasta sanaa vastaanottaja. Puhetta tarkastellaan eri osapuolten tuottamina puheenvuorojen sekvensseinä. (Hakulinen 1997a, 15–16; Klippi 2009, 76–81.)

Keskustelu on olennaisesti osallistujien toiminnan koordinoimista. Se on jäsentyneitä, ja jäsentyneisyyttä on samanaikaisesti ainakin kolmenlaista (Hakulinen 1997a, 16):

1. vuorottelujäsennys
2. sekvenssijäsennys
3. korjausjäsennys

(Hakulinen 1997a, 16.)

Vuorottelunormien nojalla keskustelu hahmottuu jaksoiksi eli sekvensseiksi ja vuorotteluun sisältyy samalla korjauksen mahdollisuus. Nämä kolme samanaikaisesti vaikuttavaa jäsennystä ovat kaiken vuorovaikutuksen olemassaolon edellytyksiä, ja niistä muodostuvaa taustaa vasten keskustelijat tulkitsevat toisiaan. Lisäksi he käsittelevät, ymmärtävät ja tulkitsevat sana- ja lausetasolla puheen sisältöä ja yksittäisten lausumien rakennetta. (Hakulinen 1997a, 16.)

Vuorot rakentuvat toisiinsa ja ketjuuntumisen käytänteitä ovat velvoittavuus ja odotuksenmukaisuus. On velvoittavaa reagoida toisen puheenvuoroon, jolloin muodostuu niin sanottu vieruspari, esimerkiksi kysymys ja vastaus. Odotuksenmukaisuus tarkoittaa tiukempaa velvoittavuutta, jolloin tietynlaiseen etujäseneen annetaan vastaus soveltuvalla tavalla, kuten tervehdys ja siihen vastaus, kysymys ja siihen vastaus tai kutsu ja siihen hyväksyvä tai hylkäävä vastaus. (Klippi 2009, 78–79.)

Puheessa havaittavia jaksoja nimitetään lausumiksi. Lausuma yksin tai yhdessä toisten lausumien kanssa konstituoi puheenvuoron. Vuorot ovat keskenään hyvinkin erimuotoisia. Vuorossa voi olla sanallisia aineksia tai vuoro voi olla vähimmillään yksi ainoa dialogipartikkeli, kuten ”hmm”, tai vuoro voi olla pelkkää naurua. (Hakulinen 1997b, 41–42; Klippi 2009, 79.) Usean hengen keskustelussa vuorot ovat yleensä lyhyempiä. Osanottajamäärän kasvaessa neljäksi syntyy systemaattisesti dyadisoinnin mahdollisuus: keskustelu voi hajota rinnakkaisiin keskusteluihin. On myös mahdollista osallistua samanaikaisesti useaan keskusteluun: heittää yksi lause oikealle, toinen vasemmalle. (Londen 1997, 58 ja 61–62.)

Vuorottelujäsennys

Hakulinen (1997b) esittää Sacksin oletuksen siitä, että vuorottelu on universaalia, kuten luonnollisen kielen kieliopin perustakin. Vuorottelu sopeutuu esimerkiksi osallistujien lukumäärään, mutta itse vuorottelun periaatteet eivät muutu. Olennainen periaate Sacksin vuorottelu-

jäsennyksessä on, että seuraavan puhujan valintatekniikka on sisäänrakennettu lauseeseen. Jotenkin lausumista voi aavistaa, milloin vuoro on vaihtumassa. (Hakulinen 1997b, 33 ja 45.)

Vuorottelun säännöt ovat

- Jos vuoro rakentuu siten, että käyttäjä valitsee seuraavan puhujan, tällä on oikeus ja velvollisuus ottaa vuoro, muilla ei ole.
- Jos seuraavaa puhujaa ei ole osoitettu, voi vallita itsevalinta, ensinnä ehtivä saa vuoron.
- Jos seuraavaa ei ole osoitettu eikä kukaan valitse itseään seuraavaksi, äänessäolija voi jatkaa itse, kunnes joku muu tarjoutuu.

(Hakulinen 1997b, 46–47.)

Vuorotellen toimimista pidetään sosiaalisen järjestäytyneisyyden keskeisenä muotona. Vuoron siirtymä tapahtuu sujuvasti niin, ettei vuorojen välillä ole pitkiä taukoja, eivätkä keskustelijat yleensä puhu toistensa päälle. Sujuvana pidetään siirtymää, jossa toinen puhuja hieman ennakoi edellisen loppua ja alkaa vuoronsa edellisen puhujan viimeisen tavun päälle. Tätä ei katsota varsinaiseksi päällekkäispuhunnaksi. (Hakulinen 1997b, 48; Klippi 2009, 79; Laakso 2011, 88.) Dialogipartikkelit voivat osua päällekkäin ensisijaisen puhujan lausuman kanssa, eikä tätäkään pidetä päällepuhuntuana. Ne toimivat esimerkiksi merkinä siitä, ettei niiden esittäjä aio siirtyä seuraavaksi puhujaksi, vaan on asettunut vastaanottamaan ja seuraamaan äänessäolijan puhetta. (Hakulinen 1997b, 50–51.)

Päällekkäispuhunnat ovat yleisiä erityisesti monenkeskisessä keskustelussa, mutta ne eivät yleensä kestä kauan. Varsinaiset päällekkäispuhunnat alkavat ennen viimeistä tavua. Sekä liiallista päällekkäisyyttä että liian pitkiä taukoja voidaan pitää häiritsevinä, vuorottelun rytmiä rikkovana. Jos vuorot eivät vaihdu sujuvasti, vaan puheessa on rytmihäiriöitä, puhujat tekevät päätelmiä toisistaan: joku on dominoiva tai vetäytyvä tai ujo. Voi myös olla kyse alkukankeudesta tai kireästä tunnelmasta. Erilaisissa puheen ja kielen häiriöissä vuorottelu voi rikkoutua, esimerkiksi änkytyksessä. (Hakulinen 1997b, 34 ja 48; Klippi 2009, 79.)

Vuorottelun säätelyn suhteen monet institutionaaliset keskustelut eroavat arkikeskustelusta. Esimerkiksi luokkahuonekeskustelujen osallistujat ovat orientoituneet epäsymmetriseen tilanteeseen, jossa yksi osapuoli kysyy ja toinen vastaa. (Hakulinen 1997b, 33.) 1970-luvulla alettiin

eritellä, mikä tekee jossain tietyssä instituutioympäristössä, kuten luokkahuoneessa tapahtuvasta keskustelusta erityistä, erilaista kuin arkikeskustelu (Peräkylä 1997, 178). Opetustilanteille on tyypillistä kolmiosainen toimintajakso: opettaja tekee aloitteen tai kysymyksen, oppilas vastaa siihen ja opettaja arvioi vastausta (Kääntä 2011, 129).

Korjausjäsenmys

Korjaukset ovat tarpeen keskustelijoiden välisen yhteisymmärryksen säilymiseksi. Niiden avulla keskustelijat käsittelevät välillään ilmeneviä puhumisen, kuulemisen ja ymmärtämisen ongelmia. Samankielisten välillä näitä syntyy melko vähän, mutta pienten lasten välillä niitä on enemmän. He oppivat vähitellen keskustelun käytänteet. Myös aivosairauksien tai aivovaurion myötä voi ilmetä monenlaisia pulmia. (Klippi 2009, 80–81.)

Korjaamiskäytänteiden järjestelmää kutsutaan korjausjäsennykseksi: oman puheen (samassa puheenvuorossa tehtävä itsekorjaus) tai toisen henkilön puheen (seuraavassa vuorossa tehtävä korjausaloite) sisältämä virhe korjataan tai puhujat tarkistavat omaa ymmärrystään. Puhujalla on ensisijainen valta oman puheensa korjaamiseen ja oman ymmärryksen tarkistamiseen. Omaa puhetta voidaan korjata äänne- sana- tai lausetasolla. Myös tauon jälkeen puhuja voi tarkentaa ilmausta. Korjausjakson aloittava avoin korjausaloite ”mitä?” johtaa varsinaiseen korjausvuoroon, toistoon ja sen esittäjä hakee selvennystä kuulemaansa. Institutionaalisissa keskusteluissa avoimia korjausaloitteita esiintyy arkikeskustelua vähemmän. (Klippi 2009, 80; Kurhila 2011, 159–180.)

Aina virheitä, esimerkiksi selviä lipsahduksia tai kieliopillisia virheitä ei oteta käsittelyyn, jos vastaanottaja ymmärtää puheen sisällön. Joskus korjataan virheettömiä puheenvuoroja, esimerkiksi muutetaan sanavalintoja vastaanottajalle sopivammiksi. Aikuisten välisissä keskusteluissa on harvinaista, että vastaanottaja korjaa toisen henkilön puhetta. (Laakso 2011, 94–95.)

Myös nauru kielentää ymmärtämättömyyttä merkinä vuorovaikutuksellisesti ongelmallisesta toiminnasta. Kun puhuja, esimerkiksi kielenoppija, ei pysty tulkitsemaan edeltävää puhetta, hän voi vuoronsa naurulla kehystämällä osoittaa, että tunnistaa oman vuoronsa ongelmallisuuden. Naurun on todettu esiintyvän jollain lailla affektiivisissa yhteyksissä. (Kurhila 2011, 167–168.)

3.3.3 Musiikillinen kommunikaatio

Musiikki on elävää ja liikuttaa mieltä ja tunteita spontaanisti sekä saa meidät reagoimaan tahottomammekin. Musiikin avulla voi käsitellä tunteita, se antaa turvallisen maaperän kokea mielikuvia ja tarjoaa mahdollisuuden itseilmaisuun ja dialogiin sisäisten kokemusten kanssa. Musiikki koskettaa tunteita syvältä ja sillä voi olla voimakkaita fyysisiä ja käyttäytymiseen liittyviä vaikutuksia. Musiikin kuuntelulla nähdään olevan vaikutuksia kognitiivisiin kykyihin, sydämenlyönteihin, verenpaineeseen, emotionaalisiin reaktioihin ja kulutuskäyttäytymiseen. Nykyisin musiikki ympäröi ihmistä monien arkipäivän toimintojen yhteydessä. (MacDonald & Miell 2004, 135; Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 19–20 ja 26.)

Musiikin dialogisuudessa on keskeistä sen ei-kielellinen luonne. Musiikki pitää sisällään esikielellisen elämysmaailman ja dialogisuuteen liittyviä peruselementtejä – erilaisia ääniä, äänenpainoja, rytmejä, dynaamisia vaihteluita ja vastavuoroisuutta. Monet tutkijat painottavat ihmisen luontaista synnynnäistä kykyä musiikilliseen ja musiikillisia piirteitä sisältävään kommunikaatioon. Kielen voidaan ajatella olevan semanttisilta piirteiltään korostunutta musiikkia, ja toisaalta musiikin voidaan ajatella olevan kielen taiteellisempi sivutuote. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 19–20.)

Musiikki on perustavanlaatuinen kommunikaatiokanava. Se tarjoaa tavan jakaa tunteita, tarkoituksia ja merkityksiä. On esitetty, että varhaisin vanhemman ja lapsen välinen kommunikaatio on musiikillista ja että musiikkiin emotionaalisesti vastaaminen on ihmisyyttä määrittävä piirre. (MacDonald & Miell 2004, 132 ja 135.) Sawyer (2007) esittää, että ihminen on kehittynyt olakseen pohjimmiltaan sosiaalinen organismi, mikä toteutuu symbolisen kommunikaation kautta. Ihminen on synnynnäisesti taipuvainen kommunikoimaan sekä sanallisesti että musiikillisesti. Ihmisen musiikillinen kyky on geneettistä, biologista kompetenssia ja musiikin ja kielen evoluutiosyntyperä sijaitsee sosiaalisuudessa. (Sawyer 2007, 51.)

1800-luvulla Charles Darwin ja Herbert Spencer keskustelivat musiikin ja puheen yhteydestä ja tulivat vastakkaisiin lopputuloksiin. Darwin kirjoitti, että ”puheen rytmit ja kadenssit polveutuvat aiemmin kehittyneistä musiikillisista kyvyistä” ja ”musiikilliset äänet antoivat yhden pohjan kielen kehittymiselle”. Sen sijaan Spencer uskoi, että musiikki polveutui puheesta. (Sawyer 2007, 45.) Lehtonen (1998) toteaa, että puheemme sisältää musiikkia, koska sen elementteinä

ovat muun muassa äänenväri, -volyymi, -rytmi ja intonaatio. Ihmisen puhetapa, toisin sanoen hänen ”puheensa musiikki”, antaa hänestä itsestään paljon tietoa. (Lehtonen 1998, 57.)

Musiikki ja kieli muistuttavat toisiaan enemmän kommunikatiivisilta, yhteistoiminnallisilta näkökohdiltaan kuin sisäisiltä syntaktisilta rakenteiltaan. Musiikkiesitys on yhteistoiminnallinen, hetkessä syntyvä sosiaalinen prosessi, ja sen analyysi vaatii keskittymistä vuorovaikutukseen, käytäntöön ja pragmatiikkaan. (Sawyer 2007, 54.)

Sawyer (2007) kirjoittaa, että hänen ensisijainen tutkimuksellinen kiinnostuksen kohteensa on jokapäiväinen keskustelu. Hän alkoi tutkia musiikillista improvisaatiota huomattuaan, että jokapäiväinen keskustelu on luovasti improvisoitua – siinä ei ole käsikirjoitusta, joka ohjaisi keskustelua. Sawyer uskoo, että ihmiset nauttivat musiikin kuuntelusta, koska musiikki edustaa kiteytyneessä muodossa ihmisen sosiaalisen elämän perusprosesseja. Samoja sosiaalisia prosesseja, joita lapsi sisäistää kehityksensä aikana. (Sawyer 2007, 46–47.)

Musiikin kuuntelun on todettu olevan olennaista musiikillisen identiteetin kehittämisessä. Musiikilla on nuorten elämässä erityisen suuri merkitys. He näkevät musiikin kaikkein suosituimpana vapaa-ajan aktiviteettina ja oman musiikkikokoelmansa erityisimpänä ja tärkeimpänä omaisuutenaan. Moni nuori sanoo, että ”musiikki on elämäni”. Merkityksen nähdään johtuvan musiikin roolista oman itsen rakentamisen ja näyttäytymisen resurssina. Kuunnellessaan tietynlaista musiikkia nuoret rakentavat aktiivisesti tietynlaista identiteettiä ja viestivät sitä muille. Musiikin kuluttaminen on näin identiteetin rakentamista. (MacDonald & Miell 2004, 135–137.)

Identiteetin rakentaminen on vielä selvempää, kun nuoret puhuvat musiikin tekemisestä epävirallisissa tilanteissa. Tällaisten tilanteiden yhteistoiminnan tutkiminen antaa uutta tietoa ihmisten yhteistyöstä ja yhteistoiminnasta. Kun 11–12-vuotiaat lapset ilman mitään muodollista musiikillista koulutusta työskentelivät koulussa ystävän kanssa, he pystyivät kehittämään laadukkaampia sävellyksiä kuin ne, jotka työskentelivät ei-ystävän kanssa, vaikka tällä olisi ollut musiikillista harrastuneisuutta. Samojen kiinnostusten jakaminen ja laadukkaampi kommunikaatio ja sanallinen ymmärtäminen ystävien välillä auttoi onnistumaan luovassa työssä. Sanallinen ymmärtäminen ja tehokas kommunikaatio on todettu hyvän yhteistoiminnan ominaisuuksiksi jo muuta yhteistoimintaa tutkittaessa ja samojen sosiaalisten strategioiden tärkeys tulee esiin myös musiikillisessa yhteistoiminnassa. (MacDonald & Miell 2004, 132–135 ja 138–139.)

Musiikin ja identiteetin kehittymisen syvän yhteyden yksi seuraus on, että nuoret kokevat omistajuutta lopulliseen tuotokseen sisältyvään omaan tuotokseensa. He kokevat musiikkinsa henkilökohtaisesti niin merkitseväksi, etteivät voi menettää sen omistajuutta. Nuorilla musiikin persoonallisella ja sosiaalisella ulottuvuudella on läheinen vastavuoroinen suhde. (MacDonald & Miell 2004, 140–141.)

Tutkimuksissa nuorten bändeistä on havaittu, että osallistujien pitää kehittää ja käyttää empatian, kommunikaation, kuuntelemisen ja kunnioituksen taitoja työskennellessään yhdessä musiikillisissa aktiviteeteissa. Näitä taitoja tarvitaan kaikissa yhteistoiminnallisissa tehtävissä, ei vain musiikillisissa. Siksi musiikillisiin aktiviteetteihin osallistumisen oppiminen voi olla hyvä paikka oppia yhteistoimintaa yleensä. (MacDonald & Miell 2004, 141.)

Useimmissa musiikkiperinteissä musiikkia esitetään yhtyeessä yleisön edessä. Musiikillinen ryhmäesitys voi onnistua vain silloin, kun esittäjät ovat läheisesti virittyneet toisiinsa. Heidän tulee seurata muiden esittäjien toimia samalla kun he jatkavat omaa esiintymistään, jotta he voisivat nopeasti kuulla tai nähdä, mitä muut tekevät ja vastata muuttamalla omaa kehittyvää, jatkuvaa toimintaansa. Heidän pitää pystyä vuorovaikutukselliseen synkroniaan, jolla ajatellaan olevan biologinen perusta. Evoluutioteoreetikot ovat esittäneet, että esi-ihmiset käyttivät rytmiä koordinoitakseen sosiaalisia tapahtumia kauan ennen kielen kehitystä ja että musiikillinen kommunikaatio kehittyi kielellisen kyvyn rinnalla. Vauvat osoittavat vuorovaikutuksellista synkroniaa vanhempiensa kanssa jo 20 minuuttia syntymän jälkeen. (Sawyer 2007, 51–52.)

Thaut (2007) viittaa, Stravinskyn kuuluisaan toteamukseen, että musiikin tärkeimpiä tehtäviä on kommunikoida aikaa. Thaut toteaa, että ajan strukturoitu virta, joka tulee kuultavaksi musiikin äänen, rytmin ja polyfonian temporaalisessa arkkitehtuurissa, saattaa olla se, mikä herättää, liikuttaa ja järjestää tunteitamme, ajatuksiamme ja liikkeen tajuamme. (Thaut 2007, 185.)

Tieto musikaalisuuden sosiaalisesta luonteesta on vahvistunut. Esimerkiksi muusikkoryhmän tai bändin jäsenillä on välillään intensiivinen intersubjektiivisuus ja korkealle kehittynyt kommunikaatio. Muusikot vertaavat hyvää improvisaatioasettiä hyvään keskusteluun, jossa vuorovaikutuksen laatu on menestyksen avain. He korostavat kommunikaation merkitystä, toistensa aikomusten empaattista ymmärtämistä, usein jopa pelkkien katsesignaalien välityksellä. Intersubjektiivisuuden ja tehokkaan kommunikaation tarve on yhteistä luovalle ja kaikelle muulle yhteistoiminnalle. (MacDonald & Miell 2004, 134 ja 138.)

Musiikillinen yhteistoiminta on sosiaalista toimintaa. Yhteistoiminnan tarkastelu musiikillisella alueella laajentaa yhdessä työskentelyn ymmärrystä luovalle ja persoonallisesti merkitykselliselle alueelle. Musiikilla on useimmille ihmisille persoonallinen merkitys useista syistä. Olemme motivoituneita olemaan tekemisissä musiikin kanssa arjessa ja tekemään yhteistyötä ja identifioitumaan toisten kanssa musiikilliseen yhteistoimintaan osallistumisen kautta. Se, että me olemme kaikki musikaalisia, on loppupäätelmä useiden tutkimusten perusteella. (MacDonald & Miell 2004, 133 ja 143.)

Musiikkia voi tehdä muiden ihmisten kanssa tai muille ihmisille. Ihmisille, joilla on erityistarpeita ja joille muunlainen kommunikaatio on vaikeaa, musiikki voi kommunikatiivisten ominaisuuksia kautta tarjota elintärkeän keinon olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Hargreaves, MacDonald & Miell 2007, 1.)

Musiikin opettamisen näkökulmasta tunne turvallisuudesta kulkee käsi kädessä luovan oppimisen kanssa. On tärkeää, että opettaja hyväksyy oppilaan ihmisarvon, uskoo häneen ja osoittaa sen. Turvallisuutta vahvistaa vapaa ilmapiiri, jossa ei tarvitse pelätä vääränlaista kritiikkiä ja arvostelua. Soitonopetuksessa musiikki itsessään antaa oppilaalle mahdollisuuden tulla kohdatuksi kokemusten kautta. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 21 ja 26.)

Lehtonen (1998) korostaa musiikin kokonaisvaltaista kokemusta, luomista ja esittämistä musiikin verbaalisen ja loogisen analyysin sijaan. Hän puhuu tunteen puolesta ja toteaa, että koulun musiikkikasvatuksessa musiikki mielletään tieto- ja taitoaineeksi, jonka yhteydessä kokemus unohtuu, ja kritisoi suoritusten tarkkaa mittaamista. (Lehtonen 1998, 16 ja 72.) Musiikin opetus ja sen tavoitteet ovat koulussa kuitenkin muuttuneet paljon viimeisten vuosikymmenten aikana.

4 TUTKIMUSASETELMA

4.1 Tutkimuskysymys

Työssäni selvitän, vaikuttaako yhteistoiminnan musiikillisuus erityisopiskelijoiden osallistumiseen? Saadakseni vastauksen vertailen opiskelijoiden osallistumista keskusteluun ja musiikilliseen yhteistoimintaan ja selvitän, onko heidän osallistumisessaan eroa. Osallistumisen tarkastelun rajaan äänelliseen ilmaisuun. Tutkimusongelmani jakautuu kahteen teemaan, keskusteluun ja musiikilliseen yhteistoimintaan. Kummankin osalta etsin vastauksia alakysymyksiin:

1. Erityisopiskelijoiden osallistuminen keskusteluun
 - 1.1. Paljonko opiskelijat osallistuvat keskusteluun?
 - 1.1.1. Mikä on opiskelijoiden osallistumisen ajallinen määrä?
 - 1.1.2. Mitkä ovat opiskelijoiden osallistumisen osuudet?
 - 1.2. Miten opiskelijat osallistuvat keskusteluun?
 - 1.2.1. Mitä äänellisen ilmaisun muotoja opiskelijat käyttävät?
 - 1.2.2. Onko opiskelijoiden äänellinen ilmaisu tarkoituksenmukaista?
2. Erityisopiskelijoiden osallistuminen musiikilliseen yhteistoimintaan
 - 2.1. Paljonko opiskelijat osallistuvat musiikilliseen yhteistoimintaan?
 - 2.1.1. Mikä on opiskelijoiden osallistumisen ajallinen määrä?
 - 2.1.2. Mitkä ovat opiskelijoiden osallistumisen osuudet?
 - 2.2. Miten opiskelijat osallistuvat musiikilliseen yhteistoimintaan?
 - 2.2.1. Mitä äänellisen ilmaisun muotoja opiskelijat käyttävät?
 - 2.2.2. Onko opiskelijoiden äänellinen ilmaisu tarkoituksenmukaista?

Oletukseni on, että musiikillisuus vaikuttaa ja erityisopiskelijat osallistuvat enemmän musiikilliseen yhteistoimintaan kuin keskusteluun. Keskustelulla tarkoitan ryhmän tai pienryhmän jäsenten yhdessä käymää tavoitteellista vuoropuhelua tietyistä aiheista. Musiikillisella yhteistoiminnalla tarkoitan tavoitteellista yhdessä soittoa tai laulua tai niiden harjoittelua. Erikseen tarkastelen harjoittelun yhteydessä tuotettua puhetta ja muuta äänellistä ilmaisu.

4.2 Tutkittava ryhmä


Tutkittava ryhmä koostuu kymmenestä 16–21-vuotiaasta ammatillisen erityisoppilaitoksen työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan koulutuksen opiskelijasta. He ovat vaikeavammaisia ja kolmella on henkilökohtainen avustaja. Ryhmä valikoitui oltuani yhteydessä oppilaitokseen.

Jokaisella opiskelijalle laaditaan ammatillisessa erityisopetuksessa henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS (L 630/1998, 20 §). Siinä määritellään muun muassa opiskelijan erityisopetuksen peruste ja tarvittavat tukitoimet (Lämsä 2007, 293–294, 301). Erityisopetuksen perusteena voivat olla oppimisvaikeudet, jotka Tilastokeskuksessa (Erityisopetuksen peruste 2017) on vuodesta 2004 lähtien luokiteltu seuraavasti:


01. hahmottamisen, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeudet (esim. AD/HD tai ADD)
 02. kielelliset vaikeudet (esim. vaikea lukiongelma, dysfasia, dysleksia)
 03. vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen häiriöt (esim. sosiaalinen sopeutumattomuus)
 04. lievä kehityksen viivästyminen (opiskelijalla laajoja oppimisvaikeuksia)
 05. vaikea kehityksen viivästyminen; keskivaikea tai vaikea kehitysvamma
 06. psyykkiset pitkäaikaissairaudet (mielenterveyden ongelmat, päihdekuntoutujat)
 07. fyysiset pitkäaikaissairaudet (kuten allergia, astma diabetes, epilepsia, syöpä)
 08. autismiin tai Asbergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet
 09. liikkumisen ja motorisen toimintojen vaikeus (tuki- ja liikuntaelinvammat, CP-oireyhtymä, lyhytkasvuisuus)
 10. kuulovamma
 11. näkövamma
 12. muu syy, joka edellyttää erityisopetusta
- (Erityisopetuksen peruste 2017.)


HOJKSiin liittyy henkilökohtainen opetussuunnitelma, HOPS, johon kirjataan opiskelijan yksilölliset oppimisen tavoitteet ja tarpeet, opetusjärjestelyt ja -menetelmät. Nämä asiakirjat yhdessä ovat oppimisen suunnittelun ja toteutuksen välineitä. (Lämsä 2007, 293–294, 301.) Opiskelijoiden erityistarpeet pitää HOJKSiin ja HOPSiin perustuen huomioida opetuksessa. Kuvaan opiskelijoita tähän tarkoitukseen kehittämilläni merkeillä, joissa ympyrän sisällä on opiskelijalle antamani kirjainmerkki ja ympyrän kehällä hänen vammaansa tai vammojaan kuvaavat merkit. Päällimmäinen merkki kuvaa hänen ensi-sijaista erityisopetuksen perustettaan.


 = lievä kehityksen viivästyminen (laaja-alaiset oppimisvaikeudet/lievä kehitysvamma)


 = vaikea kehityksen viivästyminen (keskivaikea kehitysvamma)

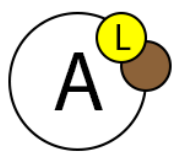
 = autismiin tai Aspergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet

 = liikkumisen ja motoristen toimintojen vaikeus

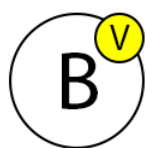
 = hahmottamisen, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeudet (ADD:n piirteitä)

 = heikko suomen kielen taito (muu syy, ei yksinään erityisopetuksen peruste)

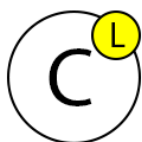
 = näkövamma



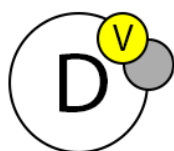
Opiskelijalla **A** on lievä kehitysvamma. Oppimista vaikeuttaa myös heikko suomen kielen taito. Hän oli muuttanut Aasiasta Suomeen viisi vuotta ennen tutkimuksen tekoa. Käsitteiden ja sanaston puute vaikeuttaa omaa ilmaisua ja toisten puheen ymmärtämistä, mikä eristää häntä muista ja aiheuttaa väsymystä luokkahuoneopetuksessa. Opiskelija on iloinen, auttavainen ja motivoitunut yhteistoimintaan.



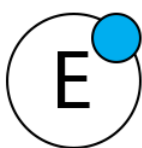
Opiskelijalla **B** on erittäin huono muisti, mihin vaikuttaa keskivaikean kehitysvamman lisäksi myös epilepsia. Hän on kognitiivisilta taidoiltaan heikko ja toiminnassaan hidas. Opiskelijaa harmittaa välillä, ettei hän aina muista tai pysty toimimaan odotetulla tavalla tai niin kuin hän itse haluaisi. Hän viihtyy seurassa, mutta on koulussa yleensä yksin, koska vuorovaikutustaidot eivät ole vahvat. Hän on iloinen ja motivoitunut opiskelemaan ja toimimaan.



Opiskelija **C** ei aina ymmärrä abstrakteja sanoja, eikä sanojen merkitys- tai sävyeroja. Käsitteiden hierarkiat ja luokittelut ovat hänelle vaikeita. Hänellä on heikko muisti, mikä osaltaan johtuu epilepsiasta. Hallitsemattomilla ilmeillään, joita muut eivät aina ymmärrä, hän saa aikaan hämmennystä. Heikkojen kognitiivisten päättelytaitojensa takia hän ei aina itse ymmärrä asioiden ja tapahtumien syy- ja seuraussuhteita. Luokkahuoneopetuksessa opiskelija ei ole kovin motivoitunut, on lyhytjänteinen ja sanoo usein, että on tylsää. Hänellä on harrastuksia ja kavereita.



Opiskelijalla **D** on keskivaikea kehitysvamma, johon liittyy motorista kömpelyyttä. Hänellä on myös näkövamma. Vaikeimmin vammaisena hänellä on henkilökohtainen avustaja. Luokkahuonetyöskentelyssä opiskelija on muita hitaampi ja kognitiivisilta taidoiltaan heikompi. Hän turhautuu, kun ei osaa, ja hänen käyttäytymisessään ja ilmaisussaan on ilmennyt aggressiivisuutta, kun esimerkiksi **C** ilmehtii ja huomauttelee jostakin. Opiskelija on koulussa ja vapaa-aikana yksin, vaikka haluaisi kovasti poikaporukkaan – pitää ”äijämeiningistä”. Luokkahuonetyöskentelystä hän kieltäytyy välillä täysin. Kaikki avustajat eivät saa häneen yhteyttä. Opiskelija on hyvin huumorintajuinen.



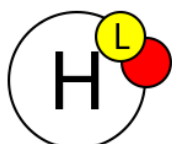
Opiskelija **E** menee autisteille tyypilliseen tapaan usein omaan maailmaansa. Luokkatilanteissa hän tuijottaa usein ikkunasta ulos ja seuraa ohikulkevaa liikennettä. Hänen huomionsa vievät uudet äänet, eikä toiminnasta aina tule mitään. Häntä pitää usein ohjata tehtävissä kehoittaen: ”Ota kynä. Vastaa tähän.” Oman toiminnan ohjaus on heikkoa. Hän hypistelee tavaroita ja pesee usein käsiään rituaalimaisesti, kun on koskenut johonkin. Hän ei hae kontaktia muihin ja reagoi ilmeillään enemmän sisäisiin ärsykkeisiin kuin muiden ihmisten puheisiin tai tekoihin.



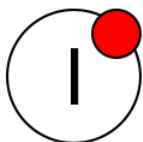
Opiskelijalla **F** on lapsuusiän autismi. Hän ilmaisee itseään aktiivisesti, mutta ei aina löydä sanoja ja käyttää konkreettisia ja itse keksimiään sanoja ja muotoja. Hän ymmärtää sanat konkreettisesti, eikä aina pysty asettumaan toisen asemaan – usean autistin tapaan. Opiskelijalla on vahva kitaristin imago ja status ryhmässä, koska hän soittaa sähkökitaraa ja käy soittotunneilla. Hänellä on absoluuttinen sävelkorva. Opiskelija ottaa aktiivisesti yhteyttä muihin, on kohtelias, kyselee ja kertoo. Hänelle on kasvuympäristön ja kuntoutuksen myötä kehittynyt taitoa toimia sosiaalisissa tilanteissa.



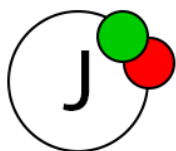
Opiskelija **G** on arka ja hiljainen, eikä puhu oma-aloitteisesti. Hänen ilmeistään näkee, mikä miellyttää ja mikä ei. Kun hän innostuu, hän hypähtää ilmaan tai heilauttaa käsiään ylös. Hän aristaa kosketusta. Opiskelija on hyvin asiallinen, vakaa, tunnollinen ja järjestelmällinen. Hän noudattaa tarkasti kellonaikoja ja ohjeita. Kädentaidoiltaan ja visuaaliselta hahmotus- ja päättelykyvyltään hän on hiukan keskitasoa vahvempi, mutta kognitiivisesti heikohko. Hän on luokkahuonetilanteissa ja tauoilla yksin, eikä ota kontaktia muihin opiskelijoihin. Nämä piirteet usein kuuluvatkin Aspergerin oireyhtymään.



Opiskelijalla **H** on CP-vamma ja lievä kehitysvamma. Vaikeimmin vammaisena hänellä on henkilökohtainen avustaja. Hän on pyörätuolissa ja pystyy koulutehtävissä käyttämään vain oikeaa kättään – sitäkin rajoitetusti. Kognitiiviset vaikeudet ilmenevät hänellä erityisesti loogisen ja kielellisen päättelyn alueella sekä suuntien ja ajan hahmottamisen vaikeutena. Myös muisti on heikko, mikä johtuu myös epilepsiasta. Opiskelija on hyvin seurallinen, puhelias ja hakeutuu aktiivisesti muiden luo. Hän tutustuu nopeasti uusiin ihmisiin ja hankkii kavereita.



Opiskelija **I** on lapsena vammautunut pahasti liikenneonnettomuudessa. Aivo-
vamma on aiheuttanut motorisia, kognitiivisia ja psyykkisiäkin vaikeuksia. Opiskelija on kui-
tenkin hyvin positiivinen, huumorintajuinen ja motivoitunut oppimaan uutta. Motoriset vaikeu-
det ilmenevät kaikessa liikkumisessa ja myös suun motoriikassa. Puheen tuottaminen on vai-
keaa ja hidasta ja siitä on vaikea saada selvää. Luokkahuoneopetuksessa opiskelija seuraa ak-
tiivisesti, mutta väsy helposti. Hänellä olisi paljon sanottavaa ja hän ilmaisee itseään, mutta
ilmaisun määrää rajoittaa tuottamisen vaikeus. Hän on avoin ja sosiaalinen, hakeutuu keskus-
teluun ja haastaa mielipiteiden vaihtoon, väittelyynkin.



Opiskelijalla **J** on motorisia erityisvaikeuksia ja suuria oman toiminnan ohjauk-
sen sekä hahmottamisen ja muistin vaikeuksia. Motoriset vaikeudet ilmenevät hitaana ja köm-
pelönä karkeamotoriikkana ja myös puhemotoriikassa. Opiskelija puhuu epäselvästi ja hyvin
hiljaisella äänellä. Käsilasta ei saa selvää. Opiskelijalla on verbaalisia taitoja ja hän lukee pal-
jon. Puheentuottamisen vaikeus on erittäin suuri este itseilmaisulle ja vuorovaikutukselle. Opis-
kelija on luokkahuonetilanteissa ja tauoilla yksin, eikä hakeudu muiden seuraan.

Kun suunnittelin omien musiikkituntieni toteutusta, pyrin ottamaan huomioon opiskelijoiden
erityistarpeet. Siksi käytin esimerkiksi kuvionuotteja, huolehdim tauoista opetuksen lomassa ja
pyrin antamaan selkeitä ja konkreettisia toimintaohjeita. Kuvionuottimenetelmä perustuu soit-
tamiseen värien ja muotojen avulla, jolloin aiempaa soittotaustaa tai nuotinlukutaitoa ei tarvita
(Kaikkonen & Uusitalo 2007, 5). Menetelmä oli minulle tuttu kandidaatintutkielmastani *Ku-
vionuottimenetelmä – mahdollisuus koulun musiikinopetuksessa* (Alppi 2014).

4.3 Tutkimusmenetelmät

4.3.1 Etnografinen tutkimus

Toteutin tutkimukseni osallistumalla tutkittavan ryhmän toimintaan sitä ohjaavan opettajan ja samalla sen havainnoijan roolissa. Kaikki tilanteet videoitiin ja lisäksi kirjoitin havaintoni muistiin joka päivä opetustilanteideni jälkeen. Tutkimuksen tueksi hankin tietoa myös opiskelijoille suunnatulla kyselylomakkeella ennen opetustani ja palautelomakkeella opetusjaksoni jälkeen. Lisäksi sain ryhmän avustajien havainnot opiskelijoiden osallistumisesta kirjallisena. Vastuupettajan havaintoja kirjasin muistiin useiden keskustelujemme jälkeen.

Opiskelijaryhmän vastuupettajan kanssa suunnittelimme opetuskokonaisuuden niin, että sain tutkimusaineiston kerättyä. Kokonaisuus sisältyi ryhmän opetussuunnitelman vapaa-aika-opintojaksoon ja ajoittui kahdelle viimeiselle kouluviikolle ennen joululomaa. Ennen omaa osuuttani ryhmän vastuupettaja suunnitteli, toteutti, ohjasi ja kuvasi luokahuonekeskustelutilanteet ja niihin liittyvät yksilötyöskentelytilanteet. Itse suunnittelin yksin musiikillisten yhteistoimintatilanteiden sisällöt, toiminta- ja toteutustavat ja myös opetin ja ohjasin tilanteissa opiskelijoita yksin. Tällöin ryhmän vastuupettaja kuvasi tilanteet videokameralla. Kaikki yhteistoimintatilanteet on siis kuvannut sama henkilö, ryhmän vastuupettaja, joka on erityisopettaja ja tiesi, että tutkimusaiheena on opiskelijoiden vuorovaikutus. Yhteistoimintatilanteet ja niiden ajallinen järjestys ja sijoittuminen näkyvät lukujärjestyksessä (kuvio 1) Yhteistoiminnallisen oppimisen toteutus -luvussa, jossa kuvaan tarkemmin yhteistoimintatilanteiden kulkua.

Opetukseni suunnittelun ja toteutuksen tueksi sain salassapitovelvollisuuden rajoissa tietoa ryhmän vastuupettajalta opiskelijoiden oppimisen, toiminnan ja vuorovaikutuksen haasteista. Ryhmälle musiikkia opettanut musiikinopettaja kertoi heidän musiikillista taidoistaan. Käydesäni ennen omaa opetusjaksoani tutustumassa koulun musiikkiluokkaan, ryhmän kotiluokkaan ja opiskelijoihin opiskelijat vastasivat laatimani kyselylomakkeen kysymyksiin.

Vastuupettaja kuvasi kaikissa tilanteissa videokäsikameralla. Hän oli välillä paikoillaan ja välillä liikkui kameran kanssa. Videonauhalle ei tallentunut aivan kaikki opiskelijoiden toiminta ja vuorovaikutus. Ääni kuitenkin kuuluu ja kuvasta voi päätellä osallistumista. Katsoin videonauhat monta kertaa saadakseni kokonaiskuvan tilanteista ja ilmaisusta. Valitsin videonauhauksista aineistoksi vain osan. Kriteerinä oli se, että edustetuksi tuli erilaiset toimintatilanteet:

yksilötyöskentely luokkahuoneessa ja yhteistoimintatilanteina pienryhmäkeskustelu ja ryhmän yhteinen koontikeskustelu luokkahuoneessa sekä soitto eri instrumenteilla (djembe, kehorytmit, yhtyesoitto) ja yhteislaulu (ääni instrumenttina). Näin on mahdollista vertailla opiskelijoiden äänessäoloa eri tilanteissa. Myös opiskelijoiden poissaolot eri tilanteissa vaikuttivat valintaan.

Jokaisen yhteistoimintatilanteen kuvauksen (luku 5) yhteydessä on taulukko, josta selviää tilanteen ja nauhoituksen kestot, mitkä nauhat ovat tutkimusaineistossa, miten olen aineiston tilanteesta koodannut ja ketkä opiskelijat olivat tilanteesta poissa. Aineistossa olevan nauhoituksen keston olen merkinnyt sekunteina laskutoimitusten helpottamiseksi.

4.3.2 Keskusteluanalyysi

Keskusteluanalyysi on metodina osallistujalähtöistä ja perustuu sen omaan empiriapohjaiseen tietoon vuorottelu-, korjaus- ja sekvenssijäsennyksestä ja sosiaalisesta toiminnasta (Kääntä & Haddington 2011, 21). Sen tutkimuskohteena on empiirinen, naturalistinen aineisto eli havainnot ja analyysit tehdään aidoista keskustelutilanteista kerätystä puheesta. Tavoitteena on selvittää, miten ihmiset tulevat kielen keinoin keskenään toimeen oikeasti ja miten puheella luodaan tilanteita ja identiteettejä ja ollaan yhteistyössä. Ihmisellä on spontaanisti toimiessaan käytössään suuri kirjo toimintoja ja merkityksiä. (Hakulinen 1997a, 15.)

Keskusteluanalyysi korostaa kielenkäytön formaalista puolta: se, mitä sanotaan ei ole irrotettavissa siitä, miten se sanotaan ja miten kielellä toimitaan. Merkityksellisyyttä voi olla laajimmasta jaksosta pienimpään puheen tai ääntelyn piirteeseen saakka. Litteroinnissa mukaan kirjataan paitsi keskustelun vuorottaisuus myös siinä esiintyvät ”ei-kielelliset” ainekset, kuten tauot, nauramiset ja yskähdykset – kuvanauhasta myös mahdollisuuksien ja tutkimuksen tarpeen mukaan eleitä ja ilmeitä. (Hakulinen 1997a, 17.)

Keskusteluanalyysissä aineistoa hankitaan ääni- tai videonauhoittamalla arkitilanteissa käytettyjä keskusteluja. Tallennetut keskustelut siirretään paperille sellaiseen muotoon, että niitä voi käsitellä – ne litteroidaan. Koska litteraatiosta pois jäävät asiat eivät helposti nouse analysoijan huomion kohteeksi, vaikka voivat olla ratkaisevia, litteraatiossa jäljitellään kuulo- ja toisinaan myös näköhavaintoa mahdollisimman tarkasti. Litterointi on oleellinen osa tutkimusta, ja siinä tehdyt ratkaisut vaikuttavat tutkimustuloksiin. Litteraatio pyritään tekemään mahdollisimman vapaaksi tulkinnoista, ettei sillä olisi piilo-ohjaavaa vaikutusta. (Seppänen 1997, 18–19.)

Täydellisen tarkkaa ja neutraalisti havaintoa välittävää litteraatiota ei ole mahdollista tehdä, jokainen litteraatio on välttämättä valikoiva. Ammattitaitoinen keskustenanalytikko kuuntelee aina nauhat itse eikä perusta tutkimustaan muiden litteroimiin aineistoihin. Litteraatiot ovat tutkijan työvälaineitä, joita käytetään yhdessä nauhoitusten kanssa. Ensisijainen merkitys on aina nauhoituksella. Litteraation tarkkuus ja se, mitä puheen piirteitä kuvataan, on yhteydessä tutkimuksen tavoitteisiin. Litteraatio on kuin käsiala. (Seppänen 1997, 19 ja 31.)

Monet kielen transkriptiotavoista on kehitetty pääasiassa monologeista koostuvien aineistojen käsittelemiseen ja kielen tarkkaan foneettiseen kuvaukseen. Niillä ei ole ollut tarpeen kuvata useamman keskustelijan puheen nopeaa vaihtelua keskeytyksineen ja päällekkäisyyksineen, eivätkä ne ole kiinnittäneet huomiota ei-kielellisiin piirteisiin kuten hengitykseen, nauruun ja taukoihin. Jokainen transkriptio pyrkii palvelemaan mahdollisimman hyvin sitä tutkimusta, jota kyseisen aineiston avulla halutaan tehdä. Keskustelunanalyysin transkriptio on kehitetty nimenomaan puheen sekventiaalisten piirteiden tavoittamiseen. (Seppänen 1997, 19–20.)

Litteroinnissa päähuomio keskitetään sellaisiin piirteisiin, jotka ovat tärkeitä keskustelun etenemisen ja puhujien välisen vuorovaikutuksen kuvaamisen kannalta. Metodisena lähtökohtana litteroinnin tekemisessä on ajatus, että keskustelussa mikään ei ole sattumanvaraista. Kaikki interaktion piirteet ovat potentiaalisesti merkityksellisiä. Koska ennen aineiston analysoimista ei voi tietää, mitkä piirteet ovat ratkaisevia vuorovaikutuksen muodostumiselle ja keskustelun kululle, litterointiin otetaan mukaan myös sellaiset puheen nonverbaalit piirteet kuin puhujien takeltelut, änkytykset, huokaukset ja yskimiset. (Seppänen 1997, 20.)

Litteroin aineistoksi valitsemani nauhoitukset keskustelunanalyysin keinoin, tarkoitukseeni sopivalla tavalla ja tarkkuudella. Erottelin ja merkitsin ensin litteraatiopaperille vasemmalle kunkin osallistujan äänellisten vuorojen alkamisajat ja niiden välisten tai pitkien vuorojen sisältämien taukojen alkamisajat sekunnin tarkkuudella videonauhalla näkyvän ajan mukaisesti. Näin sain laskettua kullekin osallistujalle hänen äänessä olon ja hiljaa olon ajalliset kestot sekunteina. Kun opiskelijat puhuvat nopeasti (esimerkiksi tilanteessa K3), merkitsin kahden opiskelijan puheenvuoron alkamisajaksi saman sekunnin, mutta toisen puhujan ensin. Molemmat ehtivät puhua saman sekunnin sisällä peräkkäin, eikä päällekkäispuhuntaa ole.

Puhujan, soittajan tai laulajan tunnuksen merkitsin hänen äänellisen ilmaisunsa alkamisajan kohdalle. Puheen litteroin normaalifontilla, laulun kursivilla ja soiton merkitsin s-kirjaimella.

Muuksi ilmaisuksi merkitsin äännähdyksen, naurun tai dialogipartikkelin, kun ne esiintyivät yksin vuorona. Kun äänellinen ilmaisu päättyi, merkitsin h-kirjaimen tauon alkamisajan kohdalle. Olen merkinnyt isoja alkukirjaimia ja pisteitä luettavuuden helpottamiseksi

Yksilötyöskentely- ja keskusteluaineistosta litteroin lähes kaiken puheen. Musiikillisten yhteistoimintatilanteiden yhteydessä esiintyvän puheen litteroin tarvittavissa määrin. Kun puheilmaisuut menivät ajallisesti päällekkäin, merkitsin sen merkeillä [ja] ja tarvittaessa puheenvuorojen loppuun niiden päättymisajan. Lausuman, josta en saanut selvää, merkitsin kaarisulkeiden sisään (). Oman huomautukseni merkitsin kaksoiskaarisulkeiden sisään (()). Puheeksi merkittyyn jaksoon voi sisältyä mikrotauoja, jolloin puhuja miettii, miten jatkaa tai korjaa omaa ilmaisuaan. Mikrotauot olen merkinnyt -, mutta niitä en ole laskenut hiljaisuudeksi. Seuraavassa esimerkki puheen litteraatiosta:

1:49	B	Hmm, minä kyllä haluisin sen laulamista.
1:53	F	Hmm. Ja le- laulamista on kyllä hyvä harrastus laulaa.
1:57		h
1:58	B	No sähän oot laul- öö ja myös soittoihmisiä enemmän ja vähemmän. 2.02
2:01	D	[Noni] 2.02
2:02	F	Niin olen tiedän. Olen muusikko.
2:04		h

Joidenkin opiskelijoiden soittotilanteissa lausumat sanarytmit olen luokitellut puheeksi ja litteroinut kuten puheen. Muun ilmaisun erottelin ja laskin erikseen puheesta silloin, kun se esiintyi yksin vuorona, mutta olen litteroinut sen kuten puheen tai merkinnyt sulkeiden sisään.

Soitoksi merkitsin s-kirjaimella soittojakson, johon voi sisältyä esimerkiksi rytmin laske-
miseksi musiikillisia tauoja. Tällaisia tauoja ei ole merkitty litteraatioon tauoiksi:

0:00		h
0:10	A	s
0:50		h

Laulun litteroin osittain laulutilanteiden aineistosta ja muuten merkitsin sen l-kirjaimella:

0:32		h
0:50	A	<i>Makeasti oravainen makaa sammalvuoteellansa.</i>
1:00		h
1:53	A	l

Aineistossa on litteroitua tekstiä rivivälillä 1 ja fonttikoolla 12 yhteensä 162 sivua. Aineiston ulkopuolelle jäi 73 sivua litteraatiota. Tulostin kaikki transkriptiot ja niitä tutkiessa tuli mieleeni paljon asioita, joita voisi tutkia. Aloin laskea ja merkitä tulosteisiin tilanteittain ja yksilöittäin eri äänellisten ilmaisumuotojen määriä (s), ilmaisuvuorojen määriä (kpl) ja kestoja (s), hiljaa olon määriä (s), päällekkäisilmaisuja, muotojen samanaikaista käyttöä ja niiden kestoja (s) ja niin edelleen. Päätin tutkia osallistumista opiskelijoiden ilmaisumäärien pohjalta.

4.3.3 Multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi ja Balesin havainnointiluokitus

Multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi

Multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi perustuu pitkälti keskusteluanalyysiin ja Goodwien viitoittamaan vuorovaikutuksen tutkimukseen. Siinä kuten keskusteluanalyysissäkin sekventiaalinen konteksti on keskeinen keskustelijoiden yhteisymmärryksen rakentumisessa, mutta toiminnan tulkinnassa osallistujien nähdään hyödyntävän myös muita vuorovaikutustilanteen aineksia, jotka liittyvät ympäröivään fyysiseen tilaan ja sen materiaaleihin. Merkityksiä luodaan sen avulla, miten ympäröivää kontekstia ja sen esineitä ja asioita käytetään resursseina. Kun keskusteluanalyysissä vuorovaikutus nähdään toisaalta kontekstin muokkaamana ja toisaalta sitä uusintavana, niin multimodaalisen vuorovaikutuksen analyysissä konteksti ymmärretään laajemmin. Multimodaalisessa vuorovaikutusanalyysissä otetaan puheen ja muun kehollisen toiminnan ohella huomioon vuorovaikutustilanteen kulttuurinen, sosiaalinen ja materiaallinen ympäristö vuorovaikutuksen ajallisesti etenevässä tuottamisessa. Siinä havainnoidaan, mitä modaalisia resursseja osallistajat käyttävät kommunikoidessaan toistensa kanssa ja millaisiin ilmiöihin he orientoituvat. (Kääntä & Haddington 2011, 11–24.)

Yhteistoimintatilanteissa osallistajat tuottivat ääntä puheen lisäksi käyttämällä välineinä kynää, soittimia ja omia raajojaan. He myös ääntelivät, äännähtelivät ja käyttivät laulaessaan ääntään instrumenttina. Äänellistä ilmaisua esiintyi aineistossa eri muodoissa. Multimodaalisen vuorovaikutusanalyysin hengessä olen luokitellut aineistossa esiintyvän osallistujien äänellisen ilmaisun puheeksi, lauluksi, soitoksi ja muuksi ilmaisuksi. Muun ilmaisun olen eritellyt puheesta ja laskenut erikseen vain silloin, kun ilmaus esiintyy yksin osallistujan äänessäolovuorona ja on selvästi kuultavissa.

Päätin eritellä puheilmaisusta erikseen muun ilmaisun, koska sitä näytti ilmenevän kiinnostavalla tavalla. Muun ilmaisun olen jaotellut seuraaviin luokkiin:

- 1) äänteelliset ilmaisut: ääntä jäljittelevät, onomatopoeettiset sanat, kuten mmyäääh ja muut lyhyet äänteelliset ilmaisut, kuten öö, ää, aa, hmm, ai, aih, ääh, ups, sssh ja zzztt
- 2) välineelliset ilmaisut: raajalla tuotetut, kuten sormien napsautus, jaloilla rummuttaminen lattiaan, nyrkin lyönti pöytään, ja esineellä tuotetut, kuten kynän napauttelu käteen
- 3) äännähdykset, kuten nauru, puhallus, yskäisy, rykäisy, haukotus ja huokaisu

Jos tällainen muu ilmaus, esimerkiksi nauru, esiintyy osallistujan puheen yhteydessä samassa puheenvuorossa, sitä ei ole eroteltu eikä laskettu muuksi ilmaukseksi.

Balesin havainnointiluokitus

Bales on laatinut havainnointiluokituksen (taulukko 1), jota usein käytetään ryhmätyökoulutuksissa ryhmän vuorovaikutuksen havainnointiin perehdyttäessä (Kauppila 2005, 104–105):

TAULUKKO 1. Balesin havainnointiluokitus ryhmän havainnointiin (Kauppila 2005, 104–105).

	Ryhmän jäsen
Myönteinen tunnealue	<ol style="list-style-type: none"> 1. osoittaa yhteenkuuluvuutta, ystävällisyyttä (kohottaa toisten sosiaalista asemaa, auttaa, palkitsee) 2. osoittaa vapautuneisuutta (ilmaisee tyytyväisyyttä, laskee leikkiä, nauraa) 3. on samaa mieltä (hyväksyy passiivisesti, ymmärtää, yhtyy, mukautuu)
Vastausyritykset tehtäväalueella	<ol style="list-style-type: none"> 4. tekee ehdotuksen (antaa toimintaohjeita, kehotuksia) 5. ilmaisee mielipiteen (esittää näkemyksen, esittää toiveen) 6. antaa informaatioita (selostaa, selventää, ohjaa)
Kysymykset tehtäväalueella	<ol style="list-style-type: none"> 7. pyytää opastusta, kysyy (neuvoa, opastusta, varmennusta) 8. kysyy mielipidettä (tiedustelee, kysyy näkemystä) 9. pyytää ehdotusta (kysyy toimintaohjetta, kysyy menettelytapaa tai näkemystä)
Kielteinen tunnealue	<ol style="list-style-type: none"> 10. on eri mieltä (osoittaa torjuntaa, ilmaisee erimielisyyttä) 11. osoittaa jännittyneisyyttä (ilmaisee jännittyneisyyttä, vetäytyy syrjään) 12. osoittaa epäystävällisyyttä, vihamielisyyttä (väheksyy, osoittaa aggressioita)

Luokat 1–3 edustavat myönteistä tunnealuetta, luokat 4–6 vastausyrityksiä tehtäväalueella, luokat 7–9 kysymyksiä tehtäväalueella ja luokat 10–12 ovat kielteisen tunnealueen luokkia. Luokituksen pohjalta voi tehdä monenlaisia päätelmiä ryhmän jäsenten vuorovaikutuksesta. (Kauppila 2005, 105–106.) Käytin luokittelua tarkastellessani opiskelijoiden puheen ja muun ilmaisun tarkoituksenmukaisuutta. Tarkoituksenmukaisiksi luokittelin tehtäväalueen ja myönteisen tunnealueen ilmaisut ja ei-tarkoituksenmukaisiksi kielteisen tunnealueen ja tehtäväalueen ulkopuoliset ilmaisut.

4.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Luotettavuuden kolme kriteeriä ovat vastaavuus, siirrettävyys ja vahvistavuus (Lincoln & Gupa 1985, 290–293). Tutkimukseni kohteena olivat todelliset koulun yhteistoimintatilanteet ja niissä ilmaistu puhe, soitto, laulu ja muu äänellinen ilmaisu. Vastaavanlainen tutkimus voidaan tehdä muissakin oppilasryhmissä ja kouluissa. Opiskelijoiden ilmaisuun vaikuttavat tietysti osallistujien tausta, tiedot ja taidot, motivaatio, vuorovaikutus- ja keskustelutaidot, soitto- ja laulukokemus sekä opettajan ohjauskäytännöt ja musiikkiluokan varustus.

Siirrettävyyttä tuo se, että olen kertonut mahdollisimman tarkasti tutkimuksen kulun. Olen kuvannut omaa toimintaani ja osallistujia. Olen myös kuvannut opiskelijoiden sijoittumista toisiinsa nähden keskustelutilanteiden luokkahuoneessa ja musiikillisten yhteistoimintatilanteiden osalta musiikkiluokassa.

Vahvistavuutta olen pyrkinyt tuomaan kuvaamalla aineistoa ja tutkimusta mahdollisimman tarkasti. Opiskelijoiden keskustelu on litteroitu mahdollisimman tarkasti sellaisena kuin se on käyty. Tutkimuksessa on myös litteroitu aineistoa, jossa soittaen tai laulaen ilmaistut vuorot vuorottelevat puhutun tai muulla tavalla ilmaistun vuoron kanssa. Lukija voi saada käsityksen opiskelijoiden ilmaisusta ja saa mahdollisuuden arvioida aineiston tulkintaa.

Tutkimus ei ole koskaan täysin objektiivinen (Haapasalo 2000, 95). Koska tutkimusmenetelmäni on etnografinen ja osallistuin tutkimani ryhmän toimintaan opettajan roolissa, vaikutin väistämättä osallistujien toimintaan. En kuitenkaan tuntenut ryhmää tai sen jäseniä entuudestaan, joten minulla ei ollut henkilöihin liittyviä ennakkokäsityksiä. Tiesin, että heillä on erityisopetuksen peruste ja joillakin kehitysvamma. Päälimmäinen ajatukseni oli kuitenkin, miten itse selviydyn. Olin juuri aloittanut pedagogiset perusopinnot eikä minulla ollut kokemusta ryhmän opettamisesta. Huomioni oli paljolti oman toimintani miettimisessä. En tiennyt tarkasti opiskelijoiden musiikillista kompetenssia. Olin kuitenkin opiskellut jonkin verran psykologiaa ja musiikkiterapiaa, jotka antoivat pohjaa ihmisen kognitiivisten toimintojen ymmärtämiselle. Aineiston keräämisen ja analyysin välillä on kolmisen vuotta ja sinä aikana olen suorittanut aineenopettajan pedagogiset opinnot, luokanopettajaksi pätevöittävät POM-opinnot ja lisää musiikkikasvatuksen, psykologian, musiikkiterapian ja erityispedagogiikan opintoja. Havainnoin ja analysoin aineistoa siis uusin silmin. Uskon, että myös omaa toimintaani aineistonauhoilla pystyn refleктоimaan jokseenkin analyttisesti ja kriittisesti ikään kuin ulkopuolisena.

Valitsin aiheeksi erityisopiskelijoiden ilmaisun ja osallistumisen, koska musiikkiterapiaopinnoissa kiinnostuin musiikin keinoista vaikuttaa vuorovaikutukseen. Hain ja sain luvan toteuttaa tutkimus ryhmässä. Opiskelijoiden vanhemmille tiedotettiin kotikirjeellä siitä, että pitäisin opitunteja ja tekisin tutkimusta. Samalla he saivat yhteystietoni, jos haluaisivat kysyä jotakin tutkimuksesta. Kotikirjeen liitteenä oli tutkimuslupapyyntö. Sain luvan yhteistoiminnan videokuvaukseen ja videonauhojen käyttöön tutkimuksessani kirjallisena täysi-ikäisiltä opiskelijoilta ja alle 18-vuotiaiden opiskelijoiden huoltajilta. Itse lupasin, ettei opiskelijoiden tai heidän opilaitoksensa nimi tule esiin tutkimusraportissani.

Ryhmän vastuuopettaja tunsi opiskelijat ja heidän kielellisen ja kognitiivisen kompetenssinsa, ja selitti heille jo ennen omia yhteistoimintatilanteitaan, mitä tutkimus tarkoittaa, niin että he mahdollisimman hyvin ymmärsivät asian. Hän perehdytti opiskelijat opetusjaksoon, jonka pitäisin ja kirjallisen suostumuksen sisältöön (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 28). Opiskelijat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja ohjaamani musiikillinen yhteistoiminta oli heille opetussuunnitelman mukaista opiskelua. Vastuuopettajan mukaan he olivat innoissaan, että pääsevät musisoimaan. Heillä oli ollut yksi musiikin valinnainen kurssi, josta he kovasti pitivät.

Toteutin opetukseni opetussuunnitelmaa noudattaen. Tunneilla oli paikalla vastuuopettaja, ohjaaja ja avustajia. Kohtelin opiskelijoita parhaani mukaan ystävällisesti ja huomaavaisesti. Videonauhoja, joille aineisto on tallennettu, säilytän huolellisesti niin, ettei kukaan muu saa niitä käsiinsä. Opiskelijoiden anonyymiudesta olen huolehtinut niin, että litteroidessani aineistoa muutin opiskelijoiden nimet kirjaintunnuksiksi. Aineistoa analysoidessani kirjasin tarkasti videonauhoituksen osoittamat ajat, jolloin osallistujien ilmaisuvuorot ja tauot alkavat. Äänessä ja hiljaa olon vuorottelun kirjasin siis huolellisesti litteraatioihin. Aineiston ja sen analyysin luotettavuutta lisää se, että opiskelijoiden ilmaisujen pituudet on melko tarkasti ajallisesti mitattavissa, koska aika näkyy videonauhalla.

5 YHTEISTOIMINNALLISEN OPPIMISEN TOTEUTUS

Kuviossa 1 kuvaan toteutetun yhteistoiminnallisen oppimisen prosessin kronologisesti lukujärjestyksenä. Keskustelu-, soitto- ja laulutilanteet olen värikoodannut ja yksilötyöskentelytilanteet kehystänyt. Tummennetut tilanteet valitsin aineistoksi ja annoin niille aineistokoodin. Tässä luvussa kuvaan tilanteiden sisällön tilannetyypeittäin.

	Tiistai 3.12.	Torstai 5.12.	Tiistai 10.12.	Maanantai 16.12.	Tiistai 17.12.	Keskiviikko 18.12.
Klo 8:00– 10:00	<div style="border: 1px solid black; background-color: #d9ead3; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Keskustelut luokkahuoneessa</div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #f4cccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px; margin-left: 20px;">Soittotilanteet musiikkiluokassa</div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #fff2cc; padding: 5px; margin-left: 40px;">Laulutilanteet musiikkiluokassa</div>			<div style="border: 1px solid black; background-color: #f4cccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Tutustuminen Djembe (Sd) Yhtyesoitto: pulssi</div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #fff2cc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Yhteislaulu (L1): Äänenavaus ja Laulu oravasta uutena</div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #f4cccc; padding: 5px;">Yhtyesoitto: Laulu oravasta</div>		
Klo 13:30– 14:30		Tutustuminen ryhmään				Kehorytmit lisäharjoittelua
Klo 14:30– 16:00	<div style="border: 1px solid black; background-color: #d9ead3; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Aiheena harrastukset</div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #cfe2f3; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Yksilötyö (Yks1) ryhmätyön pohjana</div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #d9ead3; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Ryhmätyö (K1r)</div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #d9ead3; padding: 5px;">Yhteiskoonti (K3)</div>		<div style="border: 1px solid black; background-color: #d9ead3; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Aiheena juhlat</div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #cfe2f3; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Yksilötyö (Yks2) ryhmätyön pohjana</div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #d9ead3; padding: 5px;">Ryhmätyö (K2r)</div>		<div style="border: 1px solid black; background-color: #f4cccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Kehorytmit (Sk): uutena</div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #f4cccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Yhtyesoitto (Sy1): Tiistain jamit uutena</div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #f4cccc; padding: 5px;">Improvisaatio</div>	<div style="border: 1px solid black; background-color: #f4cccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Yhtyesoitto: Tiistain jamit kertauksena</div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #f4cccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Yhtyesoitto (Sy2): Keskiviikko-blues</div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #fff2cc; padding: 5px;">Yhteislaulu (L2): Joululauluja</div>

KUVIO 1. Yhteistoiminnallisen oppimisen prosessi.

Keskustelutilanteissa ryhmätyöskentelyä edelsi hiljaisen keskustelun vaihe, jolloin opiskelijat työskentelivät yksin. Ryhmätyöskentelyn jälkeen opiskelijat kokosivat harrastusten osalta yhteen pienryhmien tuotokset.

Musiikilliset yhteistoimintatilanteet aloitin alkulämmittelyllä tarkoituksena yhteistoimintaan virittyminen ja ryhmän kiinteyden lisääminen. Etenin opetuksessa syklisesti: ensin uuden oppiminen, kokeilu ja harjoittelu, sitten kertaus.

Oma opetuskokonaisuuteni alkoi tutustumisharjoituksella opiskelijat ringissä vierekkäin istuen ja päättyi joululaulujen laulamiseen yhdessä, opiskelijat vierekkäin penkeillä istuen.

5.1 Keskustelutilanteet

5.1.1 Yksilötyöskentely

Yksilötyö aiheena harrastukset

TAULUKKO 2. Tilanne- ja aineistotietoa.

Tilanteen pituus	15 min	
Poissa	E ja J	
Aineistonauhan kesto	7:06	426 s
Aineistokoodi	Yks1	

Opiskelijat miettivät itsenäisesti yksin erilaisia harrastuksia ja kirjaavat niitä omalle paperilleen ajatuskartaksi. Opettajan ohjeistus tehtävään ei ole nauhalla. Yksilötyön jälkeen työskentely jatkuu ryhmätyönä.

Yksilötyö aiheena juhlat

TAULUKKO 3. Tilanne- ja aineistotietoa.

Tilanteen pituus	15 min	
Poissa	G	
Aineistonauhojen kestot	1:03 ja 1:11	
Aineistonauhojen yhteiskesto	2:14	134 s
Aineistokoodi	Yks2	

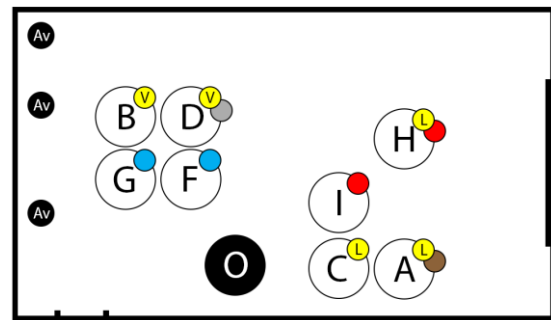
Opiskelijat miettivät itsenäisesti yksin kalenteria käyttäen erilaisia juhlia ja kirjaavat niitä omalle paperilleen ajatuskartaksi. Opettajan ohjeistus ja alkujärjestelyt eivät ole nauhalla. Yksilötyön jälkeen työskentely jatkuu ryhmätyönä.

5.1.2 Pienryhmätyöskentely

Ryhmätyö aiheena harrastukset

TAULUKKO 4. Tilanne- ja aineistotietoa.

Tilanteen pituus	25 min	
Poissa	E ja J	
Aineistonauhan pituus	20:13	1213 s
Aineistokoodi	K1r K1r* ja K1v*	



KUVIO 2. Osallistujien sijoittuminen tilassa.

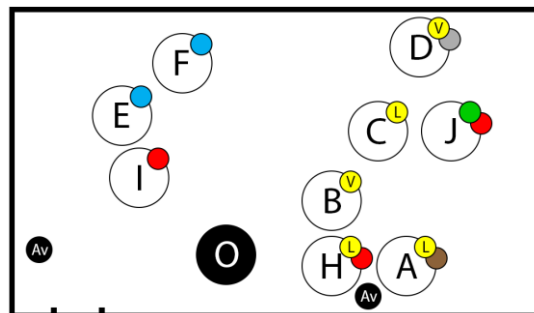
Opiskelijat työskentelevät kahdessa neljän hengen pienryhmässä. He kokoavat keskustellen ryhmän yhteiselle paperille erilaisia harrastuksia ajatuskartaksi. Yksi on sihteeri. Kaikilla on omat itse tehdyt ajatuskartat mukana. Ryhmä 1 (B, D, F ja G) saa työnsä (K1r*) aiemmin päätökseen (aineistonauhan ajassa 14:36) ja jatkaa vapaata keskustelua (K1v*), kunnes toinenkin ryhmä (A, C, H ja I) on valmis. Yhteensä kumpikin ryhmä työskentelee saman ajan. Puheen

tarkoituksenmukaisuutta arvioitaessa on huomioitu vain varsinaisessa ryhmätyössä tuotettu ilmaisuus. Vapaassa keskustelussa tuotettu ilmaisuus on huomioitu keskustelutilanteissa yhteensä tuotetussa ilmaisussa. Alkujärjestelyt ja opettajan ohjeistus tehtävään eivät ole nauhalla. Ryhmätyöskentelyn jälkeen edetään opiskelijoiden yhteiseen harrastusten koontikeskusteluun.

Ryhmätyö aiheena juhlat

TAULUKKO 5. Tilanne- ja aineistotietoa.

Tilanteen pituus	25 min	
Poissa	G	
Aineistonauhojen kestot	17:25 ja 0:18	
Aineistonauhojen yhteiskesto	17:43	1063 s
Aineistokoodi	K2r	



KUVIO 3. Osallistujien sijoittuminen tilassa.

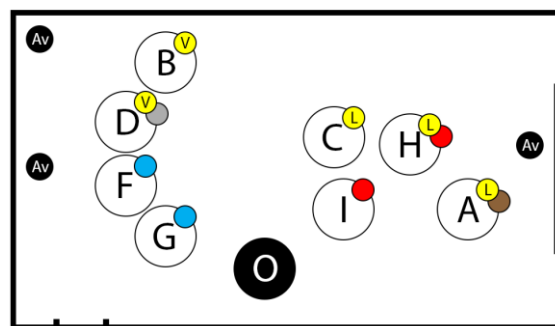
Opiskelijat kokoavat kolmen hengen pienryhmissä keskustellen erilaisia juhlia ryhmän yhteiselle paperille ajatuskartaksi. Yksi on sihteeri. Kaikilla on omat itse tehdyt ajatuskartat mukana. Kun opiskelijat ovat kirjanneet juhlia yhteiselle paperille, opettaja antaa lisätehtävän miettiä, liittykö johonkin juhlaan jokin tietty väri ja ympyröidä sitten kyseisen juhlan nimi kyseisellä värillä. Työskentelyn edetessä hän toteaa, että johonkin juhlaan voi liittyä kaksikin väriä. Työskentely loppuu, kun opiskelijat eivät enää etene työssään. Opettajan ohjeistus tilanteen alussa ei ole nauhalla.

5.1.3 Yhteinen koontikeskustelu

Koonti aiheena harrastukset

TAULUKKO 6. Tilanne- ja aineistotietoa.

Tilanteen pituus	20 min	
Poissa	E ja J	
Aineistonauhan kesto	14:22	862 s
Aineistokoodi	K3	



KUVIO 4. Osallistujien sijoittuminen tilassa.

Opiskelijat kertovat vapaassa järjestyksessä harrastuksia avustajalle, joka kirjaa niitä liitutaulelle. Opiskelijat istuvat edelleen lähes samoilla paikoilla kuin pienryhmätyöskentelyssä. Tämä vaikutti osaltaan siihen, että koontitilanteesta rakentui kilpailutilanne ryhmien välillä. Tilanne päättyy, kun opiskelijat ilmoittavat, että kaikki harrastukset on sanottu. Opettajan ohjeistus tehtävään ei ole nauhalla.

5.2 Musiikilliset yhteistoimintatilanteet

Esittelen tässä luvussa kaikki toteuttamani soitto- ja laulutilanteet. Myös ne, joita en ole sisällyttänyt tutkimusaineistoon. Näin musiikillisten yhteistoimintatilanteiden sisällöistä ja vaiheista saa kokonaiskuvan. Olen jaotellut musiikillisen yhteistoiminnan soitto- ja laulutilanteisiin. Soittotilanteita ovat djembe-, kehorytmi- ja yhtyesoittotilanteet. Laulutilanteet ovat yhteislaulutilanteita. Yhtyesoitto- ja laulutilanteiden kuvioissa olen merkinnyt osallistujaa esittävän merkinnän sisään, mikäli tällä on käytössä jokin soitin, käyttäen lyhennettä tästä soittimesta. Lisäksi teimme tutustumisharjoituksen, harjoittelimme soiton pulssia ja kokeilimme improvisaatiota.

Tutustuminen

Tilanteen pituus: 5 min. Nauha ei ole aineistossa, koska siinä on liian lyhyt osuus koko tilanteesta. Tilanteessa opiskelijat ja minä istumme ringissä sekä vuorollamme taputamme ja lausumme oman nimemme valitsemallamme äänentuoton tavalla, esimerkiksi tietyllä äänensävyllyllä, -korkeudella tai -voimakkuudella. Muut toistavat nimen ja taputuksen samalla tavalla yhdessä.

Yhtyesoitto: pulssin harjoittelua

Tilanteen pituus: 10 min. Nauha ei ole aineistossa, koska tällainen harjoittelu oli opiskelijoille vielä niin uutta. Tilanteessa opiskelijat siirtyvät haluamansa soittimen luo. Pidän pulssia yllä djembe-rummulla. Soitamme johdollani tiettyä säveltä tai rummunosaa samanaikaisesti. Harjoittelemme vaihtamaan sävelestä tai rummunosasta toiseen pysytellen samalla rytmissä.

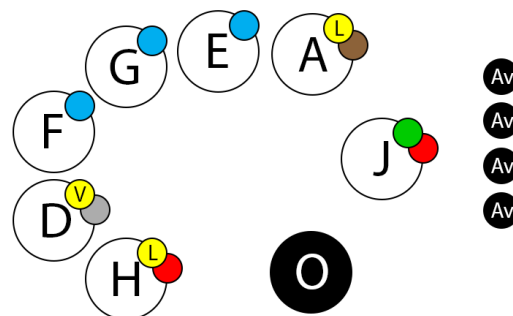
Improvisaatio

Tilanteen pituus: 5 min. Nauha ei ole aineistossa, koska videonauhalle oli kuvattu vain improvisaation ohjeistus ja soittimille siirtyminen, mutta ei itse improvisaatiota. Tilanteessa opiskelijat valitsevat haluamansa soittimen tai muun äänilähteen musiikkiluokasta ja siirtyvät mieleiselle paikalle tilassa. He voivat halutessaan sulkea silmänsä ja alkaa tuottaa ääntä vapaasti. Improvisaatio loppuu, kun kaikki lopettavat soittamisen.

5.2.1 Djembe-soitto

TAULUKKO 7. Tilanne- ja aineistotietoa.

Tilanteen pituus	10 min	
Poissa	B, C ja I	
Tuli kesken	D (3:17)	
Aineistonauhan kesto	6:36	396 s
Aineistokoodi	Sd	



KUVIO 5. Osallistujien sijoittuminen tilassa.

Opiskelijat ja minä istumme tuoleilla ringissä, kullakin djembe-rumpu edessä. Tutustumme soittimeen, istuma- ja soittoasentoon sekä kahteen peruslyöntiin: basso ja tone. Käymme harjoitukset H1, H2, H3 ja H4 (nuottiesimerkki 1) läpi minun johdollani ja mallistani. Harjoittelun yhteydessä toistan sanarytmejä ääneen. Kun olemme käyneet kaikki harjoitukset läpi, keräämme ne.

NUOTTIESIMERKKI 1. Djembe-soittoharjoituksia.

H1 Bum bum jack

H2 Bum bum jack jack

H3 Bum bum jack bum

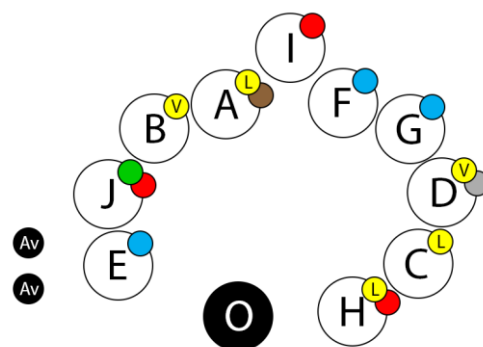
H4 Man - sik - ka - keit - to

5.2.2 Kehorytmit

Kehorytmit uutena

TAULUKKO 8. Tilanne- ja aineistotietoa.

Tilanteen pituus	25 min	
Aineistonauhojen kestot	11:48, 2:59 ja 2:24	
Aineistonauhojen yhteiskesto	17:11	1031 s
Aineistokoodi	Sk	



KUVIO 6. Osallistujien sijoittuminen tilassa.

Opiskelijat seisovat puoliringissä ja minä ringin edessä kaikkien näköetäisyydellä. Opiskelija I istuu ringin taakse tuolille seuraamaan toimintaa. Tutustumme kehorytmeihin ja teemme yhdessä harjoituksia (nuottiesimerkki 2) johdollani. H1- ja H2-harjoitukset käydään läpi osissa ja yhdistetään kokonaisuudeksi. Harjoittelun yhteydessä toistan sanarytmejä ääneen. Kun harjoitukset sujuvat, jaan opiskelijat kahteen ja kolmeen pienryhmään, ja teemme H1-harjoitusta kaanonissa. Lisäksi teemme H1- ja H2-harjoituksia päällekkäin kahdessa pienryhmässä.

NUOTTIESIMERKKI 2. Kehorytmiharjoituksia.

H1

Boom kah, boom boom kah. Boom kah, boom boom kah.

H2

Ki - ta - ra, ki - ta - ra, ki - ta - ra nyt tääl' soi.

Kehorytmien lisäharjoittelua

Tilanteen pituus: 20 min. Nauha ei ole aineistossa, koska valitsin analysoitavaksi kehorytmien harjoittelun uutena asiana (edellinen tilanne). Opiskelijoiden suoriutuminen ei eroa tilanteissa paljontaan. Tilanteessa opiskelijat istuvat tuoleilla puoliringissä ja minä ringin edessä kaikkien näköetäisyydellä. Harjoittemme johdollani kehorytmejä (nuottiesimerkki 3). H1-, H2- ja H3-harjoitukset käydään läpi osissa ja yhdistetään kokonaisuudeksi. Harjoittelun yhteydessä toistan sanarytmejä ääneen. Kun harjoitukset sujuvat, niitä käydään sekä kaanonissa että peräkkäin. Kun harjoitukset sujuvat, käymme niitä läpi peräkkäin vaihtaen suoraan harjoituksesta toiseen. Lisäksi jaan opiskelijat kolmeen pienryhmään ja teemme H1-harjoitusta kaanonissa.

NUOTTIESIMERKKI 3. Kehorytmiharjoituksia.

H1 

Jää - te - lö, jää - te - lö, os - ta mul - le jää - te - lö.

H2 

Pir - te - lö - juo - ma. Pir - te - lö - juo - ma.

H3 

Tah-toi-sin mie-luum-min tik - ka-rin. Tah-toi-sin mie-luum-min tik - ka-rin.



Tah-toi-sin mie-luum-min maa-il-man suu-rim-man tik - ka - rin.

5.2.3 Yhtyesoitto

Laulu oravasta -kappale

Tilanteen pituus: 25 min. Nauha ei ole aineistossa, koska kappale oli opiskelijoille liian haastava soittaa. Tilanteessa jaan opiskelijat soittajiin ja laulajiin. Ensin käymme soittajien kanssa läpi *Laulu oravasta* -kappaleen (nuottiesimerkki 4) soittotehtävät. Laulua harjoiteltiin tilanteessa L1, joten se on laulajille tuttu. Kun soitto sujuu, yhdistämme soiton ja laulun. Kun sekä laulu että soitto sujuvat yhdessä, siirrän muutaman laulajan soittajiin. Koska opiskelijat pystyvät jossain määrin seuraamaan taululta soitto-ohjeita itse, siirryn vähäksi aikaa osallistumaan yhtyesoittoon pianolla. Palaan kuitenkin vielä taululle, koska opiskelijoilla oli soitto-ohjeiden itsenäisessä seuraamisessa liikaa haastetta.

NUOTTIESIMERKKI 4. Saksala: *Laulu oravasta.*

Laulu oravasta

Säv. Harri Saksala
Sov. Markus Alppi

G	c	D	G	c	D
					Make -

G	D	c	D	G	
asti	ora -	vainen	makaa	sammalvuoteel-	lansa. Sinne-

G	c	D	G	c	D
pä ei hallin	hammas eikä	metsämiehen	ansa	ehtineet milloin -	

G	c	D	G	c	D
kaan.					

2. Kammiostaan korkeasta
katselee hän maailman piiri.
Taisteloa allans monta.
Havuoksan rauhan viiri
päällänsä liepoittaa.

3. Mikä elo onnellinen
keinuvassa kehtolinnas!
Siellä kiikkuu oravainen
armaan kuusen äitin rinnas.
Metsolan kantele soi.

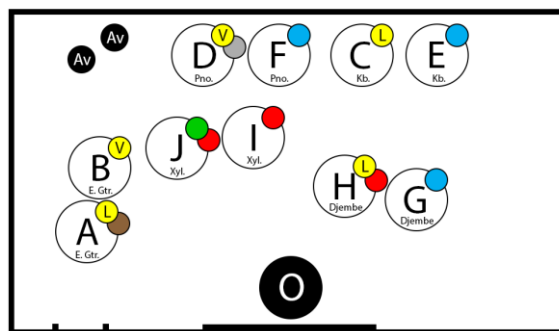
4. Siellä torkkuu heiluhäntä
akkunalla pienoisella.
Linnut laulain taivaan alla
saattaa hänet iltasella
unien kultalaan.

San. Aleksis Kivi

Tiistain jamit -kappale uutena

TAULUKKO 9. Tilanne- ja aineistotietoa.

Tilanteen pituus	50 min	
Lähti kesken	H (3:28)	
Poisjätettyjen nauhojen kestot	17:25 ja 3:33	
Aineistonauhan kesto	21:27	1287 s
Aineistokoodi	Sy1	



KUVIO 7. Osallistujien sijoittuminen tilassa.

Heijastan luokan edessä olevalle valkokankaalle kuvionuottisointumerkit *Tiistain jamit* -kappaleeseen (nuottiesimerkki 5). Näytän taululta rumpukapulalla, missä kohtaa kappaletta olemme. Jaan opiskelijat pareiksi soittimiin: djembe, laattasoitin, sähkökitara, digipiano ja koskettimet. Soittimet ovat puoliringissä, jotta opiskelijat näkisivät mahdollisimman esteettömästi taululle. Käyn kunkin parin soittotehtävän erikseen läpi eli kasaamme koko bändin pari kerrallaan yhteen ja opiskelijoiden tulee odottaa vuoroaan.

Digipianolla, koskettimilla ja sähkökitaroissa parit soittavat vuorotellen kunkin sointumerkin, jotta ehtivät vaihtaa säveltä. Soittimiin on kiinnitetty kuvionuottitarrat ja heidän tarvitsee tuottaa vain yksi ääni kerrallaan soittimesta. Djembe-rumpujen soittajat soittavat ”Bum bum jack”-komppia (nuottiesimerkki 1). Kun olemme saaneet kappaletta kasaan kukin pari siirtyy puoliringissä seuraaville soittimille. Ehdimme tehdä yhden soittimien vaihdon.

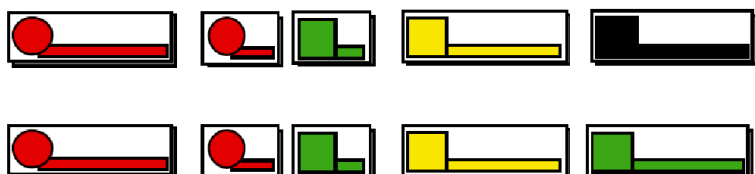
NUOTTIESIMERKKI 5. *Tiistain jamit* -kuvionuotti.

Tiistain jamit

KOMPPI



MELODIA



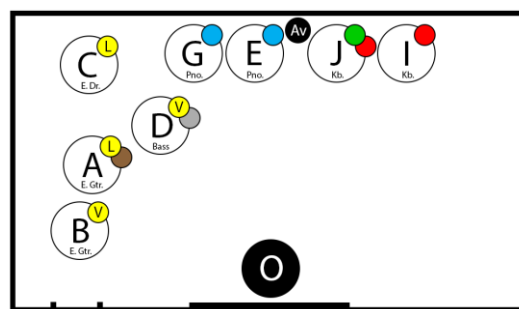
Tiistain jamit -kappale kertauksena

Tilanteen pituus: 50 min. Nauha ei ole aineistossa, koska tilanne ei oleellisesti eroa edellisestä ja opiskelija H:kin oli edellisen yhtyesoitto-tilanteen alussa paikalla. Tilanteen sisältö ja kulku ovat hyvin samankaltaisia kuin edellisessä tilanteessa.

Kappaleena Keskiweekko-blues

TAULUKKO 10. Tilanne- ja aineistotietoa.

Tilanteen pituus	25 min	
Poissa	F ja H	
Aineistonauhan kesto	24:25	1465 s
Aineistokoodi	Sy2	

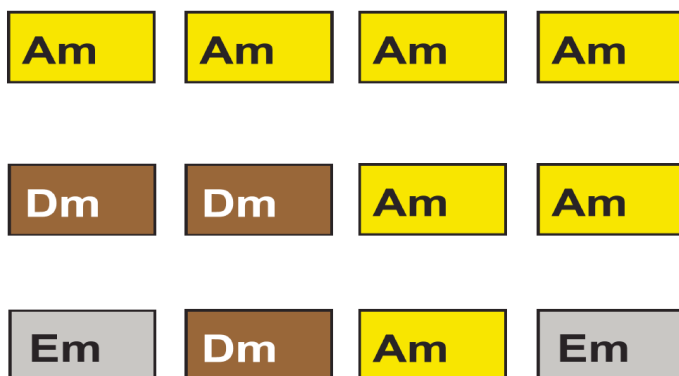


KUVIO 8. Osallistujien sijoittuminen tilassa.

Heijastan luokan edessä olevalle valkokankaalle kuvionuottisointumerkit *Keskiweekko-blues*-kappaleeseen (nuottiesimerkki 6). Näytän taululta rumpukapulalla, missä kohtaa kappaletta olemme. Jaan opiskelijat pareiksi soittimiin: sähkökitara, digipiano ja koskettimet. Sähköbassossa ja sähkörummuissa on yksi soittaja kummassakin. Käymme kunkin parin soittotehtävän erikseen läpi eli kasaamme koko bändin osa kerrallaan yhteen ja opiskelijoiden tulee odottaa vuoroaan. Digipianolla, koskettimilla ja sähkökitaroissa parit soittavat vuorotellen kunkin sointumerkin, jotta he ehtivät vaihtaa säveltä. Tilanteen loppupuolella lisäämme digipianoa ja koskettimia soittaville opiskelijoille soitettavaksi soinnun perusäänen lisäksi toisen sävelen, terssin.

NUOTTIESIMERKKI 6. *Keskiweekko-blues*-kuvionuotti.

Keskiweekko-blues

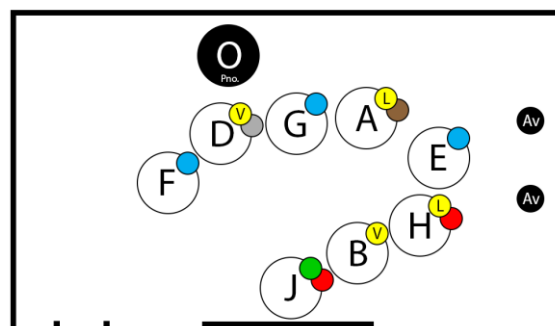


5.2.4 Yhteislaulu

Äänenavaus ja Laulu oravasta

TAULUKKO 11. Tilanne- ja aineistotietoa.

Tilanteen pituus	15 min	
Poissa	C ja I	
Aineistonauhojen kestot	5:44, 0:23, 0:47 ja 1:44	
Aineistonauhojen yhteiskesto	8:38	518 s
Aineistokoodi	L1	



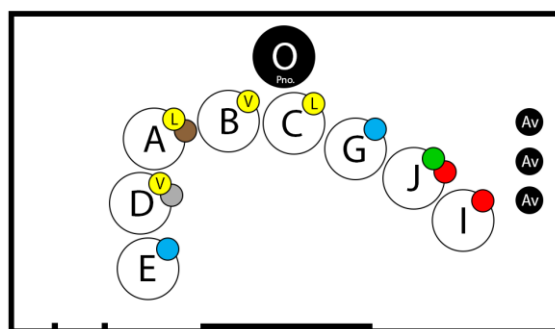
KUVIO 9. Osallistujien sijoittuminen tilassa.

Opiskelijat istuvat tuoleilla puoliringissä ja minä istun digipianolla ringin ulkopuolella. Käymme johdollani muutaman ääniharjoituksen äänenavauksena läpi. Ääniharjoitusten jälkeen harjoittelemmme *Laulu oravasta* -laulun (nuottiesimerkki 4) säkeistöt pianosäestyksen kanssa. Heijastan laulun sanat luokan edessä olevalle valkokankaalle. Laulamme kaikulauluna laulun säkeistöt läpi fraasi kerrallaan.

Joululauluja

TAULUKKO 12. Tilanne- ja aineistotietoa.

Tilanteen pituus	25 min	
Poissa	F a H	
Lähti kesken	J (5:22)	
Aineistonauhojen kestot	0:50, 2:55, 2:15, 2:27, 2:27 ja 4:32	
Aineistonauhojen yhteiskesto	15:26	926 s
Aineistokoodi	L2	



KUVIO 10. Osallistujien sijoittuminen tilassa.

Opiskelijat istuvat penkeillä puoliringissä kasvot kohti luokan edessä olevaa valkokangasta, jolle heijastan joululaulujen sanat. Säestän lauluja digipianolla ringin takana. Laulamme laulut:

Jouluyö, juhlayö (säv. Franz Gruber, suom. san. G. O. Schöneman)

Tonttujen jouluyö (säv. Vilhelm Sefve, san. Alfred Smedberg)

Joulupuu on rakennettu (suomalainen kansansävelmä, san. G. O. Schöneman)

Varpunen jouluaamuna (säv. Otto Kotilainen, suom. san. K. A. Hougberg)

Porsaita äidin oomme kaikki (kansanlaulu)

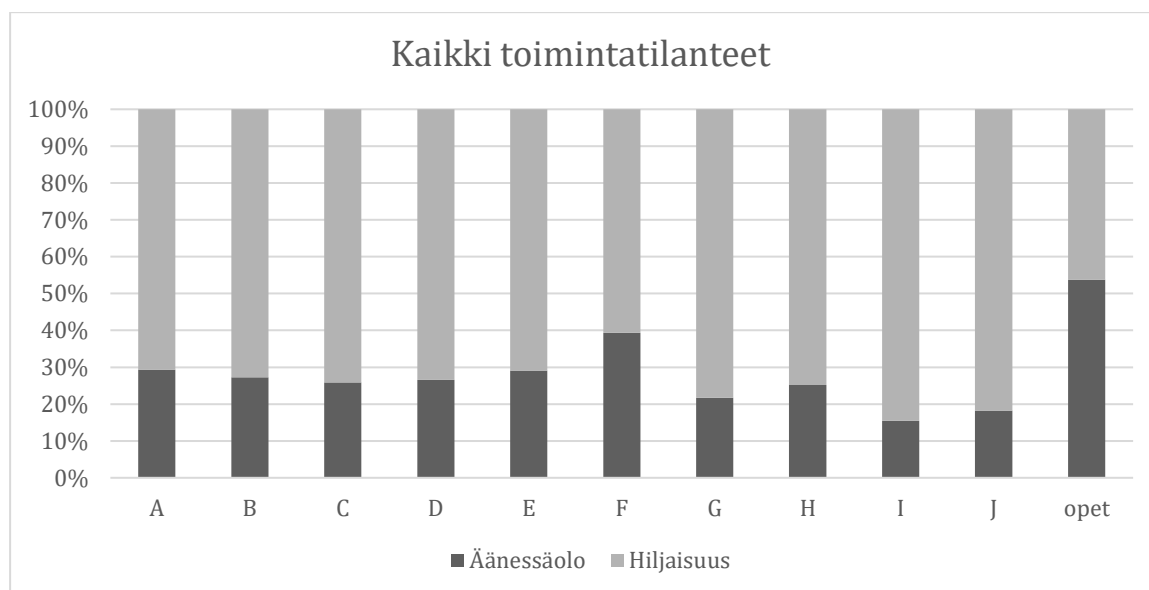
Last Christmas (säv. & san. George Michael)

6 OPISKELIJOIDEN ÄÄNELLINEN ILMAISU YHTEISTOIMINTA-TILANTEISSA

6.1 Äänessäolon määrä ja jakautuminen

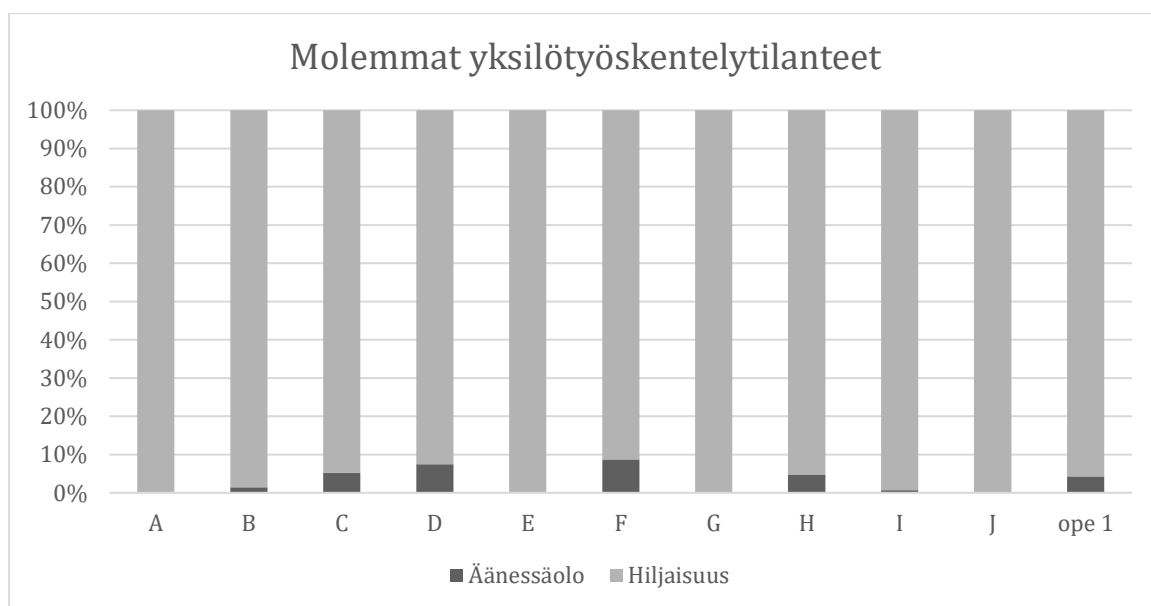
Tarkastelen tilannetyypeittäin, kuinka suuren osuuden omasta läsnäoloajastaan opiskelijat ovat äänessä tai hiljaa. Opiskelijan äänessäolon osuutta laskettaessa on huomioitu, jos hän tuottaa ääntä samaan aikaan kahta ilmaisumuotoa käyttäen. Esimerkiksi, jos opiskelija soittaa ja puhuu samaan aikaan neljä sekuntia, hänelle on laskettu äänessäoloajaksi neljä sekuntia, ei kahdeksan.

Kuviossa 11 opettajien 1 ja 2 äänessäolo on laskettu yhteen, mutta määrä kuvaa pääasiassa opettaja 2:n äänessäoloa. Kuvioissa 12 ja 13 opettaja 1:n äänessäolon määrä näkyy. Sitä on vähän, koska aineistonauhoihin ei sisälly järjestelyjä eikä hänen ohjeistustaan tilanteiden alussa.



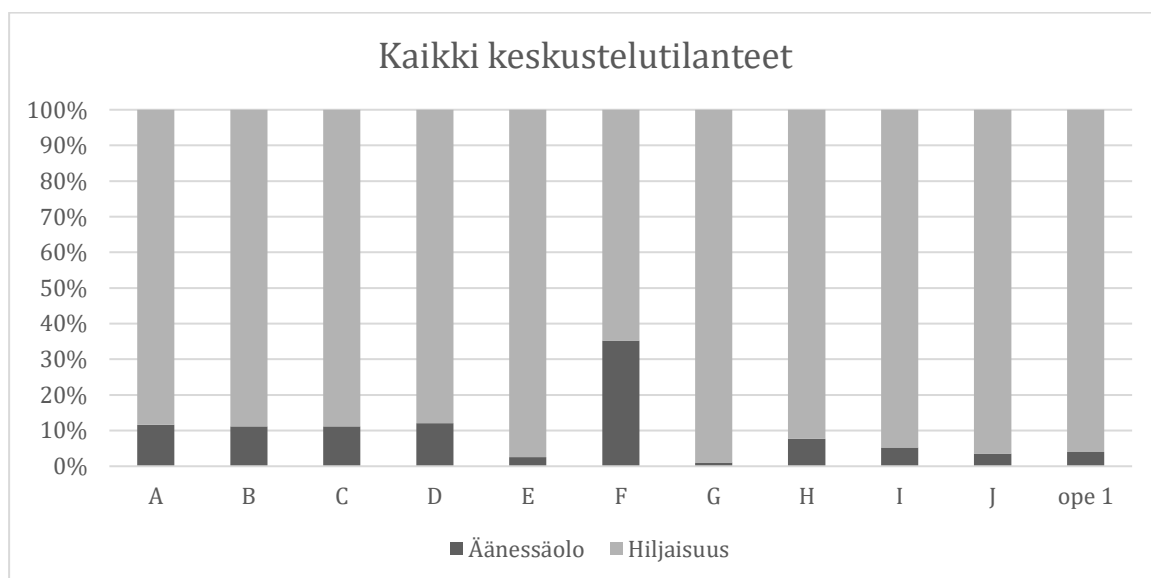
KUVIO 11. Opiskelijoiden äänessä ja hiljaa olon osuudet omasta läsnäoloajasta.

Kaikissa toimintatilanteissa yhteensä (kuvio 11) kaikki opiskelijat ilmaisevat itseään äänellisesti. Eniten äänessä on F. Läsnäoloajastaan hän käyttää noin 39 % äänessäoloon. Vähiten äänessä on I. Läsnäoloajastaan hän käyttää noin 15 % äänessäoloon. Seuraavaksi vähiten äänessä ovat J ja G, alle 25 %. Muiden opiskelijoiden äänessäolon osuus on välillä 25 % ja 30 %.



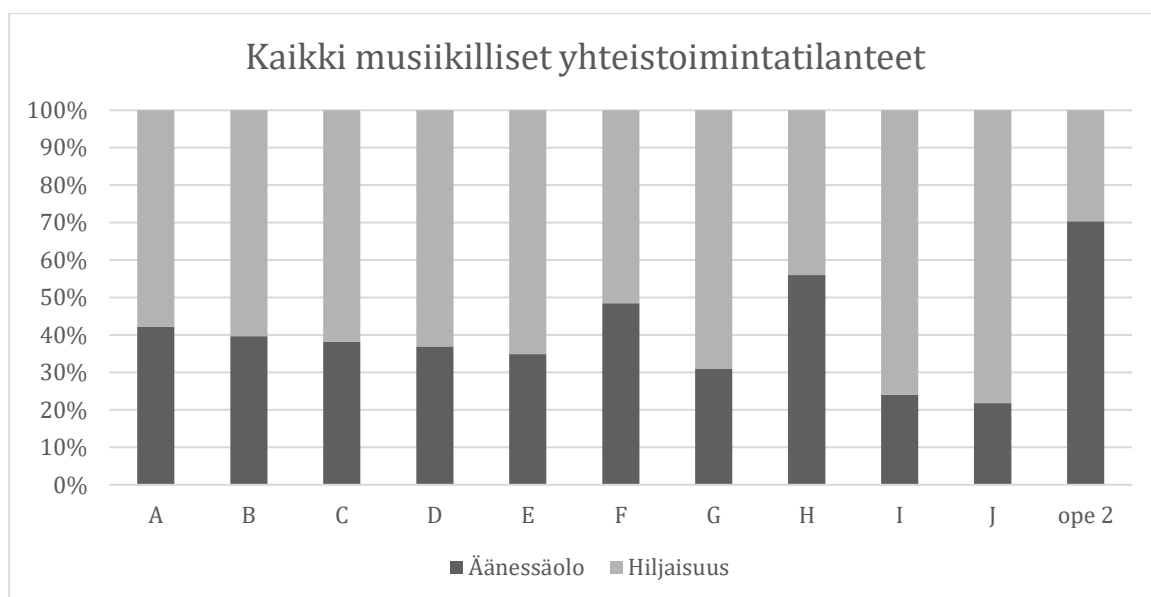
KUVIO 12. Opiskelijoiden äänessä ja hiljaa olon osuudet omasta läsnäoloajasta.

Kaikki opiskelijat ovat yksilötyöskentelytilanteissa (kuvio 12) vähän äänessä. Tarkoitus olikin miettiä asiaa yksin, ei puhua. Äänessä kuitenkin ovat kuusi opiskelijaa, eniten F ja vähiten I.



KUVIO 13. Opiskelijoiden äänessä ja hiljaa olon osuudet omasta läsnäoloajasta.

Kaikissa keskustelutilanteissa yhteensä (kuvio 13) kaikki opiskelijat ilmaisevat itseään äänellisesti. Eniten äänessä on F. Läsnäoloajastaan hän käyttää noin 35 % äänessäoloon. Vähiten äänessä on G, noin 1 % omasta läsnäoloajasta. Seuraavaksi vähiten äänessä ovat E ja J, alle 5 %. Muiden opiskelijoiden äänessäolon osuus on välillä 5 % ja 12 %.

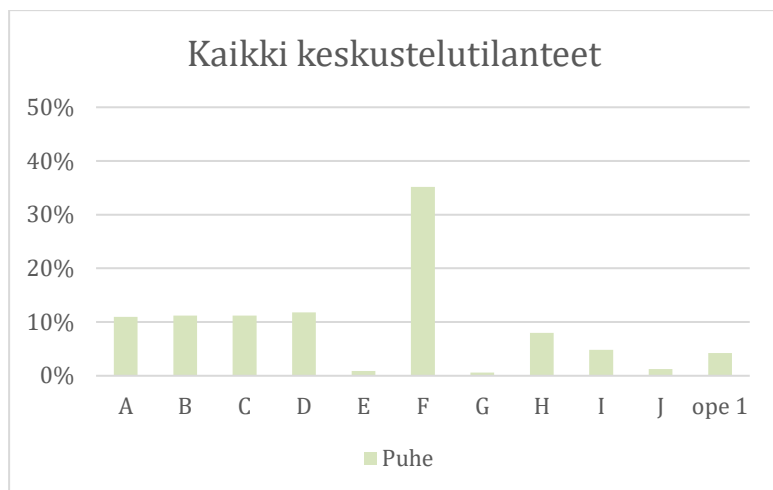


KUVIO 14. Opiskelijoiden äänessä ja hiljaa olon osuudet omasta läsnäoloajasta.

Kaikissa musiikillisissa yhteistoimintatilanteissa yhteensä (kuvio 14) opiskelijoiden äänessäolon osuus heidän läsnäoloajastaan on välillä 22 % ja 56 %. I:n ja J:n osuudet ovat alle 30 %, muiden yli 30 %. Eniten äänessä on H, noin 56 % läsnäoloajastaan. Toiseksi eniten äänessä on F, lähes 50 %.

Äänessäolon jakautuminen

Seuraavaksi tarkastelen tilannetyypeittäin osallistujien puheen, soiton ja laulun määrän jakautumista opiskelijoiden kesken ja lopussa heidän osuuksiaan kaikissa tilanteissa yhteensä. Osallistujan äänessäolon osuus kuvaa kaikkea hänen kyseisellä ilmaisumuodolla tuottamaansa ääntä. Koska osallistujan läsnäoloajalla eri tilanteissa on merkitystä hänen mahdollisuudelleen tuottaa ääntä, näkee kuvioiden vieressä olevista taulukoista kunkin osallistujan läsnäoloajan ja -prosentin.

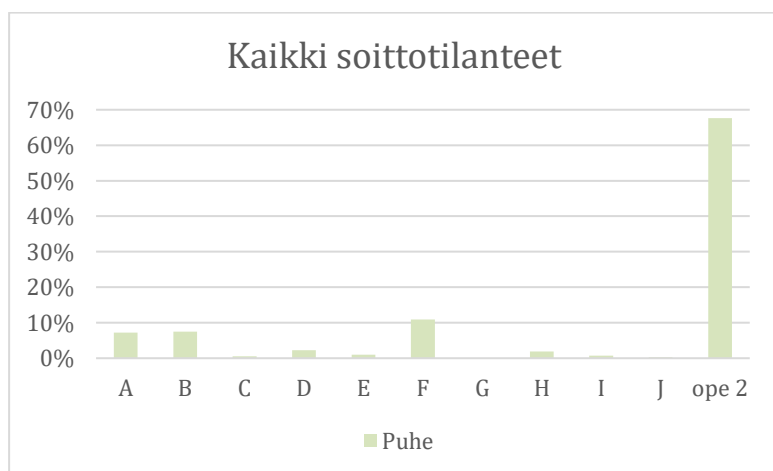


TAULUKKO 13. Läsnaöloaika ja -prosentti.

osallistuja	läsnaölo	
	sekunti (s)	%
A	3138	100
B	3138	100
C	3138	100
D	3138	100
E	1063	34
F	3138	100
G	2075	66
H	3138	100
I	3138	100
J	1063	34
ope 1	3138	100

KUVIO 15. Opiskelijoiden ja opettajan osuus kaikesta puheesta keskustelutilanteissa.

Osallistujien osuudet kaikesta kaikissa keskustelutilanteissa yhteensä tuotetusta puheesta (kuvio 15) eivät ole yhtä suuret. F tuottaa puheesta suurimman osuuden, noin 35 % ja pienimmät osuudet tuottavat G, E ja J, kukin alle 2 %. He eivät olleet kaikissa tilanteissa läsnä, mutta tuottivat vähän puhetta silloinkin, kun olivat. Muiden opiskelijoiden puheosuus on noin 10 % kullakin. Opettajan puheosuus on pieni, kuten edellä todettiin.

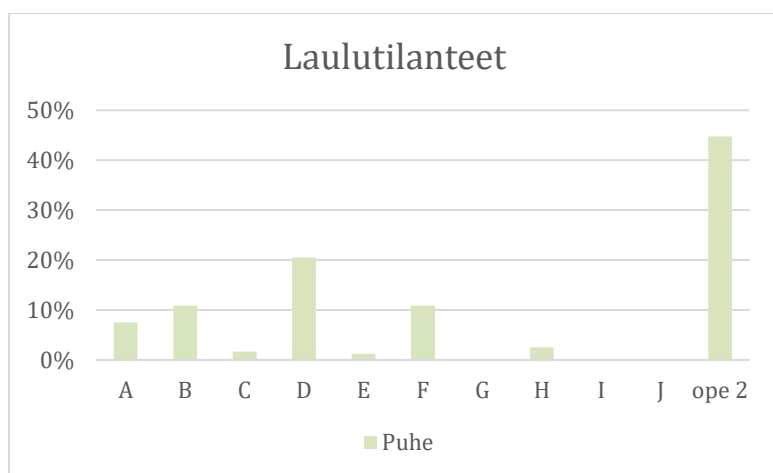


TAULUKKO 14. Läsnaöloaika ja -prosentti.

osallistuja	läsnaölo	
	sekunti (s)	%
A	4179	100
B	3783	91
C	3783	91
D	3982	76
E	4179	100
F	2714	65
G	4179	100
H	1635	39
I	3783	91
J	4179	100
ope 2	4179	100

KUVIO 16. Opiskelijoiden ja opettajan osuus kaikesta puheesta soittotilanteissa.

Opiskelijoiden osuudet kaikesta kaikissa soittotilanteissa yhteensä tuotetusta puheesta (kuvio 16) ovat alle 10 % paitsi F:n osuus, joka on 11 %. H oli poissa melko paljon. Opettajan puheosuus on noin 68 %, mikä selittyy sillä, että hän lähes koko ajan ohjasi opiskelijoita.

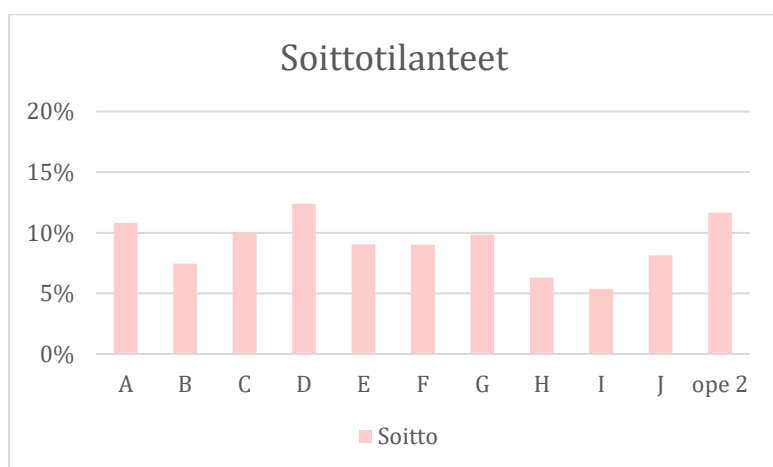


TAULUKKO 15. Läsnaöoloaika ja -prosentti.

osallistuja	läsnaöolo	
	sekunti (s)	%
A	1444	100
B	1444	100
C	926	64
D	1444	100
E	1444	100
F	518	36
G	1444	100
H	518	36
I	926	64
J	840	58
ope 2	1444	100

KUVIO 17. Opiskelijoiden ja opettajan osuus kaikesta laulutilanteissa tuotetusta puheesta.

Osallistujien osuudet kaikesta kummassakin laulutilanteessa yhteensä tuotetusta puheesta (kuvio 17) eivät ole yhtä suuret. D tuottaa puheesta suurimman osuuden, noin 21 %. G, I ja J eivät puhu ollenkaan. Heistä G oli läsnä koko ajan. Opiskelijoiden C, E ja H osuudet ovat välillä 1 % ja 3 % ja opiskelijoiden A, B ja F välillä 8 % ja 11 %. Opettajan puheosuus on noin 45 %.

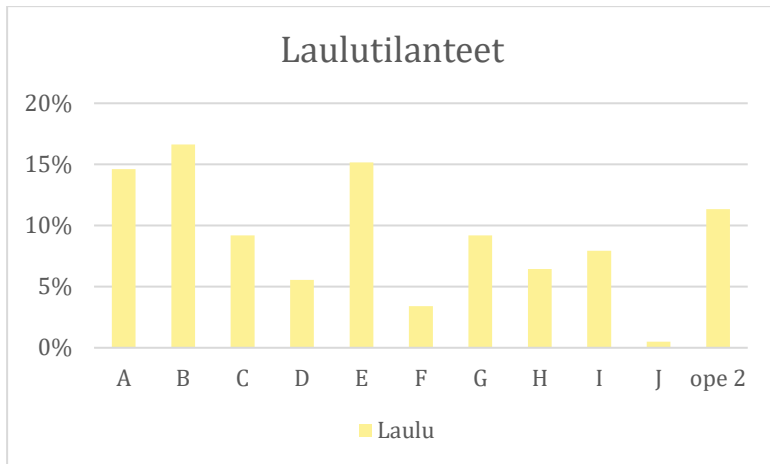


TAULUKKO 16. Läsnaöoloaika ja -prosentti.

osallistuja	läsnaöolo	
	sekunti (s)	%
A	4179	100
B	3783	91
C	3783	91
D	3982	95
E	4179	100
F	2714	65
G	4179	100
H	1635	39
I	3783	91
J	4179	100
ope 2	4179	100

KUVIO 18. Opiskelijoiden ja opettajan osuus kaikesta soitosta soittotilanteissa.

Osallistujien osuudet kaikesta kaikissa soittotilanteissa yhteensä tuotetusta soitosta (kuvio 18) ovat suuruudeltaan lähellä toisiaan. Vähiten soittoa tuottavan I:n osuus on noin 5 % ja eniten soittoa tuottavan D:n osuus noin 12 %. Eroa heidän osuuksissaan on noin 7 prosenttiyksikköä. Heidän läsnaöolossaan ei ole suurta eroa, vain neljä prosenttiyksikköä. H on läsnä 39 % ajasta ja F 65 %. Muut opiskelijat ovat läsnä keskenään lähes saman ajan. Opettajan osuus soitosta on noin 12 %, hyvin samansuuruinen kuin opiskelijoilla.



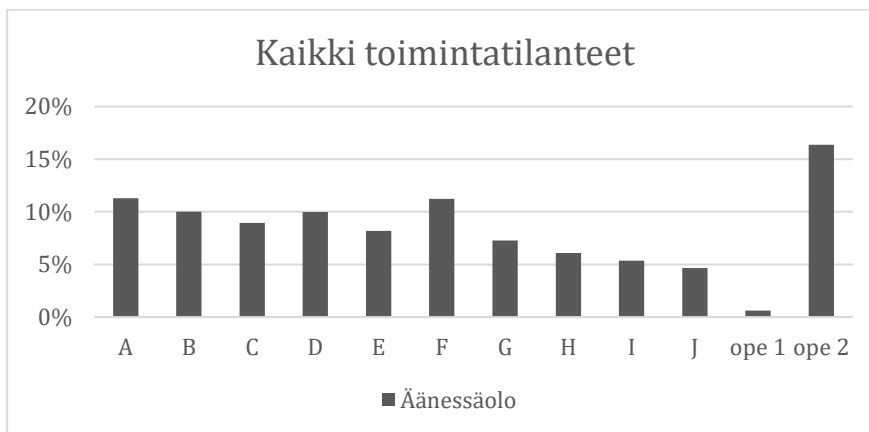
TAULUKKO 17. Läsnaöloaika ja -prosentti.

osallistuja	läsnaölo	
	sekunti (s)	%
A	1444	100
B	1444	100
C	926	64
D	1444	100
E	1444	100
F	518	36
G	1444	100
H	518	36
I	926	64
J	840	58
ope 2	1444	100

KUVIO 19. Opiskelijoiden ja opettajan osuus kaikesta laulusta laulutilanteissa.

Osallistujien osuudet kaikesta kummassakin laulutilanteessa tuotetusta laulusta (kuvio 19) ovat välillä 3 % ja 17 %. Poikkeuksena on J, jonka osuus on noin 0,05 %. Opiskelijoiden A, B ja E osuudet ovat noin 15%. F:n osuus on alle 5 %. F ja H olivat läsnä vain 36 %, J 58% ja C ja I 64 % ajasta. Opettajan laulun osuus on noin 11 %, melko samansuuruinen kuin opiskelijoilla.

Kuvio 20 kuvaa osallistujien äänessäolon osuuksia kaikissa toimintatilanteissa kaikesta tuotetusta ilmaisusta. Myös yksilötyöskentelytilanteet ja muu ilmaisu on huomioitu. Jos osallistuja tuottaa ääntä samaan aikaan kahdella ilmaisumuodolla, esimerkiksi soittaa neljä sekuntia ja samaan aikaan puhuu neljä sekuntia, niin hänelle on laskettu äänessäoloksi neljä sekuntia.



KUVIO 20. Opiskelijoiden ja opettajien osuudet kaikesta äänellisestä ilmaisusta kaikissa toimintatilanteissa.

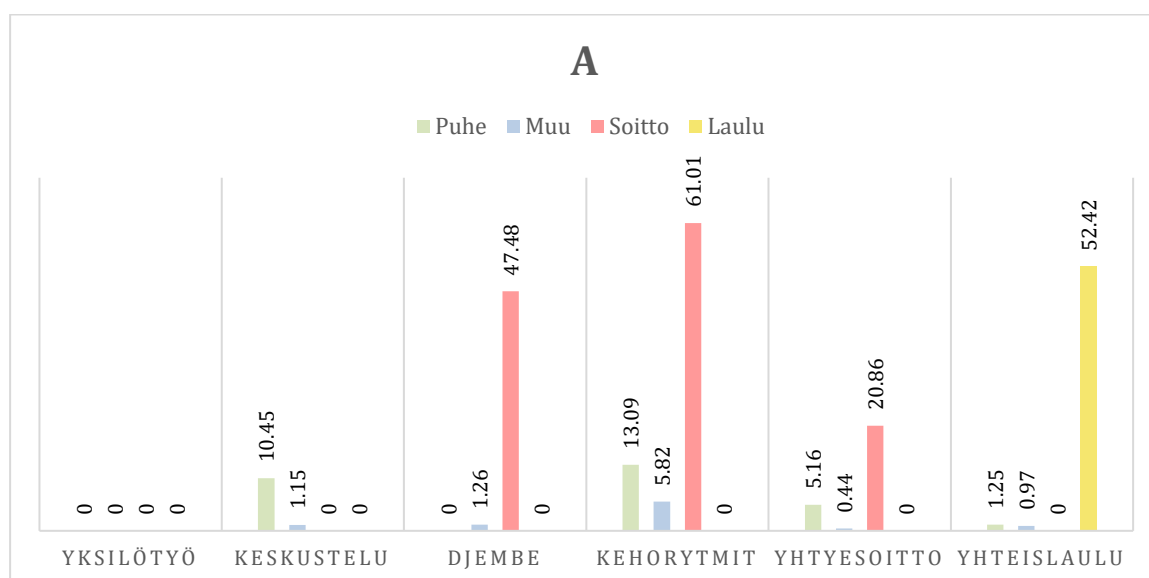
Opiskelijoiden äänessäolon osuudet ovat välillä 4 % ja 12 %. Opettajien osuudet eroavat toisistaan, mikä selittyy aiemmissa kuvioissa 12, 13 ja 14.

6.2 Äänelliset ilmaisumuodot

Tarkastelen yksilöllisesti opiskelijoiden käyttämiä ilmaisumuotoja ja niiden osuuksia eri tilanetyypeissä. Tarkastelen myös heidän muuta ilmaisuaan ja ilmaisua kahdella muodolla samaan aikaan.

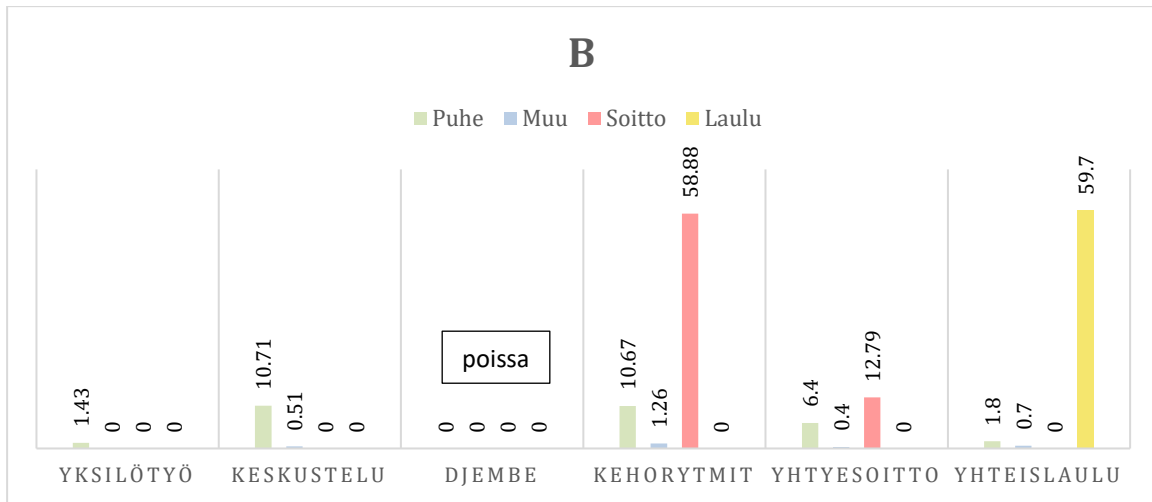
6.2.1 Opiskelijoiden ilmaisumuodot toimintatilanteissa

Seuraavat kuviot kuvaavat opiskelijoiden äänessäolomuotoja ja niiden osuuksia (%) omasta läsnäoloajasta toimintatilanteissa. Jos opiskelija tuottaa ääntä samaan aikaan kahdella tavalla, hänelle on kuvion pohjana olevissa arvoissa merkitty sekunnit molempiin ilmaisumuotoihin.



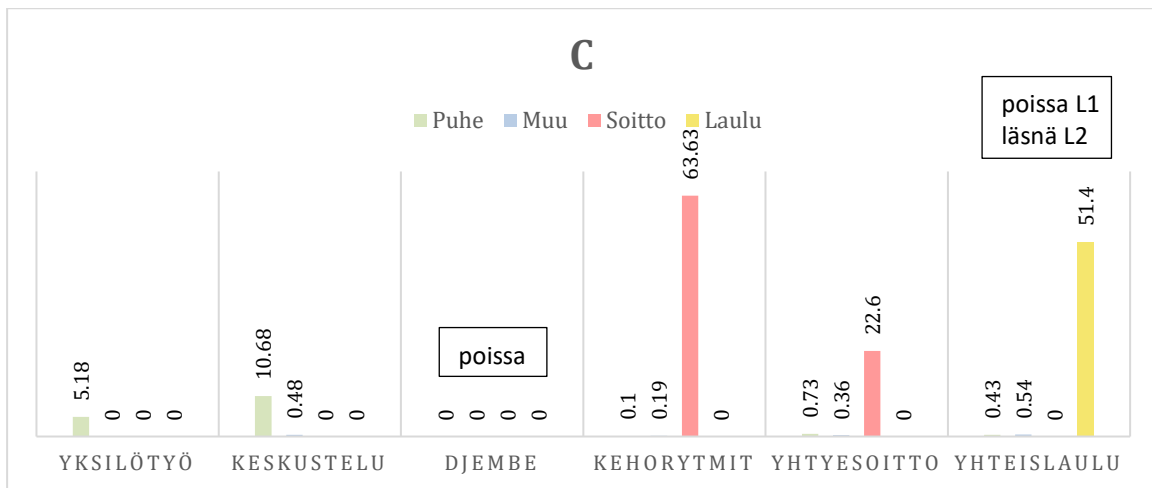
KUVIO 21. Opiskelijan A ilmaisumuodot ja niiden osuus omasta läsnäoloajasta toimintatilanteissa.

Opiskelija A tuottaa eniten ääntä musiikkitalanteissa. Kehorytmitilanteessa hän soittaa yli 60 %, puhuu yli 13 % ja ilmaisee itseään muulla äänellisellä tavalla lähes 6 % läsnäoloajastaan. Myös yhtyesoitto- ja yhteislaulutilanteissa hän käyttää kolmea ilmaisumuotoa. Laulutilanteissa hän laulaa yli 52 % läsnäoloajastaan. Keskustelutilanteissa hän käyttää kahta ilmaisumuotoa, puheen lisäksi muuta äänellistä ilmaisua. Yksilötyöskentelyssä hän on hiljaa.



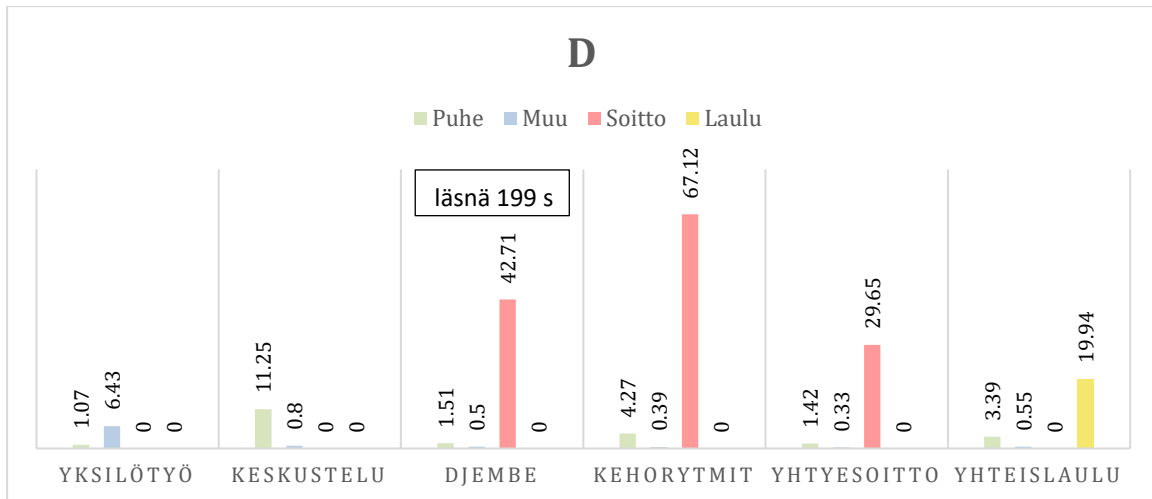
KUVIO 22. Opiskelijan B ilmaisumuodot ja niiden osuus omasta läsnäoloajasta toimintatilanteissa.

Opiskelija B tuottaa eniten ääntä musiikkitilanteissa. Kehorytmitilanteessa hän soittaa lähes 59 %, puhuu lähes 11 % ja ilmaisee itseään muulla äänellisellä tavalla yli 1 % läsnäoloajastaan. Myös yhtyesoitto- ja yhteislaulutilanteissa hän käyttää kolmea ilmaisumuotoa. Laulutilanteissa hän laulaa lähes 60 % läsnäoloajastaan. Keskustelutilanteissa hän käyttää kahta ilmaisumuotoa, puheen lisäksi muuta äänellistä ilmaisua. Yksilötyöskentelyssä hän puhuu vähän.



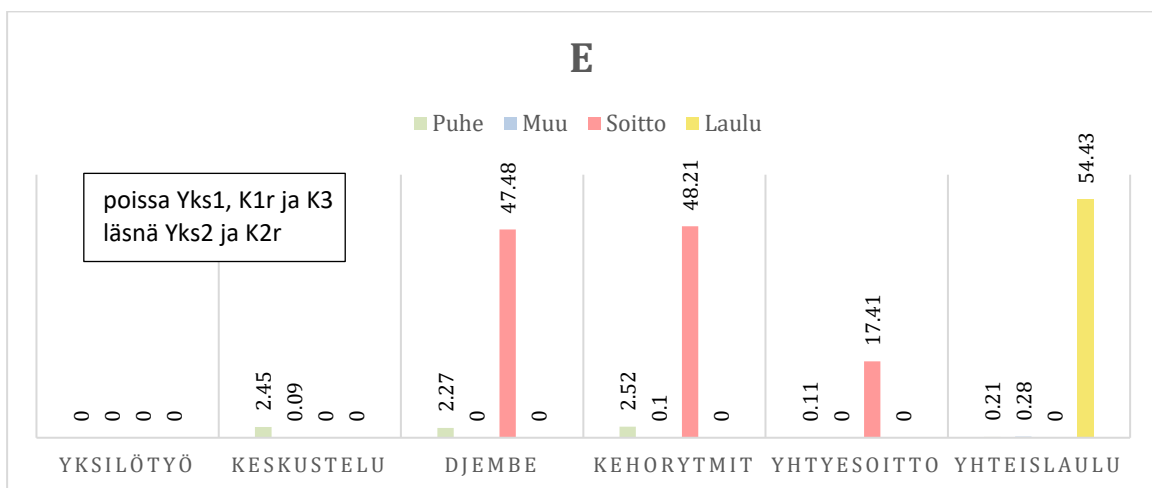
KUVIO 23. Opiskelijan C ilmaisumuodot ja niiden osuus omasta läsnäoloajasta toimintatilanteissa.

Opiskelija C tuottaa eniten ääntä musiikkitilanteissa. Kehorytmitilanteessa hän soittaa lähes 64 % läsnäoloajastaan ja käyttää puhetta ja muuta äänellistä ilmaisua ilmaisumuotoinaan. Myös yhtyesoitto- ja yhteislaulutilanteissa hän käyttää kolmea ilmaisumuotoa. Laulutilanteissa hän laulaa yli 51 % läsnäoloajastaan. Keskustelutilanteissa hän käyttää kahta ilmaisumuotoa, puheen lisäksi muuta äänellistä ilmaisua. Hän puhuu eniten keskustelutilanteissa, lähes 11 % läsnäoloajastaan. Yksilötyöskentelyssä hän puhuu vähän.



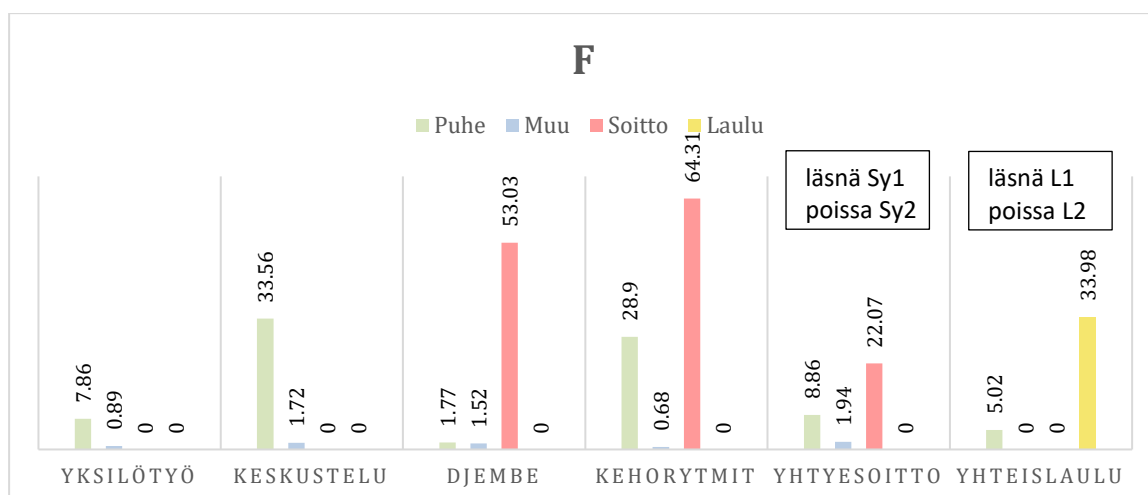
KUVIO 24. Opiskelijan D ilmaisumuodot ja niiden osuus omasta läsnäoloajasta toimintatilanteissa.

Opiskelija D tuottaa eniten ääntä musiikkitilanteissa. Kehorytmitilanteessa hän soittaa yli 67 %, puhuu yli 4 % ja käyttää muuta ilmaisua alle 1 % läsnäoloajastaan. Myös djembe-, yhtyesoitto- ja yhteislaulutilanteissa hän käyttää kolmea ilmaisumuotoa. Laulutilanteissa hän laulaa lähes 20 % läsnäoloajastaan. Keskustelu- ja yksilötyöskentelytilanteissa hän käyttää kahta ilmaisumuotoa, puheen lisäksi muuta äänellistä ilmaisua. Hän puhuu eniten keskustelutilanteissa, yli 11 % läsnäoloajastaan.



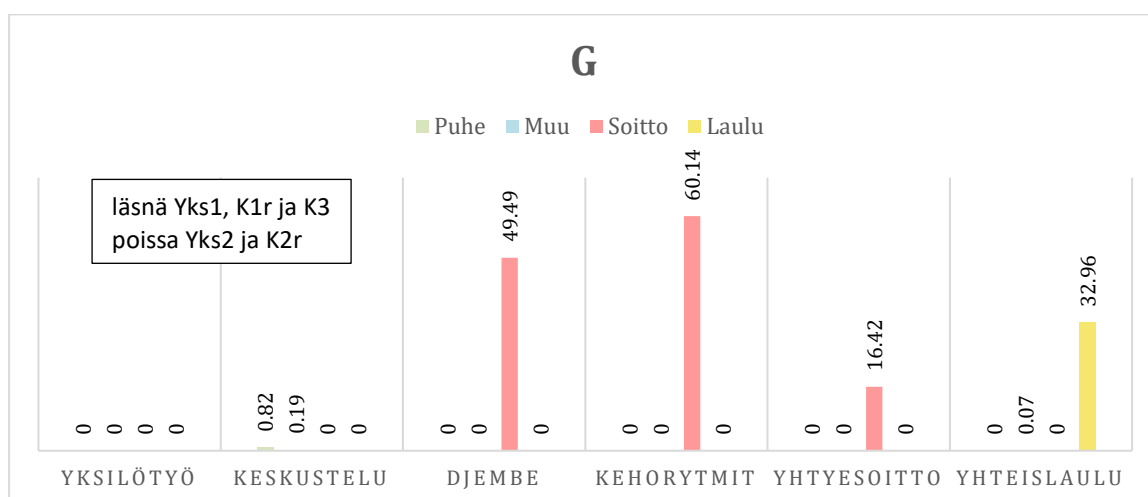
KUVIO 25. Opiskelijan E ilmaisumuodot ja niiden osuus omasta läsnäoloajasta toimintatilanteissa.

Opiskelija E tuottaa eniten ääntä musiikkitilanteissa. Laulutilanteissa hän laulaa yli 54 % sekä puhuu ja käyttää muuta ilmaisua alle 1 % läsnäoloajastaan. Djembe- ja kehorytmitilanteissa hän soittaa noin 48 %. Hän käyttää djembe-, ja yhtyesoitto-tilanteissa kahta ja kehorytmitilanteessa kolmea ilmaisumuotoa. Keskustelutilanteissa hän käyttää kahta ilmaisumuotoa, puheen lisäksi muuta ilmaisua. Hän puhuu kaikissa tilanteissa vähän ja on yksilötyöskentelyssä hiljaa.



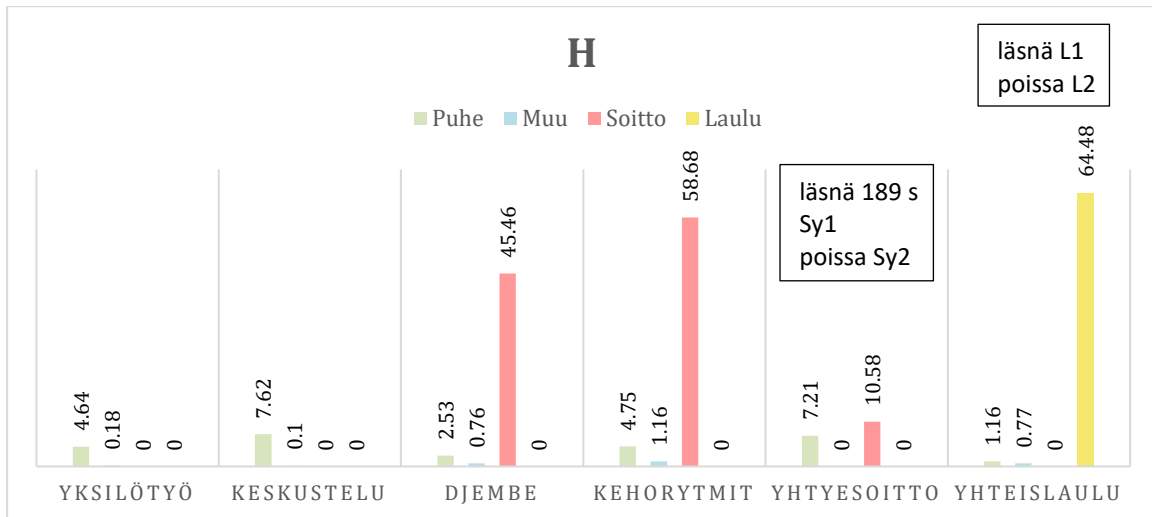
KUVIO 26. Opiskelijan F ilmaisumuodot ja niiden osuus omasta läsnäoloajasta toimintatilanteissa.

Opiskelija F tuottaa eniten ääntä musiikkitalanteissa. Kehorytmitilanteessa hän soittaa yli 64 %, puhuu lähes 29 % ja käyttää muuta ilmaisua alle 1 % läsnäoloajastaan. Myös djembe-, yhtyesoitto- ja yhteislaulutilanteissa hän käyttää kolmea ilmaisumuotoa. Laulutilanteissa hän laulaa lähes 34 % läsnäoloajastaan. Keskustelutilanteissa hän käyttää kahta ilmaisumuotoa, puheen lisäksi muuta äänellistä ilmaisua. Hän puhuu eniten keskustelutilanteissa, lähes 34 % läsnäoloajastaan, mutta myös kehorytmitilanteissa noin 30 %. Hän puhuu myös yksilötyöskentelyssä.



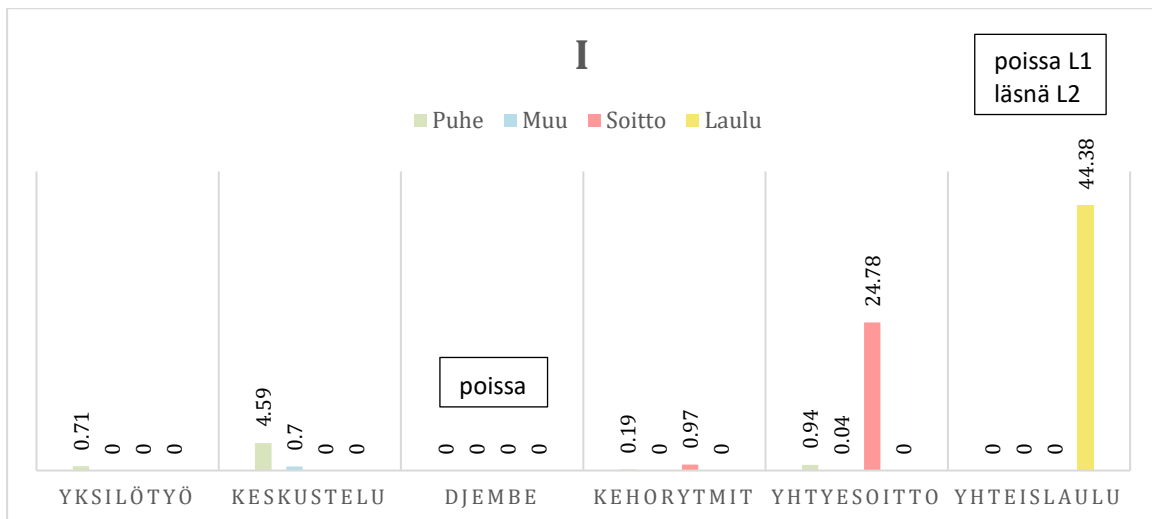
KUVIO 27. Opiskelijan G ilmaisumuodot ja niiden osuus omasta läsnäoloajasta toimintatilanteissa.

Opiskelija G tuottaa eniten ääntä musiikkitalanteissa. Kehorytmitilanteessa hän soittaa yli 60 % läsnäoloajastaan. Laulutilanteissa hän laulaa lähes 33 % läsnäoloajastaan ja käyttää kahta ilmaisumuotoa. Djembe-, kehorytmi- ja yhtyesoittoilanteissa hän käyttää vain yhtä ilmaisumuotoa. Keskustelutilanteissa hän käyttää kahta ilmaisumuotoa, puheen lisäksi muuta äänellistä ilmaisua. Hän puhuu ainoastaan keskustelutilanteissa, alle 1 % läsnäoloajastaan.



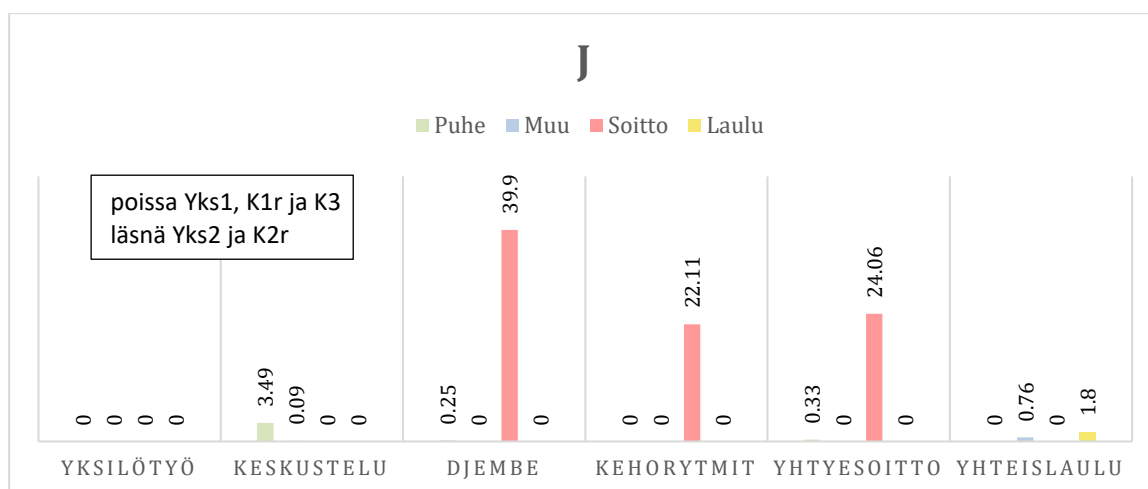
KUVIO 28. Opiskelijan H ilmaisumuodot ja niiden osuus omasta läsnäoloajasta toimintatilanteissa.

Opiskelija H tuottaa eniten ääntä musiikkitilanteissa. Laulutilanteessa hän laulaa yli 64 % sekä puhuu ja käyttää muuta ilmaisua noin 1 % läsnäoloajastaan. Myös djembe- ja kehorytmitilanteissa hän käyttää kolmea ilmaisumuotoa. Kehorytmitilanteessa hän soittaa lähes 59 %. Keskustelutilanteissa hän käyttää puheen lisäksi muuta ilmaisua. Hän puhuu keskustelu- ja yhtyesoittoilanteissa lähes 8 % läsnäoloajastaan ja puhuu myös yksilötyöskentelyssä.



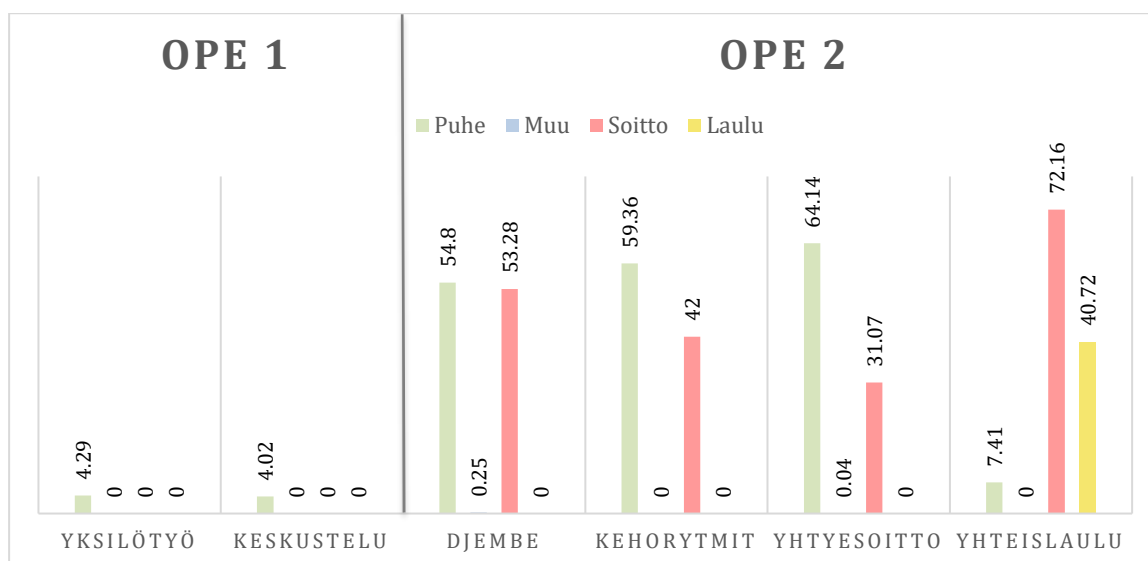
KUVIO 29. Opiskelijan I ilmaisumuodot ja niiden osuus omasta läsnäoloajasta toimintatilanteissa.

Opiskelija I tuottaa eniten ääntä musiikkitilanteissa. Laulutilanteissa hän laulaa yli 44 % läsnäoloajastaan. Kehorytmitilanteissa hän käyttää kahta ja yhtyesoittoilanteissa kolmea ilmaisumuotoa. Yhtyesoittoilanteissa hän soittaa lähes 25 % läsnäoloajastaan. Keskustelutilanteissa hän käyttää puheen lisäksi muuta ilmaisua. Hän puhuu eniten keskustelutilanteissa, lähes 5 % läsnäoloajastaan. Yhteislaulutilanteessa hän ei puhu ollenkaan ja yksilötyöskentelyssä vähän.



KUVIO 30. Opiskelijan J ilmaisumuodot ja niiden osuus omasta läsnäoloajasta toimintatilanteissa.

Opiskelija J tuottaa eniten ääntä musiikkitalanteissa. Djembe-tilanteessa hän soittaa lähes 40 % ja puhuu alle 1 % läsnäoloajastaan. Myös yhtyesoitto- ja yhteislaulutilanteissa hän käyttää kahta ilmaisumuotoa. Laulutilanteissa hän laulaa alle 2 % läsnäoloajastaan. Keskustelutilanteissa hän käyttää puheen lisäksi muuta äänellistä ilmaisua. Hän puhuu eniten keskustelutilanteissa, yli 3 % läsnäoloajastaan. Kehorytmi- ja yhteislaulutilanteissa hän ei puhu ollenkaan.



KUVIO 31. Opettajan ilmaisumuodot ja niiden osuus omasta läsnäoloajasta toimintatilanteissa.

Opettaja 1 tuottaa ääntä vain yksilötyöskentely- ja keskustelutilanteissa. Kummissakin tilanteissa hän puhuu yli 4 %. Opettaja 2 oli läsnä ja tuottaa ääntä vain musiikkitalanteissa. Laulutilanteissa hän soittaa yli 72 %, laulaa lähes 41 % ja puhuu yli 7 % läsnäoloajastaan. Myös djembe- ja yhtyesoitto-tilanteissa hän käyttää kolmea ilmaisumuotoa. Hän puhuu eniten yhtyesoitto-tilanteissa, yli 64 % läsnäoloajastaan.

Taulukkoon 18 on koottu opiskelijoiden muu ilmaisu.

TAULUKKO 18. Opiskelijoiden muun ilmaisun määrä äänentuottotavoittain ja toimintatilanteittain.

muu ilmaisu		yksilö- työsken- tely	keskustelu luokkahuoneessa	musiikillinen yhteistoiminta musiikkiluokassa		yhteensä (s)	
				soittotilanteet	laulutilanteet		
äänteelliset ilmaisut (lyhyet)	onomato- poettiset	0	D (1)	B (2), F (1)	0	4	118
	muut	F (4), D (1)	F (29), I (10), D (6), B (5), C (5), G (4), A (2), H (1), J (1)	F (19), B (17), D (6), A (2)	D (1), B (1)	114	
välineellä tuotettu ääni	raajalla	F (1)	F (16), B (12), D (5), C (2)	0	0	36	71
	esineellä	D (35)	D (2)	0	0	35	
äännähdys	nauru/ naurahdus	H (1)	A (34), D (15), I (13), F (3), C (2), H (1), E (1)	A (67), F (18), H (15), C (10), B (9), D (8), I (1)	A (14), B (8), D (4), E (4), H (4), J (4), G (1)	237	259
	muu (ry- käisy/ yskäisy, puhallus, huokaisu/ haukotus, myhäily)	0	F (1), D (1)	C (2), A (1), E (1), F (1)	J (7), C (5), D (3)	22	
yhteensä (s)		42	170	180 236	56	308	

Muuta ilmaisuja opiskelijoilla esiintyy selvästi enemmän keskustelu- ja soittotilanteissa kuin yksilötyöskentelyssä ja laulutilanteissa. Lyhyitä äänteellisiä ilmaisuja esiintyy eniten keskustelutilanteissa ja seuraavaksi soittotilanteissa, muissa ei juurikaan. Eniten näin ilmaisee itseään F. Onomatopoeettisia ilmaisuja ei ole paljon.

Raajalla ääntä tuotetaan enimmäkseen keskustelutilanteissa. Esineellä ääntä tuottaa vain D – lähinnä yksilötyöskentelyssä. Musiikillisessa yhteistoiminnassa opiskelijat eivät tuota ollenkaan ääntä esineellä tai raajalla – siinä merkityksessä kuin tässä yhteydessä tarkoitetaan äänellä. Soittotilanteissahan opiskelijat käyttävät instrumentteja musiikillisen ilmaisun tuottamiseen.

Naurua esiintyy kaikissa yhteistoimintatilanteissa melko paljon, yksilötyöskentelyssä vain keran. Eniten naurua on soittotilanteissa. A nauraa opiskelijoista selvästi eniten, niin keskustelu-, soitto-, kuin laulutilanteissakin. Muita äännähdyksiä ilmenee kaikissa yhteistoimintatilanteissa vähän: esimerkiksi C puhalttaa käsiinsä kehorytmitilanteessa, J haukottelee laulutilanteessa ja F rykäisee kurkkuaan K3-tilanteessa.

6.2.2 Opiskelijoiden samanaikaisesti käyttämät ilmaisumuodot

Opiskelijat käyttävät kahta ilmaisumuotoa samaan aikaan. Seuraavat taulukot 19 ja 20 kuvaavat sitä, ketkä opiskelijat näin tekevät ja kuinka kauan, sekunnit ovat suluissa.

TAULUKKO 19. Opiskelijoiden samanaikaisesti käyttämät ilmaisumuodot keskustelutilanteissa.

ilmaisumuodot	muu
puhe	D (5), F (4)
muu	D (2), F (2)

Keskustelutilanteissa vain kaksi opiskelijaa, D ja F tuottavat puheen kanssa samaan aikaan muuta ilmaisua. D lyö nyrkkiä reiteen (K3) ja F napsauttaa sormiaan (K1r*) puhuessaan. Heillä on myös kahdenlaista muuta ilmaisua samaan aikaan. Opiskelija D lyö lyijykynää reiteen nau-raessaan (K1v*) ja opiskelija F lyö nyrkkiä pöytään äänellessään ”hrrrrh” (K3) ja lätsäyttää kädellään otsaan äänellessään ”ajajajai” (K3).

TAULUKKO 20. Opiskelijoiden ja opettajan samanaikaisesti käyttämät ilmaisumuodot musiikillisissa yhteistoimintatilanteissa.

ilmaisumuodot	laulu	puhe	muu
soitto	ope 2 (586)	ope 2 (594+17), F (248), A (143), B (78), E (35), D (33), H (23), J (1)	A (16), H (9), D (2), B (1), E (1), ope (1)
muu	-	-	-

Musiikillisista yhteistoimintatilanteista opiskelijoilla ilmenee kahden muodon samanaikaista käyttöä vain soittotilanteissa. Laulutilanteissa sitä ei opiskelijoilla ilmene ollenkaan. Laulutilanteissa he eivät soittaneet instrumenteilla, eikä ollut tarkoituskaan. Soittotilanteissa seitsemän opiskelijaa käyttää ilmaisussaan kahta muotoa samaan aikaan, kaikki muut paitsi C, G ja I.

Opiskelijat A, B, D, E, F ja H tukevat sanarytmeillä eli puhuen kehorytmien tekemistä, esimerkiksi ”Kitara, kitara, kitara nyt tääl’ soi”, ja E myös djembe-soittoaan. Eniten näin tekee F ja toiseksi eniten A.

Opiskelijat puhuvat myös muusta syystä samaan aikaan kun soittavat. Epätietoisuutta tai ohjeen ymmärtämättömyyttä osoittaa A korjausaloitteillaan: ”täh” ja ”mitäh”. Hän myös pyytää opettajalta varmistusta: ”näin vai”. Ohjeen ymmärtämistä osoittaa B vastatessaan opettajalle ”joo”, ”okei”, ”selvä” ja ”aha” ja D ja J vastaamalla ”joo”. Opiskelijat A ja B keskustelelevat myös keskenään toimintatavoista ja jakavat tuntemuksiaan. Opiskelijat toistavat opettajan ohjeita, A toteaa: ”elikkä se on vapaalla” ja D: ”ruskee vapaa”. Opiskelijat myös arvioivat suoriutumistaan. F arvioi useasti suoritustaan kehorytmeissä, esimerkiksi ”nyt tuli sekasin”, ”aah himskatti sentään” ja ”ai mun on pakko pitää silmät kiinni”, ja yhtyesoitossa hän kehaisee ”vau”. Myös H toteaa: ”meni sekasin”. Opiskelija D:lle tulee ”Boom kah, boom boom kah” -kehorytmiharjoituksesta (nuottiesimerkki 2) miellelyhtymä: ”tuli mieleen se biisi ((naurua))”.

Soiton kanssa ilmenee samanaikaista muuta ilmaisua viidellä opiskelijalla. Eniten sitä on A:lla, joka nauraa tehdessään kehorytmejä. Samoin nauravat myös H ja B. Opiskelija D arvioi kehorytmisuoritustaan toteamalla ”äh” ja opiskelija E haukottelee.

Soittotilanteissa opettaja käyttää kahta muotoa samaan aikaan (594 sekuntia) tukeakseen sanarytmeillä djembe- ja kehorytmisoittoa ja antaakseen samalla opiskelijoille mallin sanarytmien käytöstä apuna. Laulutilanteissa opettaja laulaa ja soittaa pianoa samaan aikaan ja toisaalta antaa opiskelijoille ohjeita (17 sekuntia) soittaessaan.

6.3 Äänellisen ilmaisun tarkoituksenmukaisuus

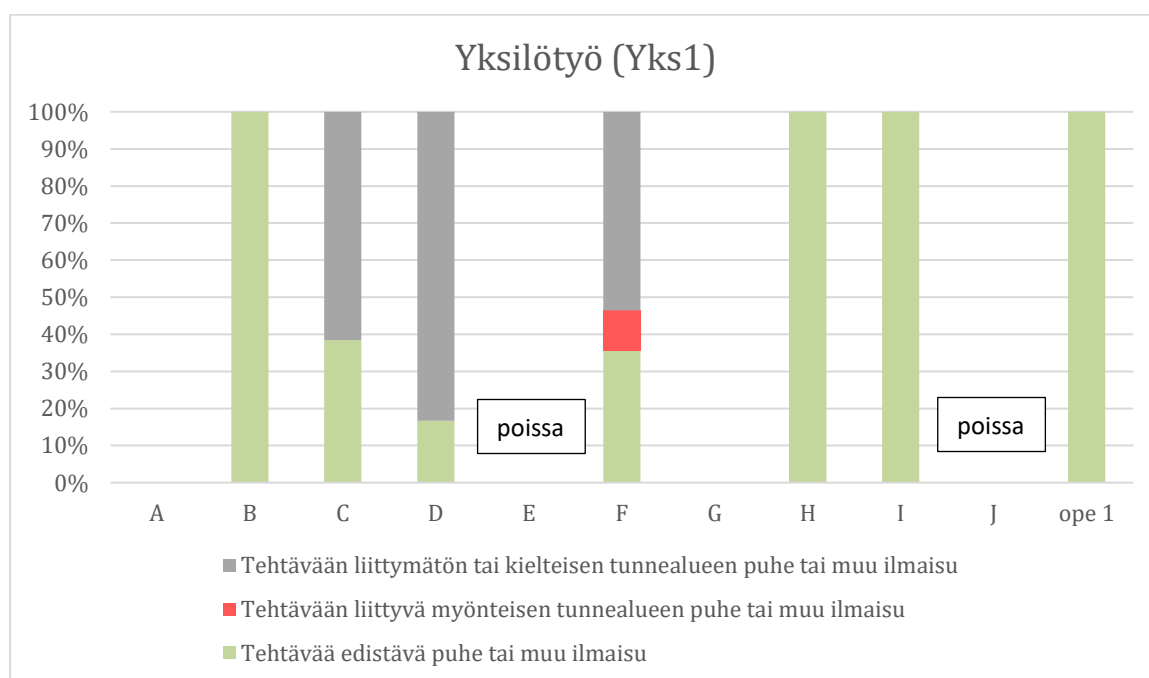
Tarkastelen opiskelijoiden äänellisen ilmaisun tarkoituksenmukaisuutta keskustelussa ja musiikillisessa yhteistoiminnassa. Koska koulussa odotetaan tietynlaista ilmaisua tehtävien ja tilanteiden mukaan, ei riitä, että vain tuottaa mitä tahansa ääntä. Tarkastelen, kuinka suuri osuus kunkin opiskelijan ilmaisusta on tarkoituksenmukaista eli tehtävää edistävää tai siihen liittyvää ja kuinka suuri osuus tehtävään liittymätöntä, ylimääräistä. Pylväsdiagrammit kuvaavat opiskelijoiden ilmaisun osuuksia heidän omasta äänessäolon määrästä.

6.3.1 Opiskelijoiden puheen ja muun ilmaisun tarkoituksenmukaisuus

Tarkastelen opiskelijoiden yksilötyöskentelyn, keskustelun ja musiikkitilanteiden puheen ja muun ilmaisun tarkoituksenmukaisuutta Balesin havainnointiluokituksen pohjalta. Ilmaisua voidaan sen mukaan luokitella tehtävä- ja tunnealueiden luokkiin. (Kauppila 2005, 105). Myöhemmin taulukossa 21 on opiskelijoiden tilanteissa K1r tai K2r ja Sk ilmaisema puhe ja muu ilmaisu luokiteltu tehtävä- ja tunnealueiden luokkiin.

Tarkastelussani tarkoituksenmukaista on tehtävää edistävää, tehtäväalueelle sijoittuva puhe tai muu ilmaisu ja tehtävään liittyvä myönteisen tunnealueen puhe tai muu ilmaisu. Ei-tarkoituksenmukaista on tehtävään liittymätön eli ylimääräinen tai kielteisen tunnealueen puhe tai muu ilmaisu.

Seuraavat pylväsdiagrammit kuvaavat, kuinka suuri osuus opiskelijan ilmaisusta on edellä kuvatulla tavalla tarkoituksenmukaista ja ei-tarkoituksenmukaista. Puheen ja muun ilmaisun tarkoituksenmukaisuutta yksilötyötilanteessa (Yks1) kuvaa seuraava kuvio 32.



KUVIO 32. Opiskelijoiden ja opettajan tarkoituksenmukaisen ja ei-tarkoituksenmukaisen ilmaisun osuudet omasta ilmaisusta tilanteessa.

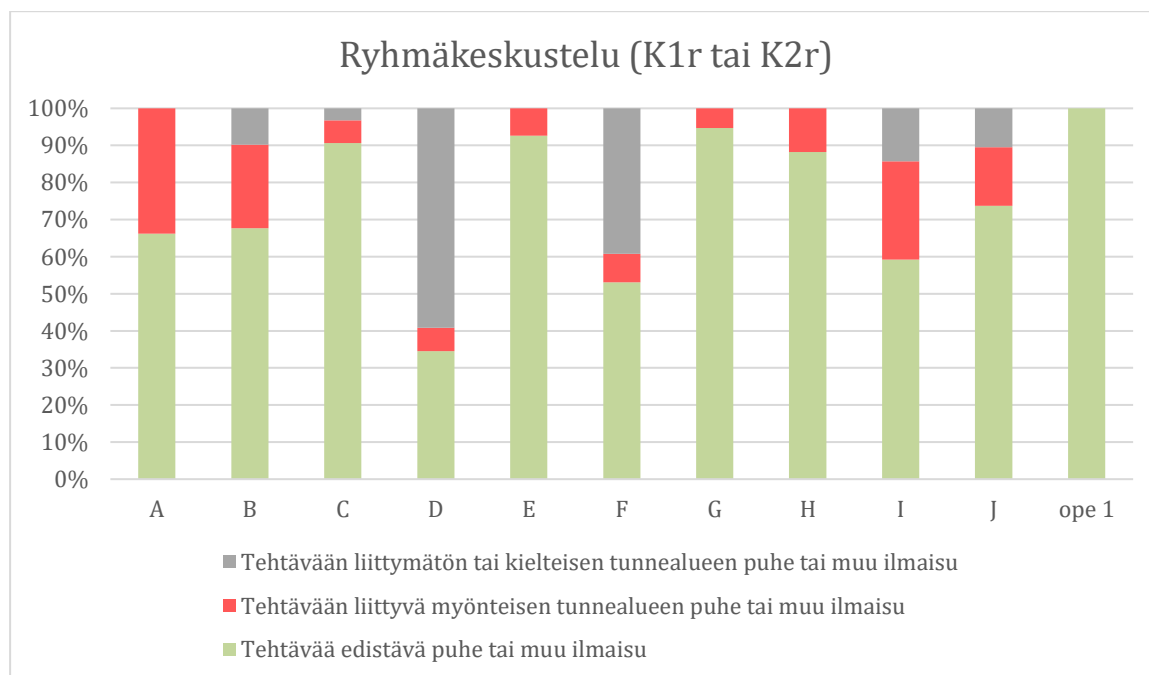
Yksilötyöskentelyssä, niin sanotusti hiljaisessa toiminnassa (kuvio 32) ennen ryhmätyötä, ei ollut tarkoitus keskustella. Opiskelijoiden puhe voi kuitenkin olla tarkoituksenmukaista, jos se edistää tehtävän tekemistä. Opettajan kaikki puhe liittyy tehtävään.

Tilanteessa A ja G eivät puhu. Opiskelijoista B, H ja I puhuvat tehtävään liittyen. Kaikki heidän, vähäinen, ilmaisunsa on tarkoituksenmukaista. H toteaa: ”valmis”, B: ”äkkiä äkkiä ei ole vielä valmista” ja I vastaa opettajan kysymykseen.

C:n ilmaisusta noin 38 %, F:n ilmaisusta noin 36 % ja D:llä noin 17 % liittyy tehtävän tekemiseen. F ja D esimerkiksi miettiessään äänтелеvät: ”hn hn”.

D naputtaa kynää 35 sekuntia, minkä olen tulkinnut kielteiseksi tunneilmaisuksi, lähinnä jännittyneisyydeksi. Hänelle ei tule mieleen harrastuksia, minkä hän toteaa opettajan kysyessä edistymisestä. C ja F ottavat heti kantaa ja F toteaa: ”outoo”. Tällaiset heidän kommenttinsa on luokiteltu ei-tarkoituksenmukaisiksi kielteisen tunnealueen ilmauksiksi.

Kuviossa 33 on huomioitu ryhmäkeskustelutilanteet K1r ja K1r*, ei tilannetta K1v* (toisen pienryhmän varsinaisen ryhmätyön jälkeinen vapaa keskustelu). Koska E ja J olivat poissa K1r-tilanteesta, tarkastelussa on mukana heidän ilmaisunsa K2r-tilanteessa.



KUVIO 33. Opiskelijoiden ja opettajan tarkoituksenmukaisen ja ei-tarkoituksenmukaisen ilmaisun osuudet omasta ilmaisusta tilanteessa.

Ryhmäkeskusteluissa opiskelijat työskentelivät pienryhmissä. Opiskelijoiden A, E, G ja H kaikki ilmaisu on tarkoituksenmukaista. Kaikilla opiskelijoilla on tehtävää edistävää puhetta tai muuta ilmaisua. Opiskelijoilla G, H, C ja E sitä on eniten, välillä 88 % ja 95 %. D:llä sitä on

vähiten, noin 35 % omasta ilmaisusta. Muiden opiskelijoiden tarkoituksenmukaisen ilmaisun osuudet ovat välillä 53 % ja 74 %.

Tehtävään liittyvää myönteistä tunneilmaisua on kaikilla opiskelijoilla, eniten A:lla ja I:llä, sitten B:llä ja J:llä ja vähiten G:llä, C:llä ja D:llä.

Ei-tarkoituksenmukaista ilmaisua on D:llä noin 59 % ja F:llä noin 39 %. Esimerkki sivulla 88 heidän keskustelustaan kuvaa tätä ilmaisua. He alkavat yhdessä muistella, missä ovat olleet ja mitä tehneet, mikä ei edistä tehtävää. F kertoo ja muistelee usein keskustelun aikana omia kokemuksiaan (ks. s. 88).

Taulukko 21 kuvaa, mihin tehtävä- tai tunnealueen luokkaan opiskelijoiden puhe ja muu ilmaisu ryhmäkeskustelussa (K1r tai K2r opiskelijoilla E ja J) ja kehorytmitilanteen (Sk) otoksessa (kuvio 36) sijoittuu ja mitä opiskelijat ilmaisuillaan tekevät. Opiskelijan tunnus tiettyssä ruudussa tarkoittaa, että hänen ilmaisunsa sijoittuu kyseiseen luokkaan ja lihavoituna se tarkoittaa, että hänellä on kyseisessä luokassa enemmän ilmauksia kuin muissa luokissa samalla alueella. Kielteisen tunnealueen ilmaisut on luokiteltu ei-tarkoituksenmukaisiksi (harmaa tausta taulukossa). Tehtävään liittymätöntä, muuta ei-tarkoituksenmukaista puhetta tai muuta ilmaisua ei ole merkitty taulukkoon näkyviin, mutta se on huomioitu edellä olevissa kuvioissa 32 ja 33.

TAULUKKO 21. Opiskelijoiden ilmaisut tehtäväalueella ja tunnealueella.

	Ryhmän jäsen	K1r tai K2r (E ja J)	Sk
Myönteinen tunnealue	1. osoittaa yhteenkuuluvuutta, ystävällisyyttä (kohottaa toisten sosiaalista asemaa, auttaa, palkitsee)	E, D, C, H, A, B, F	B
	2. osoittaa vapautuneisuutta (ilmaisee tyytyväisyyttä, laskee leikkiä, nauraa)	E, C, D, I, F, A	H, D, F, A, B
	3. on samaa mieltä (hyväksyy passiivisesti, ymmärtää, yhtyy, mukautuu)	E, I, J, G, C, H, B, D, A, F	D, F, A, B
Vastausyritykset tehtäväalueella	4. tekee ehdotuksen (antaa toimintaohjeita, kehoituksia)	J, H, A, B, C, F	
	5. ilmaisee mielipiteen (esittää näkemyksen, esittää toiveen)	E, G, D, I, J, B, H, C, A, F	
	6. antaa informaatioita (selostaa, selvittää, ohjaa)	I, J, D, E, B, H, A, C	H, D, F, A

Kysymykset tehtäväalueella	7. pyytää opastusta, kysyy (neuvoa, opastusta, varmennusta)	D, F, I, A, C	
	8. kysyy mielipidettä (tiedustelee, kysyy näkemystä)	D, A, G, B, C, F	
	9. pyytää ehdotusta (kysyy toimintaohjetta, kysyy menettelytapaa tai näkemystä)	F	
Kielteinen tunnealue	10. on eri mieltä (osoittaa torjuntaa, ilmaisee erimielisyyttä)	A, B, D, F, I, H	
	11. osoittaa jännittyneisyyttä (ilmaisee jännittyneisyyttä, vetäytyy syrjään)	B, D	
	12. osoittaa epäystävällisyyttä, vihamielisyyttä (väheksyy, osoittaa aggressioita)		

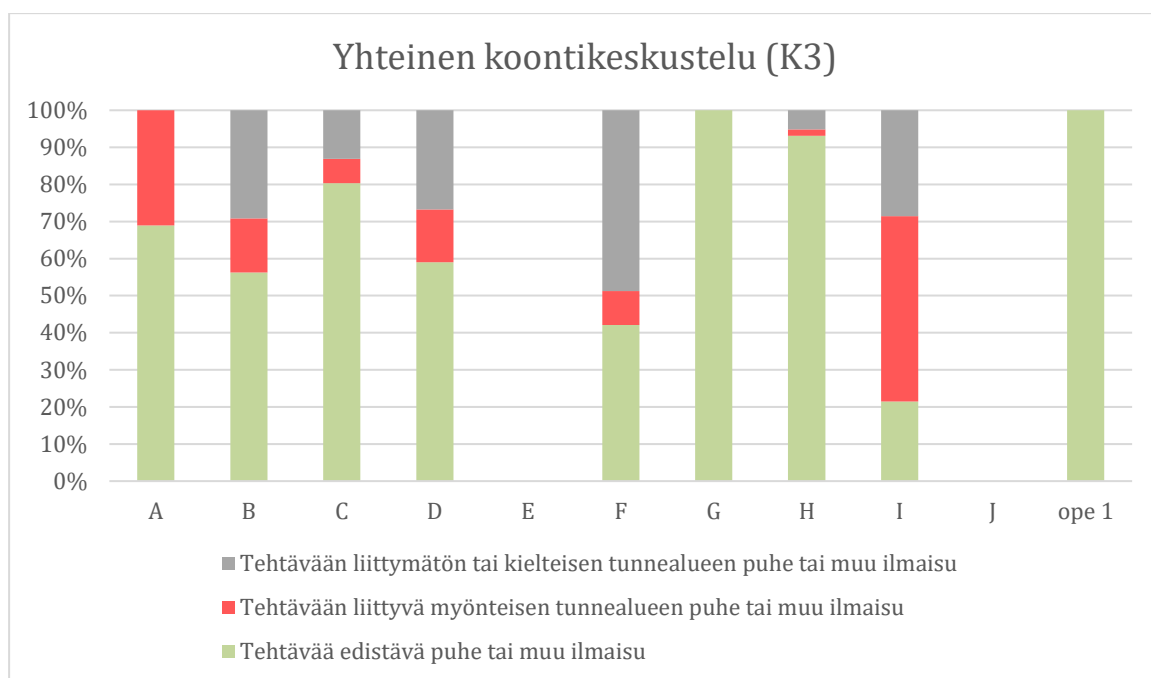
(Kauppila 2005, 105.)

Huomioitavaa taulukossa 21 on esimerkiksi, että opiskelija A:n ilmaisu sijoittuu kaikille alueille. Myönteisen tunnealueen ilmauksia esittivät erityisesti A, B, D ja F. F osoittaa ystävällisyyttä: ”hyvä ((G))”. A osoittaa vapautuneisuutta: ”((naurua))”. Kaikki opiskelijat osoittavat samanmielisyyttä, esimerkiksi D toteaa: ”joo”.

Vastausyrityksiä tehtäväalueella tekivät erityisesti opiskelijat A, B, C, F, H, I ja J. Kaikki opiskelijat ilmaisevat mielipiteitään, esimerkiksi B esittää näkemyksen: ”hmm, minä kyllä haluisin sen laulamista”. A antaa informaatiota: ”se on tässä”. F antaa toimintaohjeita: ”((G)) vois olla sihteeri”.

Kysymyksiä tehtäväalueella esitti erityisesti opiskelija F. C kysyy varmennusta: ”Hä?” G kysyy mielipidettä: ”Olis- o- olisko se?” Opiskelija F on ainoa, joka kysyy menettelytapaa: ”Noniin. Mitäs me nyt joudutaa tekemää?”

Kielteisen tunnealueen ilmauksia ei esiintynyt erityisen paljon kenelläkään. Opiskelijoilla C, E, G ja J niitä ei esiintynyt lainkaan. I osoittaa torjuntaa: ”mi- mä en sano”. B ilmaisee jännittyneisyyttä: ”tähä hajoo pää”. Epäystävällisyyttä tai vihamielisyyttä ei esiintynyt kenelläkään tässä tilanteessa.



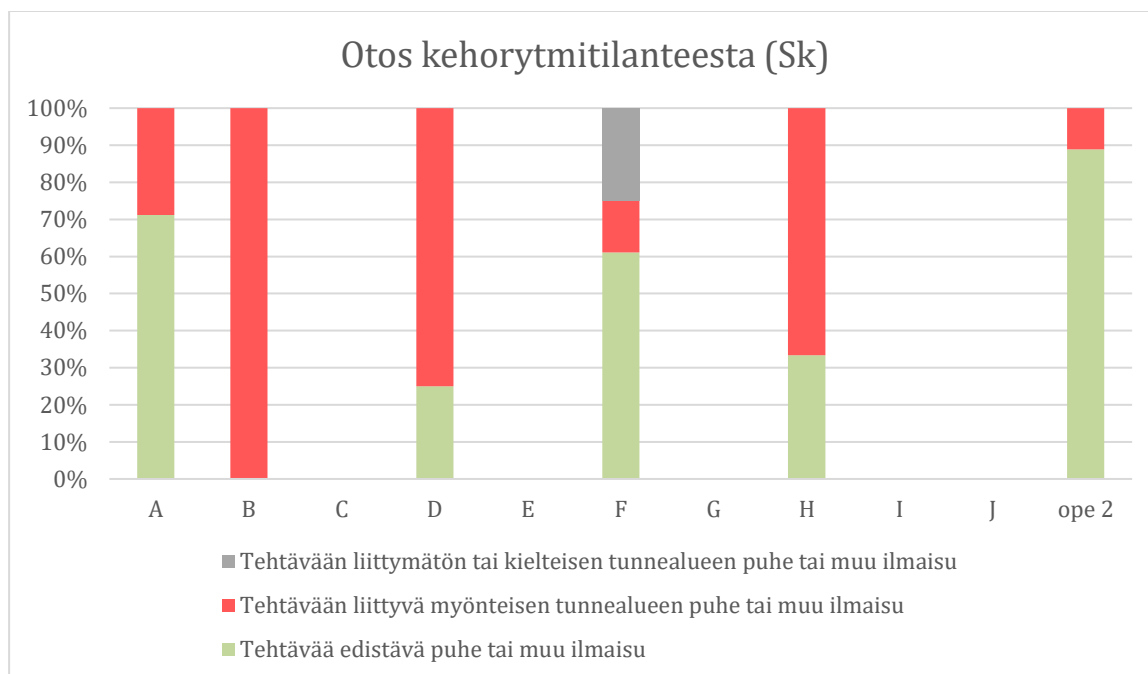
KUVIO 34. Opiskelijoiden ja opettajan tarkoituksenmukaisen ja ei-tarkoituksenmukaisen ilmaisun osuudet omasta ilmaisusta tilanteessa.

Yhteisessä koontikeskustelussa (kuviokuva 34) opiskelijat kokosivat pienryhmätyöskentelynsä tuotoksia yhteen. G:n kaikki ilmaisu on tarkoituksenmukaista. Kaikilla opiskelijoilla on tehtävää edistävää puhetta tai muuta ilmaisua. Opiskelijoilla G, H ja C eniten, välillä 80 % ja 100 %. I:llä vähiten, noin 21 % omasta ilmaisusta. Muiden opiskelijoiden tarkoituksenmukaisen ilmaisun osuudet ovat välillä 42 % ja 69 %.

Tehtävään liittyvää myönteistä tunneilmaisua on kaikilla opiskelijoilla, paitsi G:llä. Eniten sitä on I:llä ja A:lla, sitten B:llä ja D:llä. Vähiten H:lla ja C:llä.

Ei-tarkoituksenmukaista ilmaisua on eniten F:llä, noin 49 %. Hän näki tilanteen kilpailuna kahden ryhmän välillä ja suuri osa ilmaisusta sijoittuu kielteiselle tunnealueelle tai on tehtävään liittymätöntä, esim. toisen ryhmän jäsenten tai heidän toimintansa kommentointia. Saman ryhmän jäsenistä myös B ja D jakavat kilpailuhenkisyys ja ilmaisevat pettymystä, kun toisen ryhmän jäsenet ilmoittavat harrastuksia, jotka kirjataan taululle. Tällaiset ilmaisut, joissa on usein myös paljon affektiivisuutta, olen luokitellut ei-tarkoituksenmukaisiksi. Tässä tilanteessa ei toimittu enää pienryhmissä, mutta opiskelijat istuivat melko samoilla paikoilla kuin ryhmätyöskentelyvaiheessa.

Musiikillisen kehorytmitilanteen yhteydessä tuotetun puheen ja muun ilmaisun tarkoituksenmukaisuutta kuvaa seuraava kuvio 35. Se perustuu kehorytmitilanteen otokseen, jonka litteraatio on kuviossa 36.



KUVIO 35. Opiskelijoiden ja opettajan tarkoituksenmukaisen ja ei-tarkoituksenmukaisen ilmaisun osuudet omasta puheesta tai muusta äänellisestä ilmaisusta tilanteessa.

Opiskelijat C, E, G, I ja J eivät puhu eivätkä tuota muuta ilmaisua tilanneotoksessa. Tehtävää edistävää puhetta tai muuta ilmaisua on eniten A:lla, noin 70 % ja toiseksi eniten F:llä, noin 60 %. Opiskelija B:n kaikki puhe tai muu ilmaisu on myönteistä tunnealueen ilmaisua. Myönteistä ilmaisua on kaikilla opiskelijoilla, jotka ovat äänessä, vaikka he reagoivat sanallisesti esimerkiksi: ”Eii” opettajan ohjeisiin. Äänensävy ja ilme kertovat myönteisyydestä. F:llä on ei-tarkoituksenmukaista ilmaisua noin 25 %. Hän ilmaisee esimerkiksi, että haluaisi soittaa muuta instrumenttia.

Kuviossa 36 (2 sivua) on opiskelijoiden ja opettajan edellä mainitun tilanneotoksen puhe ja muu ilmaisu litteroituna rinnakkain. Lisäksi siihen on merkitty opiskelijoiden tekemät kehorytmit soittona punaisena aikajaksona. Otos kuvastaa opiskelijoiden puhetta ja muuta ilmaisua yleensäkin musiikillisissa yhteistoimintatilanteissa. Opiskelijoiden puheen ja muun ilmaisun sijoittumista Balesin ilmaisuluokkiin kuvaa edellä ollut kuvio 35 ja taulukko 21.

Kol nel boom kah, boom boom kah ((jne.))	1:20 1:23 Boom kah, boom boom kah ((jne.))	1:23					1:23			1:23
1:43 h 1:50 kitara, kitara ((jne.))	1:40 h 1:56 (naurahdus 1:57 h 2:02 (naurahdus 2:03 h 2:11 ((nauraa, romahtaa alas)) 2:18 h	1:59 Hitsi ((A:lle)) 2:00 h	1:37 Annetaan Markuksen ((ope 2)) opettaa 1:39 h	1:29 Haluun päästä soittamaan. ((D:lle)) 1:30 h 1:34 Pakko väliin päästä soittamaan 1:36 h						1:46
2:16 boom kah, boom boom kah ((jne.))				2:19 Kitara, nyt täällä soi. Kitara, kitara, kitara nyt täällä soi. ((jne.)) 2:41 h			2:05			2:18
2:23										
2:29 h										
2:42 Mahtavaa, siis tää menee ihan oikein. Ihan oikein, oikeesti. 2:46 h	2:42 ((romahtaa alas naurusta))	2:42	2:42	2:44 Oijoijoi. 2:45 h 2:46 Nyt jalka taas tulee kipee 2:49 h			2:41		2:41	2:41
2:48 Todella hyvä 2:49 h 2:52 Mitäs te sanotte? ((avustajat)) 2:53 h			2:45 ((naurua)) ajajajai				2:42			
2:57 Vois varmaa pikkuse keskittyä, mut meni- ()	2:54 ((naurua)) 2:56 h	2:55 äävu (huu- dahdus))	2:52 h	2:55 Ihan tosissani 2:56 h						
2:59 h	2:59	2:58 h 2:59	2:59	2:59	2:59	2:59	2:59	2:59	2:59	2:59

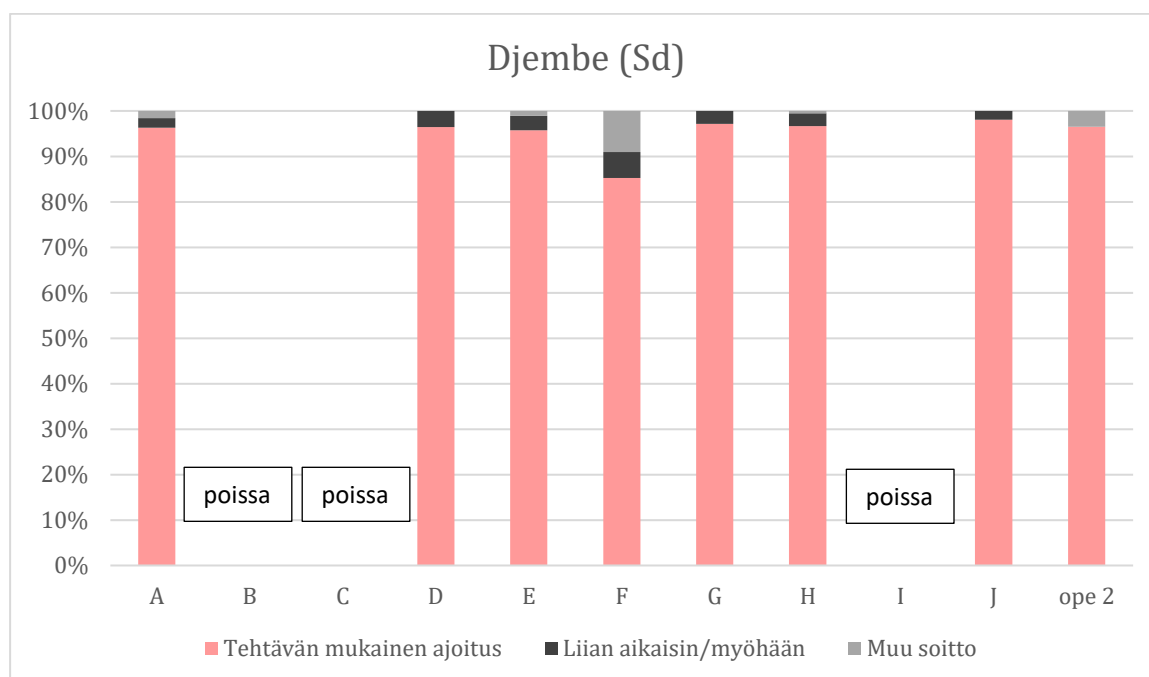
KUVIO 36. Opiskelijoiden ja opettajan puhe, soitto ja muu ilmaisu kehorytmitilanteen Sk tilanneotoksessa.

6.3.2 Opiskelijoiden soiton ja laulun tarkoituksenmukaisuus

Soiton ja laulun tarkoituksenmukaisuutta tarkastelen suorituksen perusteella: ajoittaako opiskelija soittonsa tai laulunsa ohjeistukseen nähden oikeaan aikaan vai liian aikaisin tai myöhään tai tuottaako hän tehtävään kuulumatonta, ylimääräistä soittoa tai laulua.

Tarkoituksenmukaisuutta voisi tarkastella muistakin näkökulmista, esimerkiksi äänenvoimakkuuden tai soitto- tai laulutekniikan näkökulmasta. Kohderyhmän osallistumisen kannalta oli tärkeintä, että he pystyivät ajoittamaan suorituksensa oikein, jotta saatoimme toimia yhdessä.

Opiskelijoiden ja opettajan soiton ja laulun ajoituksen voi nähdä kuvioista 42, 43, 44 ja 45 luvussa 6.4.2 Samanaikaisuus ja vuorottelu musiikillisessa ilmaisussa. Opiskelijoiden soiton ja laulun ajoituksen onnistumista musiikillisissa yhteistoimintatilanteissa kuvaavat seuraavat kuvat 37, 38, 39 ja 40.

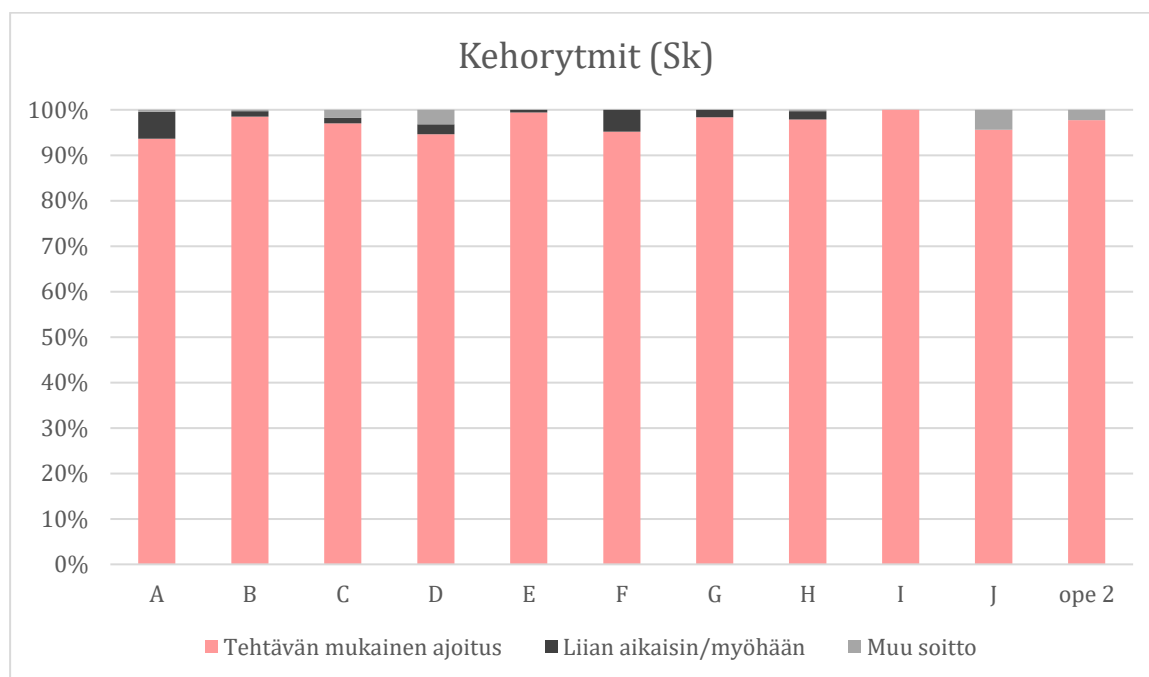


KUVIO 37. Opiskelijoiden ja opettajan oikea-aikaisen, liian aikaisen tai myöhäisen ja ei-tarkoituksenmukaisen soiton osuudet omasta soitosta tilanteessa.

Djembe-soittotilanteessa (kuvio 37) kaikilla opiskelijoilla on tehtävän mukaisesti ajoitettua soittoa. Opiskelijoilla A, D, E, G, H, I ja J tarkoituksenmukaisen soiton osuudet ovat yli 95 % omasta ilmaisusta. F:llä on vähiten tarkoituksenmukaista soittoa, noin 85 % omasta ilmaisusta.

Liian aikaisin tai myöhään soittoa on eniten E:llä, noin 5 % omasta ilmaisusta. J:llä ei ole lainkaan liian aikaisin tai myöhään soittoa. Muiden opiskelijoiden liian aikaisin tai myöhään soiton osuudet ovat välillä 2 % ja 4 % omasta ilmaisusta.

Muuta soittoa on D:llä noin 10 %, J:llä noin 3 %, A:lla noin 2 %, E:llä noin 1 % ja H:lla noin 1 % omasta ilmaisusta. Opiskelijoilla D, G ja I ei ole ohjeistuksen ulkopuolista muuta soittoa.

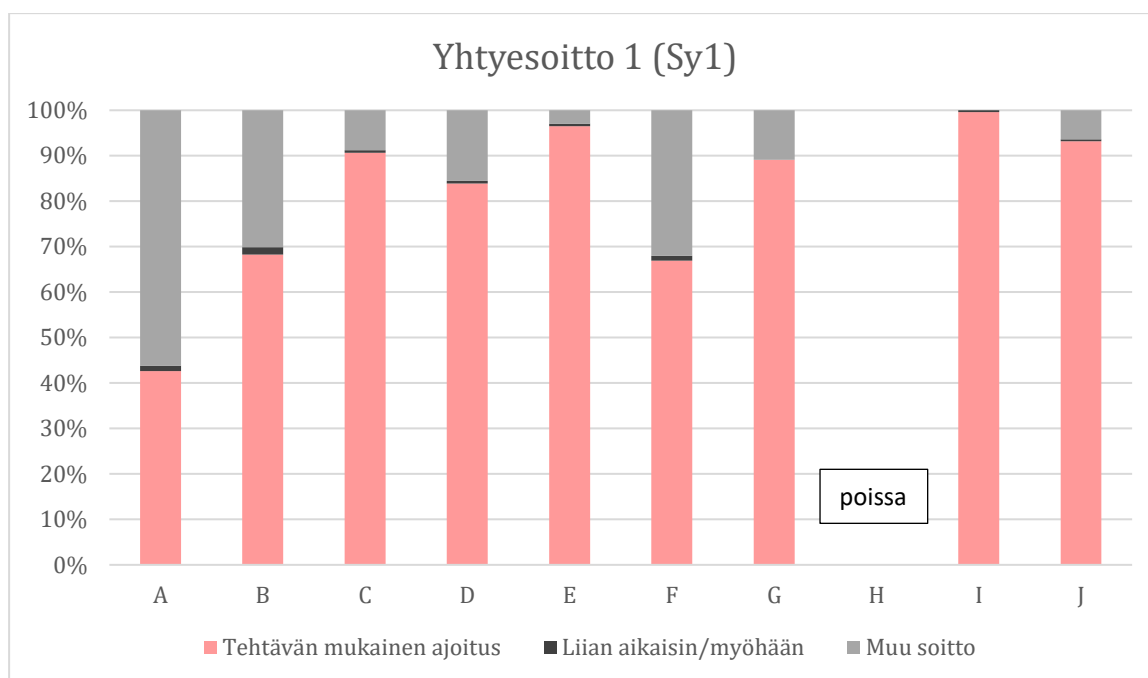


KUVIO 38. Opiskelijoiden ja opettajan oikea-aikaisen, liian aikaisen tai myöhäisen ja ei-tarkoituksenmukaisen soiton osuudet omasta soitosta tilanteessa.

Kehorytmitilanteessa (kuvio 38) kaikilla opiskelijoilla on tehtävän mukaisesti ajoitettua soittoa. Opiskelijoilla B, C, E, G, H ja I tarkoituksenmukaisen soiton osuudet ovat yli 97 % omasta ilmaisusta. Opiskelijoilla D, F ja J osuudet ovat noin 95 % omasta ilmaisusta. A:lla on vähiten tarkoituksenmukaista soittoa, noin 94 % omasta ilmaisusta.

Liian aikaisin tai myöhään soittoa on eniten A:lla, noin 6 % omasta ilmaisusta, sitten F:llä, noin 5 %. I:llä ei ole lainkaan liian aikaisin tai myöhään soittoa. Muiden opiskelijoiden liian aikaisin tai myöhään soiton osuudet ovat välillä 1 % ja 2 % omasta ilmaisusta.

Muuta soittoa on eniten J:llä, noin 5 % omasta ilmaisusta, sitten D:llä, noin 4 %. Opiskelijoilla A ja C on muuta soittoa välillä 1 % ja 2 %. Opiskelijoilla B, E, F, G ja I ei ole ohjeistuksen ulkopuolista muuta soittoa.



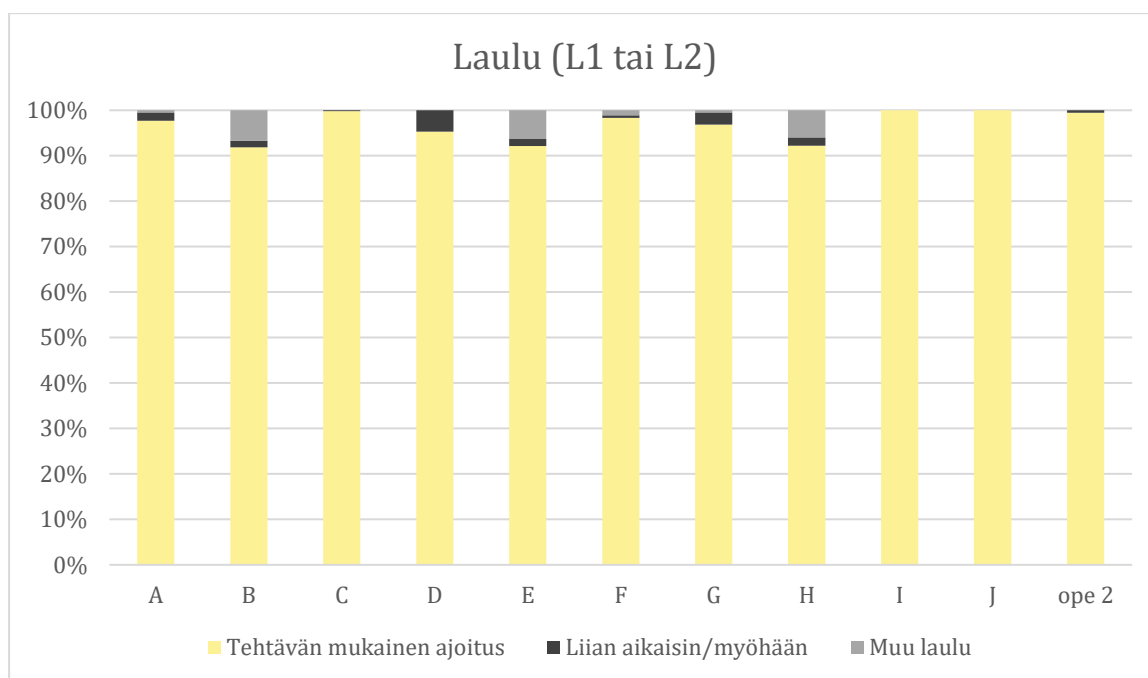
KUVIO 39. Opiskelijoiden oikea-aikaisen, liian aikaisen tai myöhäisen ja ei-tarkoituksenmukaisen soiton osuudet omasta soitosta tilanteessa.

Yhtyesoitto-tilanteessa (kuviokuva 39) kaikilla opiskelijoilla on tehtävän mukaisesti ajoitettua soittoa. Opiskelijoilla C, E, I ja J tarkoituksenmukaisen soiton osuudet ovat yli 90 % omasta ilmaisusta. I:llä on eniten tarkoituksenmukaista soittoa, noin 99% omasta ilmaisusta. A:lla on vähiten tarkoituksenmukaista soittoa, noin 42 % omasta ilmaisusta. Muiden opiskelijoiden tarkoituksenmukaisen soiton osuudet ovat välillä 67 % ja 89 %.

Liian aikaisin tai myöhään soittoa on eniten B:llä, noin 2 % omasta ilmaisusta. G:llä ei ole lainkaan liian aikaisin tai myöhään soittoa. Muiden opiskelijoiden liian aikaisin tai myöhään soiton osuudet ovat alle 2 % omasta ilmaisusta.

Muuta soittoa on kaikilla opiskelijoilla. A:lla on eniten muuta soittoa, noin 56 % omasta ilmaisusta, ja I:llä vähiten, noin 1 % omasta ilmaisusta. Muiden opiskelijoiden muun soiton osuudet ovat välillä 3 % ja 32 % omasta ilmaisusta.

Oman soittoni tarkoituksenmukaisuutta en ole merkinnyt kuvioon 39. Kaikki soittoni on mallin antamista opiskelijoille ja siten tarkoituksenmukaista.



KUVIO 40. Opiskelijoiden oikea-aikaisen, liian aikaisen tai myöhäisen ja ei-tarkoituksenmukaisen laulun osuudet omasta laulusta tilanteessa.

Yhteislaulutilanteessa (kuvio 40) kaikilla opiskelijoilla on tehtävän mukaisesti ajoitettua laulua yli 92 % omasta ilmaisusta. Opiskelijoilla I ja J on eniten tarkoituksenmukaista laulua, 100% omasta ilmaisusta, ja opiskelijoilla B, E ja H vähiten, noin 92 % omasta ilmaisusta. Muiden opiskelijoiden tarkoituksenmukaisen laulun osuudet ovat välillä 95 % ja 98 %.

Liian aikaisin tai myöhään laulua on eniten D:llä, noin 5 % omasta ilmaisusta. J:llä ei ole lainkaan liian aikaisin tai myöhään laulua. Muiden opiskelijoiden liian aikaisin tai myöhään laulun osuudet ovat välillä 1 % ja 3 % omasta ilmaisusta.

Muuta laulua on opiskelijoilla A, B, E, F, G ja H. B:llä, E:llä ja H:lla on eniten muuta laulua, noin 7 % omasta ilmaisusta. J:llä ei ole lainkaan muuta laulua. Muiden opiskelijoiden muun laulun osuudet ovat välillä 1 % ja 2 % omasta ilmaisusta.

C:n ja I:n laulun tarkoituksenmukaisuus on havaittu toisesta laulutilanteesta (L2), koska he olivat poissa laulutilanteesta L1. Opiskelija I:n on vaikea tuottaa ääntä laulaen, mutta hänen toimintansa oli tarkoituksenmukaista ja hänen suunsa oli lähes koko ajan auki laulun aikana.

6.4 Opiskelijoiden ilmaisen samanaikaisuus ja vuorottelu

Tässä luvussa tarkastelen tarkemmin opiskelijoiden ja opettajan soiton ja laulun ajoitusta. Tarkastelen myös puheen ja muun ilmaisen ajoitusta. En tarkastele eri ryhmissä olevien opiskelijoiden samanaikaista äänessäoloa. Opiskelijoiden äänessäolon määrään vaikuttaa se, milloin on mahdollisuus ilmaisuun.

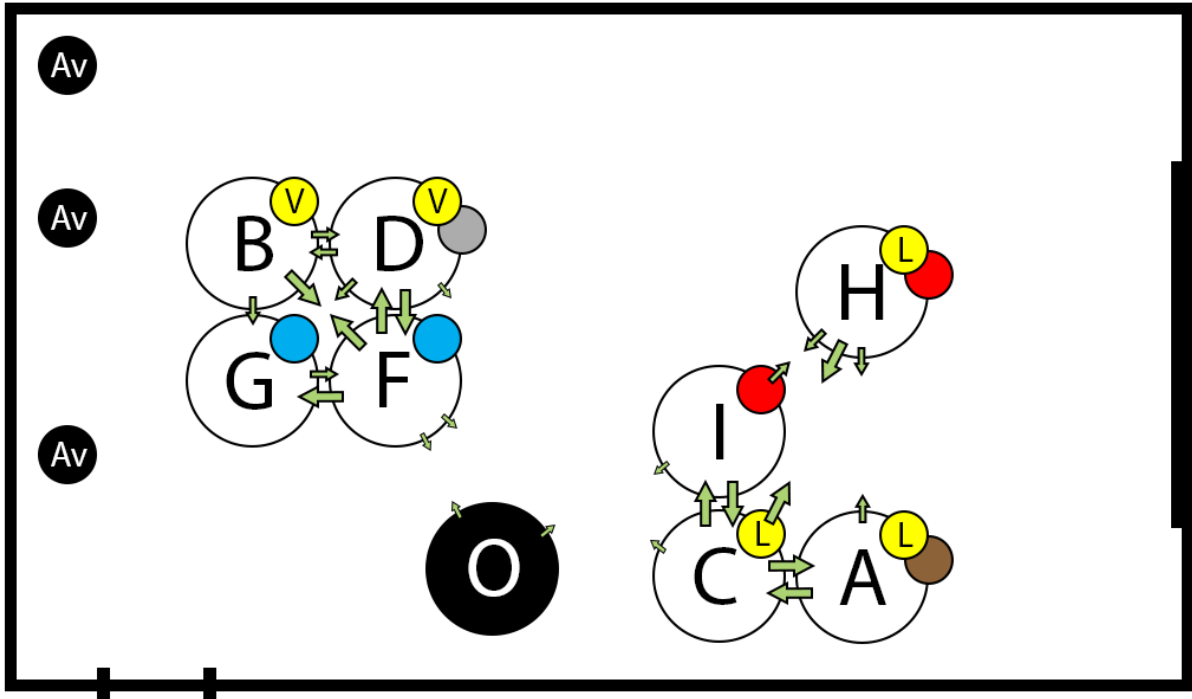
6.4.1 Vuorottelu keskustelussa ja musisointiin liittyvässä puheessa

Keskustelussa ja puhuttaessa on tarkoitus vuorotella. Yksi puhuu ja muut kuuntelevat, kunnioittavat toisen puhetilaa ja odottavat omaa vuoroaan. Tavoitteena on sujuva vuorottelu. Hiljaisuus on myös valinta ja itsessään merkityksellinen. Pitkät tauot voivat olla kiusallisia, ja ne eivät ole sujuvaa keskustelua.

Jos kukaan ei jatka ensimmäisen puheenvuoron jälkeen, aloittanut voi jatkaa keskustelua tai valita seuraavan puhujan, jonka velvoitteeseen kuuluu jatkaa puhetta. Esimerkiksi opiskelija F keskustelutilanteessa K1r useasti valitsee seuraavan puhujan tai tarjoaa avoimesti puheenvuoroa toiselle.

Tarkastelen puheenvuoroja keskustelussa (tilanne K1r) luokkahuoneessa ja musiikillisen yhteistoiminnan yhteydessä esiintyvässä puheessa tilanteessa L2. Vuorottelevatko opiskelijat? Muodostuuko vieruspareja, kuten kysymys-vastaus ja ehdotus-palaute? Eroavatko puheenvuorojen pituudet opiskelijoiden välillä?

Kuviosta 41 näkee keskustelutilanteen K1r osalta, kuka osallistuja puhuu kenellekin (nuolen suunta) ja kuinka paljon (nuolen koko). Kuvion jälkeen esittelen litteraatioesimerkkejä keskustelutilanteesta ja laulutilanteesta.



KUVIO 41. Pienryhmäkeskustelu K1r: kaksi ryhmää

Kuviosta 41 näkee, että ryhmässä 1 kaikki paitsi G puhuvat toisilleen. G puhuu muutaman kerran vain F:lle. F puhuu kaikille useita kertoja ja B ja D puhuvat F:lle useita kertoja. B ja D puhuvat sen sijaan toisilleen ja G:lle vain muutaman kerran. Ryhmässä 2 kaikki paitsi I puhuvat toisilleen. I puhuu C:lle useita kertoja ja H:lle muutaman kerran. A puhuu C:lle useita kertoja ja H:lle muutaman kerran. H puhuu A:lle ja I:lle muutaman kerran ja C:lle useita kertoja. C sen sijaan puhuu kaikille useita kertoja. Opiskelijoista C, D ja F puhuvat ryhmästä toiseen. F reagoi ”zzzzt”, kun C kysyy häneltä ”mitä kello onk” ja D osoittaa sanansa C:lle neljä kertaa. C ei vastaa hänelle sanallisesti. Lisäksi opettaja ja F sekä opettaja ja I puhuvat toisilleen pari kertaa.

Ryhmäkeskustelussa ryhmät aloittavat työskentelynsä eri tavalla. Ryhmässä 1 (K1r*) F alkaa johtaa keskustelua. Hän jatkaa vuorottelun säännön mukaisesti puheenvuoroaan, jos kukaan ei ota vuoroa. Hän myös alkaa tarjota vuoroa muille ja valita seuraavan puhujan.

0:28	F	Noniin. Mitäs me nyt joudutaa tekemää?
0:32		h
0:35	F	Meil on jotain omat harrastuksia.
0:38		h
0:41	F	((B)):llä on viisi harrastuksia. Mulla on kuusi.
0:44	D	Mulla on vaa yks.
0:45	F	Mulla on kuusi.
0:46		h
0:47	F	Okei, okei.
0:50		h

0:52	F	Selvä, nyt-. Keksitään jotain nyt.	
0:57	B	Joo kyllä.	
0:58		h	
1:22	F	Onks toi ()	
1:24		h	
1:27	F	Mietitään rauhassa.	
1:28		h	
1:35	F	Onko vaikka jotain harrastuksia vaikka juoksua?	
1:38		h	
1:43	F	Juoksu.	
1:44		h	
1:46	F	M-mikäs-. Mitä ((B)) miettii?	1:49

Ryhmässä 2 (K1r) C alkaa heti johtaa keskustelua. Hän toistaa kehotuksen, jolloin H tekee ehdotuksen. C kirjaa sen ja pian myös A:n ehdotuksen. He aloittavat heti listauksen.

0:03	C	Ja heti alkaa sitte.	
0:05		h	
0:09	C	Noni alotetaan sitte. Antaa tulla.	
0:12	H	Keilailu.	
0:14		h	
0:24	C	Nonih.	
0:25		h	
0:26	A	Jalkapallo.	
0:27		h	
0:35	C	Nyt on- ()	
0:37		h	

Ryhmässä 1 rakentuu usein kolmiosainen sykli. F esittää kysymyksen ja tarjoaa samalla vuoroa G:lle ja B:lle. B vastaa ja F hyväksyy vastauksen. Hän toimii kuin opettaja. Hyväksynnän jälkeen F oman tyyliensä mukaisesti kertoo esimerkin omasta elämästään:

6:57	F	Joo, näin mä oon. Joo, on se on se. Ja, mitä muuta on harrasteltavaa? Onko kellään, ((G)):llä tai ((B)):llä, jotain?	
7:07		h	
7:08	B	Nooo, käväly ois.	7:12
7:10	F	[Kävely on kyllä hyvä harrastus.] Joskus kävelisin koirien kanssa kävely koirien kanssa. Olen ulkoottanu niin monta koiraa.	7:21
7:20	D	[()((nauraa))]	7:24

Ryhmässä 1 opiskelija F huolehtii vuorottelun sujuvuudesta, mikä tarkoittaa sitä, että hän itse puhuu paljon, koska G vastaa vain, kun hänelle osoitetaan suora kysymys ja B:n vuorot ovat enimmäkseen korjausaloitteita F:n puheen korjaamiseksi, kuten seuraavassa esimerkissä näkyy.

13:31	F	() meidän avaimet puhdistimme. Sulatta. Siellä Hawaijissa. Siellä rannan on komeita miehiä, jotka surffaavat hienosti siellä aal- aallos- aallon sisällä.	13:43
13:42	B	[Yrität- s-] Yritätkö sanoa aallokossa?	
13:46	F	Yritin vain aalton- aalton sisällä.	13:48
13:47	D	[Aal-] to-	

13:49	B	Niin mutta ()	
13:52	F	Aal- ()	13:55
13:53	D	[Aal- ()]	13:57
13:57	h		
13:58	F	Voi tyrä.	
14:00	h		

Korjausyrityksiä tekee myös D. Lopussa F ilmaisee harmistuksensa ilmaisun ja korjailun vaikeuteen. Yleensä aikuiset eivät korjaa toistensa ilmauksia, vaan jokaisella on ensisijainen oikeus oman ilmaisunsa korjaukseen. Seuraavassa esimerkissä B ei saa palautetta aloitteeseensa, mikä rikkoo vuorottelun sääntöjä.

2:12	B	Mul on jotain.	2:13
2:14		h	
2:20	F	Mitäs sanoo ((G))?	2:22

Opiskelija D osallistuu melko paljon, ja hän ja F muodostavatkin dyadin ryhmätyön edetessä. Seuraavassa esimerkissä näkyy, kun he muistelevat yhteistä kokemusta. Tähän B reagoi dialogipartikkelilla, todennäköisesti viestien, että nyt keskustelu ei liity tehtävään. Hän viestii samoin muutaman kerran keskustelun kuluessa.

9:45	F	((Sormien napsautus)) Ja aivan, kiipeily. Seinäkiipeily. Olen kyllä joskus ollut seinäkiipeilyssä. Mutta seinäkiipeily on tosi vaikeeta kiivetä.	
9:59	B	Hmm-m.	
10:00	D	Mä oon ollu kerra.	
10:01	F	Niin mäki. M- he. Mutta muistatko ((D)), kun oltiin siellä?	
10:04	D	Missä?	
10:05	F	Liikuntakeskuksessa.	
10:07	D	Joo, se on kivaa.	
10:09	F	Ja vaikeeta. Ja aika korkea.	
10:11	D	Se oli aika hyvä.	
10:12	F	Mutta vähän vaarallista ja vaikeeta mennä ylöspäin asti. Siel oli niin ()	10:18

Saatuana ryhmätyön valmiiksi D ja F jatkavat dyadina vapaata keskustelua (K1v*), johon vain B osallistuu muutamalla vuorolla, G ei ollenkaan.

Ryhmässä 2 vuorottelu on melko sujuvaa. Puheenvuorot vaihtuvat, mutta I osallistuu varsin vähän. Keskustelussa kirjuriina toimiva C tekee erittäin paljon avoimia korjausaloitteita. Esimerkiksi ”Hä?”-välisekvenssillä hän ilmaisee ymmärtämisen tai kuulemisen ongelmia ja jättää palautteensa odottamaan. Näin rakentuu usein neliosainen sykli: ehdotus, tarkistus, toisto ja hyväksyntä. Tästä seuraava esimerkki:

5:27	A	Keilaus. ((hitaasti))	
5:30	C	Keilaus?	
5:30	A	Keilaus.	
5:31	C	Joo.	
5:32		h	
5:40	H	Ratsastus.	
5:42	C	Hä?	
5:42	H	Ratsastus.	
5:43	C	Kyllä.	5:44

Opiskelija A kehystää vuorojaan naurulla, kun ei ymmärrä toisen kielellistä ilmausta tai ei itse löydä suomen kielen sanaa tai oikeaa muotoa. Seuraavassa esimerkki tästä.

17:14	C	Se on joku-	
17:17	A	Mikä se oli? Ei voi muistaa () ((naurua))	
17:20		h	
17:22	A	En mä kato muista nimee. 17:25	

Puheenvuoroja suunnataan myös toisen ryhmän jäsenille. Ryhmätyöskentelyn aikana C kysyy kerran F:ltä kellonaikaa ja D osoittaa puheensa neljä kertaa toiselle ryhmälle, lähinnä C:lle. Opiskelija D istuu vinottain niin, että voi suunnata katseensa kumpaankin ryhmään. Seuraava esimerkki D:n reaktiosta, johon ei kummassakaan ryhmässä sanallisesti reagoida.

Ryhmä 1

11:40	D	Hehheh! Sumopaini. ((naurua C:lle))	
11:44	F	() aivan. ((sormien napsautus)) Ootteko koskaan harrastaneet luistelua? 11:48	

Ryhmä 2

11:40	C	Sumopaini	
11:41		h	
11:45	H	Kirjota se siihe. 11:46	

Myös musiikillisten yhteistoimintatilanteiden puheessa esiintyy vuorottelua. Seuraava otos on laulutilanteen (L2) ilmaisusta. Tilanteessa opiskelijat istuvat penkeillä vierekkäin lähellä toisiaan. Opiskelijat vuorottelevat sujuvasti käyttäen vuoroissaan useita muotoja: puhelausumia suomeksi, ruotsiksi ja osin englanniksi, laulua suomeksi ja ruotsiksi, pelkkää naurua ja muita äänteellisiä ilmaisuja, kuten ”ää-ää-ääk”. Kaikki läsnäolevat opiskelijat osallistuvat keskusteluun, paitsi I.

0:11		<i>Porsaita äidin oomme kaikki</i> ((jne.))	0:31	((A, B, C, D, E, G ja ope 2))
0:19	C	((naurahdus))	0:21	
0:31	ope 2	Mennää uudestaan.		
0:32		<i>Porsaita äidin oomme kaikki</i> ((jne.)) ((A, B, C, E, G ja ope 2))	1:15	
0:32	D	<i>Porsaita äidin oomme kaikki allehopa allehopa</i> ((jatkaa ruotsiksi))	1:15	
1:15		h		
1:17	D	Markus mä vedin ruotsiksi.	1:19	
1:19	A	((naurua))	1:21	
1:19	B	[((naurahdus))]	1:20	
1:21		h		

1:23	ope 2	Se on ihan hyvä. Ruotsi on kaunis kieli ni- sitäkin kannattaa laulaa.	1:27
1:26	D	[<i>Allehopa</i>], <i>allehopa. Juu mee ja daa mee.</i>	1:31
1:29	ope 2	Hei me- mennäänkö ruotsiks? Kyllä sanat löytyy.	1:33
1:33	A	Tä?	1:34
1:33	B	[Hähähäähää] hihi ((naurahdus))	1:35
1:35	E	Miten sä edes pystyt tohon?	1:38
1:38	D	Helposti. Ruotsi on helppo maa.	1:41
1:38	A	[((naurahdus))]	1:40
1:41		h	
1:44	ope 2	Mikäs se on- Morsgringar?	1:47
1:47	D	Morsgringar	1:48
1:48		h	
1:52	A	Nonni, auts ((kädet naamalle, kun näkee ruotsin sanat taululla)	1:54
1:53	B	[Ää-ää-ääk.]	1:54
1:54		h	
1:56	A	((naurahdus))	1:57
1:57	ope 2	Morsgrin- morsgrisar är vi allihopa, allihopa, allihopa ((jne., lausuttuna))	2:13
2:00	D	[Allihopa]	2:01
2:01		h	
2:02	D	[Morsgriisii är allehopa]	2:05
2:03	A	[Voi ei.]	2:04
2:05		h	
2:11	G	[((naurahdus))]	2:12
2:14	A	((naurua)) tää on vaikee.	2:17
2:15	B	[((naurahdus))]	2:17
2:16	D	[Nyt on ruotsin tunti.]	
2:17	ope 2	Kyllä se hyvin menee.	2:18
2:18	A	((naurua, kädet kasvojen edessä))	2:20
2:22	A	Voi ei ((kädet naamalle)) oho.	2:25
2:22	B	[Eei, äääHH.]	2:24
2:25	B	Tää on aika hankalaa.	2:27
2:28	D	Helppo. Ruotsi on helppo maa.	2:30
2:30	ope 2	Otetaan-	2:31
2:31		h	
2:33	ope 2	väliin ruotsiksi.	2:34
2:35	B	What? Ei voi olla.	2:37
2:39		<i>Morsgrisar är vi allehopa</i> ((jne.)) ((B, C, D, E, G ja ope 2))	3:19
3:19		h	
3:21	A	((naurahdus))	3:22
3:21	ope 2	[Hyvinhän sul lähtee.]	3:22
3:22		h	
3:24	D	Nii	3:25
3:25		h	
3:28	D	Sanakirjasta.	3:29
3:29		h	
3:32	D	Ruotsin sanakirjasta oon nää lukenu.	3:35
3:35		h	

Musiikillisten yhteistoimintatilanteiden yhteydessä esiintyvistä puheesta on esimerkkinä myös kuvio 36 (2 sivua), jossa opiskelijoiden puheenvuorot kehorytmitilanteen otoksessa esitetään rinnakkain. Taulukossa 21 tämä osallistujien puhe on luokiteltu.

Opiskelijat nauravat samanaikaisesti tai peräkkäin sekä keskustelutilanteissa että musiikillisissa yhteistoimintatilanteissa. Tämä on nähtävissä edellä olevassa laulutilanteen otoksessa.

6.4.2 Samanaikaisuus ja vuorottelu musiikillisessa ilmaisussa

Musiikillisen yhteistoiminnan tarkoituksena on tuottaa musiikkia yhdessä ja samanaikaisesti. Jotta tähän lopulta päästään, voidaan soitto- ja laulutehtäviä harjoitella sekä yhdessä samaan aikaan että erikseen yksilöittäin, pareittain tai ryhmissä. Näin syntyy musiikillisen ilmaisun vuorottelua harjoitteluvaiheessa.

Samanaikainen musiikillinen ilmaisu

Tarkastelen opiskelijoiden soiton ja laulun samanaikaisuutta ja musiikillisen ilmaisun ajoituksen onnistumista tilanteissa Sd, Sk, Sy1 ja L1. Vertasin opiskelijoiden kaikkien soitto- tai laulujaksojen aikoja tavoiteltuihin aikoihin ja laskin kunkin opiskelijan oikea-aikaisen, liian aikaisen tai myöhäisen ja ylimääräisen soiton tai laulun ajan kussakin jaksossa. Taulukossa 22 on opiskelijoiden soitto- tai laulujaksojen edellä mainitut yhteisajat.

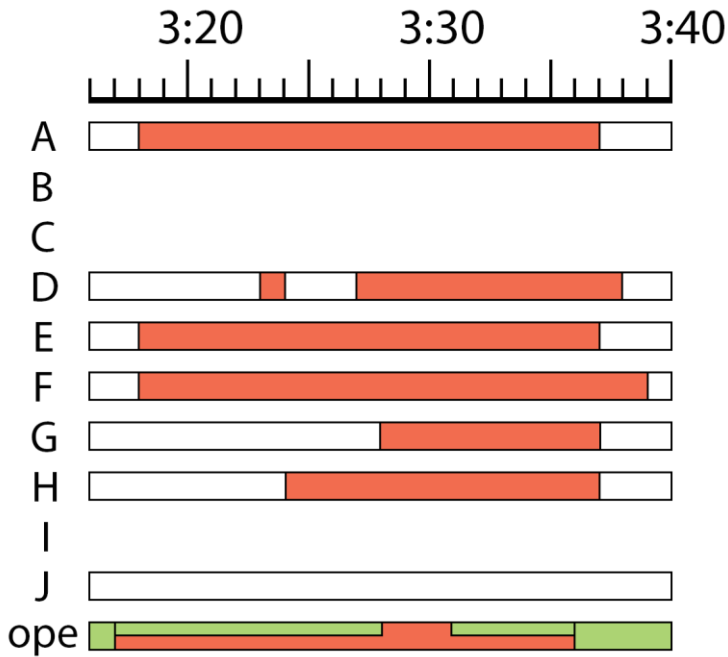
TAULUKKO 22. Opiskelijoiden musiikillisen ilmaisun jaottelu ilmaisun ajoituksen mukaan.

TILANNE	tavoite- aika (s)	ope 2	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Sd												
oikeaan aikaan soittoa yhteensä	198	194	181	-	-	82	180	179	171	174	-	155
ylimääräinen suoritus aika yhteensä		0	4	-	-	3	6	12	5	5	-	3
muu ylimääräinen soittoaika yhteensä		7	3	-	-	0	2	19	0	1	-	0
soittoaika yhteensä		201	188	-	-	85	188	210	176	180	-	158
Sk												
oikeaan aikaan soittoa yhteensä	874	423	589	598	646	655	494	631	610	592	10	218
ylimääräinen suoritus aika yhteensä		0	37	7	8	15	3	32	10	11	0	0
muu ylimääräinen soittoaika yhteensä		10	3	2	12	22	0	0	0	2	0	10
soittoaika yhteensä		433	629	607	656	692	497	663	620	605	10	228
Sy1												
oikea-aikaista soittoa yhteensä			107	127	165	167	165	190	139	-	245	233

ylimääräinen suoritus- aika yhteensä			3	3	1	1	1	3	0	-	1	1
muu ylimääräinen soittoaika yhteensä			141	56	16	31	5	91	17	22	0	16
soittoaika yhteensä			251	186	182	199	171	284	156	22	246	250
L1												
oikea-aikaista laulua yhteensä	318	352	213	259	-	141	292	173	213	308	-	26
ylimääräinen suoritus-aika yhteensä		2	4	4	-	7	5	1	6	6	-	0
muu ylimääräinen laulu-aika yhteensä		0	1	19	-	0	20	2	1	20	-	0
laulu-aika yhteensä		354	218	282	-	148	317	176	220	334	-	26

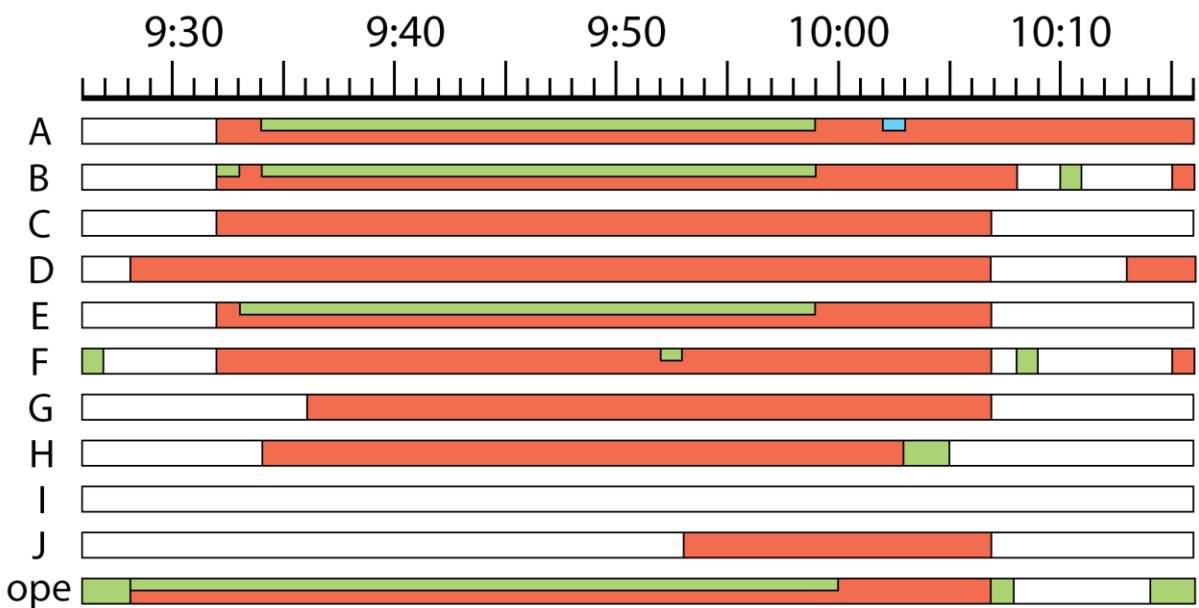
Opiskelijoilla on pääsääntöisesti varsin vähän ylimääräistä suoritus-aikaa soitossa ja laulussa. Sk-tilanteesta erottuvat opiskelijat A ja F, joilla on yli 30 sekuntia ylimääräistä suoritus-aikaa. Opiskelijat osaavat siis ajoittaa soittonsa ja laulunsa hyvin. Suurimmalla osalla opiskelijoista on myös melko vähän muuta ylimääräistä soittoa tai laulua. Sd-tilanteessa opiskelijalla F on eniten muuta ylimääräistä soittoa, yhteensä 19 sekuntia, ja Sk-tilanteessa eniten D:llä, yhteensä 22 sekuntia. Sy1-tilanteessa A:lla, F:llä ja B:llä on huomattava määrä muuta ylimääräistä soittoa. A:lla 141 sekuntia, F:llä 91 sekuntia ja B:llä 56 sekuntia. L1-tilanteessa opiskelijoilla ei ole lähes ollenkaan ylimääräistä laulua B:tä, E:tä ja H:ta lukuun ottamatta.

Valitsin kustakin edellä mainitusta tilanteesta aikajanaa varten otokseksi sellaisen soitto- tai laulujakson, joka mahdollisimman hyvin edustaa opiskelijoiden ajoituksen onnistumista. Seuraavat aikajanat (kuviot 42, 43, 44 ja 45) kuvaavat opiskelijoiden soiton ja laulun ajoittumista tilanneotoksissa. Aikajanoihin on merkitty soitto punaisella värillä, puhe vihreällä, muu ilmaisu sinisellä ja hiljaisuus valkoisella.



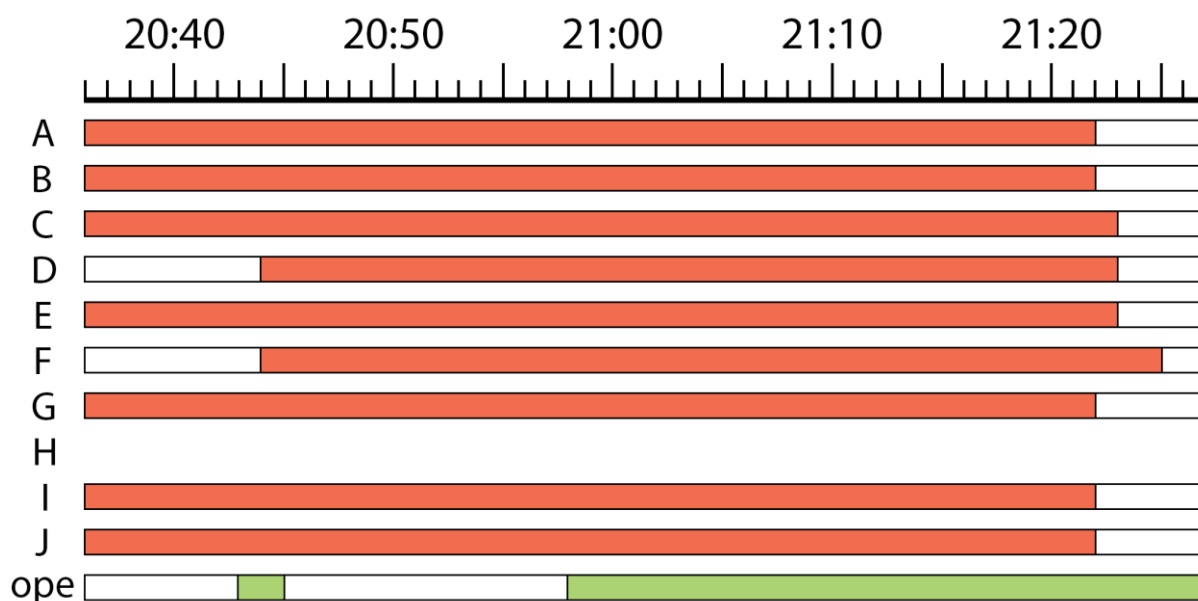
KUVIO 42. Opiskelijoiden ja opettajan ilmaisun ajoitus djembe-soiton (Sd) otoksessa.

Djembe-soiton otoksen (kuvio 42) oikea-aikaisen soiton pitäisi alkaa 3:17 ja päättyä 3:36. Kaikki opiskelijat osallistuvat soittoon J:tä lukuun ottamatta. Hän seuraa muiden soittoa. Opiskelijoiden aloitussoittoaajat vaihtelevat. A, E ja F onnistuvat aloituksessa parhaiten. He alkavat soittaa, kun aloitan rumpukompin ja toistan sanarytmiä. H ja G liittyvät myöhemmin mukaan. D tulee paikalle myöhemmin (3:17), ottaa rummun ja yrittää löytää rytmiä. F lopettaa soittonsa kolme sekuntia myöhässä.



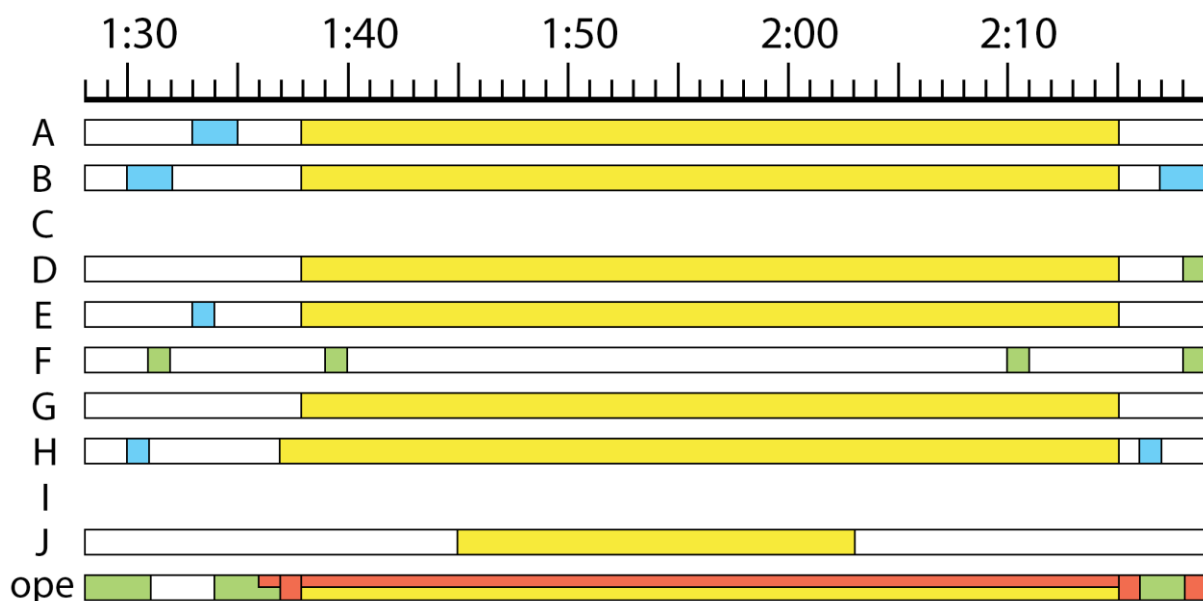
KUVIO 43. Opiskelijoiden ja opettajan ilmaisun ajoitus kehorytmit-tilanteen (Sk) otoksessa.

Kehorytmitilanteen otoksen (kuvio 43) oikea-aikaisen soiton pitäisi alkaa 9:28 ja päättyä 10:07. Kaikki opiskelijat osallistuvat soittoon I:tä lukuun ottamatta. Hän istuu soittoringin takana tuolilla ja seuraa toimintaa. Opiskelija D onnistuu ajoituksessa parhaiten. Kaikki muut myöhästyvät aloituksessa, J erityisen paljon. Lopetus ajoittuu A:ta lukuun ottamatta lähes samanaikaisesti ja oikea-aikaisesti. Opiskelijat A, B ja E toistavat sanarytmejä kanssani. F ja H kommentoivat soittoa. A naurahtaa soiton lomassa.



KUVIO 44. Opiskelijoiden ja opettajan ilmaisen ajoitus yhtyesoittoilanteen (Sy1) otoksessa.

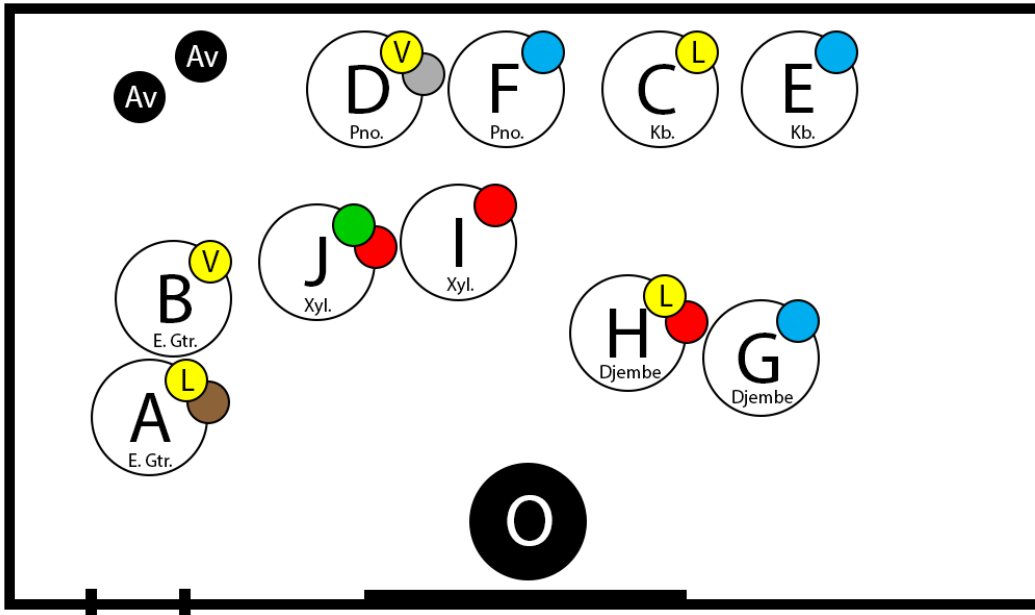
Yhtyesoittoilanteen otoksen (kuvio 44) oikea-aikaisen soiton pitäisi alkaa opiskelijoilla A, B, C, E, G, I ja J ajassa 20:14 ja päättyä 21:22. Opiskelijoilla D ja F soiton pitäisi alkaa 20:43 ja päättyä 21:22. Aikajana alkaa vasta ajassa 20:36. Soittoon osallistuvat kaikki opiskelijat. Opiskelijoiden B, G, I ja J soitto on täysin oikea-aikaista, A aloittaa kaksi sekuntia myöhässä, mutta lopettaa oikeaan aikaan. Opiskelijat C ja E aloittavat soittonsa oikeaan aikaan, mutta lopettavat vähän myöhässä. Opiskelijat D ja F aloittavat soittonsa vähän myöhässä. D lopettaa yhden sekunnin myöhässä ja F kolme. Opiskelija G tarvitsee tukea djembe-rytmin ylläpitämisessä ja lausun hänelle ääneen sanarytmiä.



KUVIO 45. Opiskelijoiden ja opettajan ilmaisen ajoitus yhteislaulutilanteen (L1) otoksessa.

Yhteislaulun otoksen (kuvio 45) oikea-aikaisen laulun pitäisi alkaa 1:38 ja päättyä 2:15. Lauluun osallistuvat kaikki opiskelijat F:ää lukuun ottamatta. Opiskelijat A, B, D, E ja G ajoittavat laulunsa täysin oikein. H aloittaa sekunnin liian aikaisin, mutta lopettaa oikeaan aikaan. J aloittaa myöhässä ja lopettaa kesken. F esittää puhuen vastaväitteitä tekemiimme ääniharjoituksiin ja opiskelija D yhtyy niihin lopussa. Vastustelu on molemmilla kuitenkin humoristista ja opiskelijat A, B, E ja H naurahtelevatkin D:n ja F:n reaktioille.

Vuorottelu musiikillisessa yhteistoiminnassa



KUVIO 46. Yhtyesoittotilanne Sy1: viisi paria.

Yhtyesoittotilanteessa (Sy1) (kuvio 46) opastan opiskelijat pari kerrallaan yhteisen kappaleen soittamiseen. Parit C ja E koskettimissa, G ja H djembeissä sekä I ja J ksylofonissa odottavat soittovuoroaan ääneti. H poistuu tunnilta tilanteen alkupuolella ja G jää yksin djembeen. Parit A ja B sähkökitaroissa ja D ja F digipianossa eivät aina malta odottaa soittovuoroaan ääneti. A ja B ovat innokkaita oppimaan soittoa ja tutustumaan instrumenttiinsa. Soittaminen on F:lle tuttua, ja hän haluaa tuottaa soittimellaan ääntä. D:n kanssa he kokeilevat soittimen mahdollisuuksia. Menen heidän luokseen viimeisenä ja F toteaakin: ”me olemme odottaneet tätä”. Kaiken kaikkiaan vuorottelu onnistuu varsin hyvin. Malttamattomuus selittyy halulla soittaa.

Vuorottelu äänenavausharjoituksissa onnistui oikein hyvin. Annoin mallin kustakin äänenavausharjoituksesta ja opiskelijat tekivät harjoitusta samaan aikaan kanssani. Seuraavassa otos äänenavauksessa antamastani mallista.

1:28	ope 2	Otetaan sit tämmönen ku moi moi moi.	
1:31		h	
1:34	ope 2	Eli- melodia on sama mutta menee-	
1:37		h	
1:38	ope 2	<i>Moi moi moi</i> ((jne.))	
2:15		h	
2:16	ope 2	Vaihdetaas, voi voi.	
2:18		h	
2:19	ope 2	<i>Voi voi voi</i> ((jne.))	
2:31	ope 2	Tää on viimenen.	
2:32	ope 2	<i>Voi voi voi</i> ((jne.))	2:38

6.4.3 Päälekkäisilmaisu ja tauot

Tarkastelen opiskelijoiden päälekkäisilmaisu puheen, muun ilmaisun, soiton ja laulun osalta. Opiskelijaparien tai -ryhmien rinnakkaista samanaikaista ilmaisu en ole huomionut. Olen kuitenkin huomionut pareina tai ryhminä toimivien opiskelijoiden keskinäisen päälekkäisilmaisu. Tarkastelen myös opiskelijoiden ilmaisussa olevia taukoja. Seuraavissa taulukoissa 23, 24 ja 25 on koottuna opiskelijoiden ja opettajan päälekkäisilmaisu tilannetyypeittäin.

TAULUKKO 23. Opiskelijoiden ja opettajan päälekkäispuhunta keskustelutilanteissa.

s	pääleppuhuja, ilmaisutapa merkitty, jos jokin muu kuin Pp (puhuu puheen päällä)											yht.
alle jää	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	ope 1	
A			6	2		2			1			11
B	10		5	5		13	1	8	2			44
C	1	1						1	1			4
D	2	3,5	4			14			3			27
E									1 Mm			1 (nauru)
F	5	17	5	26				1				53
G												0
H		3	1.5			2						7
I			1			1						2
J												0
ope 1		5,5		0.5		1						7
yht.	18	30	22,5	33,5		33	1	10	8	0	0	

Keskustelutilanteissa (taulukko 23) opiskelijat D ja F puhuvat eniten toistensa päälle ja F jonkin verran myös B:n päälle. Myös B puhuu jonkin verran F:n päälle. He työskentelivät samassa ryhmässä (K1r). Opiskelijat A ja H puhuvat myös B:n päälle. Opiskelijat I ja E nauravat samaan aikaan eli muu ilmaisu esiintyy muun ilmaisun kanssa päällekkäin (Mm).

TAULUKKO 24. Opiskelijoiden ja opettajan päällekkäisilmaisu soittotilanteissa. (Sd, Sk, Sy1).

s	päälleilmaisija										
alle jää	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	ope 2
A		6+2*Pp 4+9*Ps 2 Sp									
B	3+1*Pp 6+1*Ps										1 Pm 1 Pp
C											
D											
E											
F				1 Ps 1 Pp*							2 (Pp)
G											
H											
I											
J											
ope 2	1(Pp) 49 (Mp) 36+16 *Pp 15 Sp 1+3*Mp	1(Mp), 9 (Pp) 46+ 25*Pp 3 Sp 1 Mp	3+ 2*Pp 14+ 145*Sp 3+5 *Mp	6 (Pp) 4 (Sp) 17+1*Pp 24+ 114*Sp 3 Mp	5 (Sp) 7+14 *Sp	6 Pp) 1 (Ps) 22 (Sp) 27+5*Pp 73+126 *Sp 14+1*Mp	0	3 (Pp) 1 (Mp) 10 Pp 20 Sp	199 *Sp	4+ 199 *Sp	

Pp = puhuu puheen päälle, Sp = soittaa puheen päälle, Lp = laulaa puheen päälle, Mp = muu ilmaisu puheen päälle
 Ps = puhuu soiton päälle, Ss = soittaa soiton päälle, Ls = laulaa soiton päälle, Ms = muu ilmaisu soiton päälle
 Pl = puhuu laulun päälle, Sl = soittaa laulun päälle, Ll = laulaa laulun päälle, Ml = muu ilmaisu laulun päälle
 Mm = muu ilmaisu muun ilmaisun päälle

Sulkumerkintä, esimerkiksi 1(Pp) tarkoittaa, että ilmaisu on Sd- tai Sk-tilanteesta.

Merkintätapa x* ja merkintätavassa x + x* jälkimmäinen luku tarkoittaa yhteysoittotilanteessa (Sy1) omalla harjoittelu- tai soittovuorolla ilmennyttä päällekkäisilmaisu.

Soittotilanteissa (taulukko 24) opiskelijat omassa vuorossaan joko harjoittelivat instrumenteillaan pareittain omaa osuuttaan opettajan neuvoessa heitä tai soittivat yhdessä muiden parien kanssa. Tällöin loppujen parien oli tarkoitus odottaa vuoroaan, ei soittaa. Kun opettaja neuvoi opiskelijoita pari kerrallaan, päällekkäispuhunutta ja -soittoa ilmeni myös tarkoituksenmukaisella tavalla. Opiskelija esimerkiksi vastasi nopeasti ”joo” opettajan ohjeeseen.

Kaikki opiskelijat eivät malttaneet odottaa vuoroaan, vaan kokeilivat instrumenttiaan ja juttelivat samalla keskenään, jolloin puhetta ja soittoa meni opettajan puheen päälle, kun hän neuvoi jotakin paria. Instrumenttiin tutustumista ja keskinäistä jutustelua voi pitää tarkoituksenmukaisena toimintana, jos se ei häiritse muita. Kerran opettajana huomautan parille D ja F, että ”pianossa voisi olla vähän hiljempaa” ja toisen kerran heille sanani osoittaen, että ”nyt vain kitarat”.

H joutui lähtemään Syl-tilanteesta aikaisemmin ja päällekkäispuhunta on hänen siihen liittyvää puhetta avustajalle. Soitto opettajan puheen päälle johtuu varmasti siitä, että hän halusi soittaa instrumentillaan ennen kuin lähtee.

Opiskelijat nauravat paljon erityisesti djembe- ja kehorytmitilanteissa ja se osuu myös opettajan puheen tai soiton päälle. Tällöin opiskelijoita naurattaa opettajan sanarytmit, kuten ”Tahtoisin mieluummin tikkarin. Tahtoisin mieluummin tikkarin. Tahtoisin mieluummin maailman suurimman tikkarin.” tai toistensa affektiiviset kommentit esimerkiksi kehorytmejä tehdessä. Opiskelijat nauravat keskenään samaan aikaan, toisen nauru tarttuu. Erityisesti A nauraa paljon.

TAULUKKO 25. Opiskelijoiden ja opettajan päällekkäisilmaisuu laulutilanteissa. (L1 ja L2).

s	päälleilmaisija										
alle jää	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	ope 2
A											
B											
C											
D											
E											
F											
G											
H											
I											
J											
ope 2	3 Pp 2 Mp 2Ms	1 Pp 3 Mp 1 Ms 1 Ps	6 MI 5 Ms	4 Pp 3 PI 3 MI 6 Ps 3 Ps	2 Ms	12 Ps 6 PI	1 Mp	1 Pp 1 PI 1Ps 2 Ms 2 Mp	0	4 MI 11 Ms	

Laulutilanteissa (taulukko 25) opiskelijoiden ilmaisut osuvat vain opettajan ilmaisun päälle. Heitä naurattaa erityisesti äänenavausharjoitukset ja he nauravat F:lle, kun tämä toteaa ”voi tyrä” äänenavausharjoituksessa. Opiskelijoita naurattaa myös, kun D puhuu ja laulaa ruotsiksi. Opiskelijoiden naurua esiintyy keskenään samaan aikaan. J haukottelee naurun lisäksi.

Tauot

Kun ryhmäkeskustelun (K1r) aloitusvaihe päättyy ryhmässä 2, seuraa 24 sekunnin tauko ennen kuin alkaa seuraava keskustelun vaihe, harrastusten kokoaminen, mistä seuraava esimerkki:

0:52	F	Selvä nyt-. keksitään jotain nyt.
0:57	B	Joo kyllä
0:58		h
1:22	F	Onks toi ()
1:24		h

Taukoja esiintyy myös, kun keskustelun topiikki vaihtuu. Tästä seuraava esimerkki:

9:14	F	Hm, hm hm. Joo. Hm hm jaah. Hm. Voi jestas. Hmm. Mitä m-? Aivan. Kyllä jotkut harrastavat siivousta. () moppi ja- tai imuri. Eteen ja taakse.
9:36		h
9:45	F	((Sormien napsautus)) Ja aivan, kiipeily. Seinäkiipeily. Olen kyllä joskus ollut seinäkiipeilyssä. Mutta seinäkiipeily on tosi vaikee kiivetä.
9:59	B	Hmm-m. 10:00

Opiskelija F:n edellisen ehdotuksen jälkeen on tauko, jonka jälkeen hän esittää uuden ehdotuksen – kun kukaan muu ei esitä. Myös sivun 89 esimerkissä näkyy, miten keilausaiheen käsitteilyn jälkeen on kahdeksan sekunnin tauko ennen kuin topiikiksi vaihtuu ratsastus H:n ehdotuksella.

Ryhmäkeskustelussa (K1r*) opiskelija F jatkaa melko usein puheenvuoroaan tauon jälkeen, kun kukaan muu ei ota vuoroa. Hänen puheenvuoroihinsa sisältyy siten pitkäköjäkin taukoja varsinkin keskustelun alkupuolella.

Kaikki opiskelijat eivät yhtä usein käytä tauon tarjoamaa mahdollisuutta ottaa itselleen ilmaisuvooro. Näin toimivat usein E ja G ja melko usein B ja I. Se on heidän valintansa ja tekonsa.

Kaikkien vähänkin pitempiä puheenvuoroja pitävien puheenvuoroihin sisältyy lyhyitä taukoja, mikrotauoja, kun opiskelijat miettivät, miten jatkavat tai korjaavat omaa virhettään puheessaan. Tämän työn litteroiduissa esimerkeissä on esimerkkejä tällaisista tauoista (ks. s. 42, 87 ja 88). Niitä ei ole laskettu hiljaisuudeksi.

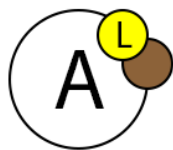
Musiikillisesta yhteistoiminnasta opiskelijoiden soittoon ja lauluun sisältyy musiikillisia taukoja, joita ei ole laskettu hiljaisuudeksi. Vaiheesta tai tehtävästä toiseen siirryttäessä on paljon taukoja, kuten keskustelussakin.

Opettajat pitävät taukoja yhteistoimintatilanteissa, kun siirrytään vaiheesta toiseen tai aiheesta toiseen. Musiikillisissa yhteistoimintatilanteissa tällaisia siirtymiä on paljon. Keskustelutilanteissa niitä ei ole havaittavissa paljon, koska opettajan 1 ohjeistusta tehtäviin tilanteiden alussa ei ole aineistonauhoilla.

Tauot sekä keskustelussa että musiikillisessa yhteistoiminnassa jaksottavat toiminnan episodeja, erottavat topiikkeja toisistaan, viestivät osallistujille mahdollisuudesta ottaa itselle ilmaisuvuoro, antavat aikaa miettiä tai korjata omaa ilmaisua tai viestivät, että osallistuja kuuntelee tai ei jostain syystä osallistu aktiivisesti yhteiseen toimintaan. Tauoilla on tärkeä merkitys yhteistoiminnan rakentumisessa ja rytmittymisessä.

Ottamalla ja käyttämällä tai jättämällä ottamatta ja käyttämättä ilmaisuvuoroja itselleen jokainen osallistuja viestii itsestään ilmaisijana, viestijänä, ryhmän jäsenenä ja persoonana. Jokainen sosiaalinen tilanne tarjoaa mahdollisuuden rakentaa omaa identiteettiä.

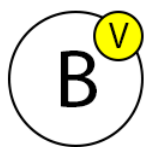
6.5 Yhteenvetoa opiskelijoiden äänellisestä ilmaisusta ja osallistumisesta



Opiskelija A:n tuottama ilmaisu on kaikissa toimintatilanteissa varsin tarkoituksenmukaista. Hän onnistui soiton ja laulun ajoituksessa hyvin ja käytti sanarytmejä soiton tukena. Hänen puheenvuoronsa ovat hyvin lyhyitä, mutta edistävät tehtävää. Hänellä on paljon myönteisen tunnealueen ilmaisuja ja hän yhdistää vuoroja ja puhujia toisiinsa. Hän korjaa usein omaa ilmaisuaan, minkä kehystä naurulla – äidinkielihän ei ole suomi. Yhtyesoitotilanteessa hän jutustelee B:n kanssa sähkökitaran soitosta, osittain B:n ja opettajan ilmaisun päälle. Hänellä on hyvin vähän lyhyitä äänteellisiä ilmauksia, vain kerran ”öö” ja ”hm”. Hän kuitenkin nauraa paljon sekä keskustelu- että musiikillisissa yhteistoimintatilanteissa, erityisesti soitotilanteissa. Musiikillisissa yhteistoimintatilanteissa A on omasta läsnäoloajastaan selvästi enemmän äänessä kuin keskustelutilanteissa ja myönteistä tunnelmaisua on vielä enemmän, erityisesti naurua, kuten kehorytmitilanteessa (Sk):

1:20	A	s	2:12
1:23	A	Boom kah, boom boom kah ((jne.))	1:40
1:56	A	((naurahdus))	1:57
2:02	A	((naurahdus))	2:03
2:11	A	((nauraa, lopettaa soittamisen ja romahtaa alas naurusta))	
2:18		h	
2:20	A	s	2:42
2:42	A	((lopettaa soittamisen ja romahtaa alas naurua pidätellen))	
2:54	A	((naurua))	2:56

Palautteessaan musiikkitunneista A ilmaisi pitäneensä eniten laulusta ja pianonsoitosta ja oppineensa soittamaan kitaraa. Hänestä oli todella kiva soittaa toisen kanssa vierekkäin. Hän totesi opiskelija B:n tulleen läheisemmäksi. A ja B ovat ryhmän ainoat tytöt.



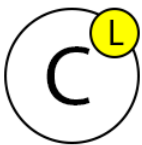
Opiskelija B:n tuottama ilmaisu on kaikissa toimintatilanteissa varsin tarkoituksenmukaista. Hän onnistui soiton ja laulun ajoituksessa melko hyvin ja käytti sanarytmejä soiton tukena. Hänen puheenvuoronsa ovat lyhyitä, mutta ne yleensä edistävät tehtävää. Hän korjaa usein muiden ilmaisua (esimerkki alla), mikä ei ole aikuisille tyypillistä ja mutkistaa keskustelun rytmiä. Ryhmäkeskustelussa hänen päälleen puhutaan muita enemmän, kerran hänen

aloitteeseensa ei vastata ja hän on hiljaa, kun D ja F ovat enemmän äänessä. Yhtyesoitto-tilanteissa hän jutustelee A:n kanssa sähkökitaran soitosta, osittain A:n ja opettajan päälle. Keskustelussa hän taputtaa reittä ja käyttää usein affektiivisia aa- ja ää-alkuisia äänteellisiä ilmaisuja, enimmäkseen soitto-tilanteissa (taulukko 26). Hän ei naura keskustelussa, mutta soitto- ja laulutilanteissa nauraa kummassakin vähän. Musiikillisissa yhteistoimintatilanteissa B on omasta läsnäoloajastaan selvästi enemmän äänessä kuin keskustelutilanteissa, laulutilanteissa vielä soitto-tilanteitakin enemmän. Palautteessaan musiikkitunneista B ilmaisi pitäneensä eniten laulusta ja laattasoittimesta, opiskelijoiden A ja C tulleen läheisemmiksi ja mielensä rauhoittuneen.

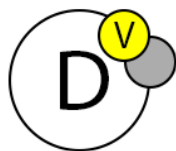
7:50	F	On. Ky- me kyllä harrastamme kokkaamaan.
7:53	D	Ni.
7:54	B	Eli siis kokkaamista. Mutta ruuanlaitto on ihan eri- sama juttu. 7:59
7:54	F	[Jep.] 7:55
8:00	F	Se on jännää. Ja mitä muuta? Aivan. Kyllä ihmiset jotkut harrastaa kyllä rakennusta.
8:10	B	Öö, ((G)), siinä on kaksi teetä. ((G kirjaa harrastuksiin ruuanlaittoa, jonka B sanoi aiemmin))
8:15	F	Ei se mitään. 8:17

TAULUKKO 26. Opiskelijan lyhyet äänteelliset ilmaisut toimintatilanteittain.

muu ilmaisu (s)	yksilöt.	keskustelu luokkahuoneessa	musiikillinen yhteistoiminta musiikkiluokassa	
			soittotilanteet	laulutilanteet
lyhyet äänteelliset ilmaisut	0	4 hmm (Kr) 1 haa (K3)	1 aah, 2 ääh, 3 äävu, 1 aa, 1 aijajai (Sk) 1 aa ääh, 2 ääähk, 1 ou, 1 yhym, 1 prrhhh, 2 iii-i, 2 huhhu (Sy)	1 ää-ää-ääk



Opiskelija C:n tuottama ilmaisu on kaikissa toimintatilanteissa varsin tarkoituksenmukaista. Hän onnistui soiton ja laulun ajoituksessa. Hänen puheenvuoronsa ovat hyvin lyhyitä, mutta edistävät tehtävää. Keskustelussa hän esittää usein avoimia korjausaloitteita ”hä?” ja ”täh?”, mikä johtaa edellisen puhujan vuoron toistoon ja mutkistaa keskustelun rytmiä. Hän nauraa kaikissa yhteistoimintatilanteissa jonkin verran, mutta äänteellisiä ilmaisuja on hyvin vähän ja vain keskustelussa, esimerkiksi ”mm”, ”hmm” ja ”öö”. Kerran hän taputtaa F:lle yhteisessä koontikeskustelussa. Yksilötyöskentelytilanteessa hän puhuu myös tehtävään liittymättömistä asioista. Musiikillisissa yhteistoimintatilanteissa C on omasta läsnäoloajastaan selvästi enemmän äänessä kuin keskustelutilanteissa. Palautteessaan musiikkitunneista C ilmaisi pitäneensä eniten rumpujensoitosta ja osaavansa rytmiharjoituksia. Hänestä oli aika kiva soittaa toisen kanssa vierekkäin. Hän totesi, ettei luokkakaverit tulleet läheisemmiksi.



Opiskelija D:n tuottama ilmaisu on musiikillisissa yhteistoimintatilanteissa tarkoituksenmukaisempaa kuin keskustelussa ja yksilötyöskentelyssä. Joululauluja lauletaessa hän innostui laulamaan *Porsaita äidin oomme kaikki* ruotsiksi ja sai muun ryhmän positiivisen huomion. Hän onnistui hyvin soiton ja laulun ajoituksessa ja käytti sanarytmejä soiton tukena. Keskustelutilanteessa (K2r) hän kieltäytyi täysin ryhmätyöstä, mutta muissa keskusteluissa hän käytti melko paljon puheenvuoroja. Hän puhui välillä tehtävään liittymättömistä asioista esimerkiksi F:n kanssa ja suuntasi puhetta myös toisen ryhmän jäsenelle. Hänellä on myönteisen tunnealueen ilmaisuja, lähinnä naurua, vähän enemmän musiikillisessa yhteistoiminnassa kuin keskustelussa. Yksilötyöskentelyssä (Yks1) hän naputtaa kynällä, yhteisessä koontikeskustelussa (K3) hakkaa nyrkkiä ja ryhmänsä vapaassa keskustelussa (K1v*) lyö lyijykynällä reiteensä. Tällaista ei esiinny musiikillisissa yhteistoimintatilanteissa. Lyhyitä äänteellisiä ilmaisuja on jonkin verran kaikissa toimintatilanteissa (taulukko 27). Musiikillisissa yhteistoimintatilanteissa D on omasta läsnäoloajastaan selvästi enemmän äänessä kuin keskustelutilanteissa. Seuraava esimerkki kuvaa, miten hän puolustaa omaa ehdotustaan. Palautteessaan musiikkitunneista D ilmaisi pitäneensä eniten bassonsoitosta. Hänelle muut eivät tulleet läheisemmiksi.

3:57	D	() elokuvia.	
4:00		h	
4:02	F	Ai katsella?	
4:02	D	Joo.	
4:03	F	Okei.	
4:04	D	Seki on harrastus.	
4:06	F	Mitähän ((D)) sanoo?	
4:07	D	Mitä?	
4:08	F	((D)) on sanonu sitä, elokuvan katselu.	
4:11	B	Jaaha.	
4:12		h	
4:13	D	Se on harrastus.	
4:14	F	No, en tiedä. On se.	4:18
4:17	D	[Kyllä on.] Vapaa-aika.	
4:20	F	Aha. Okei.	
4:22		h	
4:23	D	Kyllä se on.	4:24

TAULUKKO 27. Opiskelijan lyhyet äänteelliset ilmaisut toimintatilanteittain.

muu ilmaisu	yksilötyöskentely	keskustelu luokahuoneessa	musiikillinen yhteistoiminta musiikkiluokassa	
			soittotilanteet	laulutilanteet
lyhyet äänteelliset ilmaisut	1 hnn (Yks1)	2 ää, 3 hm, 1 thh (Kr) 1 mmyäääh (K3)	1 öö (Sd), 2 ää, 2 ääh (Sk), 1 aha (Sy)	1 ääh



Opiskelija E:n tuottama ilmaisu on kaikissa toimintatilanteissa erittäin tarkoituksenmukaista. Hän onnistui hyvin soiton ja laulun ajoituksessa ja käytti sanarytmejä soiton tukena. Hänen hyvin vähäiset puheenvuoronsa ovat hyvin lyhyitä. Hän lähinnä vastaa kysyttäessä ja valitsee muulloin hiljaa olon. Hänellä on erittäin vähän muuta ilmaisua, keskustelutilanteissa kerran naurua, laulutilanteessa (L2) vähän enemmän ja soittotilanteessa (Sk) haukotus. Lyhyitä äänteellisiä ilmauksia ei ole. Musiikillisessa yhteistoiminnassa E on omasta läsnäoloajastaan selvästi enemmän äänessä kuin keskustelussa, laulutilanteissa erittäin paljon enemmän. Palautteessaan musiikkitunneista E ilmaisi pitäneensä eniten laulusta. Hän vastasi, että oli kiva soittaa toisen kanssa vierekkäin, mutta luokkakaverit eivät tulleet läheisemmiksi.



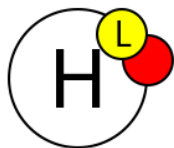
Opiskelija F:n tuottama ilmaisu on kaikissa toimintatilanteissa varsin tarkoituksenmukaista, mutta yksilötyöskentelyssä ja keskustelutilanteissa esiintyy myös tehtävään liittymättömää puhetta ja muuta ilmaisua, myös kielteisellä tunnealueella, koska esimerkiksi hän näki yhteisen koontikeskustelun (K3) kilpailuna. Hän onnistui soiton ja laulun ajoituksessa hyvin, mutta soitti paljon ylimääräistä. Yhteislaulutilanteen (L1) äänenavaukseen hän ei halunnut osallistua. Hän käytti sanarytmejä soiton tukena. Hänellä on paljon puheenvuoroja osin siksi, että hän huolehti keskustelun etenemisestä ja ne ovat pitkiä, koska hän usein kertoi omista kokemuksistaan. Myönteisen tunnealueen ilmaisut ovat lähinnä muiden ehdotusten hyväksyntää. Lyhyitä äänteellisiä ja raajalla tuotettuja ilmaisuja hänellä on paljon, naurua vähemmän (taulukko 28). Muuta ilmaisua ei esiinny laulutilanteessa ja raajalla tuotettua ääntä ei ilmene soittotilanteissa. Musiikillisissa yhteistoimintatilanteissa F on omasta läsnäoloajastaan hieman enemmän äänessä kuin keskustelutilanteissa, joissa hän oli muita paljon enemmän äänessä. Palautteessaan musiikkitunneista F ilmaisi pitäneensä eniten sähkökitaransoitosta. Hänestä oli todella kiva soittaa toisen kanssa vierekkäin, mutta luokkakaverit eivät tulleet läheisemmiksi.

TAULUKKO 28. Opiskelijan muu ilmaisu äänentuottotavoittain ja toimintatilanteittain.

muu ilmaisu (s)		yksilöt.	keskustelu luokkahuoneessa	musiikillinen yhteistoiminta musiikkiluokassa	
				soittotilanteet	laulutilanteet
lyhyet äänteelliset ilmaisut		3 hnn, 1 aaha (Yksi1)	1 öö, 2 hm, 2 sssh, 1 zzztt (K1r1) 4 hmm, 1 hhhh. 1 ups (K2r) 4 hnnh, 1 höö, 1 ääh, 1 huh huh, 2 aijaijai, 1 aiss! 3 trrryhyhy, 2 hrrh (K3), 1 aa, 1 hm (K1v*)	1 sssh, 1 nnj, 1 auts Sd) 2 hmm, 1 sssh, 4 ai/aih/aijai, 1 oiioioi (Sk) 1 hoo, 1 hmhm, 1 tshhhh, 1 prrh, 3 prrrhtytytyty, 1 oiioioi, 1 huhhu (Sy)	
välineellä tuotettu ääni	raajalla	1 napsaut- taa sormia (Yks1)	3 napsauttaa sormia, 8 rummuttaa jaloilla lattiaa (Kr) 3 läts (lyö kädellä otsaan), 2 lyö nyrkkiä pöytään (K3)		
äännähdys	nauru/ naurahdus		3 nauru (K3)	3 naurua (Sd) 15 nauru, 1 myhäily (Sy)	
	muu		1 rykäisee kurkkua		

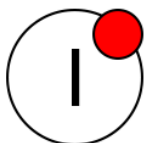


Opiskelija G:n tuottama ilmaisu on kaikissa toimintatilanteissa erittäin tarkoituksenmukaista. Hän onnistui hyvin soiton ja laulun ajoituksessa. Hän ei käyttänyt sanarytmejä soiton tukena. Hänen hyvin vähäiset puheenvuoronsa ovat hyvin lyhyitä. Hän lähinnä vastaa kysyttäessä ja valitsee muulloin hiljaa olon. Hänellä on erittäin vähän muuta ilmaisua, ryhmäkeskustelussa ”hm”-ilmaisua ja laulutilanteessa kerran naurua. Musiikillisissa yhteistoimintatilanteissa G on omasta läsnäoloajastaan erittäin paljon enemmän äänessä kuin keskustelutilanteissa. Palautteessaan musiikkitunneista G ilmaisi pitäneensä eniten laulusta. Hänestä oli aika kiva soittaa toisen kanssa vierekkäin ja luokkakaverit tulivat vähän läheisemmiksi.

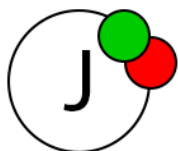


Opiskelija H:n tuottama ilmaisu on kaikissa toimintatilanteissa erittäin tarkoituksenmukaista. Hän tuottaa keskustelussa lyhyitä puheenvuoroja tasaisesti, myös myönteisen tunnelueen ilmaisuja. Hän onnistui soiton ja laulun ajoituksessa hyvin ja käytti sanarytmejä soiton tukena. Hän nauraa kaikissa yhteistoimintatilanteissa, mutta selvästi eniten soittotilanteissa. Hänellä on vain yksi äänteellinen ilmaisu ”öö” keskustelutilanteessa. Musiikillisissa yhteistoimintatilanteissa H on omasta läsnäoloajastaan paljon enemmän äänessä kuin keskustelutilan-

teissa. Hän hakee soittotilanteissa aktiivisesti ratkaisuja, miten voisi osallistua toimintaan motorisista rajoituksistaan huolimatta. Palautteessaan musiikkitunneista H ilmaisi pitäneensä eniten laulusta ja rumpujensoitosta. Hänestä oli aika kiva soittaa toisen kanssa vierekkäin ja lähemmäksi tulivat C ja F. Hän oppi tuntemaan opiskelijoita D ja F paremmin.



Opiskelija I:n tuottama ilmaisu on kaikissa toimintatilanteissa varsin tarkoituksenmukaista. Hän onnistui hyvin soiton ja laulun ajoituksessa. Hän ei käyttänyt sanarytmejä soiton tukena. Hänellä on halua ilmaista ajatuksiaan, mutta suun motoriikan ongelmat vaikeuttavat huomattavasti ilmaisua ja muiden on vaikea ymmärtää erittäin epäselvää puhetta. Lyhyillä puheenvuoroillaan hän tekee ehdotuksia ja kommentoi humoristisesti tilanteita ja muiden toimintaa, keskustelutilanteissa myös nauraen. Äänteellinen ilmaisu on lähinnä ”hm” keskustelutilanteissa. Musiikillisissa yhteistoimintatilanteissa I on omasta läsnäoloajastaan jonkin verran enemmän äänessä soittotilanteissa kuin keskustelutilanteissa ja laulutilanteissa paljon enemmän. Motoriikan ja tasapainon vaikeudet rajoittavat huomattavasti hänen mahdollisuuksiaan osallistua soittamiseen. Palautteessaan musiikkitunneista I ilmaisi pitäneensä erityisesti kosketimilla soittamisesta. Hänestä oli todella kiva soittaa vierekkäin, mutta muut eivät tulleet lähemmäksi.



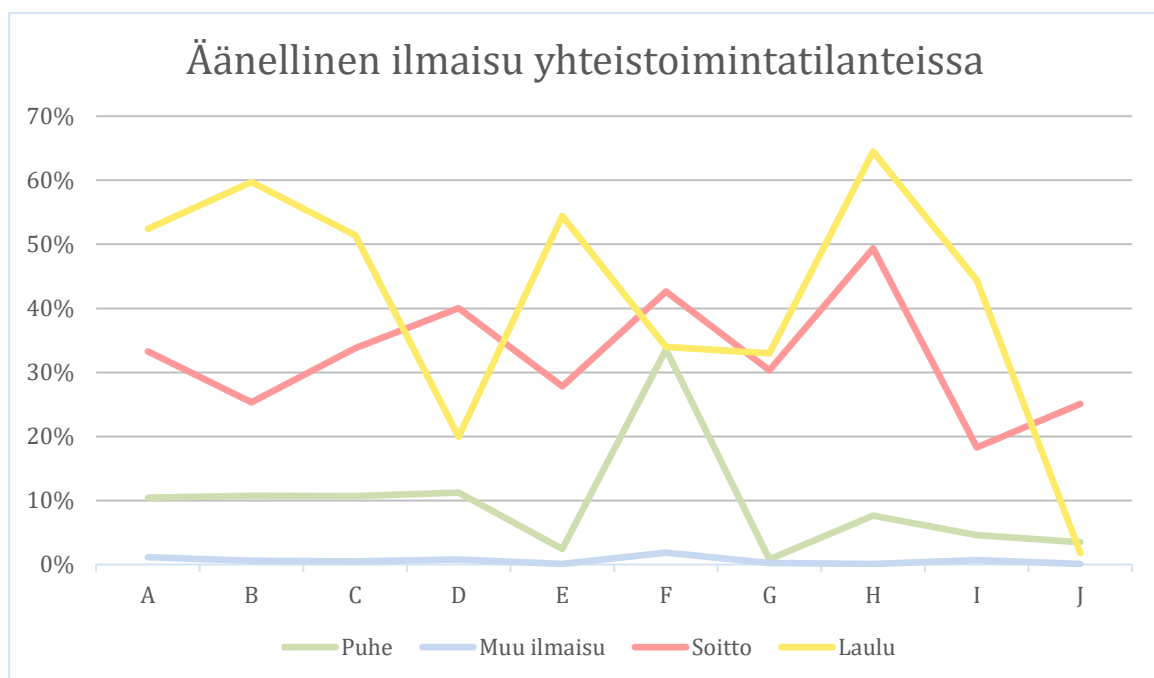
Opiskelija J:n tuottama ilmaisu on kaikissa toimintatilanteissa erittäin tarkoituksenmukaista. Hän onnistui hyvin soiton ja laulun ajoituksessa. Hän ei käyttänyt sanarytmejä soiton tukena. Hänen puheenvuoronsa ovat hyvin lyhyitä ja vaikeasti kuultavissa. Hän lähinnä vastaa kysyttäessä, mutta ryhmäkeskustelussa tekee myös ehdotuksia. Hänellä on erittäin vähän muuta ilmaisua, keskustelutilanteissa kerran ”nnn” ja laulutilanteissa vähän naurua ja haukottusta. Musiikillisissa yhteistoimintatilanteissa J on omasta läsnäoloajastaan jonkin verran enemmän äänessä kuin keskustelutilanteissa: laulutilanteissa vähän enemmän ja soittotilanteissa selvästi enemmän. Palautteessaan musiikkitunneista J ilmaisi pitäneensä eniten sähkökitaransoittoa ja huomanneensa luokan keskittyneen enemmän. Hänestä oli aika kiva soittaa toisen kanssa vierekkäin ja kaikki tulivat aika paljon lähemmäksi.

7 TULOSTEN TARKASTELUA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Tutkimustehtäväni oli tarkastella erityisopiskelijoiden osallistumista keskusteluun ja musiikilliseen yhteistoimintaan. Rajasin osallistumisen äänelliseen ilmaisuun. Tarkastelin opiskelijoiden äänellisen ilmaisun määrää, muotoja ja tarkoituksenmukaisuutta huomioiden myös ilmaisun samanaikaisuuden ja vuorottelun.

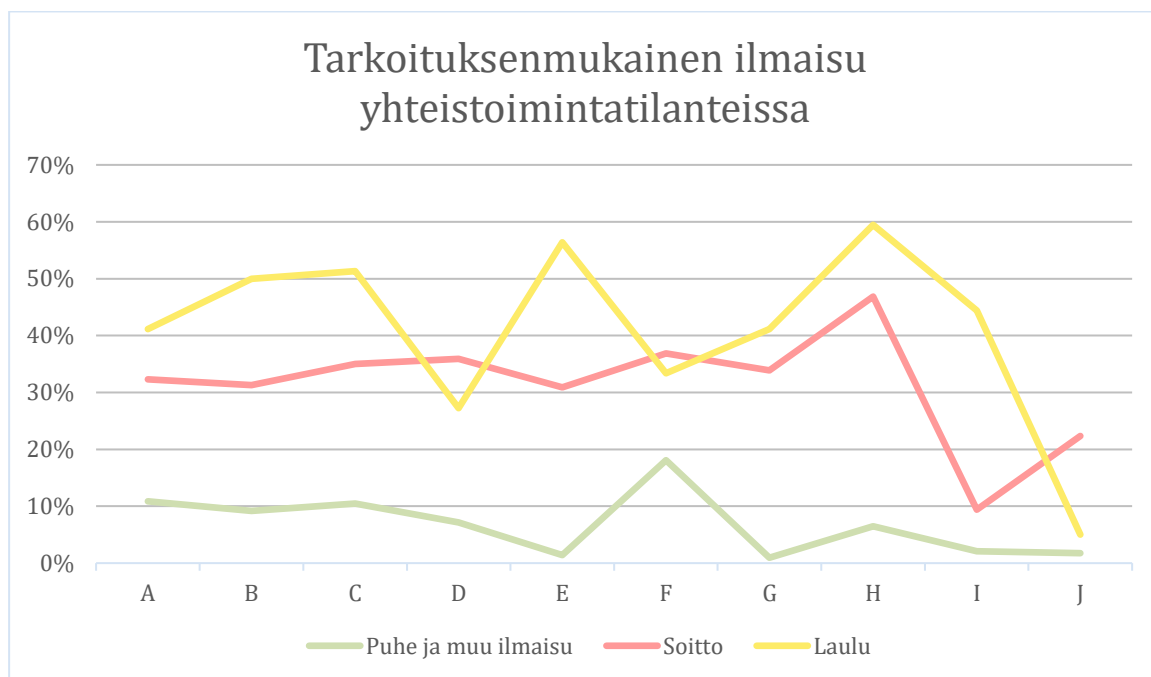
Oletukseni oli, että erityisopiskelijat osallistuvat enemmän musiikilliseen yhteistoimintaan kuin keskusteluun. Aineistoni analyysin perusteella erityisopiskelijat ovat omasta läsnäoloajastaan enemmän äänessä musiikillisissa yhteistoimintatilanteissa kuin keskustelutilanteissa. Näin näyttää olevan silloinkin, kun äänessäolon tarkoituksenmukaisuutta on arvioitu varsin tiukoin kriteerein.

Seuraava kuvio 47 kuvaa kootusti, kuinka suuren osuuden omasta läsnäoloajastaan kukin opiskelija tuotti puhetta ja muuta ilmaisua keskustelutilanteissa, soittoa soittotilanteissa ja laulua laulutilanteissa.



KUVIO 47. Opiskelijoiden puheen ja muun ilmaisun osuus keskustelutilanteissa, soiton osuus soittotilanteissa ja laulun osuus laulutilanteissa omasta läsnäoloajasta näissä tilanteissa.

Seuraava kuvio 48 kuvaa kootusti, kuinka suuren osuuden omasta läsnäoloajastaan kukin opiskelija tuotti tarkoituksenmukaista puhetta ja muuta ilmaisua keskustelutilanteissa, soittoa soitto-tilanteissa ja laulua laulutilanteissa. Tarkoituksenmukaisuutta on tarkasteltu keskustelutilanteiden K1r tai K2r (opiskelijat E ja J) ja K3 osalta, soitto-tilanteiden Sd, Sk ja Sy1 osalta ja laulutilanteen L1 tai L2 (opiskelijat C ja I) osalta (ks. tuloksista kuvat 33, 34, 37, 38, 39 ja 40).



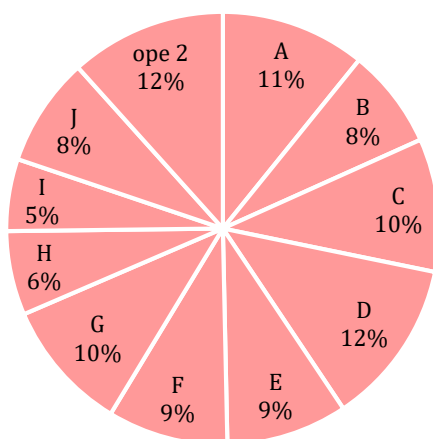
KUVIO 48. Opiskelijoiden pääilmaisumuotojen osuudet läsnäoloajasta. Opiskelijoiden puhe, soitto ja laulu omana läsnäoloaikana.

Koska E ja J olivat poissa K1r-tilanteesta, heidän puheen ja muun ilmaisun tarkoituksenmukaisuutta on tarkasteltu tilanteen K2r pohjalta. Samoin C ja I olivat poissa L1-tilanteesta, joten heidän kohdallaan laulun tarkoituksenmukaisuutta on tarkasteltu tilanteen L2 pohjalta. Yhteistoiminnallisen oppimisen toteutus -luvusta selviää, ketkä olivat poissa jostakin tilanteesta, josta tarkoituksenmukaisuutta tarkasteltiin.

Musiikillisen yhteistoiminnan yhteydessä opiskelijat soiton tai laulun lisäksi tuottivat myös puhetta ja muuta ilmaisua, mikä vielä lisää heidän ilmaisumääräänsä. Edellä olevissa kuvioissa on tarkasteltu vain pääilmaisumuodon määrää eli soitto-tilanteissa soittoa, laulutilanteissa laulua ja keskustelutilanteissa puhetta ja muuta ilmaisua.

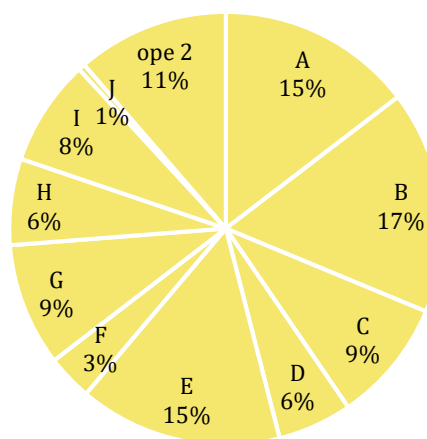
Myös opiskelijoiden osuudet heidän sekä yhteensä tuottamasta soitosta että laulusta ovat tasaisesti jakautuneet musiikillisessa yhteistoiminnassa kuin osuudet puheesta keskustelutilanteissa (ks. kuvio 15). Osallistumisen määrä näyttää olevan musiikillisessa yhteistoiminnassa symmetrisempää. Tämä näkyy seuraavissa kuvioissa 49 ja 50 (samat osuudet on esitetty kuvioissa 18 ja 19).

Soitto soittotilanteissa



KUVIO 49. Opiskelijoiden ja opettajan osuus kaikesta soitosta soittotilanteissa.

Laulu laulutilanteissa



KUVIO 50. Opiskelijoiden ja opettajan osuus kaikesta laulusta laulutilanteissa.

Opiskelijoiden soitto- ja lauluosuudet kaikesta tuotetusta soitosta ja laulusta ovat varsin symmetriset. Kuvioissa ei kuitenkaan ole huomioitu opiskelijoiden läsnäolon vaikutusta tuotetun ilmaisun määrään. Esimerkiksi B, C, D, I, F ja H olivat poissa osan ajasta soittotilanteissa ja C, I, F ja J olivat poissa osan ajasta laulutilanteissa (ks. luku 5.2). Enemmän läsnä olleilla opiskelijoilla oli siis enemmän aikaa käytettävänä ilmaisun tuottamiseen. Esimerkiksi opiskelija A oli kaikissa soittotilanteissa läsnä ja tuotti toiseksi suurimman osan kaikesta tuotetusta soitosta, noin 11 %. Laulutilanteiden osalta näkee, että läsnä olleiden opiskelijoiden tuotetun laulun osuudet kaikesta tuotetusta laulusta ovat suurempia kuin poissa olleiden. Poissaoloista huolimatta soiton ja laulun osuudet ovat jakaantuneet varsin tasapuolisesti ja voi olettaa, että jakaantuminen olisi vielä symmetrisempää, jos opiskelijat olisivat olleet kaikissa tilanteissa yhtä kauan läsnä.

Huomio kiinnittyy erityisesti opiskelija F:n osuuksiin soitossa ja laulussa. Hän on musiikillisesti ryhmän kompetenttein. Hänen osittainen poissaolonsakaan ei selitä sitä, ettei hänellä ole suurempaa osuutta kaikesta soittoilmaisusta. Musiikillinen yhteistoimintatilanne on erilainen

luonteeltaan kuin keskustelutilanne. Keskustelutilanteissa hänen puheosuutensa oli huomattavasti muiden osuuksia suurempi. Keskustelussa osallistujien ilmaisuvuorot ajoittuivat peräkkäin ja kukin puhuja sai halutessaan ottaa puheenvuoron ja päättää puheenvuoronsa pituuden. F otti ja käytti puhumiseen paljon aikaa. Musiikillisessa yhteistoiminnassa soitettiin ja laulettiin paljon samaan aikaan muiden kanssa ja opettaja antoi ilmaisuvuorot ja -ajat ja ohjasi vuorovaihtusta. Yhtyesoittoilanteessa (Sy1) opiskelijat D ja F olivat viimeisinä soittovuorossa. Tilannetta tarkasteltaessa huomaa selkeästi, miten opettajan toiminta ja tilanteen suunnittelu vaikuttaa ilmaisun mahdollisuuteen ja määrään. Tarkoitus ei ollut tietoisesti rajoittaa D:n ja F:n ilmaisua, vaan musiikillinen toiminta itsessään tasapainotti opiskelijoiden ilmaisua toisiinsa nähden.

Muutamit opiskelijat tuottivat yksilö- ja/tai keskustelutilanteissa ääntä esineellä tai raajalla, esimerkiksi sormien napsautusta, reiteen naputtelua tai taputtelua, jalkojen rummuttamista lattiaan ja nyrkin lyömistä pöytään. Musiikkiluokassa tapahtuvassa yhteistoiminnassa tätä ei esiintynyt lainkaan. Musiikkiluokka soittamiseen on ympäristönä erilainen kuin normaali luokahuone. Se tarjoaa erilaiset resurssit käyttää tilaa ja tuottaa ääntä erilaisilla soittimilla ja teknologialla. Sanallinen kommunikaatio vähenee ja musiikillinen tulee lisäksi kommunikaatiokeinoksi. Omia raajojaan he käyttivät soittimina esimerkiksi kehorytmeissä.

Lyhyttä äänteellistä ilmaisua esiintyi kaikilla opiskelijoilla, osalla hyvin vähän ja osalla melko paljon. Esimerkiksi opiskelija F tuotti paljon lyhyitä äänteellisiä ilmaisuja keskustelu- ja soittoilanteissa, mutta ei ollenkaan laulutilanteissa. Opiskelija B:llä näitä ilmaisuja oli erityisesti soittoilanteissa. Ääntelyllä opiskelijat viestivät esimerkiksi epäröintiä ja oivallusta ja reagoivat omiin suorituksiinsa myönteisesti tai kielteisesti.

Musiikillisen yhteistoiminnan yhteydessä monella opiskelijalla ilmeni enemmän tunnealueen ilmaisua kuin ryhmäkeskustelussa. Oli selvästi havaittavissa, että musiikilliset yhteistoimintatilanteet olivat heille elämyksellisiä. Myös yhteisessä koontikeskustelussa ilmeni tunnealueen ilmaisua, koska tilanteesta rakentui kilpailu. Tässä tilanteessa ilmeni myös kielteisen tunnealueen ilmaisua, toisten nimittelyä ja voimasanoja. Tilanne oli opiskelijoille kuitenkin kaiken kaikkiaan hauska ja moni nauroi. Elämyksellisyys kiinteytti koko opiskelijaryhmää, ei vain kilpaasetelmaan asettuneita pienryhmiä erikseen. Samoin musiikillinen yhteistoiminta ja sen kirvoittama nauru kiinteytti ryhmää.

Näyttäisi siltä, että tunnealueen ilmaisut lisääntyvät tilanteen institutionaalisuuden vähentyessä. Opiskelijat odottivat innolla musiikintunteja, ikään kuin pääsynä vapaa-ajalle – vapaa-aikaopintojaksoon tunnit sisältyivätkin. Naurua esiintyi opiskelijoilla keskenään samaan aikaan ja kielenoppija kehysti toisinaan naurulla epävarmuuttaan suomen kielen sanoista ja sähkökitaran soitosta. Nämä havainnot tukevat aiempia tutkimushavaintoja.

Yhteistoiminnallisen oppimisen periaate vastuun ja työn jakamisesta osoittautui erittäin tärkeäksi edellytykseksi onnistuneelle yhteistoiminnalle. Sen mukaan toimiminen antaa mahdollisuuden rakentaa oppimistilannetta niin, että kaikki osallistujat pääsevät osallistumaan mahdollisimman aktiivisesti. Se voi tarkoittaa eri opiskelijoilla myös erilaista osallistumisen määrää ja tapaa.

Opettajan merkitys onnistuneelle yhteistoiminnalle näyttää olevan erittäin suuri, kun on kyse erityisopiskelijoista oppijoina. Kun opettaja huomioi heidän lähtökohtansa ja tarttumapintansa opittavaan asiaan ja toimintaan, ei kielellinen tai muu epäsymmetria opiskelijoiden kyvyissä vaikuta niin paljon yhteistoimintaan osallistumiseen.

Näyttää siltä, että opettajan pitää tarkoin miettiä, missä tilanteissa ja paljonko erityisopiskelijoiden voi antaa itse vapaasti päättää yhteistoiminnan toimintatavoista. Vaikka opettaja oli antanut ryhmäkeskustelun (K1r) alussa ohjeet työskentelyyn ja opiskelijoilla oli edessään omat miellekarttansa, ikään kuin ”nuotit” omaan toimintaansa, osallistuivat opiskelijat toisessa ryhmässä kuitenkin varsin epäsymmetrisesti keskusteluun. Tämän neljän hengen ryhmän sisälle voi katsoa muodostuneen dyadi kompetenteimman jäsenen ja toisen puheliaahkon jäsenen kanssa, ja kaksi muuta osallistujaa eivät käyttäneet ääntään niin paljon, vaan valitsivat usein hiljaisuuden. Tämän ryhmän keskustelussa esiintyi luokkahuonekeskustelulle tyypillistä kolmiosaista opetus sykliä (kysymys, vastaus ja vastauksen hyväksyntä), jota ryhmän kompetenttiin jäsen rakensi ikään kuin opettaja johtaessaan keskustelua. Toisessa ryhmässä esiintyi neliosaista sykliä: ehdotus, tarkistus, toisto ja ehdotuksen hyväksyntä.

Etnografinen menetelmä sopi hyvin aineiston keruuseen. Kun olin itse tilanteissa mukana, pystyin videonauhalla tavoittamaan jonkin toiminnan tai ilmauksen merkityksen ja täydentämään omien kokemusten ja muistiinpanojen pohjalta tilannekuvaa, kun videonauhalla ei ollut ihan kaikki vuorovaikutus. Oli myös opettavaista katsoa omaa toimintaa nauhalta ja huomata, miten opettajan tekemät ratkaisut vaikuttavat opiskelijoiden vuorovaikutukseen.

Keskustelunalyysi sopi erittäin hyvin aineiston analyysimenetelmäksi. Osallistujalähtöisenä menetelmänä huomio kohdistui yhteistoimintaan osallistuneiden opiskelijoiden ilmaisun vuoroihin ja taukoihin. Opiskelijoiden ilmaisun keston pystyin laskemaan ilmaisuvuorojen alkamis- ja päättymisaikojen perusteella. Samoin pystyin laskemaan päällekkäisilmaisun ja kahdella muodolla samaan aikaan tuotetun ilmaisun keston sekä taukojen pituuden. Litteroidun puheen ja muun ilmaisun pystyin Balesin havainnointiluokituksen avulla sijoittamaan tehtävä- ja tunnealueen luokkiin. Multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi tarjosi keinon rinnastaa puhe, soitto ja laulu.

Tutkimuksen tekoon sisältyi paljon videonauhojen tarkkaa katsomista, kuuntelemista ja äänellisen ilmaisun litterointia. Myös laskemista tutkimuksen eri vaiheissa oli erittäin paljon. Usean kerran jouduin palaamaan aikaisemmin laskemiini lukuihin, tarkistamaan niitä ja muokkaamaan taulukoita ja diagrammeja uudelleen. Koska niitä on työssäni paljon, näkisin, että tulosten luotettavuus parani, kun ne ikään kuin keskustelivat jo aineiston analyysivaiheessa keskenään.

Samoin kuin Saarela (2013) suosittelen yhteistoiminnallista oppimista musiikin opiskeluun, myös erityisopiskelijoille. Jaan myös hänen toteamuksensa opettajan merkityksestä yhteistoiminnallisen oppimisen suunnittelussa ja toteutuksessa. Erityisopiskelijoiden kohdalla opettajalla on erittäin suuri merkitys toiminnan onnistumiselle.

Hannula esittää väitöstyönsä (2012) tulosten perusteella, että opiskelijoiden välisen dialogin syntyminen riippuu dialogisesta tilasta, joka vaatii kolme resurssia: keskustelun rakentaminen, affordanssit keskusteluun ja aika ja tila yhteisen ongelman ratkaisemiselle. Hannulan tutkimuksen kohderyhmänä oli normaalikoulun alaluokkalaiset ja tutkimusaika oli pitkäkö, jolloin oppilaat saattoivat harjoitella ja kehittyä keskustelutaidoissaan. Oma tutkimusaineistoni on kerätty lyhyessä ajassa, eikä opiskelijoiden keskustelutaito aineistonkeruuaikana ehtinyt kehittyä. Tilanne oli kuitenkin sama musiikillisen yhteistoiminnan osalta. Kohderyhmäni opiskelijoiden keskusteluissa esiintyi enemmän epäsymmetrisyyttä keskustelutaidoissa ja kielellisissä taidoissa ja heillä meni paljon aikaa toistensa ehdotusten kielelliseen korjaamiseen. Hannulan luettelemat resurssit sopivat kuitenkin hyvin myös oman työni tulosten kanssa yhteen. Erityisopiskelijat tarvitsevat aikaa ja tilan yhteistoiminnalle, välineitä, kuten soittimia, ja opettajan antamia tehtäviä sen toteuttamiseksi. Lisäksi he tarvitsevat opettajan avukseen yhteistoiminnan rakentamisessa oli sitten kyse keskustelusta tai musiikillisesta yhteistoiminnasta.

Myös Kovalaisen (2013) ja Pääkkösen (2013) väitöstöiden tuloksiin löytyy yhteneväisyyttä. Opettajalla on suuri merkitys oppijoiden oppimisen mahdollistajana oppimisympäristön osalta ja musisoinnin yhteydessä opiskelijat tuottavat myös puhetta, jolla on sisällöllistä ja tunne-elämyksellistä merkitystä.

Oman työni perusteella kielellinen epäsymmetria näyttää liittyvän osallistumisen epäsymmetriaan nimenomaan keskustelussa ja myös erityisryhmiin kuuluvien osallistujien kesken. Erityisopiskelijoiden keskusteluissa esiintyi erittäin paljon epätahtisuutta runsaiden korjausaloitteiden ja -yritysten takia, mikä tukee aiempia tutkimustuloksia (Leskelä & Lindholm 2011) kielellisen epäsymmetrian ilmenemismuodoista. Opiskelija B korjasi aktiivisesti toisten ilmaisua, mikä on aikuisille epätyypillistä ja opiskelija C ilmaisi usein ongelmaa ymmärtämisessä, mikä johti vuorojen toistoihin. Opiskelijat neuvottelivat erittäin paljon sanojen lausumisesta ja kirjoittamisestakin. Tämä oli heille kognitiivisesti, kielellisesti ja vuorovaikutuksellisesti haastavaa ja rikkoi keskustelun rytmiä. Musiikillisen yhteistoiminnan yhteydessä esiintyvässä puheessa opiskelijat arvioivat suoritustaan, ilmaisivat ohjeiden ymmärtämistä ja ymmärtämättömyyttä sekä jakoivat keskenään ajatuksia tehtävästä ja erityisesti myös tunnekokemuksia, joita syntyy yhteissoitossa ja -laulussa. He eivät tehneet korjausaloitteita toistensa puheeseen, mutta saattoivat huomauttaa esimerkiksi soittotavasta.

Näyttäisi siltä, että musiikillisissa yhteistoimintatilanteissa opiskelijoiden keskinäinen kielellinen epäsymmetria ei aiheuttanut läheskään niin paljon epäsymmetriaa heidän osallistumiseensa kuin keskustelutilanteissa, koska heidän käyttöönsä tuli puheen ja muun ilmaisun lisäksi muita resursseja: soitto ja laulu. Vuorovaikutus oli multimodaalista. Kuvionuotit selkokielisenä notaationa mahdollistivat soittamisen, vaikka soittokokemusta ei suurimmalla osalla ollut lähes ollenkaan. Niiden avulla pääsi heti osallistumaan.

Tutkimuksessani keskustelutilanteissa opiskelijat toimivat keskenään yksilötyöskentelyn ja opettajan antamien ryhmätyöskentelyohjeiden jälkeen. Musiikillisissa yhteistoimintatilanteissa sen sijaan opettajana ohjasin enemmän opiskelijoiden toimintaa. Myös keskustelutilanteissa on mahdollista ohjata opiskelijoiden osallistumista enemmän erilaisilla työskentelytavoilla ja pyrkiä rakentamaan symmetrisempää osallistumista. Ongelma on kuitenkin erityisopiskelijoiden kielellisten ja vuorovaikutustaitojen epäsymmetria, mikä vahvasti vaikuttaa heidän osallistumiseensa määrään ja tapaan. Ei-kielellinen musiikillinen yhteistoiminta sen sijaan tarjoaa toisia kommunikaatiomuotoja.

Opiskelijoiden soiton ja laulun tarkoituksenmukaisuuden kriteerinä käytin ilmaisun oikea-aikaisuutta. Tämä sekunteihin perustuva tarkoituksenmukaisuuden tarkastelu on kyllä ristiriidassa sen näkemyksen kanssa, joka Lehtosella (1998) on musiikin merkityksestä ihmiselle. Koska opiskelijoiden soiton tai laulun sisällön tarkoituksenmukaisuutta ei voinut arvioida samalla tavoin kuin keskustelussa esitettyjä puheenvuoroja, oli oikeastaan ainoa tilanteeseen sopiva keino suoritusajan mittaaminen. Näin myös ylimääräinen soitto ja laulu tuli huomioiduksi, kuten keskustelussa tuli ylimääräinen puhe. Koska tarkastelin tuotetun ilmaisun tarkoituksenmukaisuutta, jäi huomiotta se, että opiskelijat eivät aina soittaneet tai laulaneet koko tavoiteltua aikaa. Toisaalta keskustelussakaan ei tullut huomioiduksi vähäinen puheen määrä tarkoituksenmukaisuutta tarkasteltaessa.

Äänellinen ilmaisu on toimintaa, tekoja. Puheella, soitolla, laululla ja muulla äänellisellä ilmaisulla tehdään jotakin. Kun ihminen ilmaisee itseään, toimii ja tekee jotakin riittävän usein ja kauan, hän voi kokea osallistuneensa ja olevansa osa ryhmää ja yhteisöä. Samalla hän rakentaa identiteettiään. Pitää kuitenkin kunnioittaa jokaisen omaa valintaa, paljonko kukin haluaa olla äänessä tai hiljaa. Ihmiset ovat esimerkiksi temperamentiltaan erilaisia ja erityisryhmän opiskelijat ovat keskenään erilaisia.

Tuntuu hyvin luonnolliselta, että opiskelijat, joilla on kielellisiä vaikeuksia, käyttävät mieluummin soittimia äänentuottamisen välineinä kuin puhuvat. Tällöin ääni ei tule heistä vaan instrumentista. Heidän oma äänensä ei ole arvioinnin kohteena, eivätkä he itse ole persoonina niin suoraan vuorovaikutuksessa muiden kanssa kuin keskustelussa.

Sekä yhtyesoitossa että yhteislaulussa opiskelijat saivat nuotit tai sanat valmiina eteensä. Myös djembe- ja kehorytmisoitossa he saivat mallin tekemiseen minulta opettajana, mutta joutuivat pinnistelemään enemmän pysyäkseen rytmissä. Pinnistely oli erilaista kuin keskustelutilanteissa. Eroa kuvaa hyvin opiskelijoiden kokemukselliset toteamukset tehtävästä. Ryhmäkeskustelussa B toteaa ”tämä hajoo pää” ja F ”voih, päätä särkee koko- kohta”, kun taas kehorytmilanteessa B toteaa ”minun kädet on ihan punaset äää” ja F ”nyt jalka taas tulee kipeeksi”. Kummassakin tilanteessa he ajattelevat konkreettisesti, mutta musiikillisessa yhteistoiminnassa itse tekeminen on konkreettista. Keskustelutilanne vaatii enemmän kognitiivista ajattelutoimintaa. Kummassakin tilanteessa opiskelijat toimivat lähikehityksen vyöhykkeellä ollessaan suorituskykynsä rajoilla. Suurin osa opiskelijoista ilmaisi palautelomakkeella, että kehorytmiharjoitus-

ten tekeminen väsyksiin asti tuntui hyvältä. Lähes kaikki opiskelijat vastasivat myös ponnisteleensa enemmän tehtävien teossa ja jaksaneensa harjoitella enemmän ja kauemmin kuin normaalitunneilla. Myös vastuopettaja, ohjaaja ja avustajat kertoivat, että opiskelijat pinnistelivät selvästi enemmän kuin yleensä.

Näyttää siltä, että myös erityisryhmien jäsenten kesken ilmenee kielellistä epäsymmetrisyyttä, joka voi aiheuttaa osallistumisen epäsymmetriaa keskustelussa. Aina joku on toista kompetentimpi ja käyttää toista enemmän oikeuksia ja valtaa. Tarjoamalla opiskelijoiden käyttöön puheen lisäksi muita kommunikaation muotoja, kuten soitto ja laulu ja välineiksi soittimia, voidaan osallistumisen symmetriaa lisätä opettajan merkitystä työnjaon laatijana unohtamatta. Elämyksellisyyttä lisää tilanteen institutionaalisuuden väheneminen.

Osallistumisen epäsymmetrian vähentäminen edellyttää, että erityisryhmään kuuluvien henkilöiden kanssa työskentelevät eri ammattiryhmien edustajat kiinnittävät huomiota kieleensä ja keskusteluissa käyttämiinsä keinoihin. Opettajan työssä tämä tarkoittaa selkeän viestinnän lisäksi tehtävien valintaa ja oppimistilanteiden ja -ympäristön järjestämistä niin, että opiskelijoiden keskenkin ilmenevä epäsymmetrisyys keskustelu- ja yhteistoimintataidoissa aiheuttaisi mahdollisimman vähän osallistumisen epäsymmetriaa heidän välillään. Tärkeää on myös miettiä, miten opettaja suhtautuu opiskelijoiden ilmaisun virheisiin. Tietoisuus oman ilmaisun puutteista voi aiheuttaa hiljaa oloa, ilmaisun välttämistä ja siten vähäistä osallistumista yhteiseen toimintaan. On tärkeää antaa positiivista palautetta ja kannustaa ilmaisuun ja yhteistoimintaan.

Kun opiskelijat musiikillisessa yhteistoiminnassa saavat rohkeutta ilmaisuunsa ja harjoitusta vuorotteluun, niin heidän kommunikaatio- ja yhteistoimintataitonsa vahvistuvat ja he voivat käyttää niitä myös kaikilla muilla oppitunneilla, esimerkiksi keskusteluissa ja koulun erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa.

Yleisopetuksessa on nykyisin paljon erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita, joilla on myös kielellisiä ja kognitiivisia vaikeuksia. Heidän yksilölliset tarpeensa pitää huomioida ja tarjota heille erilaisia ilmaisu- ja kommunikaatiomahdollisuuksia. Musiikin keinoilla voidaan varmasti lisätä heidänkin osallistumistaan. Myös häiritsevä käyttäytyminen, kuten äänen tuottaminen esineillä tai raajoilla, voi hyvinkin vähentyä, kun ääntä voi tuottaa soittimilla.

Musiikki ilmaisumuotona ja musiikillinen vuorotteluun ja työnjakoon perustuva yhteistoiminta ovat keino osallistumiseen niille, jotka kielellisesti epäsymmetrisissä tilanteissa jäävät muiden ilmaisun ”alle”. Keskustelussa on vaikeampi sulkea puheliiden suuta tai avata hiljaisempien suuta, koska hiljaiset eivät välttämättä puhu enempää. Puhe on ilmaisumuotona erilainen kuin yhteislaulu tai soittimella tuotettu soitto. Moni erityisopiskelija on todennäköisesti hyvin tietoinen oman kielellisen ilmaisunsa puutteista ja siksi musiikki tarjoaa uuden ilmaisukeinon, uuden mahdollisuuden itseilmaisuun ja kommunikaatioon.

Vaikka opiskelijan voi olla vaikea ilmaista itseään, se ei saa olla este osallistumiselle yhteiseen toimintaan. Kehorytmitilanteessa opiskelija I meni muiden taakse istumaan, eikä tullut ringiin. En pyytänyt häntä erikseen ringiin, koska ajattelin, ettei hän motoristen vaikeuksiensa takia pystyisi suoriutumaan kehorytmittehtävistä. Annoin hänen tehdä oman ratkaisunsa osallistumisesta. Näin jälkeen päin ajatellen, tämän oman tutkimusepisodin lopussa huomaan, että minun olisi pitänyt huomioida hänet paremmin ja varmistaa, että hän ei halunnut osallistua. Opettaja ei saa jättää ketään huomiotta, eikä varsinkaan siitä syystä, että huomiointi aiheuttaisi esimerkiksi lisäjärjestelyjä. Johdannon alussa olevassa esimerkissä saman opiskelijan, I:n, on vaikea tulla kuulluksi ryhmäkeskustelussa. Hän tarvitsee tuekseen ja tulkikseen opettajan, jotta saa äänensä kuuluviin ja asiansa sanottua. Keskusteluepisodi päättyy näin:

1:11	I	Mm. Pituushyppy. ((erittäin epäselvästi))
1:15		h
1:20	I	Onn. ((katsoo kameraan, opettajaa 1, joka videoi))
1:22	ope 1	Hyvä. Sehän on.
1:25	I	Pituushyppy on. ((erittäin epäselvästi))

LÄHTEET

- Aaltonen, O. (2009). Puhekyvyn olemus, merkitys ja kehitys. Teoksessa O. Aaltonen, R. Aulanko, A. Iivonen, A. Klippi & M. Vainio (toim.), *Puhuva ihminen. Puhetieteiden perusteet* (s. 10–18). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Alppi, M. (2014). *Kuvionuottimenetelmä – mahdollisuus koulun musiikinopetuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Kandidaatintutkielma.
- Erityisopetuksen peruste. (2017). Haettu 20.1.2017 sivustolta www.stat.fi
- Forgas, J. P. (1979). *Social episodes – the study of interaction routines*. London: Academic Press.
- Gerlander, M. & Poutiainen, S. (2009). Puhe sosiaalisena toimintana. Teoksessa O. Aaltonen, R. Aulanko, A. Iivonen, A. Klippi ja M. Vainio (toim.), *Puhuva ihminen. Puhetieteiden perusteet* (s. 82–89). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Haapasalo, L. (2000). *Oppiminen, tieto, ongelmanratkaisu*. Joensuu: Medusa-Software.
- Hakulinen, A. (1997a). Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* (s. 13–17). Tampere: Vastapaino.
- Hakulinen, A. (1997b). Vuorottelujäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* (s. 32–55). Tampere: Vastapaino.
- Hannula, M. (2012). *Dialogia etsimässä – pienryhmäkeskusteluja luokassa*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.
- Hargreaves, D. J., MacDonald, R. & Miell, D. (2007). How do people communicate using music? Teoksessa D. Miell, R. MacDonald & D. J. Hargreaves (toim.), *Musical Communication* (s. 1–25). New York: Oxford University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Jordan-Kilkki, P. & Pruuki, L. (2013). Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Dialoginen työskentelyote opettajan työssä. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa* (s. 18–27). Tampere: Opetushallitus.
- Kaikkonen, M. & Uusitalo, K. (2007). Lukijalle. Teoksessa M. Kaikkonen & K. Uusitalo (toim.), *Soita mitä näet. Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa* (s. 5–6). Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Kauppinen, R. A. (2005). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2006). *Temperamentti ja koulumenestys*. Juva: WSOY.

- Klippi, A. (2009). Puhe ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Teoksessa O. Aaltonen, R. Aulanko, A. Iivonen, A. Klippi ja M. Vainio (toim.), *Puhuva ihminen. Puhetieteiden perusteet* (s. 76–81). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Koppinen, M.-L. & Pollari, J. (1993). *Yhteistoiminnallinen oppiminen – tie tuloksiin*. Juva: WSOY.
- Kovalainen, M. (2013). *The social construction of learning and teaching in a classroom community of inquiry*. Oulun yliopisto. Acta Univ. Oul. E 132. Väitöskirja.
- Kurhila, S. (2011). Kun ymmärtäminen on vaakalaudalla – kohdentamattomat korjausaloitteet kakkoskielisessä keskustelussa. Teoksessa L. Leskelä & C. Lindholm (toim.), *Haavoittuva keskustelu – Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta* (s. 145–183). Kouvola: SOLVER Palvelut Oy.
- Kääntä, L. (2011). Katse, nyökkäys ja osoittava ele opettajan vuoronannoissa luokkahuonevuorovaikutuksessa. Teoksessa P. Haddington ja L. Kääntä (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus – multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* (s. 122–151). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kääntä, L. & Haddington, P. (2011). Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa P. Haddington ja L. Kääntä (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus – multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* (s. 11–45). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- L 630/1998. Suomen perustuslaki. Haettu 5.9.2016 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630>
- L 731/1999. Suomen perustuslaki. Haettu 4.2.2017 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Laakso, M. (2011). Lasten keskustelutaitojen kehitys. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä – Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* (s. 83–101). Juva: Bookwell Oy.
- Lehtonen, K. (1998). *Musiikki, kieli ja kommunikaatio*. 2. painos. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.
- Leppilampi, A. & Piekkari, U. (2001). *Opitaan yhdessä! Aikuiskoulutusta yhteistoiminnallisesti*. Pori: Asko Leppilampi Oy, PRO koulutus ja konsultointi Ky.
- Leskelä, L. & Lindholm, C. (2011). Näkökulmia kielellisesti epäsymmetriseen vuorovaikutukseen. Teoksessa L. Leskelä & C. Lindholm (toim.), *Haavoittuva keskustelu – Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta* (s. 12–31). Kouvola: SOLVER Palvelut Oy, 12–31.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Londen, A.-M. (1997). Kahden- ja monenkeskinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* (s. 56–74). Tampere: Vastapaino.

- Loukusa, S., Paavola, L. & Leiwo, M. (2011). Johdatus pragmatiikan peruskäsitteisiin ja lasten pragmatiikan vaikeuksiin. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä – Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* (s. 11–21). Juva: Bookwell Oy.
- Lämsä, A.-L. (2007). HOJKS erityisopiskelijan opintojen ja elämän suunnittelun välineenä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.), *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun* (s. 293–312). Juva: WS Bookwell Oy.
- MacDonald, R. & Miell, D. (2004). Musical collaborations. Teoksessa K. Littleton, D. Miell & D. Faulkner (toim.), *Learning to collaborate, collaborating to learn* (s. 133–145). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). (2014). Helsinki: Opetushallitus. Haettu 6.2.2017 osoitteesta http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Peräkylä, A. (1997). Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* (s. 177–203). Tampere: Vastapaino.
- Pääkkönen, L. (2013). *Nuorten musisointiprosessi koulussa toteutetussa konserttiprojektissa. Nuorten kertomuksia yhdessä tekemisestä*. Oulun yliopisto. Acta Univ. Oul. E 137. Väitöskirja.
- Saarela, M. (2013). ”Harjoiteltiin oman ryhmän omaa rytmijuttua.” *Yhteistoiminnallinen oppiminen musiikintunnilla*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Maisterintutkielma.
- Sawyer, R. K. (2007). Music and conversation. Teoksessa D. Miell, R. MacDonald & D. J. Hargreaves (toim.), *Musical Communication* (s. 45–60). New York: Oxford University Press.
- Seppänen, E.-L. (1997). Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* (s. 18–31). Tampere: Vastapaino.
- Thaut, M. H. (2007). Rhythm, human temporality, and brain function. Teoksessa D. Miell, R. MacDonald & D. J. Hargreaves (toim.), *Musical Communication* (s. 171–191). New York: Oxford University Press.
- Turunen, S. (2009). Kommunikaation evoluutio. Teoksessa O. Aaltonen, R. Aulanko, A. Iivonen, A. Klippi & M. Vainio (toim.), *Puhuva ihminen. Puhetieteiden perusteet* (s. 26–37). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus 1948. Haettu 4.2.2017 osoitteesta <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=fin>
- YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus 2006. Haettu 4.2.2017 osoitteesta <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm>