

**”HEI OPE, VOIDAANHAN TAAS TÄNÄÄN SOITTA A YHDESSÄ?” -
YHTEISMUSISOINNIN MERKITYKSIÄ PERUSKOULUN
MUSIIKINTUNNEILLA**

Oona Hartikainen
Kandidaatintutkielma
Musiikkikasvatus
Jyväskylän yliopisto
Kevätlukukausi 2021

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

| | |
|--|---|
| Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta | Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos |
| Tekijä Oona Maria Hartikainen | |
| Työn nimi ”Hei ope, voidaanhan taas tänään soittaa yhdessä?” – Yhteismusisoinnin merkityksiä peruskoulun musiikintunneilla | |
| Oppiaine Musiikkikasvatus | Työn laji Kandidaatintutkielma |
| Aika Helmikuu 2021 | Sivumäärä 39 |
| <p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkin tässä kandidaatintutkielmassani yhteismusisoinnin merkitystä koulun musiikintuntien sisältönä sekä oppilaiden omia kokemuksia yhteismusisoinnista musiikintunneilla. Yhteismusisoinnin merkitykset avautuvat tarkemmin tarkastelemalla juuri oppilaiden kokemuksia yhteismusisoinnista. Olen kiinnostunut myös yhteismusisointikokemuksista, jotka eivät ole olleet niin onnistuneita tai mieleenpainuvia. Tutkin tekijöitä, jotka vaikuttavat yhteismusisoinnin kokemisen taustalla.</p> <p>Valitsin tämän aiheen, sillä yhteismusisointi on nykyisin hyvin keskeinen musiikintuntien sisältö, jolloin sen tärkeyden ja vaikutusten ymmärtäminen on tärkeää. Tulevana musiikinopettajana kerään samalla tietopankkia mahdollisimman sujuvaan ja kaikkien osallisten kannalta kasvattavaan yhteismusisoinnin ohjaukseen. Oppilaiden kokemusten tutkimisen kautta voi saada myös tietoa siitä, mikä opetuksessa toimii ja mikä ei. Haluaisin tulevaisuuden työssäni musiikinopettajana toteuttaa yhteismusisointia niin, että jokainen oppilas voisi kokea olevansa tärkeä osa yhteismusisoinnin rakentumista.</p> <p>Tutkin aihetta kirjallisuuskatsauksena aiempaan tutkimukseen viitaten. Tarkoitukseni on tuoda kirjallisuuden pohjalta esiin eri näkökulmia aiheesta ja näin löytää yleisiä merkityksiä yhteismusisointiin liittyen. Lopultahan yhteismusisoinnin erilaisia merkityksiä on niin paljon kuin on ihmisiäkin, mutta tarkoitukseni on löytää yleisimpiä merkityksiä ja tuoda niitä yhteen. Jaan myös omia näkökulmiani aiheeseen liittyen, kirjallisuuden pohjalta.</p> <p>Yhteismusisointi on monipuolinen tapahtuma, jossa ollaan oppimisen ja tekemisen lisäksi vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa. Luonnollisesti vuorovaikutus ja toiminta voivat tuoda oppimisen kokemukseen ilon lisäksi haasteita. Erityisen tärkeitä yhteismusisointiin vaikuttavia asioita ovat yhteisöllinen ilmapiiri - johon myös opettaja voi vaikuttaa, opettajan rooli luokassa, palautteen antaminen, oppilaita tukevat työskentelytavat sekä oppilaan musiikillinen maailmankuva ja yksilöllinen kokemus.</p> <p>Jatkossa aihetta voisi tutkia vielä laajemminkin esimerkiksi yhteismusisoinnin työskentelytapojen kautta: Mitkä tavat ovat toimivimpia, ja mikä määränpää yhteismusisoinnilla pitäisi olla? Saisiko yhteismusisoinnista vielä merkityksellisemmän oppimiselämyksen esimerkiksi koko koulun yhdessä rakentaman ja harjoitteleman musikaaliesityksen kautta? Luultavasti jatkan aiheen parissa vielä pro gradu -tutkielmaani.</p> | |
| Asiasanat Musiikkikasvatus, musiikinopetus, yhteismusisointi, yhteissoitto, vuorovaikutus, musiikin merkitys, kokemus | |
| Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto | |
| Muita tietoja | |

Sisällys

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 4 |
| 2 | Yhteismusisointi peruskoulussa | 6 |
| 2.1 | Yhteismusisointi käsitteenä..... | 6 |
| 2.2 | Yhteismusisoinnin tavoitteet peruskoulussa | 7 |
| 2.3 | Yhteismusisoinnin merkitys..... | 8 |
| 3 | Yhteismusisoinnin työskentelytavat peruskoulussa | 11 |
| 3.1 | Aika ennen yhteismusisointia | 12 |
| 3.2 | Soittaminen vakiintuu osaksi musiikintunteja..... | 13 |
| 4 | Yhteismusisointi kokemuksena..... | 17 |
| 4.1 | Yksilöllinen kokemus | 19 |
| 4.2 | Jaettu kokemus | 20 |
| 4.3 | Musiikillinen maailmankuva | 21 |
| 4.4 | Oppilaiden kokemuksia yhteismusisoinnista aiemman tutkimuksen valossa | 23 |
| 5 | Vuorovaikutuksen merkitys yhteismusisoinnin kokemisessa..... | 26 |
| 5.1 | Opettajan rooli yhteismusisointitilanteessa..... | 26 |
| 5.2 | Oppilas-opettaja-suhde..... | 27 |
| 5.3 | Yhteisöllisyys..... | 28 |
| 5.4 | Oppitunnin ilmapiiri..... | 29 |
| 5.5 | Palaute ja arviointi | 31 |
| 6 | Kohti toimivaa yhteismusisointia | 33 |
| | Lähteet..... | 36 |

1 JOHDANTO

Jokainen oppilas kokee yhteismusisoinnin omalla tavallaan. Yhdelle musiikintunti on voinut olla paras pitkään aikaan onnistuneen soittosuorituksen sekä opettajan positiivisen palautteen vuoksi. Toisen mielestä kellopelin soittaminen jo toista tuntia peräkkäin osana ryhmää luokan perällä on saanut tunnin tuntumaan tylsältä. Tällöin aktiivinen rooli tunnin kulussa ja tunne siitä, että on tärkeä tekijä osana ryhmää, voi järkkäytyä, ja oppilas voi kokea esimerkiksi huonommuutta. Joku toinen taas voi nauttia siitä, että saa soittaa kellopelejä taka-alalla harjoitellen itsekseen, kuitenkin osallistuen yhteismusisointiin tärkeänä osana yhtyettä. Yhteisöllisessäkin toiminnassa subjektiivinen, omakohtainen kokemus on aina läsnä, eikä sitä pidä sivuttaa.

Millainen kokemus yhteismusisoinnista jää oppilaille? Huomioidaanko oppilaita tarpeeksi yksilöinä ja osana ryhmää, ja oppivatko he uutta suhteessa omaan tasoonsa? Voiko koulun yhteismusisointi tarjota oppilaalle mieleenpainuvia musiikkikokemuksia? Miksi yhteismusisointia ylipäätään on musiikintunneilla?

Kandidaatintutkielmassani tutkin oppilaiden kokemuksia yhteismusisoinnista sekä yhteismusisoinnin merkitystä osana peruskoulun musiikintunteja. Oppilaiden omat kokemukset yhteismusisoinnista – niin positiiviset kuin negatiivisetkin, antavat mielestäni tärkeää informaatiota siitä, mihin suuntaan oppiminen on menossa, miten opetus toteutuu, millainen ilmapiiri luokassa on ja ovatko oppilaat motivoituneita yhteiseen tekemiseen. Kandidaatintutkielmani on kirjallisuuskatsaus, jossa pyrin aiemman tutkimuksen ja oppilaiden kokemusten pohjalta saamaan vastauksen siihen, miten yhteismusisointia tulisi peruskoulussa toteuttaa, miksi se on tärkeää ja miten sitä voisi kehittää.

Omalla kohdallani kiinnostus yhteismusisointia ja sen kokemista kohtaan kumpuaa jo alakoulusta. Kävin alakoulun pienessä kyläkoulussa, jossa koko koulu osallistui yhtä aikaa soittamiseen ja laulamiseen. Käytössämme oli erilaisia soittimia ksylofoneista pianoon, ja teemailtoina vanhemmille pidetyt koulun konsertit motivoivat soittamaan antaen tähtäimen harjoittelulle. Muistan positiivisen ja kannustavan tunnelman, jossa sai kokeilla vapaasti erilaisia soittimia. Parhaimmillaan yhteismusisointi antoi ilon, yhteisöllisyyden ja onnistumisen tunteita, jotka kannustivat jatkamaan musiikin harrastamista myös koulun ulkopuolella.

Olen tavannut oman koulupolkuni varrella paljon hyviä yhteismusisointitilanteita. Toisaalta erilaisten musiikkituokioiden kautta on jäänyt välillä pohtimaan oppilaana, että jotain jäi puuttumaan tai etten pystynyt osallistumaan tai tuomaan omaa panostani soittoon niin hyvin kuin olisin halunnut. Mielestäni yhteismusisoinnin toimimisessa koululuokassa on tärkeää ryhmän hyvä yhteistoiminta ja ryhmähenki, mutta myös se, että oppilaat pääsevät vaikuttamaan tekemiseensä, saavat oikeanlaista palautetta ja kehittyvät yksilöinä. Omien kouluaikojeni kokemukset yhteismusisoinnista lisäävät henkilökohtaista kiinnostustani oppia ymmärtämään oppilaiden kokemuksia musiikintunneilla, mutta myös tulevana musiikinopettajana haluan tutkia, millainen yhteismusisointituokio antaisi kaikille jotakin, ja vahvistaisi jokaista oppilasta yksilönä sekä osana ryhmää.

Musiikin merkityksiä ihmiselle ja koulun oppiaineena on tutkittu entuudestaan paljonkin, mutta yhteismusisoinnin merkitystä musiikintunneilla sekä oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia yhteismusisoinnista on tutkittu vielä melko vähän. Tuija-Elina Lindström (2011) on tehnyt väitöskirjan musiikin pedagogisista merkityksistä juuri yläkoulun oppilaiden näkökulmasta, jota hyödynnän yhtenä lähteenäni. Yhteismusisointiin liittyviä opinnäytetöitä löytyy myös melko paljon.

Tutkielmassani nostan esiin eri näkökulmia yhteismusisointiin liittyen. Ensimmäisenä määrittelen yhteismusisointia käsitteenä, sekä tarkastelen, mitkä ovat yhteismusisoinnin tavoitteet ja merkitykset musiikintunneilla. Kolmannessa luvussa tarkastelen yhteismusisointiin liittyviä työskentelytapoja nykyajan peruskoulussa. Jotta voidaan ymmärtää yhteismusisoinnin nykytilannetta keskeisenä osana peruskoulun musiikintunteja, on syytä tutkia myös yhteismusisoinnin historiaa, jota tarkastelen kolmannessa luvussa. Luvussa neljä perehdyn yhteismusisointiin kokemuksena, sekä siihen, miten kokemus syntyy, mitkä tekijät yhteismusisoinnin kokemiseen vaikuttavat ja mitä on yhdessä kokeminen, eli jaettu kokemus. Viidennessä luvussa tarkastelen tarkemmin vuorovaikutuksen merkitystä yhteismusisoinnin kokemisessa, johon liittyvät opettajan rooli, luokan ilmapiiri sekä palaute ja arviointi.

2 YHTEISMUSISOINTI PERUSKOULUSSA

Yhteismusisointi on hyvin keskeinen sisältö koulun musiikintunneilla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) osallisuus ja yhdessä oppiminen on esillä usein. Mitä yhteismusisointi tarkemmin tutkittuna on ja miksi se on nykyisin niin tärkeää peruskoulussa?

2.1 Yhteismusisointi käsitteenä

Monessa käyttämässäni lähteessä käytetään käsitteenä 'yhteissoittoa', mutta itse käytän tutkielmassani käsitettä 'yhteismusisointi'. Yhteismusisoinnilla tarkoitan soittamista ja laulamista, tässä tutkielmassa nimenomaan peruskoulussa toteutettua bändi-, yhteissoitto- ja kuorotoimintaa. Yhteismusisointia käytetään yleisenä käsitteenä Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2014), ja se yhdistää musisointiin liittyväksi myös laulamisen, joka ei suoraan sisälly yhteissoitto-käsitteeseen.

Louhivuori (2009) kuvailee, että musiikilla on mahdollisuuksia auttaa sosiaalisten verkostojen syntyemisessä ja yksilöiden välisten suhteiden luomisessa. Musiikki on pohjimmiltaan vuorovaikutusta ja sosiaalista toimintaa. Yhteismusisointi edellyttää toisten huomioon ottamista sekä yhteisiä pelisääntöjä. Koulujen kuorot, orkesterit ja muut yhtyeet antavat nuorille kokemuksia yhteisen tekemisen ja yhteisesti saavutettujen tulosten ilosta (Louhivuori 2009, 16, 19.)

Lindströmin (2011) väitöskirjasta ilmenee, että yhteisöllisyys on hyvin tärkeä osa musisointia. Musiikkia opiskellaan koulussa yhdessä tehden, yhdessä soittaen, laulaen ja tanssien. Musiikin tekeminen yhdessä tarkoittaa esimerkiksi soitinten jakamista, vuorottelua ja sovitusten laatimista sellaisiksi, että kaikki voivat osallistua yhteismusisointiin. (Lindström 2011, 180.)

Hyvösen (2006) mielestä musisointi voi olla omasta keksinnästä, mallin mukaan tai nuottien avulla tapahtuvaa musisointia. Musisointi on kaikkein keskeisintä musiikintunneilla. Sisällöltään musisointi tapahtuu aluksi ilman nuotteja aistien, muistin ja mallien varassa tai ”omasta päästä” keksien. Tämän rinnalla voidaan oppia nuotinlukua, mutta vasta motoriikan

ollessa riittävästi hallinnassa. Musisoinnin ohella opitaan tietoja ja opitaan ymmärtämään asioita muista taiteista, vieraista kulttuureista ja eri aikojen musiikista. Mielellis-kehollinen läsnäolo musisoinnissa, eli laulamissa, soittamisessa, tanssimisessa ja musiikin kuuntelemisessa on musiikin perusopetuksen keskeinen tavoite. Yhteismusisointiin osallistuminen on hyvin kokonaisvaltainen prosessi, joka vaatii suurta keskittymistä, valppautta ja toisten huomioon ottamista. (Hyvönen 2006, 55–56.)

Ruokonen ja Grönholm (2005) kuvailevat, että musiikinopetuksen keskeisiin sisältöihin kuuluu äänenkäytön harjoituksia puhuen, loruillen ja laulaen, leikinomaisista harjoituksista ikäkaudelle sopiviin harjoituksiin edeten. Lauluohjelmiston valinnassa pitäisi huomioida myös moniäänisyyteen valmentavat harjoitukset. Ruokonen ja Grönholm (2005) määrittelevät käsitteenä yhteissoiton, joka on toiminnallisen musiikkikasvatuksen muoto, jossa musiikin opiskelun lisäksi opitaan sosiaalisen yhteistoiminnan taitoja erilaisin perussyketajua kehittävien keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimilla tapahtuvien yhteissoittoharjoitusten kautta. (Ruokonen & Grönholm 2005, 88.)

2.2 Yhteismusisoinnin tavoitteet peruskoulussa

Yhteismusisointi on toiminnallista. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) ilmaistaan, että toiminnallinen musiikin opetus ja opiskelu edistävät oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua sekä kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa. Näitä vahvistetaan ottamalla musiikin opetuksessa huomioon oppilaiden musiikilliset kiinnostuksen kohteet, muut oppiaineet, eheyttävät teemat, koulun juhlat ja tapahtumat sekä koulun ulkopuolella tapahtuva toiminta. (POPS 2014, 141.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) vuosiluokkien 1–2 opetuksen tavoitteissa kerrotaan, että musiikin tuntien tavoitteena on luoda pedagogisesti monipuolisia ja joustavia musiikin opiskelukokonaisuuksia, joissa musiikin opetuksen erilaiset työtavat ja vuorovaikutustilanteet sekä yhteismusisointi ja muu musiikillinen yhteistoiminta on mahdollista. Oppimisen ilo, luovaan ajatteluun rohkaiseva ilmapiiri ja myönteiset musiikkikokemukset innostavat oppilaita kehittämään musiikillisiä taitojaan. Musiikin opetuksessa luodaan oppimista ja osallisuutta edistäviä yhteismusisoinnin tilanteita ja

vahvistetaan siten oppilaan yhteistyötaitoja, itsetuntoa ja oma-aloitteisuutta. (POPS 2014, 142–143.)

Opetuksen tavoitteina liittyen yhteismusisointiin, on ohjata oppilasta toimimaan musiikillisen ryhmän jäsenenä oppilaan myönteistä minäkuvaa rakentaen (T1), ohjata oppilasta luontevaan äänenkäyttöön sekä laulamaan ja soittamaan ryhmän jäsenenä (T2) sekä tarjota oppilaille kokemuksia tavoitteiden asettamisen ja yhteisen harjoittelun merkityksestä musiikin oppimisessa (T8). Tavoitteisiin liittyvissä sisältöalueissa (S1) kerrotaan, että musisoinnissa kiinnitetään huomiota ryhmän jäsenenä toimimiseen ja myönteisen yhteishengen luomiseen. (POPS 2014, 141–142.) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) muillakin peruskoulun vuosiluokilla painotetaan osallistumista ja musisoivan ryhmän jäsenenä toimimista.

Hyvönen (2006) kartoittaa musiikinopetuksen perustehtävänä olevan kuulon herkistäminen, ja sen lisäksi mielen ja kehon herkistäminen. Musisointi vaatii sitkeyttä, sillä hallittuun suoritukseen päästään vain harjoittelemalla kaikella taidon tasoilla. Musisoinnin kautta opitaan tietoja ja saadaan ymmärrystä muista taiteista, vieraista kulttuureista ja eri aikojen musiikista. Musisoinnin kautta opitaan, että musiikki on ajallisesti paikallisesti muuntuvaa, ja opitaan, kuinka voidaan eettisesti ja vastuullisesti suhtautua ääniympäristöön. (Hyvönen 2006, 54–56.) Yhteismusisoinnin tavoitteena on siis opettaa harjoittelutaitojen, musiikillisten tietojen, sitkeyden ja keskittymisen lisäksi toisten kuuntelemista ja huomioonottamista sekä oman toiminnan ja itsensä ymmärtämistä. Näitä tarvitaan elämässä ja uusien asioiden opettelussa. Kurkelakin (1997) kirjoittaa, että musiikissa käsittelyn taito on tekniikan hallitsemista, eli soittimen käsittelyn taitoa, kätevyyttä ja itsensä hallitsemisen taitoa (1997, 142).

2.3 Yhteismusisoinnin merkitys

Musiikkikasvatuksen merkityksiä voidaan tarkastella yksilöllisistä tai yhteisöllisistä näkökulmista. Kun musiikkikasvatusta käsitellään yksilökeskeisestä näkökulmasta, tarkastellaan sen merkityksiä yksilön omalle kasvulle ja kehitykselle, kun taas yhteisöllinen tarkastelutapa painottaa sen sosiaalisia ulottuvuuksia. (Louhivuori 2009, 12.)

Tuija Casey (2011) tutkielmassa on kartoitettu 9.-luokkalaisten musiikin opiskelun merkityksellisyyttä. Keskeisin johtopäätös tutkimuksessa on, että musiikin merkityksellisyys on erittäin henkilökohtainen yksilötason ilmiö. Oppilaat arvioivat tärkeimmäksi musiikintunneilla musiikillisen toiminnan ja oppimisen kokemuksen. (Casey 2011.) Casey mainitsee lähteenään Eerolan (2010), jonka mukaan opettajat pitävät musiikinopetuksen tavoitteina musiikkia ja musiikin tekemistä, sekä pyrkimyksiä antaa oppilaille innostusta musiikin harrastamiseen koulun ulkopuolella eli luoda henkilökohtainen musiikkisuhde. Luovuutta ja yhteissoittoa pidettiin tärkeinä musiikintuntien elementteinä. Lisäksi esiintymiset tuovat opettajien mielestä elämyksiä oppilaille ja vaihtelua koulun arkeen. (Casey 2011, 5; Eerola 2010, 31–40.) Kosonen (2009, 158) kirjoittaakin, että ilman kaikille yhteistä koulun musiikinopetusta moni kouluikäinen jäisi lähes kokonaan musiikkiharrastusten tarjoamien monipuolisten vaihtoehtojen ulkopuolelle. Musisoinnin on tarkoitus innostaa oppilaita hakeutumaan harrastuksen pariin myös vapaa-ajalla.

Musisointi voidaan jaotella itseisarvoon sekä välinearvoon. Välinearvo on sitä suurempi, mitä paremmin musiikki johtaa haluttuun päämäärään. Sen avulla voidaan opettaa lapsille esimerkiksi pitkäjänteisyyttä ja keskittymiskykyä. Musiikki siis toimii välineenä jollekin itseään tärkeämmäksi ajatellulle tavoitteelle. Itseisarvona musiikki itsessään on päämäärä. Synnyttyään ja tultuaan koetuksi musiikki on täyttänyt tehtävänsä, vaikka sitä ei käytettäisi välineenä jonkin muun ulkoisen päämäärän saavuttamiseen. (Kurkela 1997, 28.)

Kosonen (2009) kirjoittaa, että musiikin ja musisoimisen motiiveista tärkein on musiikin tuoma mielihyvän tunne ja soittamisen ilo. Soittaminen ja laulaminen musiikintunnilla voi tuottaa oppilaalle helposti mielihyvää, mutta toistuvasta soittamisen ja laulamisen ilosta on kysymys silloin, kun musiikkiin ja musisoimiseen keskitytään ja siihen liittyy haasteita, joita pystyy saavuttamaan omien taitojensa puitteissa. Haasteellisuuden merkityksestä kertovat myös hallintakokemukset ja oppimisen ilo, jotka liittyvät omien taitojen arviointiin ja asetettujen haasteiden saavuttamiseen. (Kosonen 2009, 166–167.) Kun oppilas onnistuu soittamaan osana porukkaa vaikeamman osuuden, ja kuulee oman soittonsa onnistumisen, on se jo oppilaalle palkinto. Tästä nousee varmasti myös ilon tunteita omasta onnistumisesta.

Eero Rintalan (2020) mukaan aikaisempi tutkimus osoittaa, että musiikin ja ihmisen kokonaisvaltaisen kehityksen välillä on positiivinen yhteys. Tutkimustulosten valossa yhteismusisoinnin ja sosiaalisten taitojen välillä on positiivinen yhteys, ja yhteismusisoinnin

havaittiin olevan yhteydessä sosiaalisten taitojen kehitykseen. Eniten yhteismusisoinnilla oli vaikutusta erilaisiin ryhmätyöskentelyssä tarvittaviin taitoihin niiden sosiaalisen sekä tavoiteorientoituneen luonteensa takia. (Rintala 2020, 1.)

Louhivuori (2009) kirjoittaa artikkelissaan, että erityisesti ryhmäopetuksessa mukana olevat musiikkikasvattajat ovat usein käytännön työn yhteydessä huomanneet musiikkiharrastuksen sosiaalistavan vaikutuksen. Yhdessä musisoimisen uskotaan kehittävän taitoa kuunnella toisia ja sopeuttaa oma soitto tai laulu muiden suorituksiin. Musiikkikasvatuksen perusteluna mainitaankin usein se, että musiikkiharrastuksen avulla lapset ja nuoret oppivat tärkeitä sosiaalisia taitoja. (Louhivuori 2009, 16.) Musiikki antaa oppiaineena hyvät edellytykset kulttuurien väliseen ymmärrykseen ja tätä kautta edesauttaa kulttuurien välistä vuoropuhelua. Yhteismusisointi edellyttää toisten huomioon ottamista sekä yhteisiä pelisääntöjä, ja koulujen kuorot, orkesterit ja muut yhtyeet antavat nuorille kokemuksia näistä yhteisen tekemisen ja yhteisesti saavutettujen tulosten iloista. (Louhivuori 2009, 19; Cohen et al. 2006; Hargreaves-North 1997.)

Musiikin oppiminen voidaan nähdä osallistumisena, jossa oppiminen on sosiaalinen ja vuorovaikutteinen matka, jossa yksilö ei vain omaksu tietoa, vaan ottaa laajemmin osaa oppimisyhteisön käytäntöihin, sopeutuu sen sosiaalisesti määriteltyihin normeihin ja luo yhdessä muiden oppijoiden kanssa jaettuja merkityksiä kokemuksilleen. Tällainen osallistava oppimiskäsitys painottaa yksilön taitojen sijaan oppimiskulttuuria ja siinä tapahtuvien aktiviteettien keskeisyyttä oppimisessa. Tieto muotoutuu yhteisön käytäntöihin osallistumalla ja niiden tuottamien merkitysten kautta. (Partti, Westerlund & Björk 2013, 60.) Näin yhteismusisointi koululuokassa voidaan nähdä merkityksellisenä oppimisena juuri yhteisen toiminnan kautta. Partin, Westerlundin ja Björkin (2013) tutkielmassa tiedon luomisen merkitystä painottavan oppimiskäsityksen mukaan yksilöt luovat ja kehittävät musiikillista ympäristöään aktiivisesti. Näin yhteisen toiminnan kautta esimerkiksi musiikintunnilla sävelletystä kappaleesta tulee jaettu. (Partti ym. 2013, 64–65.) Jokainen pääsee tuomaan omaa tietoa yhteisön hyväksi ja oppimaan siten uutta.

3 YHTEISMUSISOINNIN TYÖSKENTELYTAVAT PERUSKOULUSSA

Yhteismusisoinnissa harjoitellaan luontevaa äänenkäyttöä ja laulamista, liikkumista sekä keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimien perussoittotekniikoita (POPS 2014, 264). 7–9-vuosisuokkien opetuksen tavoitteiden sisältöalueissa (S1) musiikin opetuksessa on keskeistä musiikillisten ilmaisutaitojen monipuolinen kehittäminen sekä omien ideoiden ja ratkaisujen tuottaminen. Äänenkäyttöä, laulutaitoa ja käytössä olevien keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimien soittotaitoja syvennetään juuri yhteismusisoinnissa. (POPS 2014, 423.)

7–9-luokkien tavoitteissa äänenkäyttöä ja laulutaitoa harjoitetaan yksi- ja moniäänisten yhteislaulujen tai soololaulujen, äänikokeilujen ja erilaisten ääniharjoitteiden avulla. Ohjelmiston valinnassa otetaan huomioon kulttuuriperinnön vaaliminen, oppilaita innostavat teokset ja tehtävät sekä ohjelmiston käyttökelpoisuus musiikillisten taitojen oppimisessa. Ohjelmistoon sisältyvät myös oppilaiden omat luovat tuotokset ja sävellykset (S4) (POPS 2014, 423.) Vuosisuokilla 1–2 musiikin opetuksessa taas käytetään lauluja, leikkejä, loruja, liikuntaa, soitto- ja kuuntelutehtäviä sekä luodaan tilaisuuksia luovaan toimintaan, jotka aihepiireiltään ja musiikillisilta ominaisuuksiltaan soveltuvat ikäkauteen ja koulun toimintakulttuuriin (POPS 2014, 142).

Emmi Rajala (2014) kartoitti maisterintutkielmassaan opettajien ajatuksia yhteismusisoinnin toteuttamisesta. Tutkimuksen pohjalta lähes kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että alkuluokkien yhteismusisoinnin tulisi olla enemmän tanssia, liikettä, laulua, improvisointia ja soittoa ikään kuin ripoteltuna tekemisen väleihin. Oleellista oli, että alkuluokkien musiikinopetus olisi laadukasta ja toiminnallista. Myös yli puolet haastateltavista opettajista painotti, että yhteismusisointia toteuttaessa tulisi ottaa huomioon ikäluokat ja niiden herkkyykskaudet. Myös yhteismusisointia aloitettaessa tuli jokaisen haastateltavan mielestä lähteä liikkeelle hyvästä ryhmähengestä, perussykkeen löytymisestä ja rytmiikasta. (Rajala 2014, 20, 49–50.)

Jenni Taari (2020) kysyi maisterintutkielmassaan opettajilta näkökulmia vuorovaikutuksen ohjaamisesta musiikintuntien yhteissoittotilanteissa. Samalla kartoitettiin, millaisia työskentelytapoja opettajien mielestä yhteismusisointiin kuuluu. Jokaisen haastateltavan mielestä yhteismusisointi on hetki, johon kaikki osallistuvat tehden musiikkia yhdessä.

Aloittelevien kolmasluokkalaisten kanssa yhteismusisoinnin nähtiin toteutuvan enemmänkin yhteisenä tekemisenä laululeikkien muodossa. Pienempien kanssa juuri laulamisen nähtiin olevan etusijalla. Pidemmälle edenneiden kanssa bänditoiminta nähtiin yhteismusisointina. (Taari 2020, 31.)

Yhteismusisoinnin työskentelytapoja haastattelujen pohjalta oli yhdessä laulaminen, yhdessä soittaminen, instrumenttien harjoittelu sekä musiikin teorian opettelu. Laulamista voitiin harjoitella haastateltujen mukaan laulamalla kappaleita ja lisäksi harjoittelemalla stemmoja. Laulun yhteyteen voidaan esimerkiksi lisätä soittimia. Rytmejä voidaan harjoitella yhdessä esimerkiksi rytmisoittimia soittaen. Yhteissoittoa voidaan harjoitella soittamalla kaikki yhdessä jotakin tiettyä soitinta, esimerkiksi kitaroita tai ukuleleja. Bändisoitossa osallistutetaan kaikki mukaan niin, että jokainen saa soittimen tai laulaa. Opettaja voi myös sovittaa eli pilkkoa kappaleen niin, että kaikille tulee soitettavaa, esimerkiksi pianon säestyksen harmonian voi jakaa usealle soittimelle. Instrumentilla voi myös harjoitella teoriapuolta, kuten asteikkoja tai intervaleja. Päämääränä voi olla myös esimerkiksi bassonsoiton oppiminen jokaisen oppilaan kohdalla tietyssä kappaleessa, jonka jälkeen voidaan lisätä muita soittimia. (Taari 2020, 31–32.) Yhteismusisointi voi siis olla myös pieniin osiin pilkottua kappaleen osien harjoittelua, tai yhdessä soittaessa voidaan opetella esimerkiksi rytmejä tai musiikinteoriaa.

3.1 Aika ennen yhteismusisointia

Yhteismusisointi ei ole aina ollut peruskoulun musiikkikasvatuksen keskiössä. Tutkimukseni kannalta koen tärkeänä perehtyä myös siihen, kuinka musiikkikasvatuksen piirissä on päädytty nykyisenkaltaiseen musiikinopetukseen. Historia avaa näkökulmia siihen, miksi esimerkiksi yhteistyöskentelyä ja ryhmitöitä on lisätty kouluihin.

Vielä vuoden 1952 Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä korostettiin laulua oppiaineena, sekä äänen- ja äänenmuodostuksen kehittämistä. Laulun tärkeä tehtävä oli toimia koulutyön virkistäjänä, mutta myös esteettisenä kasvatustekijänä. Psykologisten näkökulmien mukaan tärkeintä oli pitää yllä lauluintoa. Musiikki perustui lähtökohtaisesti laulunopetukseen, ja opiskelun lähtökohtana oli kuulohavaintoon perustuva oppiminen, jota tuki näköhavainto. Laulunopetuksen apuna voitiin käyttää myös musiikkiliikuntaa, kuten

käsimerkkejä ja rytmin naputusta, jota Jaques-Dalcroze piti tärkeänä. (Komiteamietintö 1952, 183–187.)

Soittimien käyttö toimi lähinnä opettajan apuna korvakuulolaulun säestämässä. Harmonia pidettiin hyvänä soittimena opettajalle varsinkin, jos opettajan sävelkorva oli epävarma. Erityisesti viulu mainitaan soittimena, tosin sekin vain opettajan säestyssoittimena, jos opettaja sitä osaa soittaa. Erityisperusteena viulunsoitolle on miesopettaja, joka laulaa oktaavia matalammalta ja näin voi soittaa viululla laulettavasta sävelkorkeudesta. (Komiteamietintö 1952, 183–187.)

3.2 Soittaminen vakiintuu osaksi musiikintunteja

Vuoden 1952 laulun opetussuunnitelma oli voimassa ensimmäiseen, vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmaan saakka. 1960 –luvulta alkaen taloudellisen vaurastumisen myötä tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet ulottuivat pikkuhiljaa myös vapaa-ajan harrastuksiin, kuten vapaaseen sivistystyöhön, kuoro- ja orkesteritoimintaan, musiikkioppilaitoksiin sekä kansalais- ja työväenopistoihin, joissa opiskelu oli mahdollista myös alle 16-vuotiaille. Siten myös koulujen musiikinopetus monipuolistui: soittimia tuli myös oppilaiden käyttöön ja äänilevyt sekä musiikkiteknologia alkoi kehittyä. Rinnakkaiskoulujärjestelmän takia mahdollisuudet musiikin opiskeluun olivat koulukohtaisia. Musiikki alkoi tulla myös valinnaisaineeksi kouluihin, ja koulujen kerhotoiminta oli ajoittain oppivelvollisuuskoulun ohella vilkasta. Kuorot, orkesterit ja taidekerhot yleistyivät. Musiikkiluokkatoiminta alkoi 1960-luvulla. (Hela 1952, 336–348.)

1960-luvulla musiikkikasvatus kävi läpi uudistuksia. Kansainväliset vaikutteet alkoivat kulkeutua Suomeen ja Suomessa käytiin keskustelua koulujen musiikinopetuksen perimmäisestä tarkoituksesta. Musiikki käsitettiin oppiaineeksi, jolla tulisi olla kasvatuksellinen merkitys. Kasvatuksen välineenä musiikinopetukselle alettiin hakea muotoja, joiden kautta lapset ja nuoret saisivat elävän kosketuksen musiikkiin. Oppituntien monipuolistaminen koettiin välttämättömäksi ja tunteihin haluttiin sisältää enemmän käytännön toimintaa. (Suomi 2009, 73–74; Louhivuori 2005, 8; Rautio 1959, 5.)

Rytmikasvatuksesta löytyi ratkaisu musiikintuntien monipuolistamiseen, johon itävaltalais-sveitsiläinen musiikkipedagogi Emile Jaques-Dalcroze (1865 – 1950) oli perehtynyt. Hän loi metodin, jossa musiikin rytmin toteuttaminen perustuu kehon luonnollisiin liikerytmeihin. Carl Orff (1895–1982) toteutti käytännön tarpeisiin musiikkiopin, jonka tavoitteena oli lasten omaehtoinen aktiivisuus ja yhteissoitto. Orffin mielestä musiikinopetus tuli liittää tanssiin, teatteriin, liikkeeseen, lauluun, puheeseen ja soittimiin. (Suomi 2009, 74; Jaques-Dalcroze 1927, 38–39.) Aiemmin laulupainotteinen opetussuunnitelma alkoi laajentua monipuolisten työtapojen ja toimintojen suuntaan, ja kouluhallituksen päätöksellä vuonna 1963 musiikki syrjäyttikin laulun oppiaineen nimenä pysyvästi (Suomi 2009, 74).

Peruskouluun siirryttäessä 1970-luvulla soittaminen oli tullut kouluihin orffilaisessa muodossa, ja kiinnostus luovaan toimintaan, kuten improvisointiin oli kasvanut. Musiikinopetukselle asetettiin komiteanmietinnössä (1970) selkeät tavoitteet. Tavoitteista yhteismusisointiin liittyen tärkeimpiä olivat oppilaiden perehdytys ajankohtaiseen lauluaineistoon ja mahdollisuuksien puitteissa ohjauksen antaminen soittimen käytössä, oppilaiden perehdyttäminen musiikin aineksiin sekä nuottimerkintään siinä määrin kuin sitä tarvitaan laulu- ja soittoharjoituksissa, mahdollisuudet tarjota oppilaille tilaisuuksia musiikin keinoin tapahtuvaan luovaan ilmaisuun sekä oppilaiden totuttaminen yhteistoimintaan musiikin parissa koulussa ja koulun ulkopuolella. (Suomi 2009, 75; Komiteanmietintö 1970, 274.)

Vuoden 1970 Peruskoulun opetussuunnitelma kirjoitettiin komiteanmietintönä, jossa puhutaan jo paljon luovasta ilmaisusta, kuten improvisoinnista, sävelkorvan ja rytmitajun kehittämisestä, soitinten käytöstä laulun ohella sekä ohjelmistoista. Komiteanmietinnössä (1970) lukee, että nokkahuilulla, kitaralla, viululla, harmonilla, pianolla, kellopelillä tai rytmisoittimilla esitetty hillitty säestys voi saada oppilaat kokemaan yhteisen musisoinnin viehätystä ja antaa heille merkittävän musiikkielämyksen. Tärkeintä on, että oppilaat saavat olla mukana soittamassa, ja että heillä on myös mahdollisuus onnistua yhteissoitossa. (Komiteanmietintö 1970, 278–282.) Nyt soittoa on selvästi jaettu myös oppilaille, eikä säestys ole enää vain opettajan tehtävä.

Yhteissoiton järjestämisestä kerrotaan myös komiteanmietinnössä (1970): opettajan tulee järjestää työnsä tarkoin suorittamalla sopivia esiharjoituksia, antaa välttämättömät neuvot jo ennen soittimien jakamista, antaa selviä ohjeita soiton aikana ja mahdollisuuksien puitteissa

soittaa itse mukana ja innostaa oppilaita yhteiseen esitykseen. Myös nauhoittaminen on tullut osaksi musiikintunteja, ja sitä pidetään tärkeänä osana muun muassa itsearviointia. Esille tulee nyt myös oppimisvaikeudet ja äänenmuodostuksen ongelmat. Esimerkiksi äänenmurroksen aikaan kehoitetaan keskittymään enemmän soitinmusiikkiin. (Komiteanmietintö 1970, 278–279.)

Vuoden 1970 Komiteanmietinnössä korostetaan myös musiikin kerhotoimintaa ja musiikin harrastusmahdollisuuksien tehostamista vapaa-ajalla. Myös musiikin erilaisten erityiskurssien järjestämisestä, kuten jazz-, soitto- ja säestyskurseista on kerrottu. (Komiteanmietintö 1970, 276, 286.) Komiteanmietintö (1970) korostaa nuorison keskuudessa lisääntyntä kiinnostusta soitinmusiikkia kohtaan, ja sen vuoksi on tärkeää, että soitinmusiikin tarvetta tyydytetään sekä yhteisillä tunneilla että vapaaehtoisessa musiikkitoiminnassa. Jokaisen koulun tulee pyrkiä muodostamaan kuoro tai orkesteri, tai ainakin musiikkiyhtyeitä, jotka rikastuttavat esityksillään koulun yhteisiä tilaisuuksia. Koulussa tapahtuva musisointi on mahdollinen alku pysyvälle vapaa-ajan harrastukselle. (Komiteanmietintö 1970, 277.)

Vuoden 1985 ohjeistossa opetussuunnitelman laatimiseksi painotettiin laulun opetuksen ohella soiton opetuksen merkitystä antamalla jokaiselle oppilaalle mahdollisimman sopiva soitin, mikä oli edellytyksenä elävää musiikkia tuottavan ryhmän muodostumiselle. Soiton opetuksessa huomioitiin musiikillinen keksintä, yhteistoiminnallisuus sekä runsas oppilaiden soittotason mukainen eriyttäminen. 1990-luvulla koulu yhteisöille annettiin vapauksia toteuttaa itse vahvuuksiaan ja suunnitella toimintaympäristöjään. Yleistavoitteena vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ehdotti musiikkikasvatuksen tehtävänä olevan, että oppilas saavuttaa musiikillisen ilmaisun perustiedot ja -taidot sekä ymmärtää musiikin merkityksen yksilölle ja yhteisöille, kansalliselle sekä kansainväliselle kulttuurille. Opetussuunnitelma näkee musiikin keskeiseksi tehtäväksi oppilaan tunne-elämän ja luovuuden kehittymisessä. Toisaalta musiikki tukee sosiaalista kasvatusta tarjoamalla runsaasti mahdollisuuksia yhteistoimintaan ja vuorovaikutukseen. Vuonna 1999 Opetushallitus julkaisi Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle hyvä (8). Musiikinopetus oli jaettu kolmeen osa-alueeseen: musisointiin, musiikin kuunteluun ja musiikin tuntemukseen, joista kuuntelua pidettiin perustana kaikelle musiikilliselle toiminnalle. (Suomi 2009, 82, 83, 85.)

Musisoimisen nousuun keskeiseksi musiikkikasvatuksen ainekseksi vaikutti myös David Elliottin *Music Matters* -teos (1995). Keskeistä teoksessa on näkemys, että musiikillinen tieto ilmenee musisoinnissa, joka on musiikkikasvatuksen tavoite ja sen keskeistä toimintaa. Teoksen vaikutus näkyi Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2004) toiminnan korostumisena sekä teoreettisen ja nuotinlukuun liittyvien sisältöjen keventymisenä. Wayne Bowman (2000) taas korostaa musiikkia kehon tapana olla maailmassa ja etsii musiikillisen kognition kehollista ja kulttuurista perustaa. Elliottin näkemyksestä poiketen Bowman korostaa tekemisen sijasta musiikissa tietämistä, tekemistä ja olemista. (Hyvönen 2006, 55.)

Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelma korostaakin yhä enemmän yhteistoiminnallisuutta, tekemisen kautta oppimista sekä monipuolisten työskentelytapojen käyttämistä. Musiikin kuuntelun ja musisoinnin yhteydessä saatuja merkityksellisiä kokemuksia korostetaan, sillä niiden tiedetään olevan oppilaan musiikillisen ymmärtämisen ja käsitteellistämisen perusta. Merkityksellisiä kokemuksia ja elämyksiä syntyy, kun toimitaan osana ryhmää, jäsenenä, jonka yksilölliset tavat tehdä ja toimia vaikuttavat koko ryhmään. On tärkeää pystyä ilmaisemaan itseään laulaen, soittaen ja liikkuen niin yksin kuin myös ryhmässä. (Rajala 2014, 16–17; POPS 2004, 232.)

4 YHTEISMUSISOINTI KOKEMUKSENA

Kosonen (2009) kirjoittaa, että kokemus on subjektiivinen ja ainutkertainen. Empatia, kyky ja halu ymmärtää toisen kokemuksia on tärkeä pyrkimys. Yhteiset, ns. jaetut kokemukset ovat tärkeä osa ryhmään kuulumisen ja toinen toisensa ymmärtämisen tunnetta. Tuntitilanteissa tuo yhteenkuuluvuus välittyy nopeasti ryhmän jäsenten välillä. Halutaan toimia yhdessä, jolloin opettajan tehtävä on huolehtia, että se on myös mahdollista. (Kosonen 2009, 166.) Hyvän työrauhan takaaminen on yksi tärkeimmistä hyvän ja onnistuneen musiikkitunnin edellytyksistä seitsemäsluokkalaisten arvioiden perusteella (Kosonen 2009, 166; Karppinen 2007).

Rankilan ja Virtasen (1997) kirjoitelmassa on kuvattu musiikin oppimis-opetustapahtuma, josta muotoutuu myös oppilaan kokemuskenttä. Kokemus syntyy aina fyysisessä tilassa, ja tämä toimintaympäristö on osa todellisuutta, jossa oppilas ja opettaja saavat kokemuksia opetuksen aikana. Erilaiset vuorovaikutustilanteet seuraavat toisiaan ja ne jäsentävät luokkahuonetodellisuutta tietyssä ajassa ja paikassa eteneviksi kokonaisuuksiksi. Opetus-oppimistapahtuma toimii sosiaalisten suhdeverkostojen kautta, jotka muotoutuvat siihen osallistuvien yksilöiden vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutustilanteita muovaavat mukana olevien yksilöiden tietoiset ja piilevät toimintamallit sekä yksilöiden persoonallisuus, odotukset, kyvyt ja asenteet. Kokemuksen syntyyn ja muotoutumiseen vaikuttavat sosiaalinen vuorovaikutus, esimerkiksi luokan ilmapiiri, työrauha ja ryhmäkiinteytys, opettajan rooli ja persoona sekä johtamis- ja opetustapa sekä opetusmuodot ja käyttötavat, kuten oppisisällöt ja itsesäätelyn aste. (Rankila & Virtanen 1997, 15-16; mm. von Wright 1981, 9; Lahdes 1982, 273-274.)

Ihmiselle on tärkeää oppia erilaisia taitoja. Näiden taitojen avulla ihminen säätelee itseään ja ympäristöään tavalla, jonka tarkoituksena on elinolosuhteiden säilyttäminen ja parantaminen. Uuden taidon oppiminen voi olla ihmiselle juhlahetki, joka täyttää mielen ilolla ja ylpeydellä. (Kurkela 1997, 63.) Ajattelu on asioiden käsittelemisenä abstraktin materiaalin muokkaamista, ja abstraktin käsittelyn taustalla on usein konkreettinen tekeminen, esimerkiksi yhdessä musisoiminen. Ajattelu on pyrkimystä tietämään se, missä mennään, mukana pysymistä eli sitä, ettei putoa kärryiltä. Tolaltaan pois joutuminen on konkreettisesti eksymistä ja harhaantumista, jota jokainen välttää. Myös musiikin kanssa voi joutua pois tolaltaan ja pudota kärryiltä. Tällöin musiikissakin samat pyrkimykset kuin muillakin aloilla

ajavat yrittämään, parantamaan suorituskyykyä ja kasvattamaan ymmärrystä. (Kurkela 1997, 65.)

Musiikin käsittämisprouessit tähtäävät tilanteen hallitsemisen kokemukseen, joka synnyttää turvallisuuden tunteen ja myös sellaiseen ympäristön säätelyyn, jossa omat mielihalut tyydyttyvät (Kurkela 1997, 65). Esimerkiksi yhdessä musisoidessa ihminen tuntee olevansa turvassa, kun hän tuntee hallitsevansa tilanteessa instrumenttinsa soiton tai laulun, ymmärtää ympäristönsä ja voi vaikuttaa siihen. Kun esimerkiksi oppilas ymmärtää ympäristönsä ja kykenee manipuloimaan sitä, vähenee pelko ja ahdistus, mikä voi antaa mahdollisuuksia positiivisille kokemuksille, mielihyvälle, voimantunnolle, varmuudelle, tyydytykselle ja ilolle. Musiikillinen osaaminen ja tekeminen voivat antaa näitä tunteita. (Kurkela 1997, 65–66.)

Musiikin oppimistilanteessa ihminen sijoittaa toimintaan aina jotain syvää, usein tiedostamatonta itsestään, ja siksi musiikin oppimisessa ei ole kyse pelkästään musiikista tai soittotapahtumasta (Huhtinen-Hilden 2013, 159). Musiikin psykologinen merkityksellisyys liittyy voimakkaasti sekä oman minuuden kokemiseen että sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Saarikallio 2013, 38). Musiikki on minuuden muokkaamisen ja vahvistamisen välineenä erityisen tärkeä nuoruudessa, identiteetin rakentumiselle keskeisessä elämänvaiheessa, jossa musiikki tukee sekä henkilökohtaisen identiteetin muodostumista, että sen sosiaalista ilmentymistä suhteessa vertaisryhmään (Saarikallio 2013, 38; Gold, Saarikallio & McFerran 2011).

Musiikin merkityksellisyyteen ja kokemuksellisuuteen liittyy näin myös haasteita. Jos oppilas ei esimerkiksi saavuta tiettyä turvallisuudentunnetta yhteismusisointihetkellä, eikä koe ymmärtävänsä ympäristöään (esimerkiksi luokkailmapiiri on vieras), taikka säätelämään sitä, voiko yhteismusisointi tällöin tuoda iloa? Voiko se muodostaa oppilaille ilon ja onnistumisen tunteiden sijaan huonommuuden ja konkreettisesti eksyksissä olemisen tunteita? Kurkelan (1997) sanoin taitojen ja tietojen oppiminen ei merkitse vain ympäristön hallintaa, vaan myös oman itsensä hallintaa. Pystyessään säätelämään omaa käyttäytymistään johdonmukaisella tavalla, ihminen pystyy säätelämään myös ympäristöään. (Kurkela 1997, 66.)

Musiikin opiskelutilanteen sosiaaliset piirteet, nimenomaan oppijan kokema sosiaalinen todellisuus, vaikuttaa monin tavoin hänen opiskelunsa ja oppimisensa muotoutumiseen (Anttila & Juvonen 2002, 146). Sosiaalinen ympäristö, yksilön omat kokemukset ja hallinnan

tunteet, opettaja ja yleinen ilmapiiri luokassa näyttäisivät vaikuttavan kuin kehänä oppimiseen ja kokemuksiin esimerkiksi yhteismusisoinnista. Jos jokin näistä asioista ei ole kunnossa, ei kokemukseen välttämättä ole pelkkää iloa ja voimaantumista.

Tietämys musiikin psykologisesta merkityksellisyydestä antaa tärkeän näkökulman musiikinopettajan työn arvon, mahdollisuuksien ja haasteiden ymmärtämiseen. Musiikkipedagogin työ on jatkuvasti muovautuvaa, dynaamista ja vuorovaikutuksellista toimintaa, jossa ovat läsnä niin opettajan kuin oppijoidenkin musiikkiin liittämät henkilökohtaiset merkitykset ja kokemukset. Nämä syvät ja tärkeät psykologiset merkitykset voivat olla vaikeasti verbalisoitavissa, eivätkä ihmiset ole niistä välttämättä tietoisia. Musiikkipedagogin työssä ei voi siis liikaa painottaa pyrkimystä ymmärtää kaikkien osallistujien kokemusta. (Saarikallio 2013, 40–41.)

4.1 Yksilöllinen kokemus

Rankila ja Virtanen (1997) kirjoittavat Rauhalan (1986 & 1995) teosten pohjalta, että kokemus tapahtuu aina tajunnassa. Kokemukset syntyvät ja toimivat ihmisessä merkityksinä. Kokemus tapahtuu, kun ihminen kohtaa todellisuuden erilaisia ilmiöitä. Ihminen myös ymmärtää maailmaa oman tajuntansa kautta, ja se avulla hän ymmärtää, uskoo, toivoo, kokee jne. maailman tietynlaiseksi. Kokemusta voidaan siis luonnehtia ihmisen mielelliseksi suhteeksi maailmaan tai omaan itseensä, jossa ihminen antaa kohtaamilleen kohteille merkityksen. (Rankila & Virtanen 1997, 5; Rauhala 1995, 9, 42–43; Rauhala 1986, 26–27.)

Rankila ja Virtanen (1997) kirjoittavat myös, että kokemusten tiedostamisen syvyys voi vaihdella epämääräisistä tuntemuksista tarkasti tiedostettuihin tunteisiin, merkityksiin ja tietoon taustalla vaikuttavista tekijöistä. Kun yksilö osaa erottaa ja ilmaista tapahtumien ja osatekijöiden välisiä suhteita ja merkityskokemus selvästi viittaa johonkin kohteeseen, on silloin kokemus tiedostettu. Kokemuksesta tulee tiedostettu, kun epäselvät ja täydentämistä vaativat kokemukset selkiintyvät uusien merkityskokemusten kautta. Esimerkiksi musiikin oppiaineen alkamisen alussa oppilas ei vielä tiedä, mitä odottaa, mutta kokemuksen myötä merkitykset muotoutuvat, ja tämän voi huomata esimerkiksi oppimismotivaation kasvamisena, kehittymisen haluna ja tarpeena tietää enemmän. Ihmisen muodostamat merkitykset ymmärretään ja tulkitaan yksilöllisesti ja aikaisemmat kokemukset vaikuttavat

tulkintaan. Merkityksiä myös syntyy jatkuvasti, ja ne suhteutuvat toisiinsa oman sisäisen merkitsevyytensä mukaan. Jokaiselle muodostuu oma kokemus- ja tietoverkosto, jossa uudet merkityssuhteet muuttavat aiempia yhteyksiä. (Rankila & Virtanen 1997, 6; Rauhala 1995, 9, 44, 79–83; Rauhala 1986, 26-30.)

Kokemukset ovat yhteydessä kulloiseenkin hetkeen, ja ne ovat todellisia ja arvokkaita kasvavalle yksilölle. Kasvatus ei ole valmistautumista elämää varten, vaan se on sitä joka hetki. Koulun opetussuunnitelman tulee pohjata lapsuuden ja nuoruuden todellisiin kokemuksiin sosiaalisessa ympäristössä. (Ruokonen & Ruismäki 2013, 116.) Tutkijat ovat yrittäneet saada selville sitä, miten musiikki vaikuttaa ihmiseen ja millainen musiikki herättää tietynlaisia tunteita. Aihe on hyvin monitahoinen, ja kyseessä on paljon monimutkaisia yhteyksiä ja prosesseja, joihin vaikuttavat biologiset, kognitiiviset, sosiaaliset, kulttuuriset ja psykologiset tekijät. (Bojner-Horwitz & Bojner 2007, 70–71.)

Saarikallion (2013) artikkelissa käy ilmi, että musiikki on hyvin henkilökohtainen ja kokemuksellinen elementti. Itselle tärkeä musiikki kertoo kokijastaan myös ihmisenä: tunteista, kokemuksista ja identiteetistä. Saarikallio pohtiikin, onko musiikinopetuksessa kyse myös inhimillisten ja henkilökohtaisten kokemusten opettamisesta. Saarikallio kirjoittaa, että parhaimmillaan musiikin voimakas yhteys tunteisiin ja henkilökohtaisiin kokemuksiin mahdollistaa opetustilanteiden tarjoamat syvät ja henkilökohtaiset elämykset ja voivat tukea jopa minuuden rakentumista ja sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittymistä. (Saarikallio 2013, 37.) Tämä tuo myös haasteensa, sillä jokainen kokee henkilökohtaisesti eri tavalla asioita ja suuressa luokassa voi olla vaikea keskittyä jokaiseen oppilaaseen ja tämän kokemuksiin.

4.2 Jaettu kokemus

Koska oppiminen tapahtuu pitkälti sosiaalisessa vuorovaikutusprosessissa, jossa kieli toimii yhtenä kommunikaatiovälineenä, on selvää, että yksilön oppiminen ei keskity vain omien kokemusten varaan, vaan on sosiaalista ja hyödyntää toistenkin kokemuksia (Anttila & Juvonen 2002, 27; Siikala 1987, 100; Takala 1982, 17). Juuri musiikkikulttuuriin sosiaalistuminen on se tie, jonka kautta yksilö oppii arvojen muodostamisen perustana vaikuttavat ja tietoperintönä sosiaalistetut käsitykset musiikista, sen tarkoituksesta,

vaikutuksista sekä siitä, kuinka musiikkiin tulisi suhtautua. Kun tämä prosessi on saavuttanut riittävän tason, voi yksilö alkaa liittää näihin käsityksiin omakohtaisia arvoja, jotka suodattuvat elettyjen kokemusten kautta. (Anttila ym. 2002, 31; Lehtonen 1986a.)

Musiikin psykologinen merkitys liittyy oman minuuden kokemisen lisäksi vahvasti sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Saarikallio 2013, 38). Musiikki on minuuden muokkaamisen ja vahvistamisen välineenä erityisen tärkeää nuoruudessa, identiteetin rakentumiselle tärkeässä elämänvaiheessa, jossa musiikki tukee henkilökohtaisen identiteetin muodostumista ja sen sosiaalista ilmentämistä suhteessa vertaisryhmään (Saarikallio 2013, 38; Gold, Saarikallio & McFerran 2011).

Omien tunteiden säätelyn ja hallinnan lisäksi musiikki voi toimia vuorovaikutuksellisenä tunteiden ilmaisun ja jakamisen välineenä. Musiikkia pidetään merkittävänä ihmisten välisen tunnekommunikaation muotona, tunteiden kielenä, jolla on tärkeä merkitys sosiaalisten suhteiden, vuorovaikutuksen ja yhteenkuuluvuuden muodostumisessa. (Saarikallio 2013, 40.) Antamalla turvallisen keinon ilmaista ja jakaa tunteitaan ja kokemuksiaan musiikin avulla, yhteismusisointi voi jo itsessään tuoda luokkaan yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Tuula Tammisen (2014) esitelmässä käy ilmi, että merkitysten syntyminen alkaa hyvin varhain ja nimenomaan vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa. Opimme merkityksen rakentamisen vain toisen ihmisen kautta. Sen jälkeen, kun olemme sen oppineet, osaamme löytää merkityksiä myös itseksemme. Esimerkiksi ilon tunne on yksi selviytymisen voimavara ihmisen elämässä, ja ilon opimme vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Yhteinen, jaettu ilo on psyykinen voimavara, ja aivojen kyky ottaa vastaan tietoa on parhaimmillaan silloin, kun mieli on onnellinen ja tyytyväinen. Siksi opetustilanteessa pitäisi pyrkiä hyvään ja iloiseen tunnelmaan. Vain ihminen kykenee jakamaan tunteita ja näin voimme rakentaa yhteisiä merkityksiä. (Tamminen 2014.)

4.3 Musiikillinen maailmankuva

Anttila ja Juvonen (2002) kirjoittavat, että teoksessaan maailmankuvalla tarkoitetaan minää ja ulkomaailmaa koskevien käsitysjärjestelmien kokonaisrakennetta eli kaikkea sitä, mitä ihminen on elämänsä aikana oppinut, tuntenut ja ajatellut. Maailmankuva muovautuu

erityisesti lähiympäristön, kuten kodin, harrastusten ja kavereiden vaikutuksesta, sekä esimerkiksi yhteisöllisen ulottuvuuden ja koulutuksen vaikutuksesta. Kun lapsi aloittaa koulun, ovat maailmankuvan puitteet jo pitkälle muovautuneet. (Anttila & Juvonen 2002, 27; Rauste-von Wright 1982.) Yhteisöllisyydestä huolimatta yksilön maailmankuvan keskuksena toimii oma minä. Näin ymmärrettynä maailmankuva sisältää aina sekä kollektiivista että yksilöllistä ainesta, jonka seurauksena eri tapahtumista tehtävät tulkinnat saavat osakseen toisistaan poikkeavia tulkintoja saman yhteisön piirissä elävien yksilöiden taholta. (Anttila & Juvonen 2002, 27–28; Von-Wright 1986.)

Anttila ja Juvonen (2002) kuvailevat musiikillisen maailmankuvan olevan musiikkiskeemojen kokonaisuus, ja sellaisenaan osa yksilön maailmankuvaa. (Anttila & Juvonen 2002, 30; mm. Rauste-von Wright 1979, 20). Musiikillinen maailmankuva heijastaa yleistä maailmankuvaa, arvoja ja asenteita, jotka yksilö kokee tärkeiksi. Näin muodostuvat eri tavoin painottuvat toimintamallit yksilöiden välillä esimerkiksi musiikin suhteen. (Anttila & Juvonen 2002, 30.)

Musiikillinen maailmankuva pitää sisällään kaikki musiikkiin liittyvät käsitykset tiedon, arvojen ja emootioiden muodossa. Musiikkiskeemat asettavat ennakkokäsityksiä siitä, mitä asioita musiikillisiin toimintoihin tai ilmiöihin liittyy. Näin musiikillinen maailmankuva määrää sitä, kuinka yksilön musiikillisten ilmiöiden jäsentäminen, hahmottaminen ja tulkitseminen tapahtuu. Musiikillinen maailmankuva ohjaa näin yksilön musiikkikäyttäytymistä ja -harrastuksia, sekä niiden muotoutumista ja muuttumista. (Anttila & Juvonen 2002, 30; Karttunen 1992, 23.) Musiikillisen maailmankuvan katsotaan myös sisältävän musiikki-ideologiaksi kutsutun alueen, jonka katsotaan olevan useille yksilöille yhteinen henkinen muodoste. Se ilmaisee kokonaisille sosiaalisille ryhmille yhteisiä tavoitteita toimien samalla niiden toiminnan motivaationlähteenä (Anttila & Juvonen 2002, 30.)

Vaikka koulun alkaessa musiikillinen maailmankuva on jo monelta osin muodostunut, on koulun ja opettajan tärkeää pyrkiä tarjoamaan oppilaan kehittyvälle mielelle puitteita ja malleja, joiden varaan henkilökohtainen maailmankuva alkaa rakentua. Tässä on olennaista musiikillisen maailmankuvan laajentaminen ja siihen sisältyvien erilaisten lainalaisuuksien oivaltaminen oppilasta ja hänen muodostumassa olevia näkemyksiä kunnioittavassa ilmapiirissä. (Anttila & Juvonen 2002, 31; mm. Lehtonen 1989.) Lapsi hahmottaa maailmaa taiteilijan tavoin tutkimalla, ihmettelemällä ja havaintoja tekemällä (Ruokonen & Ruismäki

2013, 116). Yksilön musiikillinen maailmankuva on aina jollain tavalla ympäröivän yhteisön musiikillisen maailmankuvan tuote tai heijastuma, ja myös vallitsevat musiikkiarvot ovat kollektiivisia (Anttila & Juvonen 2002, 32; Lehtonen 1986a). Musiikkiskeemat muotoutuvat koko elämän ajan kestävässä muovautumisprosessissa, ja näin yksilön musiikillinen maailmankuva kehittyy, muokkautuu ja syventyy. Musiikkiskeemat muovautuvat musiikillisten tietojen ja kokemusten pohjalta. (Anttila & Juvonen 2002, 31.) Kokemukset esimerkiksi musiikintunneilla voivat siis vaikuttaa oppilaiden musiikilliseen maailmankuvaan. Tällöin on hyvin tärkeää tutkia näitä kokemuksia, ja ottaa selvää siitä, mitä musiikki antaa oppilaalle.

4.4 Oppilaiden kokemuksia yhteismusisoinnista aiemman tutkimuksen valossa

Tuija-Elina Lindström (2011) on tutkinut väitöskirjassaan yläkoululaisten kokemuksia musiikintunneilta. Tutkimuksessaan hän kartoittaa juuri musiikin merkityksiä oppilaille itselleen haastatteleamalla oppilaita heti tunnin jälkeen ja havainnoimalla musiikintunteja. (Lindström 2011, 37.) Kokemusten keräämisen jälkeen Lindström yhdistää tulokset, eli pyrkii löytämään erillisistä merkityskokonaisuuksista päällekkäisyyksiä. Näin hän päätyi tulokseen, jonka mukaan oppilaat kokevat paljon samankaltaisia asioita musiikintunneilla. Vaikka yhteisiä merkityksiä löytyy, on silti jokaisessa kokemuksessa yksilöllisiä vivahteita, jotka tekevät ilmaisuista rikkaita. (Lindström 2011, 166.)

Suuria teemakokonaisuuksia oppilaiden kokemista musiikintuntien merkityksistä löytyi Lindströmin (2011) tutkimuksessa neljä, joita olivat musiikin tärkeys, musiikki erilaisena oppiaineena, oppimisen kokemukset sekä yhteisöllisyys. Yhteisöllisyys sitoo vahvasti yhteen näitä teemakokonaisuuksia. Musiikki koettiin tärkeäksi henkilökohtaisella tasolla ja myös kouluaineena. Tärkeys ilmeni innostuksena ja luontaisena suhteena musiikkiin. Oppilaiden suhdetta musiikkiin, kappaleisiin tai laulamiseen tai soittamiseen leimasi innostuneisuus sekä oppilaiden kokemus, että musiikki kuuluu myös kouluun. Myös esiintymiset nähtiin tärkeinä ja ne toivat harjoitteluun motivaatiota. Konsertissa pidettiin mieleisenä sitä, että saa näyttää muille, mitä on oppinut. Lisäksi konserteissa oli merkityksellistä yhteinen kokemus, jonka keskiössä on elävä musiikki. Musiikin tunneilla oli oppilaiden mielestä lähes poikkeuksetta kivaa. (Lindström 2011, 168–170, 176.)

Lindströmin (2011) tutkimuksen merkityksissä tuli usein esiin myös musiikki erilaisena oppiaineena. Erilaisuus näkyi siinä, että musiikki toimii koulupäivää keventävänä oppiaineena, mutta on myös luovaa työtä. Oppilaat arvostavat valinnanvapautta, jonka puitteissa he saavat tehdä valintoja oman perehtymisensä suhteen, esimerkiksi valitsemalla soitettavan soittimen. Musiikintunneilla saa pitää hauskaa ja äänekkäämpi käytös on sallittua ja jopa suotavaa. Musiikkia opiskellaan yhdessä tehden ja yhdessä soittaen. Oppilaat arvostavat vapauksia soitinvalintojen ja käyttäytymisen suhteen, joka ilmenee myös yhteismusisoinnissa, johon kaikki osallistuvat omalla äänellään tai soittimellaan. Musiikintunnit luovat näin luovaa ja rentoa yhteisöllistä toimintaa. (Lindström 2011, 171–172.)

Oppimiskokemuksiin voi vaikuttaa moni kappaleen ominaisuus, esimerkiksi se, onko sovituksen sävellaji kirjoitettu oikealle korkeudelle. Sovituksella on siis merkitystä. Myös se, että soitetaan vaikeustasoltaan sellaista sovitusta, johon kaikki pystyvät osallistumaan yhteismusisointiin musiikillisesta taustasta huolimatta, on tärkeää, ja hyvin taitavatkin soittajat taipuivat soittamaan näitä koulusovituksia. Oppilaat kokivat tärkeäksi musiikintunneilla erityisesti ryhmänä kehittymisen. Esityksissä yhdessä hyvin harjoiteltua ohjelmanumeroa voi esittää hyvillä mielin ja yhdessä onnistuminen on erityisen palkitsevaa. Konsertti siis motivoi oppimaan ja kehittää koko ryhmää ja on myös taitojen ja elämysten jakamista muille. (Lindström 2011, 173–174.)

Yhdessä soittaminen koettiin hauskemerkiksi koulussa, ja erilaisemmaksi kuin kotona soittaessa, mutta yksin soittaminenkin on tärkeää, jotta voi rauhassa harjoitella omaa osuuttaan. Erilaiset soitinkokoonpanot erilaisine ohjelmistoineen tuovat vaihtelua soittamiseen. Koulun yhteismusisoinnilla on myös oma, erityinen roolinsa kokemuksena. Esimerkiksi bändisoittoa jo harrastaville koulumusisointi tarjoaa tasoltaan erilaisen ja omalla tavallaan haastavan kokoonpanon, sillä kaikkien osallisten lähtötaso on koulussa huomioitava. (Lindström 2011, 175.)

Yhteisöllisyys yhdistää kaikkia teemakokonaisuuksia. Lindströmin (2011) tutkimuksessa käy ilmi, että oppilaiden mielestä parasta musiikintunneilla on juuri yhdessä musisoiminen, yhdessä oppiminen ja yhdessä kehittyminen. Tämä yhdessä tekeminen ja oppiminen tekee musiikista erilaisen ja mieluisan kouluaineen. Musiikintunneilla yhdessä tekemiseen liittyy soitinten jakamista, vuorottelua, toimintojen synkronointia, esiintymistä ja sovitusten

laatimista sellaisiksi, että kaikki voivat osallistua yhteismusisointiin. (Lindström 2011, 175–176.)

Heikki Ruismäki ja Tarja Tereska (2008) pyysivät tutkimuksessaan 20–25-vuotiaita toisen vuoden akateemisia opiskelijoita arvioimaan retrospektiivisesti, kuinka positiivisina tai negatiivisina he kokivat musiikinopetuksen, jota olivat saaneet peruskoulussa (Ruismäki & Tereska 2008, 26–27). Alakoulussa positiiviset vastaukset painottuivat laulamisen sosiaalisiin puoliin, erityisesti yhteislaulamiseen. Laulamisen voima ja vahvojen äänten käyttö oli monelle nuorelle mieluisaa. Moniäänisiä lauluja, kaanoneita ja kuoroa pidettiin mieleisinä. Laulamisen opettelussa oli ollut yleisesti vastaajien mielestä liian paljon sanojen opettelua ilman laulamista. Yksinlaulamiseen yhdistettiin negatiivisia kokemuksia, jotka toteutuivat usein laulukokeena tai luokan edessä laulamisenä. Yläkoululaisten mielestä 'lapsellisia' tai vanhanaikaisia lauluja ja virsiä pidettiin epämieluisina. Silti yleinen mielipide musiikintuntien sisältöihin liittyen oli 'ei tarpeeksi laulua' tai 'ei tarpeeksi musiikintunteja'. (Ruismäki & Tereska 2008, 30, 32.)

Alakoulussa muistettiin nokkahuilun soitto yleisimpänä musiikkitunnin sisältönä, ja usein myös negatiivisena. Muiden soittimien soitto ja bändisoittokokemukset koettiin mieluisimpana. Muutama osallinen ei pitänyt liian hitaasta tai pakollisesta soittamisesta. Yläkoululaisten mielestä yhteismusisointi, orkesteri- tai bändisoitto sekä yhteislaulu koettiin mieluisimpina. Oppilaat nauttivat tuloksellisesta taitojen ja tekniikan harjoittelusta. Nokkahuilun soitossa liian nopea eteneminen ja liian suuret ryhmät koettiin negatiivisina. (Ruismäki & Tereska 2008, 30, 32.)

5 VUOROVAIKUTUKSEN MERKITYS YHTEISMUSISOINNIN KOKEMISESSA

Koska yhteismusisointi on sosiaalista, vaikuttavat yhteismusisoinnin kokemiseen väistämättä esimerkiksi ryhmädynamiikka, luokan ilmapiiri, opettajan rooli sekä opettajan ja vertaisten antama palaute. Laura Huhtinen-Hildenin (2013) mukaan musiikin oppiaine sisältää ihmistä syvältä koskettavia ulottuvuuksia, joilla voi olla kauaskantoisia merkityksiä yksilön kasvulle ja elämälle. Musiikinopettamisessa tärkein instrumentti on opettajuus, ja opettamisessa tarvitaan herkkiä tuntosarvia ja sensitiivisyyttä. (Huhtinen-Hilden 2013, 159.)

5.1 Opettajan rooli yhteismusisointitilanteessa

Opettajaa pidetään hyvin tärkeänä tekijänä luokan ilmapiirin ja oppimisenkin kannalta. Yhteismusisointitilanteessa voi olla vaikeaa keskittyä jokaisen opettamiseen erikseen. Yhteismusisoinnin aikana ilmenee usein myös ääntä ja tarpeetontakin melua, joka voi vaikuttaa levottomasti ilmapiiriin. Silti jokainen pitäisi huomioida yksilönä. Miten opettajan tulisi toimia?

Musiikinopettajan pedagogisiin taitoihin kuuluu asettaa kullekin ryhmälle vaikeustasoltaan sellaisia tehtäviä, joista oppilaat yksilöinä ja ryhmänä selviävät. Tavoitteet on kyettävä saavuttamaan ilman, että oppilaan tarvitsee pelätä epäonnistumista. Musiikkikasvattajan onkin suunnattava oppilaiden katseet virheiden sijasta musiikin tunnilla itsensä ilmaisuun ja elämykselliseen yhteismusisointiin. (Saarikallio 2009, 227.) Juuri se, että virheet sallitaan kokeilemisen ja erehdyksien kautta, auttaa oppilaita kehittymään ja antaa uskallusta kokeilla ilman pelkoa epäonnistumisesta. Jos oppilas pelkää koko ajan soittavansa väärin, ei hän silloin pysty välttämättä nauttimaan yhteismusisoinnista osana luokkaa.

Eero Rintala (2020) kertoo, että aiemman tutkimuksen perusteella koulussa tapahtuvan yhteismusisoinnin onnistumisen edellytyksistä eniten esiin nousi opettajan rooli opetuksen suunnittelijana, järjestäjänä, toteuttajana ja kehittäjänä (Rintala 2020, 1). Musiikinopettajan merkitys on osoittautunut erityisen tärkeäksi niille soittajille ja laulajille, jotka eivät saa säännöllistä opetusta tai muuta ohjausta musiikkiharrastuksiinsa muilta ammattilaisilta (Kosonen 2009, 164).

Toisaalta on tärkeää, että oppilaat pääsevät itse toteuttamaan, kehittämään ja suunnittelemaan yhteismusisointia. Näin he voivat kokea hallitsevansa musisointia ja olevansa tärkeitä osallisia ja musiikin tuottajia musiikintunnilla. Kosonen (2009) kirjoittaakin, että yksi osoitus opettajan ammattitaidosta on se, että jokaisella oppilaalla ryhmän jäsenenä on oma tehtävänsä ja samalla vastuunsa tuosta tehtävästä (Kosonen 2009, 167). Opettajan siis kuuluu ohjata musisointitilannetta ja suunnitella tuokiot, mutta olla myös avoin oppilaiden ideoille ja jakaa vastuuta oppilaille, jotta he pääsevät toteuttamaan itseään opettajan valmiiksi määräämien sisältöjen ulkopuolellakin.

5.2 Oppilas-opettaja-suhde

Kurkela (1997) kirjoittaa, että tietynlainen opettajan asenne ja näkökulma takaavat parhaiten aidon motivaation syntymisen ja säilymisen oppilaassa. Tavot, joilla haluton oppilas saadaan pakotetuksi työntekoon ja tehokkaaseen, odotusten mukaiseen toimintaan, perustuvat strategioina henkiseen väkivallalle, voimankäytölle tai oppilaan emotionaalisen tilan hyväksikäytölle, eivätkä tuo aitoa motivaatiota ja luovaa asennetta musiikinopiskeluun. Ne eivätkä myöskään anna mahdollisuutta kokea musiikkia myönteisenä elämäntapana. Päinvastoin rakastava ja myötäelävä asenne sekä kärsivällisyys ja kyky odottaa, ovat opettajan parhaita välineitä ohjata oppilasta mielihyvää ja itseluottamusta tuottavaan musiikkiharrastuksen pariin. Tähän asenteeseen kuuluu se, että oppilaan hätätilastrategioita kunnioitetaan. Viesti on otettava tosissaan, sillä se on oppilaan avunhuuto. (Kurkela 1997, 335–336.)

Opettaja voikin liittoutua oppilaan hätätilaan tai ongelmaan niin, että hätä käy tarpeettomaksi. Tämä tapahtuu luomalla ympäristö, jossa hätätilastrategiaa ei enää tarvita. Jos oppilas siis voi kokea hyväksytyksi tulemisen omana itsenään niin, että hänen ei tarvitse enää varmistaa olemistaan jonkin roolin tai suorituksen välityksellä, hän luopuu vähitellen strategioistaan ja on vapaa toteuttamaan omaa itseään musiikissa. (Kurkela 1997, 335–336.) Mielestäni tämä kuulostaa oikealta asenteelta, ja tärkeää on, että opettaja kuuntelee, ymmärtää ja ottaa ongelmat vakavasti. Kuitenkin varsinkin luokkatilanteessa on mielestäni vedettävä raja myös sille, mitä kaikkea oppilaan tilanteeseen nähden voidaan muuttaa, ja mihin kaikkeen voidaan käyttää resursseja, että musiikintunti saadaan jatkumaan normaalisti ja kaikkien kannalta toimivasti.

Kurkela (1997) jatkaakin, että positiivisen opiskelija-oppilas suhteen taustalla on ilmeisesti opiskelijan kyky kohdata, tunnistaa ja tunnustaa oma osaamattomuutensa ja kykenemättömyytensä, ja tältä pohjalta nouseva halu muuttaa tilanne toisenlaiseksi. Ideaalinen oppilaan ja opettajan suhde perustuu keskinäiselle kunnioitukselle ja luottamukselle. Kokemuksen on hyvä olla molemminpuolisesti haastava ja ajoittain palkitseva. Oppilaan ja opettajan välillä vallitsee työliitto, joka perustuu tiettyyn työnjakoon ja sen mukanaan tuomiin rooleihin. Opettajalta tämä vaatii kykyä jakaa ja antaa, halua kehittää oppimistapahtumaa, niin että se täyttää yhdessä asetetut odotukset, kykyä nauttia oppilaan kokemasta oppimisen riemusta sekä myötäelämisen taitoa oppilaan mielenliikkeisiin. Hyvä opettaja-oppilassuhde vaatii myös oppilaalta paneutumista, rohkeutta ottaa vastaan haasteita, luottamusta kuunnella opettajaa sekä motivaatiota harjoitella ja vaatia itseltään. (Kurkela 1997, 337, 343–344.)

Anttilan ja Juvosen (2002) kirjoituksessa tulee esille Birch ja Ladd (1996, 209–212), jotka nostavat tärkeimmäksi läheisyyden, riippuvuuden tai konfliktisuuden opettajan ja oppilaan välillä. Jos oppilaalla on lämmin ja avoin kommunikaatiosuhde opettajan kanssa, edistää se myönteisiä tunteita ja asenteita opiskeltavaa ainetta, opiskelua ja oppilaitosta kohtaan, ja parantaa sitä kautta oppilaan suorituksia. Riippuvuus, eli takertuvuus ja liiallinen luottamus opettajaan taas häiritsee oppilaan sopeutumista opiskeluympäristöön. (Anttila & Juvonen 2002, 139.)

5.3 Yhteisöllisyys

Lindströmin (2011) väitöskirjan pohjalta ilmenee, että yhteisöllisyys yhdistää musiikintunnilla ilmeneviä kokemuksia ja merkityksiä. Tunneilla parasta on yhdessä soittaminen ja laulaminen sekä yhdessä oppiminen ja kehittyminen. Juuri yhdessä tekeminen tekee musiikista erilaisen ja siksi mieluisen kouluaineen. (Lindström 2011, 176.) Sosiologiassa identiteetillä viitataan erityisesti yksilön kokemukseen ryhmään kuulumisesta (Lindström 2011, 181; Hall 1999). Yhteisöllisyyttä on monenlaatuista suhteessa yksilön identiteetin kehitykseen. Parhaimmillaan yhteisöllisyys tukee positiivista yksilöidentiteetin kehitystä, kun taas huonoimmillaan vähättelee sitä. (Lindström 2011, 181.)

Lindström (2011) kirjoittaa, että musiikin aikaansaaminen vaatii yhteisten musiikillisten sääntöjen tunnustamista: musiikin aikaansaamiseksi yhdessä, on hyväksyttävä ”yhteiset merkitysnäkökentät”. Kaikkien on soitettava samassa sävellajissa ja samassa tempossa toisten kanssa. Musiikillinen teos syntyy vuorovaikutuksessa, dialogissa, yhteistyössä. Yhdessä taiteen toteuttaminen edellyttää täten samoja asioita kuin autenttisen kulttuurin ja autenttisen yksilöidentiteetin muodostaminen. Lindström pohtii väitöskirjassaan myös sitä, missä määrin yksilön oman identiteetin on mahdollista kehittyä aidosti yhteismusisointitilanteessa. Hän pohtii, että yksilön identiteetin kasvu riippuu siitä, kuinka paljon oppilaat saavat itse vaikuttaa ja tehdä valintoja omasta osallistumisestaan ja roolistaan. Omassa tutkimusaineistossaan Lindström huomasi, että oppilaat arvostivat opettajan sallimaa valinnanvapautta. Kaikki osallistuivat yhteiseen tekemiseen. Oppilaille oli jo muotoutuneita näkemyksiä itsestään laulajina tai soittajina, tai jonkin tietyn soittimen soittajina, ja oppilaat kokivat, että opettaja tuki heitä näissä itsemäärittelyissä. Tämä tuki myös yhteismusisoinnissa yksilöidentiteettien muodostumiseen. (Lindström 2011, 184.)

5.4 Oppitunnin ilmapiiri

Eero Rintalan (2020) mukaan aiemman tutkimuksen valossa yhteismusisoinnin onnistumisen tärkeimpinä edellytyksinä olivat yhteisöllisyys ja oppilasta tukeva opetustilanne ja ilmapiiri. (Rintala 2020, 1). Toisaalta musiikki voi myös itsessään parantaa ryhmän keskinäistä vuorovaikutusta yhteisten musiikillisten kokemusten sekä osallistumisen kautta (Bojner-Horwitz & Bojner 2007, 44–45).

Opettajan persoonallisuus ja hänen tapansa olla vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa vaikuttavat voimakkaasti oppilaan kokemuksiin oppitunnin tunneilmapiirin laadusta. Myös oppituntien ilmapiiri vaikuttaa vastaavasti oppilaan käsityksiin opettajasta. (Anttila & Juvonen 2002, 125.) Oppilas kokee oppitunnin tunneilmapiirin myönteiseksi, välittömäksi ja lämpimäksi silloin, kun hän pitää opettajasta. Opettajan ja oppilaan persoonan täytyy kohdata inhimillisellä tasolla, heidän täytyy hyväksyä toisensa ihmisenä, viihtyä toistensa seurassa ja kunnioittaa toisiaan oppilaan suorituksen tasosta riippumatta. Kielteisessä ilmapiirissä ei ole suurta väliä sillä, mitä tai miten opettaja opettaa, vaan sekä opiskelu ja oppiminen jäävät heikoiksi. (Anttila & Juvonen 2002, 147.)

Rankila ja Virtanen (1997) kirjoittavat Kososen (1991) kirjoituksen pohjalta, että opetustilanteiden sosiaalipsykologiset rakenteet ja prosessit muovaavat oppimisympäristöä, vaikuttaen sekä viihtymiseen että motivoitumiseen. On siis selvää, että vuorovaikutuksen laatu ja luokan ilmapiiri vaikuttavat yhteismuusisoinnin kokemiseen ja oppimiseen yksittäisten oppilaiden kohdalla. Kosonen jatkaa, että yksilö heijastaa omia tunteitaan luokan jäseniin ja saa havainnoimalla tietoa luokan sosiaalisesta todellisuudesta. Tämä sosiaalinen vuorovaikutus saattaa näkyä luokassa oppilaiden ja opettajan välisessä vallankäytössä, vaikuttamisessa, tiedonsiirtymisessä, tunteiden kokemisessa ja ilmaisemisessa sekä arvostuksen ja luottamuksen muodostumisessa. (Rankila & Virtanen 1997, 27; Kosonen 1991, 64–65.) Sosiaalinen vuorovaikutus rakentuu koetusta ilmapiiristä, luokkahengestä ja työrauhasta (Rankila & Virtanen 1997, 27).

Myönteisen ilmapiirin syntymiseen vaikuttavat myös suoritusten arviointitapa ja niiden oikeudellisuus, kohtuus ja yksilöllisyys, oppilaiden osallistuminen heitä koskevaan päätöksentekoon, opetusmuotojen monipuolisuus, merkityksellisyyden kokeminen tunnilla ja oppilasyhteisön rakenteellinen tasapainoisuus (Rankila & Virtanen 1997, 28; Koskenniemi 1982, 163–164). Luokassa voi vallita myös joko korkea tai matala ryhmäkiinteys, jolloin korkea ryhmäkiinteys näkyy jäsenten välisenä aktiivisena vuorovaikutuksena. Oppilaat ottavat huomioon toisensa ja kannustavat toisiaan. Tunteiden näyttäminen on avointa, eikä luokassa ole eristäytyneitä oppilaita eikä sinne muodostu sulkeutuneita pienryhmiä. Luokkahenki koetaan positiivisena ja osallistuminen luokan toimintoihin on sitoutuvaa. Matala ryhmäkiinteys voi näkyä oppilaan poissaolomaisuutena tunnilla, haluna päästä pois, vähäisenä vuorovaikutuksena tai oppilas voi kokea olevansa eristetty tai syrjäytynyt luokkayhteisöstä. (Rankila & Virtanen 1997, 29; Schmuck & Schmuck 1988, 141.)

Ruismäen ja Tereskan (2008) tutkimuksessa 20–25-vuotiaat nuoret muistelivat omien kouluaikojensa musiikintunteja. Positiivisina muistoina yläkoulun musiikintunnin ilmapiirissä korostuivat vapaus ja rentous. Toisaalta oli paljon häiriötekijöitä kuten hälinä, melu, yleinen sekasorto ja jopa opettajan ärsyttämisen ja naljailu olivat syitä huonoksi koettuun ilmapiiriin. Oppilaat saattoivat kokea, etteivät oppineet mitään, vaikka olisivat halunneet. Yksi syy tällaiselle tilanteelle oli oppilaiden negatiiviset asenteet ja epäsosiaalisuus. Henkilökohtaiset ongelmat voivat haitata myös yleistä ilmapiiriä ja vaikeuttaa oppimista. (Ruismäki & Tereska 2008, 32.)

5.5 Palaute ja arviointi

Opinnoissa edistymisen kannalta on keskeistä seurata erityisesti oppilaan yhteismusisointitaitojen, käsitteellisen ajattelun ja oppimaan oppimisen taitojen kehittymistä (POPS 2014, 265). Ruokonen ja Grönholm (2005) valaisevat, että musiikin arvioinnilla on motivaatiolle keskeinen merkitys, ja arviointikeskusteluissa on hyvä pyrkiä yksilöllisyyteen ja oppilaan itsearvioinnin kuunteluun. Oppilaiden musiikillinen itsetunto ja itsetuntemus voivat vaihdella huomattavasti. Opettajan tärkeänä tehtävänä on siksi ymmärtää ja tukea oppilaan musiikillista kehitystä ja minäkuvaa musiikillisen tekemisen ja palautteen kautta. Opettajan antamalla palautteella on tärkeä merkitys. Oppilaiden yksilölliset erot vaihtelevat musiikillisissa taidoissa keskimääräistä enemmän verrattuna moniin muihin kouluaineisiin. Kouluun saapuva lapsi tuo mukanaan perimänsä ja temperamenttinsa lisäksi kulttuuri- ja kotiympäristönsä musiikillisten tietoihin, taitoihin ja asenteisiin liittyvät vaikutukset, joilla lapsen musiikillista kasvua on tuettu tai oltu tukematta. (Ruokonen & Grönholm 2005, 90–91.) Tämä vaikuttaa myös arvioinnin haastavuuteen, sillä oppilailla on musiikinopiskeluun erilaiset lähtökohdat. Oppimista tulisi verrata aina opeteltavan asian kehittymiseen huomioiden kunkin oppilaan henkilökohtaisen lähtötason, oppilaiden keskinäisten taitojen tai paremmuuden vertailun sijaan.

Palautteen antaminen ja vastaanottaminen ei ole kuitenkaan aina helppoa. Rakentavan ja negatiivisenkin palautteen vastaanottaminen vaatii kuulijaltaan halua kehittyä ja varmuuden siitä, ettei palaute koske häntä ihmisenä, vaan nimenomaan ihmisen toimintaa. Musiikki on kuitenkin alueena hyvin lähellä ihmistä itseään, joten palautteen kanssa täytyy olla varovainen. Kuinka arvioida ja antaa palautetta oppilaille yhteismusisoinnin aikana?

Kun arvioidaan, täytyy samalla selvittää myös opetus-oppimis-prosessin luonnetta sekä sitä, mitä musiikinoppimisprosessin tuloksilla käsitetään. Jos arvioitavaa kohdetta ei olla määritelty, ei ole järkevää lähteä myöskään arvioimaan sitä. (Anttila & Juvonen 2002, 148.) Anttila ja Juvonen (2002) näkevät, että on hyvä havaita, että arviointi keskittyy aina oppijan lisäksi myös opetukseen. Arviointiin kuuluu myös arvostelu, jolla tarkoitetaan yleensä arvosanan antamista. Laajemmin se voidaan nähdä oppijan muutosten vertaamista ennalta asetettuihin kriteereihin ja arvioinnin tuloksista tiedottamista suullisesti tai kirjallisesti. Perinteisesti tätä arvostelua numeerisesti on painotettu muuta arviointia enemmän, mutta tässä suhteessa kulttuuri on muuttumassa. Arvioinnin rooli on laajentunut oppilaiden

luokittelemisesta opiskelutavoitteiden ja -prosessin ohjaamisen suuntaan. (Anttila & Juvonen 2002, 148; Apajalahti 1996; Räisänen & Frisk 1996. 15–16.) Nykyisin arviointi käsitetään osaksi opetusta, ja erityisesti sanallisella arvioinnilla, arviointikeskusteluilla ja erilaisilla itsearviointimenetelmillä voidaan auttaa oppijaa kehittämään metakognitiivisia taitojaan, kuten käsityksiä itsestään oppijana ja sitoutumistaan opiskeluun (Anttila & Juvonen 2002, 149).

Arviointikäytännöt muokkaavat voimakkaasti yksilön tavoitteita opintojensa suhteen, käsityksiä itsestään opiskelijana sekä opiskelumotivaatiota ja -strategioita. Arvioinnilla voi olla oppijan motivaatioon ja suoritukseen sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia. Esimerkiksi musiikinopiskelijat kaipaava usein tukea itsetunnolleen, ja haluavat saada ympäristöltä palautetta siitä, kuinka hyvin edistyvät opinnoissaan. (Anttila & Juvonen 2002, 149–150.) Anttila ja Juvonen (2002) kertovat Korpisen (1996) korostavan, että arvioinnin merkitys on juuri itsetuntemuksen, itsearvostuksen ja itseluottamuksen tukemisen välineenä. Tätä voidaan kehittää sellaisen arviointijärjestelmän avulla, joka ilmaisee oppijalle selkeät tavoitteet, rohkaisee omien tavoitteiden asettamiseen ja oman edistymisen arviointiin sekä antaa täsmällistä, yksityiskohtaista, yksilöllistä ja välitöntä palautetta edistymisestä. Itsearvostusta ja -luottamusta kerää sellainen arviointi, jossa oppija saa myönteistä palautetta alueelta, jota hän itse arvostaa. Arviointi on optimaalisimmillaan realistista, joten myös kielteistä palautetta täytyy tarpeen tullen osata antaa. Sen pitää kuitenkin olla yksityiskohtaista ja koskea vain suoritusta, ei persoonallisuutta. Itseluottamus ja -arvostus vahvistuvat onnistumisen kokemuksista, ja siksi oppijan tulisi saada edellytyksiään vastaavia, sopivan haastavia tehtäviä ja niistä yksilöllistä palautetta. (Anttila & Juvonen 2002, 150; Korpinen 1996.)

Sosiaalista vertailua aiheuttava tai siihen perustuva arviointi vaikuttaa erityisesti oppilaan käsityksiin itsestään, toisista oppilaista ja tehtävistä. Siitä kehittyy helposti opiskelumotivaatiolle negatiivinen ilmapiiri, joka johtaa epäonnistumisia välttäviin, tai ne hyväksyviin strategioihin (Anttila & Juvonen 2002, 150; Covington & Omelich 1985.) Täytyy muistaa, ettei kokenutkaan opettaja voi olla oppilaan tunteiden, elämysten, kokemusten tai ajattelun ekspertti, muutoin kuin omien havaintojensa ja tulkintojensa kautta. Ne ovat kuitenkin vain hänen itsensä rakentamia käsityksiä. (Anttila & Juvonen 2002, 158; Sava 1997, 269–270.)

6 KOHTI TOIMIVAA YHTEISMUSISOINTIA

Kirjallisuutta lukiessani, löysin monia näkökulmia yhteismusisoinnin tarkasteluun. Huomasin kuitenkin, että yhteismusisoinnista puhutaan käsitteenä yleisesti melko vähän. Yhteismusisointia ei myöskään oteta usein lähempään tarkasteluun, vaan musiikintunteja pidetään monissa lähteissä kokonaisuuksina, joissa yhteismusisointi on keskeinen, ellei jopa tärkein osa, mutta sitä ei olla irrotettu kontekstistaan. Panin merkille, että tutkimusta tarvitaan lisää – nimenomaan yhteismusisoinnin vaikutuksista ja työskentelytavoista.

Sosiaalisten taitojen oppimista korostetaan paljon musiikin oppiaineen merkityksenä, mutta mieleeni herää kysymys, jääkö silloin jotain tärkeää itse musiikin merkityksestä ja oppimisesta pois? Myös Lindström (2011) pohtii väitöskirjassaan kysymystä, miksi juuri musiikkikasvatus opettaisi sosiaalisia taitoja. Eikö sosiaalisia taitoja opita minkään muun oppiaineen tunnilla ja onko sosiaalisten taitojen kehittyminen nimenomaan musiikin tarjoama ominaisuus? (2011, 12.) Pohtiessani tätä, mietin, pystyykö oppilas saamaan itsestään ja soittimestaan kaiken irti, jos keskittyminen on kuitenkin enemmän yhteistyötaitoissa? Toisaalta siinä, että voi itse kehittyä, tarvitaan juuri yhteistyötaitoja, joita tilanteessa myös opetellaan: jos halutaan onnistua, on annettava tilaa muille, osata kuunnella ja oppia musisoimaan osana suurempaa joukkoa. On myös huomionarvoista, että monikaan oppilas ei vapaa-ajallaan välttämättä pääse musisoimaan yhdessä muiden kanssa, joten koulussa siihen voi tarjoutua oiva tilaisuus. Lisäksi koulussakin voi olla välillä itsenäistä harjoittelua, riippuen opettajasta, musiikintunnin sisällöstä ja ryhmämäärästä.

Hyvä yhteismusisointituokio rakentuu monista pienistä langoista, jotka nivoutuvat yhteen. On hyvä miettiä, mikä yhteismusisoinnin tarkoitus lopulta musiikintunnilla on - onko tarkoitus opettaa oppilaat soittamaan jotain soitinta niin, että kaikilla on sama soitin vai onko tavoitteena saada aikaan hieno yhteisesitys, keskittyen kokonaisuuteen eikä yksilösuorituksiin? Vai onko määränpäänä lopulta rentoutuminen ja hauskanpito, soitosta nauttiminen ja kevennys muiden kouluaineiden välissä?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) yhteismusisoinnin harjoittamisessa korostetaan myönteistä yhteishenkeä ja oppimisen iloa. Lisäksi tavoitteina on oppilaan myönteisen minäkuvan kehittyminen musiikillisen ryhmän jäsenenä toimimisen kautta. Musiikillisella yhteistyöllä vahvistetaan oppilaiden yhteistyötaitoja, itsetuntoa ja oma-

aloitteisuutta. (ks. luku 2.2) Näyttää siltä, että yhteismusisoinnin toteutuminen on itsessään tavoite musiikinopetuksessa. Onnistuessaan yhteismusisointi opettaa parhaimmillaan elämästä, omasta itsestä ja ihmisistä ympärillä. Yhteismusisoinnin tavoitteina on tuoda musiikista positiivisia kokemuksia oppilaille, jotta he jatkaisivat musiikin harrastamista koulun ulkopuolellakin, ja saisivat siitä voimaa arjen keskelle. Yhteisöllisen ja osallistavan musiikin opiskelun kautta pyritään siis opettamaan sosiaalisia taitoja musiikillisten taitojen lisäksi ja antamaan oppilaille musiikillista sisältöä elämään myös koulun ulkopuolella.

Parhaimmillaan musiikintunneilla päästään jaettuun kokemukseen, jossa oppilaat pääsevät osallistumaan, tekemään yhdessä ja ottamaan osaa ja vastuuta tekemästään. Esimerkiksi yhteisen kappaleen sovittamisessa voidaan yhdessä miettiä, mikä soitin soittaisi mitään tiettyssä kohtaa. Näin oppilaat pääsevät sisälle toistensa ajatuksiin ja kokemuksiin, ja voivat samaistua ja löytää uusia näkökulmia yhteiseen musisointiin. Tieto muodostuu yhteisiin käytäntöihin osallistumalla ja niistä saatujen merkitysten kautta. (ks. luku 2.4 & 4.2.)

Yhteismusisoinnin kokeminen – aivan niin kuin minkä tahansa asian kokeminen – on yksilöllistä. Jos yhteismusisoinnin onnistumista mitataan jokaisen oppilaan kokemuksen avulla, olisi tulos hyvin kirjava. Tämän vuoksi yksittäisiä kokemuksia täytyy yleistää. Suurimmassa osassa lukemastani aineistosta, oppilaat ovat kokeneet yhteismusisoinnin todella positiivisena ilmiönä. Yhdessä tekeminen ja yhteisöllisyys painoutuivat vahvasti oppilaille mieleisinä esimerkiksi Lindströmin (2011) sekä Ruismäen ja Tereskan (2008) tutkimuksissa. Mahdolliset esiintymiset tuovat oppilaille harjoitteluun motivaatiota ja määränpään soittamiselle. Musiikki on luovaa työtä, mutta samalla keventää koulupäivää. Oppilaat arvostavat valinnanvapautta. Monelle musiikki on henkilökohtaisesti tärkeää, ja luokkayhteisössä se voi rentouttaa ja luoda luokkaan yhteisöllisyyden tunnetta. (ks. luku 4.4.)

Yhteisöllisyys on siis hyvin keskeinen asia toimivaa musisointia, ja siitä syystä luokan ilmapiiriin on opettajana syytä panostaa. Juuri opettajalla on valtava merkitys oppilaiden kokemukseen yhteismusisoinnin ja yhteisöllisyyden onnistumisesta. Oppilaat hyväksyvä asenne, empaattisuus, kannustaminen ja oppilaiden huomioiminen yksilöinä on erityisen tärkeää. Ideaalinen oppilas-opettaja-suhde perustuukin keskinäiselle kunnioitukselle ja luottamukselle. (ks. luku 5.1 & 5.2) Kuinka sitten pitää suuressa ryhmässä yllä jokaista yhtä paljon huomioivaa oppilas-opettaja-suhdetta? Eräs musiikinopettaja antoi neuvon, että valitsee joka tunnille muutaman oppilaan, joita erityisesti huomioi ja kehuu, ja seuraavalla

tunnilla vaihtaa oppilaita. Huomiosta ja positiivisesta palautteesta on usein oppilaille suurempi ilo ja vaikutus kuin opettaja tajuaakaan. Näin jokainen saa palautetta vuorollaan, ja kaikki tulevat huomioiduksi yksilöinä. Lisäksi opettajalla on hyvä olla suunniteltu kokonaisuus ja selkeät ohjeet yhteismusisointia varten, mutta hänellä täytyy olla vara pystyä muuttamaan suunnitelmia, ja kuulemaan oppilaiden toiveita, jotta he voivat ottaa vastuuta ja pääsevät toteuttamaan itseään opettajan määräämien tehtävien ulkopuolellakin. (ks. luku 5.1.)

Myös oppilaiden kuin opettajienkin on hyvä tiedostaa yhteismusisoinnin tarkoitukset, tavoitteet ja merkitykset. Ne voivat auttaa heitä asennoitumaan yhteismusisointiin intensiivisemmin ja tuoda intohimoa tekemiseen. Innostuksella on tapana tarttua, ja koulutyön ei tarvitse olla pelkkää suorittamista ja puurtamista. Silloin, kun luokassa on turvallinen ja luottavainen ilmapiiri, ja jokainen saa olla sellainen kuin on, voi yhteisessä soitossa myös kommunikoida musiikin kautta paremmin, ja käsitellä samalla omia tunteitaan ja kokemuksiaan toisten kanssa – ilman sanoja.

LÄHTEET

- Anttila, M. & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta*. Joensuu University Press.
- Apajalahti, M. (1996). Peruskoulun oppilasarvioinnin arviointi. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista*, 83–93. Opetushallitus: Arviointi 6/1996.
- Birch, S. & Ladd, G. (1996). Interpersonal Relationship in the School Environment and Childrens' Early School Adjustment: The Role of Teachers and Peers. Teoksessa J. Juvonen & K. Wentzel (toim.) *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*, 199–225. New York: Cambridge University Press.
- Bojner-Horwitz, E. & Bojner, G. (2007). *Mielihyvää musiikista*. Vantaa: WSOY.
- Casey, T. (2011). ”Musiikki merkitsee minulle paljon.”: Asennetutkimus musiikin opiskelun merkityksellisyydestä peruskoulun 9. luokkalaisille. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Pro gradu.
- Cohen, G. D., Perlstein, S., Chapline, J., Kelly, J., Firth, K.M., Simmens, S. (2006) The impact of professionally conducted cultural programs on the physical health, mental health, and social functioning of older adults. *Gerontologist* 46(6): 726–34.
- Covington, M. V. & Omelich, C. L. (1985). *Ability and Effort Evaluating among Failure-Avoiding and Failure-Accepting Students*. Journal of Educational Psychology 77, 446–459.
- Eerola, P.-S. (2010). Mitä musiikki kouluille antaa? Musiikinopettajien näkemyksiä opetuksensa tavoitteista sekä oppiaineensa ainutlaatuisuudesta. *Kasvatus* 41(1), 31–40.
- Gold, C., Saarikallio, S. H. & McFerran, K. (2011). Music therapy. Teoksessa R. J. Levesque (toim.), *Encyclopedia of Adolescence, 1826-1834*. New York, NY: Springer.
- Hall, Stuart 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino
- Hargreaves, D. J. & North A. (1997) *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.
- Hela, M. (1952) *Laulunopetuksen erityiskysymyksiä*. Kansakoulunopetussuunnitelma-komitean mietintö II. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino, 336–348.
- Huhtinen-Hilden, L. (2013). Herkät tuntosarvet musiikin opettamisessa. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja – Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. 159–174. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Hyvönen, L. (2006). Musiikki – kasvatuksen hukattu mahdollisuus? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.), *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä* 46–59. Helsinki: Yliopistopaino.

Jaques-Dalcroze, E. (1973) *Rhythm, Music & Education*. Translated from the French by H. F. Rubenstein. First Published 1921. Great Britain: Hazell, Watson & Viney

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö (1952). 183–187.

Karppinen, M. (2007) Musiikinopettajan mallivaikutus. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu –tutkielma.

Karttunen, S. (1992). *Musiikki kulttuurisessa tietoisuudessa*. Nykykulttuurin tutkimusyksikkö. Jyväskylän yliopisto.

Koppinen, M. L., Korpinen, E. & Pollari, J. (1994). *Arviointi oppimisen tukena*. Porvoo: WSOY.

Korpinen, E. (1996). Kuka, mikä ja minkä arvoinen olen? Minäkuva ja arviointi. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista*, 69–82. Opetushallitus: Arviointi 6/1996.

Koskenniemi, M. (1982). *Yhdessä ja yhteistuumin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen*. Keuruu: Otava.

Kosonen, E. (2009). Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* 157–170. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.

Kosonen, P. (1991). *Opiskelun mielekkyys ja opintomotiivaatiot lukiossa*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen julkaisuja A:44.

Kurkela, K. (1997). *Mielen maisemat ja musiikki – Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynaamiikka*. Helsinki: Hakapaino Oy.

Lahdes, E. (1986). *Peruskoulun didaktiikka*. Keuruu: Otava.

Laine, M. (2019). “Mikään ei voita sitä fiilistä, kun koko yhtye on sisällä musiikissa ja kommunikoi” – Yhteissoittaminen ja sen vaikutus sosiaalisiin vuorovaikutustaitoihin soittajien kokemana. Helsingin yliopisto. Filosofian, historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen osasto. Pro gradu

Lehtonen, K. (1989). Miten käy maikalta rock & roll? Rock-musiikki nuorisokulttuurien ilmentäjänä. *Kasvatus*, 20(6), 504–511.

Lehtonen, K. (1986). *Musiikillisen kompetenssin teoria musiikillisen merkityksen muodostamisprosessin ja kulttuuris-sosiaalisten merkitysten strukturaalisena selittäjänä*. Julkaisusarja B:22. Kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopisto.

Lindström, T. E. (2011). *Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in humanities 158. Väitöskirja.

- Louhivuori, J. (2009). Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* 11–27. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- Louhivuori, J. (2005) *Musiikkikasvatuksen vuosikirja 2002 – 2004*. Saarijärvi: Gummerus.
- Rajala, E. (2014). Yhteissoitto alakoulun musiikinopetuksessa – Alakoulussa musiikkia opettavien opettajien käsityksiä yhteissoitosta, sen toteuttamisesta ja tärkeydestä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu.
- Rautio, M. (1959) *Rytmiikasvatus ja kouluosoittimet*. Helsinki: Laatumainos.
- Räisänen, A. & Frisk, T. (1996). Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin taustaa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) *Silta uuteen opiskelija arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista*, 9–26. Opetushallitus, Arviointi 6/1996.
- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. (2013). Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. 54–70. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Peruskoulun opetussuunnitelmaomitean mietintö II*, 1970:A5. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Helsinki: Kouluhallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS)*. (2014). Helsinki: Opetushallitus. Haettu 4.2.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (POPS)*. (2004). Helsinki: Opetushallitus.
- Rankila, A. & Virtanen, S. (1997). Mielekkyyden kokeminen musiikintunneilla. Tapaustutkimus Huhtasuon ala-asteen viidennellä musiikkiluokalla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu.
- Rauste-von Wright, M-L. (1982). *Kasvatustapahtuma ja maailmankuvan kognitiivis-emotionaaliset ainekset*. Kasvatustieteen osaston julkaisuja: Joensuun korkeakoulu.
- Rauste-von Wright, M-L. (1979). Nuorison ihmis- ja maailmankuva X. Sosialisatioprosessi ja maailmankuva. *Psykologian tutkimuksia* 1979:36. Turun yliopisto.
- Rintala, E. (2020). Musiikinopetuksen yhteismusisoinnin yhteys sosiaalisiin taitoihin sekä sen onnistumisen edellytykset. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kandidaatintutkielma.
- Ruismäki, H. & Tereska, T. (2008). Students' assessments of music learning experiences from kindergarten to university. *British Journal of Music Education*, 25(1), 23–39.

- Ruokonen, I. & Ruismäki, H. (2013). Eheyttävän musiikkipedagogiikan ja yhteistyön voima. Teoksessa M. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. 116–128. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ruokonen, I. & Grönholm, M. (2005). Musiikkikasvatus perusopetuksessa ja musiikkiluokilla: kasvamista musiikkiin ja musiikin avulla. Teoksessa E. Anttila, S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.), *Taidon ja taiteen luova voima: Kirjoituksia 9–12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta*. 85–100. Helsinki: Finn lectrura.
- Saarikallio, S. (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* 221–231. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- Sava, I. (1997). Taito, ilmaisu, ajattelu arvioinnin kohteina. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*, 253–275. Helsinki: Opetushallitus.
- Schmuck, R. & Schmuck, P. (1988). *Group processes in the classroom*. 5. painos. Dubuque Iowa: Wm. C. Brown Publishers.
- Siikala, A.-L. (1987). Kertomus, kerronta, kulttuuri. Teoksessa T. Hoikkala (toim.) *Kieli, kertomus, kulttuuri*, 98–117. Helsinki: Gaudeamus.
- Suomi, H. (2009). Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikinopetus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* 67–89. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- Taari, J. (2020). Opettajien näkökulmia ja havaintoja vuorovaikutuksen ohjaamisesta musiikintuntien yhteissoittotilanteissa. Jyväskylän yliopisto. Musiikin, taiteen ja kulttuurintutkimuksen laitos. Pro gradu.
- Takala, A. (1982). Maailmankuvan muodostumisesta. *Kasvatus* 1982:2, 67–70.
- Tamminen, T. (2014). Yhteinen, jaettu ilo. *Leikkipäivä/MLL*. Haettu 13.1.2021 osoitteesta <https://leikkipaiiva.fi/jaettu-ilo/>
- von Wright, J. (1986). Kognitiivisesta oppimiskäsityksestä. *Psykologia* 2, 83–88.
- von Wright, J. (1996). Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia vaatimuksia. *Kasvatus* 1. 9–21.