

Melodinen myötätunto

Yhteisöllisyys neljän kuudesluokkalaisen kuvaamana musiikkiluokalla

Tutkielma (Maisteri)

30.6.2021

Eerika Halonen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi</p> <p>Melodinen myötätunto – Yhteisöllisyys neljän kuudesluokkalaisen kuvaamana musiikkiluokalla.</p>	<p>Sivumäärä</p> <p>106</p>
<p>Tekijän nimi</p> <p>Eerika Halonen</p>	<p>Lukukausi</p> <p>Kevät 2021</p>
<p>Aineryhmän nimi</p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella kuudesluokkalaisten kokemuksia yhteisöllisyydestä musiikkiluokalla sekä tämän yhteisön yhteyksiä elämäntaitojen oppimiseen. Tutkimuskysymykset ovat: Miten haastateltavat alakoululaiset kuvaavat kokemuksiaan musiikkiluokastaan yhteisönä? Miten musiikkiluokka yhteisönä on yhteydessä haastateltavien alakoululaisten elämäntaitojen oppimiseen Perusopetussuunnitelman perusteiden (2014) yleisen arvoperustan valossa?</p> <p>Johdannossa luon katsauksen yhteisöllisyyden merkitykseen niin nyky-yhteiskunnassa kuin koulumaailmassa. Tuon myös esille tutkimusaiheen taustaa niin musiikkikasvatuksen, kasvatustieteen kuin henkilökohtaisesta näkökulmasta. Teoreettinen viitekehys jakautuu kahteen osaan: musiikkiluokkien historiaan sekä yhteisöllisyyteen ja elämäntaitoihin. Käsittelen näitä teemoja kasvatustieteen, musiikkikasvatuksen, psykologian, filosofian, sosiologian sekä teologian ja uskonnontutkimuksen kirjallisuuden pohjalta.</p> <p>Keräsin tutkimuksen aineiston puolistrukturoiduilla yksilöhaastatteluilla, joissa käytin <i>stimulated recall</i> -menetelmää. Haastattelin eräältä musiikkiluokalta neljää oppilasta, jotka olivat haastatteluhetkellä kuudesluokkalaisia. Aineisto analysoitiin teoriasidonnaisesti.</p> <p>Tutkimustuloksista selvisi, että musiikkiluokkalaisilla on pääasiassa myönteisiä kokemuksia omasta luokastaan yhteisönä. Hauskanpito, yhteishenki, ystävällinen ja myötätuntoinen ilmapiiri koetaan tärkeiksi tekijöiksi yhteisöllisyyden muodostumisessa ja ylläpitämisessä. <i>Melodinen myötätunto</i> kokonaisvaltaisena elämäntaitona ja asenteena muita ihmisiä kohtaan muodostuu musiikkiluokalla yhteisestä musisoinnista, toisten auttamisesta, kuuntelemisesta sekä kohtaamisesta vuorovaikutuksessa yhteisön muiden jäsenten kanssa.</p>	

Hakusanat

yhteisöllisyys, hyve-etiikka, elämäntaidot, musiikkiluokka, lasten haastattelu

Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään

30.6.2021

Sisällys

Sisällys	1
1 Johdanto	1
2 Musiikkiluokkatoiminta Suomessa	7
2.1 Musiikkiluokkatoiminnan taustaa	7
2.1.1 Peruskoulun synty ja yhteydet koulumusiikkiin	7
2.1.2 Musiikkiluokkatoiminta 1960-luvulta nykypäivään	8
2.1.3 Musiikkiopistojen synty ja yhteydet musiikkiluokkiin	10
2.2 Opetussuunnitelman lähtökohtia musiikkiluokan toimintaan	12
2.2.1 Painotettu opetus	12
2.2.2 Yhteisöllisyyden lähtökohtia.....	13
2.2.3 Aktiivinen toimijuus	15
2.2.4 Eri musiikkiluokkien toimintatapoja.....	16
3 Vuorovaikutuksen dimensiot	18
3.1 Yhteisö.....	18
3.1.1 Yhteisöllisyys.....	18
3.1.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen.....	19
3.1.3 Yhteisön merkitys musiikkiluokalla	21
3.2 Elämäntaidot.....	24
3.2.1 Hyve-etiikka.....	24
3.2.2 Dialogisuus.....	28
3.2.3 Sosio-emotionaalinen kompetenssi.....	31
3.2.4 Empatia ja myötätunto	35
4 Tutkimusasetelma	39

4.1 Tutkimuskysymykset.....	39
4.2 Laadullinen tutkimus.....	39
4.3 Tutkimusmenetelmä.....	40
4.4 Tutkimuksen kulku.....	43
4.5 Aineiston analyysi.....	45
4.6 Tutkimusetiikka.....	47
5 Tulosluku.....	50
5.1 Haastateltavien kuvaus.....	50
5.2 Yhteisöllisyys – kohtaaminen.....	51
5.3 Oppiminen – auttaminen.....	56
5.4 Musiikin merkitys yhteisölle.....	61
5.5 Opettajan rooli yhteisössä.....	66
6 Pohdinta.....	69
6.1 Johtopäätökset.....	69
6.2 Luotettavuustarkastelu.....	76
6.3 Tulevia tutkimusaiheita.....	78
Lähteet.....	81
Liitteet.....	100

1 Johdanto

Meillä on suuri voimavara ystävydessä, rakkaudessa ja yhteisöllisyydessä.

(Jenni Haukio¹ 6.12.2020)

Jokainen meistä kuuluu elämänsä aikana moniin eri yhteisöihin. Yhteisöissä kehittyvät ihmissuhteita, jotka muodostavat yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta. Eri yhteisöt ovat tärkeä voimavara ihmisille kaikkina aikoina. Ihmisen ei ole hyvä jäädä yksin. Meillä on suuri voimavara yhteisöllisyydessä, joka tuo mukanaan ystävyttä ja rakkautta. Samalla mikään yhteisö ei ole täydellinen ja jokaisessa yhteisössä tapahtuu myös ristiriitoja ja konflikteja. Sekä myönteisistä että kielteisistä kokemuksista opitaan yhdessä ja kasvetaan ihmisinä ja yhteisönä.

Yhteisöllisyys syntyy ihmisten välisistä kohtaamisista ja moniäänisestä dialogista, jossa toteutuu kunnioittava asenne ihmisten välillä. Läsnäolon, oikeudenmukaisuuden, empatian ja myötätunnon toteutuminen yhteisöissä ja yhteiskunnassa vaatii kaikilta ihmisiltä omien toimintatapojen tarkastelua. Laura Arikka (2021) muistuttaa nykyajan asenteista, jotka hallitsevat ihmisiä. Yhteiskunnassa näkyvät monesti kiire, vauhti ja kilpailu, jolloin dialogille tärkeät ominaisuudet, kuunteleminen ja läsnäolo, unohtuvat. (Arikka 2021, 23–24.) Nykyään myös esimerkiksi tietotekniset laitteet haastavat yhteisöllistä toimintaa (Wihersaari 2011, 83) ja yhteen kokoontuessa läsnäolon kokemus häiriintyy, kun huomio siirtyy ihmisistä laitteisiin. Myös Martha Nussbaum (2006) on ollut huolissaan siitä, että teknologiakehitys hallitsee ihmisiä ja humanistisiin tieteisiin ja taiteisiin liittyvät kyvyt unohtuvat. Esimerkiksi sympatiaa ei enää osoiteta toisille ihmisille yhteiskunnassa samalla tavalla kuin ennen. (Nussbaum 2006.) Vaatii jokaiselta harjoittelua kuunnella toista, olla keskeyttämättä tai olla lähtemättä pois tilanteesta. Tähän jokaisen olisi pyrittävä, vaikka se joskus tuntuisi vaikealta. Kuulluksi tulemisen kokemus synnyttää ihmisessä kokemuksen, että hänestä oltiin kiinnostuneita ja häntä kohtaan osoitettiin myötätuntoa. Hyvässä dialogissa siihen osallistuvilta nousee erilaisia ajatuksia ja se voi herättää myös itsessä joitain uusia oivalluksia. (Arikka 2021, 24–25.)

¹ Lainausta Linnan juhlien haastattelusta 6.12.2020. Saatavilla <https://areena.yle.fi/1-50696969?autoplay=true#seriesInfo>

Vaikka kunnioittava, moniääninen ja hyväksyvä ilmapiiri voi tuntua itsestäänselvyydeltä ja väitän, että kaikki ihmiset haluaisivat lähtökohtaisesti toteuttaa näitä arvoja omassa elämässään, niin kasvatuksessa kuin muussakin elämässä, tarvitaan edelleen keskustelua ja tutkimusta näistä teemoista. On mielestäni tärkeä tuoda dialogisuutta ja kunnioittavan ilmapiirin toteutumista esille nykyään, jolloin joudutaan lukemaan opettajien väärinkäytöksistä, seksuaalisesta häirinnästä (Vasantola 2018; Lien 2012, 81), koulukiusaamistapauksista (Salmivalli 2008, 131–132) ja metoo-kampanjoinnista (Sayej, 2017). Aiemmat tutkimukset osoittavat, että turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri koulussa mahdollistaa aidon kohtaamisen (ks. esim. Arnlik 2019, 87; Lammi 2017, 177; Saari 2009, 118; Anttila 2003, 268). Nämä tutkimukset ovat syventyneet erityisesti opettaja–oppilassuhteeseen ja opettajan kasvatusvastuuseen dialogin syntymisessä. Tässä tutkimuksessa dialogisuuden toteutuminen nähdään myös laajemmin – koko kouluyhteisössä – ilmiönä, joka koskettaa myös oppilaiden välisiä vertaissuhteita. Ajattelen, että oppilaat ovat aktiivisia toimijoita ja voivat myös omalla toiminnallaan opettaa toisiaan ja oppia yhteisöissä kunnioittavaa kohtaamista toistensa kanssa. Oikeudenmukaisuuden, rehellisyyden ja kunnioittamisen arvoista ei ole turhaa puhua lasten ja nuorten sekä opetuksen ja kasvatuksen yhteydessä.

Perusopetussuunnitelman opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, että ”*perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan*” (POPS 2014, 14). Perusopetuksen tavoitteissa asetetaan oppimistavoitteita eri vuosiluokille, mutta arvoperusta pysyy koko ajan samana. Perusopetuksen arvoperusta ja oppijäkäsitys perustuvat jokaisen oppilaan ainutlaatuisuuteen (emt., 15) ja aktiiviseen toimijuuteen (emt., 17). Nämä lähtökohdat opetukselle muistuttavat, että oppiaineiden lisäksi perusopetuksessa opitaan ja kasvetaan ihmisinä myös ”johonkin suurempaan”. Tällöin oppilaat ovat osa yhteiskuntaa ja yhteisöä, jossa arvostetaan itseä, toisia ja ympäristöä (emt., 16). Yhteisöllisyys syntyy ihmisten kohtaamisista ja moniäänisestä dialogista, jossa toteutuu kunnioittava, oikeudenmukainen ja rauhaan pyrkivä asenne molemmin puolin.

Tämä tutkimus tarkastelee musiikkiluokkaa yhteisönä ja musiikkiluokan oppilaiden yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyys ei synny pelkästään siitä, että kaikki musiikkiluokkalaiset ovat innostuneita musiikista ja lähtökohtaisesti motivoituneita koulunkäyntiin. Arkipuhe

musiikkiluokista keskittyy usein siihen, että musiikkiluokan ilmapiiriä ja luokkahenkeä pidetään aina lähtökohtaisesti hyvänä. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että musiikkiluokkalaiset viihtyvät ja menestyvät paremmin koulussa verrattuna yleisluokkaan (Eerola & Eerola 2014, 98; Kosonen 2009, 161). Musiikkiluokalla opiskelu tarjoaa oppilaalle elämyksellistä ja monipuolista musiikin opiskelua koulukontekstissa. Musiikkiluokkakontekstissa musisointiprosessit ovat yhteisöllisiä ja usein myös konsertteihin ja esiintymisiin tähtääviä toimintoja, joiden on nähty vaikuttavan myös oppilaiden valta-, tunne- ja vuorovaikutussuhteisiin luokan sisällä (Pääkkönen 2013, 125). Yhteisöllisyyden toteutuminen ja ryhmässä toiminen esiintymiseen valmistautuessa vaativat musiikkiluokkalaisilta sitoutumista, jotta yhteinen tavoite saavutetaan. Kaikissa yhteisöissä syntyy myös ristiriitoja, ja ne omalla tavallaan kasvattavat yhteisöä. Myös tämä näkökulma on syytä ottaa huomioon musiikkiluokkia tarkasteltaessa. Yhteinen musisointiprosessi voi aiheuttaa musiikkiluokassa myös erimielisyyksiä, mutta projektin lopussa koetaan kuitenkin yhteenkuuluvuuden ja ryhmähengen parantuneen. (emt., 117.)

Opetussuunnitelman uudistuksien myötä valinnaisuutta on lisätty jo alakoulussa (POPS 2014, 94), mikä antaa myös normaalilla luokalla opiskelevalla oppilaalle mahdollisuuden painottaa musiikkia omissa valinnoissaan. Kokemukseni mukaan musiikkiorientoitunut luokanopettaja voi käyttää musiikkia yhtä lailla ja järjestää erilaisia esiintymismahdollisuuksia tai vaikkapa kuoroprojekteja, ja tämä voi osaltaan lisätä oppilaiden yhteisöllisyyttä, vaikka kyseessä ei olisi varsinainen musiikkiluokka. Taideaineiden asema perusopetuksessa on kuitenkin heikentynyt viime vuosina. Luokanopettajilla on myös vaihtelevasti valmiuksia opettaa musiikkia. Suomen (2019) mukaan luokanopettajien harrastuneisuus on yhteydessä opettajalta vaadittuihin soitto- ja laulutehtäviin. Sen sijaan musiikillisten taitojen ei koeta antavan riittävää tukea musiikintuntien suunnitteluun ja arviointiin. (Suomi 2019, 180.) Tutkimukseen vastanneista luokanopettajaopiskelijoista vain viidesosa kokee, että on pätevä opettamaan musiikkia (emt., 203). Tuloksia peilataan luokanopettajakoulutukseen, joka nähdään selkeästi alimitoitettuna siihen nähden, mitä luokanopettajan musiikilliselta kompetenssilta edellytetään (emt., 197). Väistämättä opettajan ammattitaito vaikuttaa myös siihen, mitä lapset oppivat musiikintunneilla koulussa.

Musiikkikoulutus on aina perustunut siihen, että koulutukseen valitaan testauksen ja lahjakkuuden perusteella. Puhutaan pyramidimallista, jossa ylimpänä ovat erityislahjakkaat ja alimpana harrastelijat. (Westerlund & Väkevä 2010, 151.) Musiikin

pyramidimallia voisi verrata myös urheiluun, jossa on nähtävissä huippu-urheilun mallit, joita hyödynnetään monissa urheiluseuroissa jo lapsuudesta ja nuoruudesta asti. Aikuisten asettamat tavoitteet eivät tue nuorten omaa motivaatiota liikuntaan ja kokonaisvaltaista kehitystä ja kasvua (Itkonen 2017, 16). Testauskäytännöt ovat ajautuneet myös koulumaailmaan. Painotetuille luokille ja monille musiikkiluokille oppilaat valitaan soveltuvuustestien avulla. Tällainen testauskäytäntö antaa kouluille ja perheille käsitystä siitä, kenelle esimerkiksi intensiivinen musiikin opetus on tarkoitettu. (Westerlund & Väkevä 2010, 151.) Painotettujen luokkien asemaa ja merkitystä on tulevien vuosien aikana syytä miettiä entistä tarkemmin. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2020) selvityksessä ehdotetaan, että lukiodiplomien asemaa vahvistettaisiin kevästä 2022 alkaen uudistuvan ylioppilastutkinnon myötä. Tämä tarkoittaisi, että opiskelija voisi sisällyttää ylioppilastutkintoonsa taide- tai taitoaineen lukiodiplomin. Tämä palvelisi erityisesti niitä nuoria, jotka ovat harrastuneisuudessaan pitkällä, ja voisi tehdä monen opiskelijan koulunkäynnistä mielekkäämpää. Myös taide- ja taitoaineiden asema muiden oppiaineiden rinnalla tulisi tasa-arvoisemmaksi. (Borodavkin, Härkönen & Tikka 2021, 39–42.) Painotettu opetus alakoulusta lähtien tukisi oppilaan kokonaisvaltaista kasvatustietä lukioon asti.

Musiikkiluokkien oppilaat ja opettajat voidaan nähdä tasa-arvon edistäjinä. He ovat osallisia musiikkiluokkajärjestelmään, joka myös osaltaan edistää YK:n lasten oikeuksien periaatetta päästä taiteen piiriin. YK:n lastenoikeuksien sopimuksen artikla 31 mukaan: *”Sopimusvaltiot tunnustavat lapsen oikeuden lepoon ja vapaa-aikaan, hänen ikänsä mukaiseen leikkimiseen ja virkistystoimintaan sekä vapaaseen osallistumiseen kulttuurielämään ja taiteisiin. Sopimusvaltiot kunnioittavat ja edistävät lapsen oikeutta osallistua kaikkeen kulttuuri- ja taide-elämään ja kannustavat sopivien ja yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoamista kulttuuri-, taide-, virkistys- ja vapaa-ajantoimintoihin.”* Musiikkiluokat tekevät yhteistyötä monien eri kulttuuritoimijoiden kanssa omalla paikkakunnallaan, kansallisesti ja kansainvälisesti (ks. esim. Törmälä 2013). Ne ovat usein aktiivisia kulttuuritoimijoita alueellisesti, ja musiikkiluokan oppilaat sekä opettajat saavat olla tästä osallisia (ks. myös von Brandenburg 2008).

Musiikkiluokan yhteinen hyvä, musiikin ilo ja kulttuurin myönteiset vaikutukset koskettavat parhaimmillaan suurta joukkoa ihmisiä musiikkiluokan ulkopuolellakin. Vertailun, valikoinnin ja erottelun sijasta haluan tässä tutkimuksessa keskittyä siihen, miten musiikkiluokka yhteisönä voi vaikuttaa myös muihin ympärillensä oleviin

yhteisöihin: rinnakkaisluokkiin, muiden koulujen oppilaisiin tai esimerkiksi omaan paikkakuntaansa. Toivon, että tutkimukseni voi tuoda esille, miksi musiikkiluokilla on edelleen oma tärkeä roolinsa niin paikallisesti kuin valtakunnallisesti. Vaikka ulkopuoliset näkevät musiikkiluokista eniten musiikillisia puolia, kuten konsertit tai kuorotoiminnan, pyrin tuomaan tutkimuksessani niin musiikillisia kuin ulkomusiikillisia asioita, jotka vaikuttavat myös luokkayhteisön ulkopuolisiin yhteisöihin. Musiikkiluokkien musiikillisia ja sosiaalisia vaikutuksia on siis tarkasteltava laajasta perspektiivistä ja huomattava, että niiden toiminta ei ole rajoittunut vain oman yhteisön sisälle.

Mielestäni musiikkiluokkia ja painotettua opetusta on hyvä tutkia edelleen, jotta ennakkokäsitykset ja mielikuvat niistä eivät jää pelkästään arkitiedon tai -havainnoinnin varaan. Metodologian valinnassa minulle oli alusta asti selvää, että haluan saada nykyisten musiikkiluokkalaisten ja ennen kaikkea lasten äänen kuuluviin ja selvittää, millaisia kokemuksia heillä on yhteisöllisyydestä omassa luokassaan ja miten edellä mainitut arvot toteutuvat ja näkyvät alakoulun arjessa käytännössä lasten näkökulmasta katsottuna. Tähän tutkimukseen osallistuneet haastateltavat olivat tutkimuksen tekohetkellä kuudennella luokalla. Lapsi- ja lapsuudentutkimusta pidetään tällä hetkellä tärkeänä laaja-alaisesti ja monitieteellisesti (Karlsson 2020, 247; Tähtinen, Salmi-Nikander & Tuomaala 2009, 3–5). Arvostan itse monitieteellisesti suuntautuneita kansatutkijoita, jotka tekevät lapsilähtöistä tutkimusta ja ovat kiinnostuneita lasten ajatuksista. Uskon, että monet kasvatustieteelliset ja musiikkikasvatuksen tutkimusaiheet saisivat varmasti uutta näkökulmaa, jos asioita kysyttäisiin aikuisten sijaan lapsilta tai nuorilta.

Oma kiinnostukseni tutkimuksen aiheeseen ja tematiikkaan alkoi niin kiinnostuksesta musiikin yhteyksiin yhteisöllisyyden myötävaikuttajana kuin myös kasvatustieteellisistä lähtökohdista, jotka korostavat hyvää ja arvokasta elämää, toisen kunnioittamista, myötätuntoa ja -intoa sekä empaattista suhtautumista toisia ihmisiä kohtaan. Nämä arvot ovat itselleni myös kasvattajana tärkeitä ja näitä arvoja haluan vaalia myös tulevaisuudessa käytännön työssäni. Näitä teemoja pohditaan tämän tutkimuksen teoriaosassa luvussa 3.

Jokaisella ihmisellä on paljon erilaisia henkilökohtaisia ominaisuuksia, eikä tiettyjä ominaisuuksia voi laittaa omaan ”laatikkoonsa” ja arvottaa ihmisiä sen perusteella. Ketään ei saisi asettaa tiettyyn valmiiseen muottiin oman taustansa, tehtävänsä tai

mielipiteensä vuoksi. Jokaisella täytyy olla oikeus vapaasti jakaa juuri niitä asioita, joita hän haluaa. (Arikka 2021, 63–64.) Vaikka kaikesta ei oltaisi samaa mieltä, toisia kuuntelemalla voi olla rauhassa myös eri mieltä. Erilaisia ihmisiä kohdatessa on mahdollisuus saada laajempaa ja syvempää ymmärrystä monista asioista. (emt., 142–143.)

Nussbaum (2006) esittää, että yksi parhaista myötätuntoon vaikuttavista tekijöistä on kirjallisuuden, musiikin, teatterin ja tanssin opetus. Erilaisissa taideprojekteissa opitaan myös kohtaamaan toiset vuorovaikutuksellisesti ikään, sukupuoleen tai etnisyyteen katsomatta ja näin lisäämään yhteisöllisyyttä projektin toimijoiden välillä. Musisointiin, lauluihin ja tansseihin osallistuvat lapset voivat kokea onnellisuutta, joka heijastuu myös kaikkeen heidän oppimiseensa. Taide voi olla parhaimmillaan suuri ilon lähde. (Nussbaum 2006.)

Musiikkiluokalla lauletaan ja soitetaan paljon. Uusia lauluja ja melodioita kertyy elämänmittaiseen matkalaukkuun. Samoin musiikkiluokan aikana solmitaan ystävyysuhteita, musisoidaan yhdessä ja lauletaan uusia ja vanhoja lauluja, opiskellaan ja opitaan, valmistellaan konsertteja ja koetaan yhdessä onnistumisia ja epäonnistumisia, jotka opettavat kohtaamaan ja kunnioittamaan muita ihmisiä myös koulupolun jälkeen. Kuten uudet melodiat opetellaan kokonaisina lauluina, myös ihmiset olisi kohdattava ja opittava tuntemaan kokonaisvaltaisesti.

Life is like a melody in which particular notes, as expressions of particular realities within life, do not stand out. In this lies its melodic character.

(Wilhem Dilthey ²)

² Dilthey 2002, 235.

2 Musiikkiluokkatoiminta Suomessa

Tässä luvussa kerron musiikkiluokkatoiminnan lähtökohdista ja kehityksestä Suomessa. Musiikkiluokilla on pitkä historia Suomessa, ja niiden synty linkittyy myös peruskoulun uudistuksiin. Vielä nykyäänkin musiikkiluokat ovat arvostettuja, vaikka niitä on vähennetty ja suurin suosio on hiipumassa. (Törmälä 2013, 292.)

Lisäksi kerron, miten Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) otetaan huomioon painotettu opetus ja taito- ja taideaineiden opetus ja mitä mahdollisuuksia nämä antavat oppilaille. Musiikkiluokkatoiminta on painotettua opetusta, joka tarjoaa musiikista kiinnostuneille ja aktiivisesti musiikkia harrastaville lapsille myös koulumaailmassa mahdollisuuden syventyä musiikinopiskeluun ja kehittää musiikillisia taitojaan (Partanen, Juvonen & Ruismäki 2009, 15). Musiikkiluokka antaa myös oppilaille paljon esiintymismahdollisuuksia, kuoro- ja orkesterikokemusta sekä erilaisia syventäviä kursseja esimerkiksi musiikkiteatterissa tai konserttiproduktioissa. Musiikkiluokat ovat myös perustamisestaan lähtien tehneet yhteistyötä paikallisen musiikkiopiston kanssa (Törmälä 2013, 78), ja sivuan siksi myös musiikkioppilaitosten yhteyksiä musiikkiluokkien toimintaan.

2.1 Musiikkiluokkatoiminnan taustaa

2.1.1 Peruskoulun synty ja yhteydet koulumusiikkiin

Suomessa alettiin tehdä isoa koulu-uudistusta 1950-luvun lopulla: oltiin siirtymässä rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiskouluun eli peruskoulujärjestelmään. Peruskouluun siirtymisen tärkein tavoite oli taata kaikille lapsille samanlaiset mahdollisuudet koulutukseen perhetaustasta tai asuinpaikasta riippumatta sekä nostaa yleistä koulutustasoa. (Tilastokeskus 2020.) Peruskouluasetus annettiin vuonna 1970 ja siirtyminen uuteen koulujärjestelmään tehtiin asteittain. Se alkoi Lapin läänistä, ja viimeisinä siihen siirtyivät Helsinki, Espoo ja Kauniainen vuonna 1977. Uudistus vaati monien työryhmien ja komiteoiden työtä, kun työstettiin sekä ala- että yläasteen opetussuunnitelmia sekä jokaisen oppiaineen yksilölliset sisällöt. (Juntunen 2013, 80–81.)

Musiikinopetus alkoi saada sisällöllisiä muutoksia jo ennen peruskoulujärjestelmään siirtymistä. Kansainvälisen musiikkikasvatusjärjestö ISME:n (*International Society of Music Education*) perustaminen vuonna 1953, kuljetti kansainvälisiä vaikutteita myös suomalaiseen musiikkikasvatukseen (Suomi 2009, 73). Musiikkikasvatuksen uudistukseen vaikuttivat merkittävästi musiikkikasvattajat Ellen Urho ja Liisa Tenkku. Heidän opetuskokemuksensa sekä kansainväliseen musiikkikasvatuskenttään tutustuminen vakuuttivat heidät siitä, että suomalaista musiikinopetusta olisi syytä kehittää. (Juntunen 2013, 81–82.) Musiikkikasvattajien kansainvälisen järjestön ISME:n konferenssissa suomalaiset musiikkikasvattajat tutustuivat Orff-pedagogiikkaan. Oppitunneille haluttiin monipuolisuutta ja musiikkia alettiin pitää oppiaineena, jolla on kasvatuksellinen merkitys (Suomi 2009, 73–74). Pääpaino uudistuksissa oli erityisesti alakoululaisten musiikkikasvatuksessa, jota perusteltiin tutkimustiedolla, jonka mukaan yhdeksän ensimmäistä vuotta olivat merkittävimpiä lapsen esteettisen aistin kehittymiselle. Uuden oppimateriaalin suunnittelussa nojattiin Brunerin ja Piaget'n kasvatustietoihin, jotka huomioivat lasten yksilölliset erot. (Juntunen 2013, 83.)

Orff-pedagogiikan lisäksi Dalcroze-pedagogiikka innoitti lisäämään musiikinopetukseen liikuntaa. Liikkeen koettiin edistävän erityisesti musiikillisten kokonaisuuksien tajuamista. (Juntunen 2013, 85.) Tuohon aikaan suomalaisessa musiikkikasvatuksessa ja myös ensimmäisillä musiikkiluokilla Lahdessa vaikutti Kodaly-metodi (Suomi 2009, 75). Deweyn (1915, 71–72) – ja myöhemmin myös musiikkikasvatuskontekstissa Regelskin – esittämät näkemykset tekemällä oppimisesta (engl. *learning by doing*) otettiin keskeisimmäksi työtavaksi musiikinopetuksessa (Juntunen 2013, 84). Laulamista aiemmin painottanut musiikin opetussuunnitelma monipuolistui, ja musiikinopetuksessa oltiin kiinnostuneita kaikenlaisesta luovasta toiminnasta sekä modernin musiikin sisällyttämisestä opetukseen, kun siirryttiin peruskoulujärjestelmään (Suomi 2009, 75; Juntunen 2013, 85–86).

2.1.2 Musiikkiluokkatoiminta 1960-luvulta nykypäivään

Musiikkiluokkatoimintaa alettiin kokeilla ensimmäisen kerran Suomessa 1960-luvulla. Musiikkiluokat saivat alkunsa silloisesta musiikin heikosta asemasta koulussa ja sitä koskeneesta huolesta, joka syntyi opettajien ja vanhempien keskuudessa. Mallia otettiin Ruotsista ja Unkarista. (Partanen ym. 2009, 20; Pääkkönen 2013, 19.) Tuolloin puhuttiin

tehostetusta musiikin opetuksesta. Ensimmäisen musiikkiluokkakokeilun perusti opettaja Urpo Jokinen Töölön yhteiskouluun vuonna 1961. Toiminta kuitenkin lakkasi muutaman vuoden kuluttua, koska jatkosuunnitelmia ei ollut ja moni oppilaista siirtyi oppikouluun. Ensimmäiset musiikkiluokat aloittivat virallisesti toimintansa Lahdessa vuonna 1966. Seuraavien vuosien aikana musiikkiluokkia perustettiin muun muassa Jyväskylään, Vantaalle, Lappeenrantaan ja Turkuun. (Törmälä 2013, 9; Törmälä & Kiiski 2009, 77.)

Kouluhallituksen oli tehtävä päätös musiikkiluokkatoiminnan jatkamisesta, koska koululaissa tai säädöksissä ei ollut määritelty aiemmin musiikkiluokkaa. Kun tehostetun musiikinopetuksen kokeiluja oli monella paikkakunnalla ja vastaanotto oli myönteistä, Kouluhallitus kutsui vuonna 1971 musiikkiluokkien opettajia eri puolilta maata kokoukseen. (Törmälä 2013, 292.) Musiikkiluokkatoiminnasta pitivät alustuksia Erkki Pohjola, Ellen Urho ja Paavo Kiiski. Erityisesti opettajat puolsivat innokkaasti musiikkiluokkien perustamista, mutta virkamiehet olivat epäilevämmällä kannalla. (Törmälä & Kiiski 2009, 78.) Kokouksen päätös oli, että musiikkiluokkia voidaan perustaa, jos seuraavat ehdot täyttyvät:

1. Paikkakunnalla tulisi olla riittävä väestöpohja.
2. Paikkakunnalla tulisi olla musiikkiopisto soitinopetuksen hoitamiseen.
3. Musiikkiluokka-ajatus on sopusoinnussa peruskoulun ideologian kanssa.

(Törmälä 2013, 292.)

Kokous innosti kaupunkeja sekä kuntia, ja musiikkiluokkia perustettiin ympäri maata 70-luvun alussa. Jo aiemmin perustetut luokat jatkoivat työtänsä Kouluhallituksen päätöksestä rohkaistuneina. (Törmälä & Kiiski 2009, 79.) Ensimmäiset luokat toimivat vielä 70-luvun puoliväliin asti oppikoulussa, jonka jälkeen siirryttiin peruskoulujärjestelmään (Törmälä 2013, 292).

Törmälän (2013) mukaan kymmenen vuoden jälkeen musiikkiluokkatoiminnan aloittamisesta kouluhallitus teetti lääneittäin kyselyn, jossa se selvitti musiikkiluokkien tilannetta (Törmälä 2013, 294). Vastauksissa ilmeni sekä positiivisia että haastavia seikkoja. Musiikkiluokkatoiminta koettiin tarpeelliseksi, mutta huolta herättivät muun muassa materiaalin puute kuoro- ja orkesteritoiminnassa, toisen asteen musiikinopetuksen järjestäminen sekä pätevien opettajien puute. Tällöin musiikkiluokkia oli 364 ja viisi vuotta myöhemmin 512. (emt., 294–295.)

Vielä 1990-luvulla musiikkiluokat olivat suosiossa ja luokille jonotettiin, vaikka rinnalle alkoi tulla muitakin erikoisluokkia. Musiikkiluokkien suosio on hieman vähentynyt viime

vuosina, eikä musiikkiluokille ole hakeuduttu enää yhtä paljon kuin niiden toiminnan alkuaikoina. Syinä on pidetty esimerkiksi nykyistä taiteen perusopetusta sekä ikäryhmien kokojen pienenemistä (Partanen ym. 2009, 21). Vuonna 2013 Suomessa oli noin 135 alakoulua ja noin 80 yläkoulua, jossa on musiikkiluokkatoimintaa (Törmälä 2013, 295). Törmälän historiikki päättyy vuoteen 2013. Tätä tutkimusta varten tiedusteltiin sekä Koulun musiikinopettajat ry:stä että Opetus- ja Kulttuuriministeriöstä nykyisiä tilastoja musiikkiluokista, mutta niitä ei ollut saatavilla (Nyberg 2021; Nederström 2021). Viime vuosina monia koulutusleikkauksia on perusteltu taloudellisilla syillä (Pulkinen 2021). Myös Björk ja Juntunen (2019) tunnistavat musiikkikasvatuksen puolella huolen ja ymmärryksen siitä, että kaikki eivät pidä musiikkia arvokkaana asiana, mikä näkyy myös taloudellisissa päätöksissä (Björk & Juntunen 2019, 84). Musiikkiluokkia onkin lakkautettu monista kaupungeista viime vuosien aikana (ks. esim. Koppinen 18.1.2017).

2.1.3 Musiikkiopistojen synty ja yhteydet musiikkiluokkiin

Ennen nykymuotoista musiikkioppilaitosjärjestelmän kehittymistä Suomessa oli parikymmentä lyhytaikaista musiikkikoulua (Kuha 2017, 619). Musiikkioppilaitosten kehittyminen lähti liikkeelle paikallisesti. Soitonopetukselle ilmeni tarvetta, jonka seurauksena syntyi yksityisesti musiikkiyhdistyksiä. (Juntunen 2013, 79.) Ensimmäinen musiikkioppilaitoslaki tuli voimaan vuoden 1969 alusta lähtien, ja se takasi osalle musiikkioppilaitoksista pääsyn lain sekä sitä kautta valtionavustuksen piiriin (Tiainen, Heikkinen, Kontunen, Lavaste, Nysten, Seilo, Välihalo & Korkeakoski 2012, 26).

Haasteena oli löytää päteviä opettajia, joten aluksi palkattiin myös epäpäteviä opettajia. Opettajien lisäksi puuttuivat yhteiset tutkintojärjestelmät ja opetussuunnitelmat. (Juntunen 2013, 79.) Ensimmäinen laki taiteen perusopetuksesta tuli voimaan vuonna 1992, ja sitä uudistettiin vuonna 1998 (Tiainen ym. 2012, 26). Vähitellen kehittyi musiikkioppilaitosjärjestelmä, joka on muuttuneessa muodossaan vielä tänäkin päivänä osa suomalaista musiikkikasvatusta ja taiteen perusopetusta (Juntunen 2013, 79).

Taiteen perusopetuksen tehtävä on tarjota ensisijaisesti lapsille ja nuorille tavoitteellista eri taideaineiden opetusta. Taiteen perusopetus antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua myös kyseisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. (Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998.) Opetushallitus päätti nykyisistä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (TPOPS) vuonna 2017. Nykyinen

TPOPS (2017) korvaa edelliset perusteet vuosilta 2002 sekä 2005 ja sisältää perusteet yhdeksälle eri taiteenalalle, myös musiikille. (Luoma 2020, 7.)

Taiteen perusopetuksen piirissä tapahtuvat esiintymiset, konsertit ja näyttelyt kehittävät ja rikastuttavat myös paikkakunnan kulttuurielämää (Tiainen ym. 2012, 21–22). Musiikkiluokat ovat perustamisestaan lähtien tehneet yhteistyötä paikallisten musiikkioppilaitosten sekä muiden paikallisten toimijoiden, kuten orkestereiden, säveltäjien tai oopperayhdistysten kanssa (Partanen ym. 2009, 21). Kouluhallituksen vuoden 1971 yksi ehdoista musiikkiluokan perustamiselle oli, että paikkakunnalta tulisi löytyä musiikkiopisto, joka huolehtisi soitonopetuksesta (Törmälä 2013; ks. luku 2.1.2). Jo musiikkiluokkatoiminnan alkuvaiheessa musiikkiopistot ja koulut sopivat, että oppilaat saivat tehdä tietyt säveltapailu- ja teoriakurssit koulussa oman opettajansa johdolla (Törmälä & Kiiski 2009, 80). Edelleen on tavallista, että useimmat musiikkiluokkalaiset saavat instrumenttiopetusta musiikkiopistossa tai yksityisopettajalta (Partanen ym. 2009, 21).

Vaikka musiikkiluokat ja musiikkiopistot tekevät yhteistyötä, se ei ole välttämättä täysin saumatonta. Tuovilan (2003) tutkimuksen mukaan löytyi alueellisesti myös sellaisia musiikkiluokkia ja musiikkiopistoja, joissa oppilaat laitettiin opiskelemaan samoja asioita kummassakin oppilaitoksissa. Tämä tarkoitti sitä, että oppilaat joutuivat opiskelemaan esimerkiksi teoria-asioita kahteen kertaan. Ymmärrettävästi kyseinen toimintamalli toi turhautumista lasten musiikinopiskeluun. (Tuovila 2003, 151.) Kuitenkin myös myönteisiä kokemuksia löytyy paikkakunnista, joilla haetaan tai ainakin kannustetaan hakemaan musiikkiluokan kanssa yhtä aikaa musiikkiopistoon (ks. esim. Vantaan kaupungin musiikkiluokat 2020; Lappeenrannan musiikkiopisto 2021).

Opettajan ammatissa yksintoimisen perinne ja itsenäinen luonne on nähty osana vahvaa opettajuutta. Jordan-Kilkin ja Pruukin (2015) mukaan opettajakulttuurin tulisi suuntautua kuitenkin enemmän yhteisökeskeiseen toimintaan yksilöllisen toiminnan sijasta. Tämä sisältää yhteistyötä koulun sisällä, mutta myös vuorovaikutusta oman koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Toimivaan yhteistyöhön koulun ja musiikkiopiston välillä vaikuttavat myös opettajien oma aktiivisuus ja suunnitelmallisuus molemmissa oppilaitoksissa. (Jordan-Kilki & Pruuki 2012, 25.) Tämä tarkoittaa laaja-alaista, oppilaitosrajat ylittävää vuorovaikutusta ja yhteistyötä (emt., 25) sekä reflektiivistä kommunikointia, jossa ollaan valmiita pohtimaan, mitä tehdään ja miten tehdään (Ruokonen & Ruismäki 2013, 118). Yhteinen toiminta ja oppimisympäristö voidaan

rakentaa eri oppimisympäristöjen välille, mikä kasvattaa myös oppilaslähtöisyyttä ja motivaatiota oppilaissa (emt., 116). Parhaimmillaan yhteistyöstä kasvaa uutta yhteistä ymmärrystä ja innostusta (Jordan-Kilkki & Pruuki 2012, 26) oppilaiden parhaaksi.

2.2 Opetussuunnitelman lähtökohtia musiikkiluokan toimintaan

2.2.1 Painotettu opetus

Painotetulla opetuksella tarkoitetaan jonkin oppiaineen opiskelua enemmän, kuin tuntijaossa on määritelty kaikille oppilaille. Painotettu opetus voi toteutua yhden tai useamman vuosiluokan aikana. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) valinnaisia tunteja voidaan käyttää painotettuun opetukseen. Painotettu opetus toteutetaan kunta- ja koulukohtaisesti paikallisissa opetussuunnitelmissa (POPS 2014, 95; Berisha & Seppänen 2017, 244). Nykyinen opetussuunnitelma antaa mahdollisuudet monenlaiseen painotettuun opetukseen. Musiikkiluokka on painotetusta opetuksesta tunnettu esimerkki, mutta yhtä lailla esimerkiksi liikuntaan, kuvataiteeseen ja luonnontieteellisiin aloihin löytyy painotettuja luokkia. Musiikkiluokat alkavat tavallisimmin kolmannella luokalla ja jatkuvat peruskoulun loppuun asti. Joillain paikkakunnilla musiikkiluokalle on mahdollista hakeutua vasta yläkouluunkin mentäessä. (ks. esim. Vantaan kaupunki 2020.)

Painotetun opetuksen on nähty eriarvoistavan lapsia ja asettavan oppilaille jo varhaisessa vaiheessa koulutuspolkuja (Lempinen 2018, 70). Yleensä painotetulle luokalle hakeudutaan soveltuvuustestien kautta tai painotetun oppiaineen aiempien arvosanojen perusteella. Oppilaiden hakeutumisen painotettuun opetukseen on nähty perustuvan pitkälti perheiden omiin valintoihin ja mieltymyksiin sekä koulun pääsyvaatimuksiin. (Berisha & Seppänen 2017, 244–245; ks. myös Kosunen 2016, 86; Lempinen 2018, 68.) Yleisesti ottaen vanhemmat odottavat, että lapsi saisi koulutuksesta sellaiset tiedot ja taidot, jotka valmistavat häntä tulevaisuuden haasteisiin sekä työelämään ja antaisivat hänelle hyvän sosioekonomisen aseman yhteiskunnassa (Tikkanen & Lempinen 2017, 285–286). Kosunen (2016) mukaan painotetuille luokille hakeutuvat lapset, jotka harrastavat, sekä niiden perheiden lapset, jotka ovat yhteiskunnallisesti parempiosaisia (Kosunen 2016, 70–71). Vanhemmat ottavat selvää niin sanotusti hyvistä ja huonoista kouluista tai koulun sisällä hyvistä ja huonoista luokista ja valitsevat lapsensa

koulutuspolun sen mukaan. Painotetulla opetuksella pyritään siis myös välttämään tiettyyn yleisluokkaan joutuminen. (emt., 85–86.)

Toisaalta painotetun opetuksen haasteet eivät ole vain kunnan tai kaupungin sisäisiä vaan alueelliset erot vaikuttavat paljon siihen, millaisia valintoja lapsen koulutuksen osalta voidaan tehdä. Lempinen (2018) huomauttaa, että Suomesta löytyy edelleen alueita ja paikkakuntia, joilla ei tarjota mitään painotettua opetusta. Tämä asettaa lapsia epätasa-arvoiseen asemaan. (Lempinen 2018, 70.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ottavat kuitenkin huomioon alueelliset resurssit ja antavat painotetun ja valinnaisen opetuksen järjestämisestä ja tarjoamisesta vastuun opetuksen järjestäjälle (POPS 2014, 95).

Painotetun opetuksen ja valinnaisuuden tarkoitus on vahvistaa ja syventää oppilaan osaamista tietyssä oppiaineessa oppilaan valinnan mukaisesti (POPS 2014, 95). Myös lukion opetussuunnitelman ja ylioppilaskirjoitusten uudistus (Borodavkin ym. 2021, 41) vaatii pohtimaan painotetun opetuksen ja erityisesti taide- ja taitoaineiden tarjoamisen mahdollisuutta jokaisessa kunnassa. Jos lukiolaisille annetaan mahdollisuus suorittaa lukiodiplomi jostain taide- ja taitoaineesta osana ylioppilaskirjoituksia, tämä edellyttäisi, että taide- ja taitoaineiden opetusta olisi tarjottava alueellisesti tasavertaisesti (emt., 29).

2.2.2 Yhteisöllisyyden lähtökohtia

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) sisältää toimintakulttuurisia tavoitteita yhteisön näkökulmasta. Koulu on merkittävä oppimisen yhteisö, jonka kaikkia jäseniä kannustetaan oppimiseen. Oppimista edesauttavat innostumisen ja onnistumisen kokemukset. Yhteisössä rohkaistaan toisia ja samalla opitaan myös virheistä. Yhteisö koostuu monenlaisista oppilaista ja oppijoista, ja on tärkeää ottaa erilaiset oppijat huomioon. Tässä auttaa työtapojen vaihtelu, joka tukee oppimista. Erilaisilla työtavoilla korostuu myös yhteisön merkitys. Oppimiskokemukset ovat yhteisöllistä oppimista, ja oppiminen rakentuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (POPS 2014, 29–30.)

On tärkeää, että oppilas tulee kuulluksi yksilönä mutta samalla kokee olevansa osa yhteisöä. Niin oppilaan oma kuin yhteisön hyvinvointi ovat tärkeitä kouluyhteisössä. Toisen asemaan asettuminen sekä ristiriitoihin suhtautuminen empaattisesti ja myötätuntoisesti kuuluvat sivistykseen, johon opetussuunnitelma ohjaa. Opetuksessa

olisi otettava huomioon eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevat oppilaat ja ohjattava erilaisia ihmisiä kohtaamaan toisensa, kun he tutustuvat erilaisiin yhteisöllisiin käytäntöihin. (emt., 15–16.)

Musiikki oppiaineena edesauttaa myös toimintakulttuurisia tavoitteita. Musiikinopetuksen tavoitteena on 3.–6. vuosiluokalla edistää oppilaiden *kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa* (POPS 2014, 263). Musiikinopetuksen tarkoituksena on myös opettaa oppilaita kunnioittamaan ja arvostamaan muita ihmisiä. Yhteenkuuluvuuden tunne ryhmässä ja suhtautuminen toisiin avoimesti ovat lähtökohtia musiikinopetuksessa. Monipuolisia musiikillisia keinoja käyttäen ja oppilaiden musiikillista osaamista laajentaen mahdollistetaan myönteisiä oppimiskokemuksia. (POPS 2014, 263.)

Esimerkiksi Marshin (2019) mukaan yhteistoiminnallinen musiikki voi yhdessä muiden taidemuotojen kanssa tukea ihmisiä eristäytymästä ja rakentaa yhteyksiä uusissa yhteisöissä (Marsh 2019, 313). Yhteinen musisointi ja musisointiproduktio myös sitouttavat jokaista oppilasta osaksi yhteisöä (Pääkkönen 2013, 122). Myös Nikkasen (2014) mukaan konsertteihin valmistautuminen vaikuttaa koulun toimintamalleihin ja niiden kautta opitaan elämään osana yhteisöä. Produktioissa opitut toimintatavat jäävät koulun arkeen myös konserttien ja esiintymisten jälkeen. Yhteisöllisyys ja yksilön oma suhde yhteisöön vahvistuvat konserttien myötä. (Nikkanen 2014, 147–148, 163–164.) On tärkeää, että jokaisella oppilaalla on yhteisessä musisoinnissa pienikin rooli, koska silloin oppilaat oppivat myös yhteistyön merkitystä (Muukkonen 2010, 132). Opettajan on otettava huomioon niin kuunteluun, soittamiseen kuin liikuntaan suuntautunut oppilas. Jokaisen taidolle on annettava tilaa, ja oppilaiden toiveita on syytä ottaa myös huomioon. Tämä on tärkeää ja toisaalta haastaa opettajaa refleктоimaan omia toimintatapojaan. (emt., 127–128.) Musiikki antaa oppiaineena monipuoliset mahdollisuudet sisällöllisesti ja menetelmällisesti rikkaaseen opetukseen (emt., 160). Samalla yhteisellä musisoinnilla on sosiaalisia vaikutuksia, sillä se harjoittaa ryhmätyötaitoja ja lisää oppilaissa yhteenkuuluvuuden tunnetta (Pääkkönen 2013, 122) sekä vahvistaa empatiaa, rauhaa ja sosiaalista osallisuutta (Marsh 2019, 313).

2.2.3 Aktiivinen toimijuus

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii vuorovaikutuksessa monien eri toimijoiden kanssa. Opetuksessa korostetaan elinikäistä oppimista ja oman toiminnan reflektointia. (POPS 2014, 17.) Oppilaiden kasvu aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi edellyttää, että oppilaat saavat harjoittaa osallisuuden taitoja yhdessä muiden kanssa. Tämä voi tarkoittaa koulussa esimerkiksi oppilaskuntatoimintaa, jossa oppilaat pääsevät vaikuttamaan koulun toimintaan. Myös tuki- tai kummioppilastoiminta voivat olla toimintamuotoja, jotka lisäävät vuoropuhelua ja osallistumista oppilaiden välillä. (POPS 2014, 28.)

Musiikkikasvatuksen nykyiset oppimiskäsitykset korostavat myös oppilaan aktiivista roolia tiedon rakentajana. Oppimisessa korostetaan kulttuurisia, sosiaalisia, vuorovaikutuksellisia, yhteistoiminnallisia ja yhteisöllisiä prosesseja. Erilaiset luovat toimintamenetelmät vahvistavat myös vuorovaikutusta, jossa yhteistä oppimista rakennetaan muiden kanssa. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sävellyksiä tai muita taideteoksia, joita kehitetään ja tuotetaan yhteisön kanssa. (Partti, Westerlund & Björk 2013, 56, 60.) Sen sijaan, että oppiminen olisi vain opettajälähtöistä, musiikin oppiminen voi olla vuorovaikutteista ja yhteistä keskustelua sekä omia valintoja ja vastuun ottamista omasta oppimisesta (Partti ym. 2013, 62–63). Musiikilla oppiaineena voi olla paljon suurempi merkitys oppilaan kokonaiskehityksen kannalta, kun mietitään, mitä elämyksellisyyttä, musiikillisia kokemuksia ja musiikkisuhteen rakentumista oppiaine voi itsessään tarjota (Lilja-Viherlampi 2007, 15).

Opettajan rooli on kannustaa oppilaita olemaan itse aktiivisia esimerkiksi uusien musiikillisten taitojen opettelussa (Muukkonen 2013, 136). Musiikin oppimista voi tapahtua paljon myös musiikintuntien ja koulun ulkopuolella. Perheen musiikillinen tausta vaikuttaa siihen, millaisia musiikillisia vaikutteita oppilas saa muissa yhteisöissä. (Partti, Westerlund & Björk 2013, 61–62.) Oppilaalla voi olla harrastustaustaa, tai hän saattaa käydä esimerkiksi konserteissa vapaa-ajallaan (Muukkonen 2013, 150). Koulumusiikin näkökulmasta onkin tärkeää ymmärtää musiikin kokonaisvaltainen rooli lasten ja nuorten elämässä. Koulun musisointi voi olla yhdessä tekemistä, kokemusten jakamista ja tunne-elämyksiä. Samalla se voi olla tukemassa vapaa-ajan musisointia ja myöhempää musisointia myös koulun ulkopuolella. (Saarikallio 2011, 61.)

Musiikinopettajan on hyvä tietää myös oppilaiden musiikillisista taustoista, jotta hän voi tarjota musiikintunnilla erilaisia mahdollisuuksia osallistumiseen. Opettaja onkin siis omalla paikallaan luomassa ja rakentamassa uusia oppimisympäristöjä, joissa hän edistää oppilaiden oppimista monin eri tavoin. (Partti, Westerlund & Björk 2013, 65–66.)

2.2.4 Eri musiikkiluokkien toimintatapoja

Valinnaiset opinnot antavat mahdollisuuden syventää opintoja tietyssä oppiaineessa. Opetussuunnitelmassa on luokiteltu taito- ja taideaineet (kuvaamataito, käsityö, musiikki, liikunta, kotitalous) saman tuntimäärän alle. 1.–6.-luokilla taito- ja taideaineita on yhteensä kuusi viikkotuntia. Paikallisessa opetussuunnitelmassa voidaan määritellä, käytetäänkö valinnaisia tunteja painotettuun opetukseen. (POPS 2014, 95.) Useimmiten musiikkiluokkalaiselle musiikki on yksi valinnaisaine, joten se rajaa mahdollisia muita valinnaisaineita pois musiikkiluokkalaisen lukujärjestyksestä.

Musiikkiluokkatoiminnan on nähty antavan hyvät mahdollisuudet lapsille, jotka haluavat yhdistää musiikkiharrastuksen ja koulunkäynnin (Kosonen 2009, 161). Musiikkiluokilla on yleensä laajemmat musiikilliset tavoitteet kuin yleensä peruskoulussa. Oppilaat hakeutuvat useimmiten musiikkiluokille 2. luokan lopussa musikaalisuustestien tai muun soveltuvuuskokeen perusteella. Testiin sisältyy muun muassa laulunäyte, rytmin- ja melodiantoistoja, sekä mahdollisesti oman instrumentin näyte. Musiikkiluokilla opiskellaan 3. luokalta 9. luokkaan asti. Joissakin kaupungeissa musiikkiluokalle voi hakeutua myös 7. luokalla. (ks. esim. Musiikkiluokat Vantaalla 2020.) Musiikkiluokkien välillä on myös eroja ja painotuksia kunta- ja koulukohtaisesti. Toisissa painotetaan enemmän orkesterisoittoa, toisissa taas kuoroa. (Tuovila 2003, 147.) Varsinkin musiikkiluokkatoiminnan alkuaikoina laululla ja Kodaly-menetelmällä oli suuri merkitys musiikintuntien sisällöissä. Lähes kaikki johtavat suomalaiset lapsi- ja nuorisokuorot ovatkin olleet alun perin musiikkiluokkien yhteyteen perustettuja kuoroja. (Partanen ym. 2009, 21.)

Esimerkiksi Vantaalla musiikkiluokat tekevät tiiviisti yhteistyötä Vantaan musiikkiopiston kanssa ja musiikkiluokalle hakevat pyrkivät samalla kertaa musiikkiopistoon. Jokainen musiikkiluokkalainen soittaa jotain orkesterisoitinta (Musiikkiluokat Vantaalla 2020). Lahdessa oppilaat opiskelevat musiikkiluokilla alakoulussa kolme tai neljä tuntia musiikkia viikossa. Lisäksi musiikkiluokkalaisilla on

yksi tunti viikossa kuorolaulua luokka-astekuorossa. (Lahden musiikkiluokat 2020).
Oulun Tuiran koulun musiikkiluokkalaisilla on neljä tai viisi tuntia musiikkia viikossa.
Yhteismusisointi ja ryhmätyöskentely sekä esiintymiset ovat tärkeässä osassa ja niiden
nähdään olevan tärkeitä taitoja. (Tuiran koulun musiikkiluokat 2020.)

3 Vuorovaikutuksen dimensiot

Tämä teoreettinen luku jakautuu kahteen alalukuun, joissa käsittelen yhteisöä ja elämäntaitoja. Molemmat näistä ovat moniulotteisia ja vuorovaikutuksellisia ilmiöitä. Teoreettiset lähtökohdat nojaavat niin filosofisiin, psykologisiin kuin kasvatustieteellisiin lähtökohtiin. Luvussa 3.1 käsittelen yhteisön käsitettä, yhteistoiminnallista oppimista ja yhteisön merkitystä tämän tutkimuksen kontekstissa eli musiikkiluokalla. Luku 3.2 sisältää teoreettisia lähtökohtia elämäntaitojen käsittelyyn. Alaluvuissa käsittelen hyveettistä ja dialogista ajattelua, sosio-emotionaalista kompetenssia sekä empatiaa ja myötätuntoa niin historiallisen taustan kuin nykytutkimuskirjallisuuden valossa.

3.1 Yhteisö

3.1.1 Yhteisöllisyys

Yhteisön käsitettä on pohdittu erityisesti 1800-luvulta lähtien, kun moderni yhteiskunta alkoi saada uusia yhteisön muotoja yhteiskunnallisten muutosten seurauksena. Erityisesti markkinatalouden monimutkaistuminen nähtiin olennaisena syynä myös yhteisön monimuotoistumiselle. (Aro 2011, 35–36.) Yksi tunnetuimmista määritelmistä on Ferdinand Tönniesin määritelmä, jonka mukaan *Gemeinschaft* (suom. yhteisö) on henkilökohtaisempaan elämään kuuluva, kun taas *Gesellschaft* (suom. yhteiskunta) on jotain, missä ihmiset elävät rinnakkain, mutta riippumattomina toisistaan.³ *Gesellschaft*-suhteet lisäävät yksilökeskeisyyttä ja individualismia (Tönnies 2004, 65–65), koska niiden suhteiden tavoitteena on vain omien päämäärien tavoittelu, jossa muut ihmiset toimivat välineinä omille päämäärille. Jos nämä *Gesellschaft*-tyyppiset suhteet lisääntyvät, on vaarana, että koko yhteiskunnasta tulee yksilökeskeisempi (Aro 2011, 39). Esimerkiksi MacIntyre (2004) on ollut Tönniesin tavoin huolissaan yhteisöllisen elämän katoamisesta, koska se on ehto kaikelle vuorovaikutukselle ja hyvän elämän saavuttamiselle (MacIntyre 2004, 266).

Gemeinschaft-suhteet ovat jaettavissa kolmeen eri alakategoriaan: 1) sukulaisuus 2) naapurusto ja 3) ystävyys. Näissä yhteisöllisissä suhteissa ihminen on menossa kohti

³ Käytän tässä tutkimuksessa aina Tönniesin alkuperäisiä, saksankielisiä termejä, jotta käsitteellinen tarkkuus säilyy.

jotain yhteistä päämäärää ja pyrkii myös saavuttamaan sitä toisten ihmisten kanssa. (Tönnies 2004, 33–34; Aro 2011, 39.) Wengerin (2004) mukaan yhteisö on ryhmä jäseniä, joita yhdistää heille annettu yhteinen tehtävä. Yhteisö ei ole esimerkiksi vain nettisivu tai kirjasto. Yhteisö on ryhmä ihmisiä, jotka haluavat kehittää suhteitaan ja jotka antavat mahdollisuuden ongelmien käsittelyyn ja tiedon jakamiseen. (Wenger 2004.)

Gemeinschaft-käsitteen kaltaista yhteisömääritelmää voi käyttää esikuvana myös koulukontekstissa ja vuorovaikutuksen tutkimisessa eri näkökulmista. Näiden yhteisöjen ihmistyyppejä ja heidän suhteiden toteutumista voidaan pohtia myös Martin Buberin (1995) dialogisuuden pohjalta. (Nordbäck 2014, 30; ks. myös luku 3.2.2.) *Gemeinschaft* vahvistaa kasvatustajusta, jonka mukaan kasvattaja tukee ihmisen kokonaisvaltaista kasvua hyvään ihmisyyteen (Nordbäck 2014, 29; ks. myös Värri 2004). Myös yhteistoiminnallinen elämäntapa, sen ylläpitäminen ja toisten auttaminen kasvattavat lapsista aktiivisia toimijoita ja yhteiskunnan jäseniä (Dewey 1957, 111–112). Yhteenkuuluvuus ryhmän kanssa lisääntyy, kun ryhmän tai luokan jäsenet alkavat tuntea toisensa ja huomaavat, että toiset osoittavat tukea ja ystävällisyyttä heitä kohtaan. Yksilö kokee tällöin positiivisia tunteita ryhmää kohtaan. (Schmuck & Schmuck 2001, 114.)

3.1.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Jokaisella lapsella on jo ennen kouluun tuloaan takanaan oppimiskokemuksia ja historiaa. Oppiminen ja kehitys ovat yhteydessä toisiinsa lapsen syntymästä saakka. Koulun aloitus vaikuttaa lapsen kehitykseen merkittävästi. (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 2001, 168, 170.) Oppimisen pitää sopia yhteen lapsen kehityksen kanssa. Pelkkä kehitystasojen määrittäminen ei voi kuitenkaan asettaa oppimisen raameja. Lähikehityksen vyöhyke (*zone of proximal development*) on Vygotskyn (1978) kehittämä malli, joka on tunnettu niin kasvatustieteellisessä kuin musiikkikasvatuksen tutkimuksessa. Lapsella on mahdollisuus suoriutua kehitystasoaan vaikeammista tehtävistä joko aikuisen tai toisen lapsen avustuksella. Todellisen kehityksen vyöhykkeellä (*actual development level*) tapahtuvat ongelmanratkaisut, joista lapsi kykenee selviytymään itsenäisesti, mutta potentiaalisen kehityksen vyöhykkeellä (*the level of potential development*) tapahtuvat ongelmanratkaisut, joista lapsi selviytyy aikuisen tai toisen lapsen kanssa. (Vygotsky 1978, 84–86; ks. myös POPS 2014, 22.)

Edellä mainittujen vertaissuhteiden merkitykseen palataan tämän tutkimuksen luvussa 3.2.3.

Oppiminen on vuorovaikutteinen tapahtuma, johon liittyy kulttuuristen ajattelutapojen välittymistä (Vygotsky 1978, 48; Muhonen 2016, 175; ks. myös Westerlund & Väkevä 2011, 48; POPS 2014, 21). Kulttuurien välinen rikkaus syntyy siitä, että opiskelijat tutustuvat myös muihin kuin oman kulttuurinsa perinteisiin (ks. esim. POPS 2014, 22). Suotuisa, avoin ja kommunikoiava oppimistilanne (Lave & Wenger 1991, 39–40; Värri 2004; Westerlund & Väkevä 2011, 48) edistää oppilaiden kiinnostusta ja halua oppia yhteisestä kokemuksesta (Muhonen 2016, 175). Oppiminen ei ole koulusidonnaista, vaan oppimista voi tapahtua myös muualla. Koulu on kuitenkin oleellinen oppimisympäristö, koska siellä on mahdollisuus muokata omia toimintatapojaan ja oppia uutta (Lave 1991, 87; ks. myös Ahonen ym. 2001, 168–170).

Yhteisöissä oppiminen voidaan esittää niin kutsuttujen käytäntöyhteisöjen (*community of practice*) kautta (Lave & Wenger 1991, 94). Prosessin avulla yksilöstä voi tulla yhteisön kokonaisvaltainen osallistuja (*a full participant*), kun hän on mukana yhteisön toiminnassa. Osallistumisen kautta osallistujat ovat itse rakentamassa käytänteitä ja yhteisöä. (Muhonen 2016, 187.) Käytäntöyhteisön elementit jaotellaan Wengerin (2004) mukaan seuraavasti: 1) ala (*domain*) 2) yhteisö (*community*) ja 3) harjoittaminen (*practice*). Esimerkiksi koulun musiikkiprojektissa nämä elementit jakautuvat seuraavasti: 1) musiikki 2) oppilaat ja 3) musiikkiprojekti sisältöineen. Jotkut oppilaat vaativat enemmän rohkaisua luovaan ilmaisuun kuin toiset, mutta jokaisella on mahdollisuus osallistua prosessiin omalla tavallaan. Koko yhteinen projekti kehittyy yhteistyössä kaikkien osallistujien kesken ja lasten kokemusmaailmasta käsin. (Muhonen 2016, 187–188.) Koulumusiikki on yhteydessä siihen, miten oppilaat kokevat, käyttävät ja kuluttavat musiikkia myös koulun ulkopuolella. Uusien musiikillisten elementtien tuominen kouluun on kuitenkin arvioitava opetustavoitteiden valossa niin, että musiikilliset sisällöt ja ratkaisut palvelevat musiikin asemaa oppiaineena sekä kaikkia oppilaita. (Nikkanen 2010, 55; ks. myös Regelski 2012.)

Oppiminen ei tapahdu observoimalla, vaan yksilö osallistuu kaikkeen käytäntöyhteisössä tapahtuvaan toimintaan, jotta hän oppii (Dewey 1957, 40–41; Muhonen 2016, 175; ks. myös Bartels 2019). Opettajan ei ole mahdollista ohjata ylhäältä päin oppimistilanteeseen johtavia kokemuksia. Deweyn (1957) mukaan sekä oppilas että opettaja ovat tällaisten

tilanteiden oppijoita. (Dewey 1957, 40–41; Westerlund & Väkevä 2011, 45; ks. myös POPS 2014, 17, 29.) Oppimistilanne alkaa kaikkien osallistujien kokemusten jakamisesta (Muhonen 2016, 175; ks. myös Bahtin 1991), joka synnyttää kommunikointia (Väkevä 2009, 45–45). Sillä palvellaan myös yhteisön eettisiä päämääriä (Muhonen 2016, 175; Westerlund & Väkevä 2011, 45; ks. myös Aristoteles 1981, 72; MacIntyre 2004, 293; Annas 2011, 57). Oppiminen ei ole vain käytännöllisten toimien harjoittamista, vaan se on kokonaisvaltaista kasvua ja kehittymistä. Yksilö oppii huomattavasti uusia tehtäviä ja hän ymmärtää uusia merkityksiä toiminnan kautta. (ks. myös Annas 2011, 57.) Yhteisön jäsenyys ei tarkoita pelkästään uusien tehtävien oppimista, vaan osallisuus yhteisössä (MacIntyre 2004, 293) vaikuttaa niin identiteettiin (Ojala 2017, 104), omien ominaisuuksien tiedostamiseen kuin sosiaaliseen merkitykseen (Pessi, Seppänen, Grönlund & Paakkanen 2017; Salmivalli 2008, 32–33; Poikkeus 2001, 122–126). Oppimista ei voi erottaa identiteetistä, vaan ne ovat samaa ilmiötä (Lave & Wenger 1991, 53).

3.1.3 Yhteisön merkitys musiikkiluokalla

Arjessa on erilaisia tilanteita, joissa ihmiset kohtaavat toisiaan. Ne ovat lyhyempi- tai pidempikestoisia tapahtumia. Erilaiset ryhmät vaikuttavat ihmisen tunteisiin, ajatuksiin ja toimintaan. Ihmisten välisissä kohtaamisissa syntyy vuorovaikutusta, joka sisältää säännönmukaisia sekä yllätyksellisiä piirteitä. (Suoninen 2014, 29; Ahokas 2014, 194.) Koulumaailmassa oma koulu ja varsinkin oma luokka ovat lapselle tärkeitä yhteisöjä. Luokassa toimitaan, opiskellaan ja harjoitellaan sosiaalisia taitoja yhdessä. Myös itsetunnon kehitys edellyttää yhteisöjä, joissa lapsi saa vertaisryhmältä sosiaalista hyväksyntää. (Keltikangas-Järvinen 1994, 59–60.) Koulun vaikutus on merkittävä lapsen kehittymisen kannalta. Se kasvattaa lapsessa kriittisyyttä omaa käytöstä kohtaan. Ensimmäiset kouluvuodet aikaan saavat lapsessa sisäisen motivaation koulunkäyntiin tai vastaavasti kasvavia alemmuudentunteita. (emt., 179–180.) Sosiaalinen vuorovaikutus tukee motivaation kehittymistä. Parhaimmillaan ryhmän jäsenet voivat vahvistaa toistensa motivaatiota, kun sitoutuvat yhteiseen työskentelyyn. Motivaatio on lopulta jatkuvasti muuttuva prosessi, joka rakentuu oppimisen aikana. (Järvenoja, Kurki & Järvelä 2018, 101–102.) Myös Salmisen (2021) mukaan yhteinen tavoite motivoi ja

sitouttaa ryhmän jäseniä. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi äänitysprojektia kuorossa, joka motivoi kuorolaiset jatkamaan yhteisön jäseninä. (Salminen 2021, 98–99.)

Musiikkisuhde alkaa kehittyä jo varhaislapsuudessa kodin kautta, ja musiikilliset kokemukset heijastuvat myös myöhemmissä musiikkiopinnoissa, koulussa tai vapaa-ajalla (Partti, Westerlund & Björk 2013, 61; Kosonen 2009, 159). Musiikillisiin kokemuksiin vaikuttaa kouluaikana kotitaustan ja harrastuneisuuden lisäksi koulumusiikki. Koulun musiikintunnilla on oikeus saada opetusta ja tukea yksilöllisessä musiikillisessa kehityksessä. Samalla musiikintunti on yhteisöllinen tapahtuma. (Kosonen 2009, 160.) Musiikkituntitoiminta ja musiikkiluokalla opiskelu sisältävät paljon yhteismusisointia ja yhteisön eli luokan kanssa toimimista (ks. luku 2.1). Partin, Westerlundin ja Björkin (2013) mukaan osallistumisen näkökulmasta musiikin oppiminen on sosiaalinen ja vuorovaikutteinen tapahtuma, jossa oppilas ei vain omaksu tietoa vaan on myös vaikuttamassa oppimistilanteeseen aktiivisena toimijana muiden oppilaiden kanssa jakamallaan kokemuksilla (Partti ym. 2013, 60–61).

Kososen (2009) mukaan musiikkiluokkien ilmapiiriä ja ryhmähenkeä pidetään usein tavallista parempana. Musiikki yhdistää sosiaalisesti ja vaikuttaa samalla myös positiivisesti koulumenestykseen. Musiikkiluokille ovat hakeutuneet ja siitä ovat kiinnostuneet sellaiset oppilaat, joilla on valmiiksi koulumyönteinen asenne ja opiskelumotivaatiota. (Kosonen 2009, 161.) Eerolan ja Eerolan (2014) mukaan musiikkiluokkalaiset ovat tyytyväisempiä kouluelämäänsä kuin tavallisella luokalla opiskelevat. Tutkimuksen tuloksissa selvisi myös, että luokan ilmapiirissä oli suuria eroja verrattuna tavalliseen luokkaan. (Eerola & Eerola 2014, 94–99.) Pääkkösen (2013) mukaan musisointiprosessia ja ryhmäprosessia on vaikea erottaa toisistaan, koska ne ovat niin orgaanisesti yhtä. Yhteinen musisointi vertaisryhmässä on nuorille tärkeää. (Pääkkönen 2013, 100.)

Musiikki yhdistää lapsia ja nuoria ryhmäopetustilanteessa. Yhteinen musisointi, yhdessä tekeminen ja yhteiset tavoitteet ovat samalla toisten huomioon ottamista ja sosiaalisten taitojen opettelu. Samalla musiikki voi tuoda hyvin erilaisia ihmisiä yhteen. (Saarikallio 2009, 227; Kosonen 2009, 167.) Musiikinopetuksessa on mietittävä keinoja, joilla tuetaan nuoria niin, että rohkaistaan ja vahvistetaan nuorten itseluottamusta sekä annetaan mahdollisuus onnistumiseen ja iloon esiintymisten myötä (Pääkkönen 2013, 180). Vaikka musiikintunneilla korostetaan usein musiikillisten taitojen oppimista, yhtä lailla kasvu ja

kehittyminen yhdessä muiden ihmisten kanssa on tärkeää. Rohkeuden, turvallisuuden ja itseluottamuksen tukeminen ja edistäminen ovat tärkeitä asioita nuorten kehittymisen kannalta. Musiikilla on oppiaineena erityinen merkitys tukea oppilaiden yksilöllistä ja sosiaalista kehitystä. Musiikkiin sisältämä sosiaalinen vuorovaikutus luo yhteisöllisyyttä ja iloa. (Kuuse 2020, 42–43.)

Kuorolaulu on merkittävä osa musiikkiluokkien toimintaa (ks. esim. Törmälä 2013, 78; Partanen 2009, 21). Laulamisella on nähty positiivisia vaikutuksia ryhmään kiinnittymisessä. Vertailussa laulajien ja ei-laulajien ryhmän välillä saavutettiin lopulta samanlainen läheisyyden taso molemmissa ryhmissä, mutta laulajat saavuttivat läheisyyden toisiinsa nopeammin kuin ei-laulajat. Laulaminen aktiviteettina toi vieraat henkilöt nopeammin toisiaan läheisimmiksi. (Pearce, Launay & Dunbar 2015, 7.) Lääketieteellisen tutkimuksen näkökulmasta kuorolaulu koordinoi neurofysiologista aktiivisuutta ajoituksella, sanojen ja melodian motorisella tuotannolla, hengityksellä ja sykevaihteluvälillä. Yhteinen toiminta johtaa yhteisiin näkökulmiin ja aikomuksiin. Synkronoidut rituaalit hyödyttävät yhteistoimintaa. Laulajat voivat siis muuttaa kuorolaululla egosentrisen maailmankatsomuksensa ”me”-näkökulmaksi, joka saa havaitsemaan, keitä ”me” olemme. (Vickhoff, Malmgren, Åström, Nyberg, Ekström, Engwall, Snygg, Nilsson, ja Jörnsten 2013.) Yhteinen musiikillinen toiminta aktivoi osallistujia tutustumaan toisiinsa ja luomaan myös yksilöllisiä suhteita. Laulamisen välissä voi olla taukoja, jotka antavat mahdollisuuden tutustua ja luoda positiivisia suhteita muihin osallistujiin. (Pearce ym. 2015, 7.)

Kuudesluokkalaiset voivat alkaa etsiä jo omaa identiteettiään ja paikkaansa yhteisössä. Ruokosen, Grönholmin ja Salmisen (2008) mukaan musiikilla on oma tärkeä roolinsa nuorten kehityksen tukemisessa. Ystäväpiirin merkitys vaikuttaa myös siihen, mistä kiinnostutaan (Ruokonen, Grönholm & Salminen 2008, 70–71). Hallam (2010) on todennut, että musisointi ryhmässä edistää yhteenkuuluvuutta ja ystävyyttä samanhenkisten ihmisten kanssa. Se edistää myös sosiaalisia taitoja ja kehittää vahvaa itsetuntoa sekä henkilökohtaisen identiteetin, itseluottamuksen ja sisäisen motivaation kehittymistä. (Hallam 2010, 280.) Ruokosen, Grönholmin ja Salmisen (2008) mukaan monet nuoret kokivat koulun musiikin tunnin positiiviseksi hetkeksi koulupäivän aikana. Oppilaat ymmärsivät oppivansa uusia, monipuolisia musiikillisia taitoja. Myös musiikinopettajalla on oma tärkeä merkityksensä. Musiikinopettaja luo hyvällä vuorovaikutussuhteella ja omalla osaamisellaan mielekkäät sisällöt musiikin tunneille.

Musiikkiluokkatoiminta rikastuttaa koko koulun kulttuurielämää ja lisää myös monipuolista musiikillista tietämystä oppilaille. (Ruokonen ym. 2008, 74.)

Koulun musiikin tunnit ja soittoharrastus ovat luonteeltaan erilaisia. Musiikkiopistossa opiskeluun liittyy usein yksilön omia tavoitteita, esimerkiksi tutkinto tai konsertti. Koulun musiikinopetuksen tavoitteena on sen sijaan luoda yhteenkuuluvuutta ryhmässä ja toteuttaa musiikillisia ja monitaiteellisia kokonaisuuksia mielikuvitusta ja luovuutta käyttäen yksin ja yhdessä muiden oppilaiden kanssa (POPS 2014, 263). Koulun musiikin tunnit ovat siis näin ollen lähtökohtaisesti yhteisöllisempiä kuin soittotunnit. Yhteismusisoinnin koulussa on tutkittu tuottavan enemmän mielihyvää sekä soittamisen ja laulamisen iloa (Kosonen 2009, 167). Toisaalta musiikkiluokan runsas konserttitoiminta voi tuottaa myös kielteisiä tunteita. Tuntemattomille esiintyminen voidaan kokea vielä mielekkäänä, mutta oman kouluyhteisön edessä esiintyminen voi luoda musiikkiluokan oppilaisiin paineita. Pahimmillaan toiminta voi johtaa tietyn oppilasryhmän tai yksilön syrjimiseen. Tällaiset tilanteet laittavat pohtimaan opetustilanteen eettisyyttä. (Pääkkönen 2013, 103–105.)

Kupiaisen ja Hotulaisen (2019) tutkimus selvitti luokkien muodostamiseen ja luokkien välisiin eroihin liittyviä kysymyksiä. Tutkimuksen mukaan painotetulla luokalla opiskelu näkyy oppilaiden asenteissa ja omassa kuvassaan itsestään osaajana. Tutkimuksessa selvisi myös, että painotettuun opetukseen hakeutuvat keskimääräistä osaavimmat ja asenteiltaan koulumyönteisemmät lapset. Yleisluokan ja painotetun luokan vertailun näkökulmasta yleisluokkien oppilaiden asenne kouluun oli positiivisempi niissä kouluissa, joissa ei ollut painotettuja luokkia, verrattuna yleisluokkien oppilaisiin, joiden koulussa oli myös painotettu luokka. Tämä tutkimus ei erotellut musiikkiluokkalaisia vaan käsitti kaikki taito- ja taideaineiden luokat samana ryhmänä. (Kupiainen & Hotulainen 2019, 158–161.)

3.2 Elämäntaidot

3.2.1 Hyve-etiikka

Tässä tutkimuksessa elämäntaitoja käsitellään hyve-eettisistä lähtökohdista käsin. Elämäntaitoja on opetettu antiikista lähtien: muun muassa Senecan vuonna 65 kirjoittamat kirjeet Luciliukselle (lat. *Epistulae morales ad Lucilium*) sisälsivät opetuksia

elämäntaidoista, *ars vivendi*. Senecan tavoitteena oli kirjeissä tuoda esille, mitä oli hyvä ja paha sekä moraalisesti oikea käyttäytyminen. (Heinonen 1990, 4.) 1300-luvun humanisti Petrarca jatkoi Senecan ajatusta hyveiden viljelemisestä (Zak 2010, 160). Yleisesti renessanssin humanistit eivät pitäneet itseään niinkään asiantuntijoina elämäntaitojen opettamiselle, mutta olivat kuitenkin omalta osaltaan ohjaamassa kirjoituksillaan kohti hyvää ja oikeudenmukaista elämää. Humanisteja pidettiin toimeenpanijoina elämänfilosofiselle käytännölle, joka vallitsi maailmassa: taidolle elää hyvin ja onnellisesti (*ars bene beateque vivendi*). (Bereschi 2017, 136–137.)

Hyve-eettisen ajattelun päämääränä (kr. *telos*) on onnellisuus (*eudaimonia*) (Aristoteles 1981, 39; MacIntyre 2004, 178; Vainio 2016, 18). Onnellisuus saavutetaan hyveillä, joita harjoitetaan käytännössä. Ihmisten välisissä kohtaamisissa opitaan tulemaan oikeudenmukaisiksi tai epäoikeudenmukaisiksi, ystävällisiksi tai epäystävällisiksi. Erilaiset vuorovaikutustilanteet saavat aikaan ihmisessä myös erilaisia luonteenpiirteitä. (Aristoteles 1981; 49–53.)

Kasvatuksella on suuri merkitys hyvän elämän muodostumiselle (Aristoteles 1981, 49; MacIntyre 2004, 286; Värri 2004, 342; Vainio 2016, 18; Regelski 2012). Kun lapsi tottuu tiettyihin asioihin, hän oppii, mikä on hyvää ja mikä on paha. Tämän seurauksena opitaan myös, että se, mikä on itselle hyvää, on myös toiselle hyvää. (MacIntyre 2004, 268; ks. myös Aristoteles 1981, 49.) Aristoteelisessa hyveajattelussa korostuu yhteisökeskeinen näkökulma (Annas 2011, 55–56; MacIntyre 2004, 266). Hyveellisyys ei koske vain omaa elämää, vaan se toteutuu aina myös suhteessa muihin. Lapsella on heti syntymästään jokin sosiaalinen identiteetti. Ihminen kuuluu myös eri yhteisöihin: kaupunkiin, kansaan ja kouluun. Hyveellinen elämä yhteisöissä voi toteutua vain, jos ymmärretään, mikä on hyvää ihmiselle ja samalla mikä on hyväksi koko yhteisölle. (MacIntyre 2004, 258, 293.) Oppiminen rohkeaksi tai uskolliseksi tapahtuu niiden keskuudessa, joilla on jo näitä taitoja. Samalla tavalla kuin laulun oppiminen tai musiikkiharrastus tekee osaksi yhteisöä (ks. myös Lave & Wenger 1991; Lave 1991), myös hyveiden oppimisessa ihminen kiinnittyy niihin yhteisöihin yhä voimakkaammin, joissa hän oppii näitä taitoja. (Annas 2011, 57.)

Kaikilla tiedoilla, taidoilla ja valinnoilla pyritään hyvään elämään. Hyveiden harjoittelua voi verrata pianonsoittajan harjoitteluun. Pianisti harjoittelee ensin mekaanisesti asteikoita ja miettii tietoisesti jokaista nuottia, ennen kuin painaa seuraavan koskettimen pohjaan. Kun harjoittelu etenee, sormet oppivat liikkumaan koskettimilla ilman tietoista

ajattelua. Pianonsoitto ei perustu kuitenkaan vain tekniikkaan, vaan pianisti osoittaa soitollaan myös tulkintaa, hienovaraista nyanssityöskentelyä ja fraseerausta. (Annas 2011, 13–14.) Esimerkin tarkoituksena on kuvata, että käytäntö ja tietoinen ajattelu eivät ole ristiriidassa keskenään. Sama tapahtuu hyveiden opettelussa: ensin selvitetään, mikä on oikea tapa toimia, totutaan tekemään ja toimimaan oikealla tavalla ja sitten toistetaan sitä uudestaan (Aristoteles 1981, 49; MacIntyre 2004, 258). Vainio (2016) muistuttaa kuitenkin hyveiden itseisarvosta ja antaa esimerkin niin ikään pianonsoitosta. Lapsi, joka käy pianotunneilla, voi nauttia pianonsoitosta silloin, kun hänen soittokappaleensa edistyvät ja hän on harjoitellut kotitehtävänsä. Hyve-eettisestä näkökulmasta pianoharrastuksen ei pitäisi kuitenkaan perustua ulkoiseen motivaatioon. Tavoitteena on, että pianonsoittaja nauttii soittamisesta sen itsensä vuoksi, ei saavutusten tai palkintojen vuoksi. Samoin kaikessa muussakin toiminnassa hyveellinen ihminen ei tee hyvää, jotta saavuttaisi ansioita, vaan itsessään olevan hyvän vuoksi. (Vainio 2016, 19.)

Kasvatustieteissä on painotettu erityisesti opettajan vastuuta ja velvollisuutta ”hyvään” kasvattamisessa (ks. esim. Regelski 2012; Värrö 2004). *Fronesis* (suom. käytännöllinen järki) tarkoittaa intellektuaalista hyvettä, jolla voidaan arvioida asioita yksittäisissä tilanteissa (MacIntyre 2004, 184; Vainio 2016, 18). Sitä pidetään keskeisenä hyveenä (emt.), jota varten kasvattaja hankkii teoriaa esimerkiksi kehityspsykologiasta, jotta voi toteuttaa sitä käytännössä ja näin palvelee omalla toiminnallaan muita (Regelski 2012). Bartelsin (2019) mukaan hyveellistä ajattelua pitäisi kasvattaa oppilaissa myös käytännön kautta ja oppilaiden oman ilmaisun, näkökulmien ja mielipiteiden kuulemisen kautta. Oppilaat hyötyvät fronesiksen harjoittamisesta niin opettajansa kuin muiden oppilaiden mallista, joilla on ehkä jo eettistä osaamista. (Bartels 2019, 46.)

Musiikki voi toimia myös välineenä eettisten päämäärien ja arvojen oppimisessa. Kun musiikkikasvatusta tarkastellaan eettisestä näkökulmasta, opetetaan musiikillisia taitoja, mutta tavoitellaan samalla hyvän elämän päämäärää, eudaimoniaa, joka on onnellisuutta niin itselle kuin muille ihmisille. (Elliott & Silverman 2014, 58–59.) Esimerkiksi Nepalissa jokaisen koulun oman koululaulun on tarkoitus edistää yksilön kasvua mutta samaan aikaan tukea yhteisöllisyyttä ja kollektiivisten arvojen vahvistumista (Treacy & Westerlund 2019, 516). Kathmandussa yksityiskouluilla on monia eri filosofisia, uskonnollisia ja poliittisia suuntauksia, ja tämä näkyy myös koulun oman laulun sisällössä. Koululaulut muistuttavat lapsia päivittäin esimerkiksi tunnollisen työn merkityksestä, kunnioituksesta luontoa, perhettä ja toisiaan kohtaan sekä oman maan,

koulun, tiedon ja oppimisen arvostamisesta. Toisin sanoen laulut viestivät samanlaisista asioista kuin esimerkiksi kansallislaulut. Kathmandun kontekstissa yksityiskoulujen koulukohtaiset laulut tiivistävät ja selventävät kyseisen koulun moraalialueita. (Westerlund 2019, 507.) Smith ja Silverman (2020) korostavat nyky-yhteiskunnassa kasvattajan ymmärrystä siitä, että maailma on epäoikeudenmukainen ja ihmiset ovat luonnostaan itsekkäitä ja pyrkivät säilyttämään oman asemansa mahdollisimman korkealla. Musiikkikasvattajana onkin tärkeä osallistua sellaiseen musiikin tekemiseen, jossa sekä yksilö, että yhteisöt menestyvät ja jossa ymmärretään toisten luoma hyvä. (Smith & Silverman 2020, 7.)

Musiikki on itsessään ”hyvä” monista näkökulmista. Musiikin kuuntelu ja tekeminen herättävät positiivisia emootioita ja samalla niiden kautta voi ilmaista itseään. (Elliott & Silverman 2014, 69.) Niiden kautta syntyy myös musiikillisten, sosiaalisten, emotionaalisten ja biologisten identiteettien keskinäinen yhteys (Silverman 2012, 112). Musiikilla voi olla monia sosiaalisia, kulttuurisia, eettisiä ja poliittisia eroja ihmisten elämässä. Eettisesti hyvä musiikkikasvatus suuntaa ja pyrkii saavuttamaan myös eudaimoniaa, joka on käytännön perimmäinen tavoite musiikkikasvatuksen praksiaalisessa filosofiassa. Björkin ja Juntusen (2019) mukaan haasteena on, että opettajien sanojen ja käytännön toiminnan välillä luokassa on osoitettu olevan ristiriitaa. Opettajilla saattaa olla taipumusta kaunistella kuvaa luokkahuoneen todellisuudesta. (Björk & Juntunen 2019, 80.)

Musiikinopettajalla on eettinen vastuu siitä, että luodaan perusta musiikin, musiikkikasvatuksen, yhteisöllisen musiikin ja eudaimonian välille. Tämä tapahtuu Bowmanin (2012) mukaan musiikkikasvatuksessa ja kaikissa niissä musiikillisissa tilanteissa, joissa ollaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Näin voidaan oppia, mikä on oikeaa toimintaa tilanteissa ja miten oma toiminta vaikuttaa muihin ihmisiin. (Bowman 2012, 10.) Musiikinopettajalla on vastuu ymmärtää ihmisten sosiaaliskulttuurista maailmaa ja palvella ihmisiä (Elliott & Silverman 2014, 69). Huolehtiva suhtautuminen luokkahuoneessa lisää mahdollisuuksia muuttuviin musiikillisaffektiivisiin kokemuksiin, positiivisiin ihmissuhteisiin ja demokraattiseen toimijuuteen (Silverman 2012, 112).

Fronesis vaatii pohtimaan, mikä on hyvää itselle ja yhteisölle. Musiikintunnilla käytännöllinen, eettinen pohdinta avaa mahdollisuuden myös musiikillisen toiminnan laadun parantamiseen ja on siksi hyväksi musiikkitoiminnalle luokkahuoneessa. Tämä luo mielenkiintoisen ulottuvuuden eettisten ja musiikillisten toimintojen välille, jotka

vaikuttavat toisiinsa. Oppilaiden kasvattaminen käytännön kautta hyve-eettiseen ajatteluun ja siihen, miten tehdä hyviä päätöksiä, auttaa heitä myös tulevaisuudessa, kun he kohtaavat haasteita ja joutuvat tekemään monenlaisia päätöksiä. (Bartels 2019, 46.)

3.2.2 Dialogisuus

Dialogia ja dialogisuutta pidetään nykyisessä kasvatustieteessä suosittuina käsitteinä, koska niillä pyritään tavoittamaan tärkeitä tavoitteita kuten oppijälhtöisyyttä ja moniäänisyyttä (Jordan-Kilki & Pruuki 2012, 24; Salmenkivi 2008, 183; ks. myös POPS 2014). Dialogisuudesta ollaan kiinnostuneita laaja-alaisesti niin fenomenologian, feminismien, hermeneutiikan kuin pragmatisminkin piirissä (Salmenkivi 2008, 183). Tässä tutkimuksessa nojataan erityisesti 1900-luvun dialogifilosofien Martin Buberin ja Mihail Bahtinin ajatuksiin.

Buber esitti dialogisuuden periaatteen sanaparien Minä–Sinä (*Ich–Du*) ja Minä–Se (*Ich–Es*) kautta. Todellinen vuorovaikutus ja molemminpuolinen yhteys toisiin, maailmaan ja itseensä on mahdollista vain Minä–Sinä-suhteessa. (Buber 1995, 34; Huttunen 2008, 248; ks. myös Bogaczyk-Vormayr 2013, 107.) Buberin (1995) mukaan ihmiselämä ei ole vain yksisuuntaista kommunikointia, jossa Minällä on jokin kohde, Se. Minän ja Sinän yhteys on välitön. Suhteessa ei ole mitään käsitteellistä, ennakkotietoa tai toisen käyttämistä välineenä omien päämäärien tavoitteluun. (Buber 1995, 34–35; Huttunen 2008, 248; Bogaczyk-Vormayr 2013, 113.) Välittömässä yhteydessä syntyy läsnäolo ja kohtaaminen, jossa dialogi toteutuu (Buber 1995, 34).

Lapsi tarvitsee apua ja huolenpitoa elämänsä alusta lähtien, eli hän on riippuvainen muista ihmisistä (Värri 2008, 331; Friedman 2003). Lapsella on monia ihmissuhteita koulussa, kotona ja omassa luokassa, jossa hän oppii itse kohtaamaan toiset ”Sinänä”. Lapsi opettelee itse dialogista kohtaamista arkipäiväisissä tilanteissa, kuten esimerkiksi keskusteluissa, leikeissä ja oppimistilanteissa muiden kanssa. Näissä tilanteissa on tärkeää opettaa lapselle vuoropuhelua, solidaarisuutta ja yhdessä tekemistä. (Bogaczyk-Vormayr 2013, 113.) Kasvatussuhteen dialogisuus toteutuu vain, jos lasta rakastetaan, arvostetaan ja kuunnellaan. Silloin hänelle sisäistyy dialoginen kasvatustilanne ympäröiviä ihmisiä, maailmaa ja itseään kohtaan. (Värri 2004, 26; Värri 2008, 342.) Buber (1995) puhuu rakkaudesta voimana, joka pysyy ja ilmenee, vaikka tunteet olisivat

erilaatuisia. Rakkaus on Minän vastuuntunnetta Sinästä. Rakkaudessa pysyminen mahdollistaa ihmisen avautumisen, kohdatuksi tulemisen ja Sinän kokemisen ainutkertaiseksi. Rakkaus mahdollistaa auttamisen, kasvattamisen ja kohottamisen. (Buber 1995, 37.) Dialogisuus sen sijaan toteutuu kasvatuksessa, kun käytetään kunnioittavia, arvokkaan välittäviä ja hyväksyttäviä menetelmiä kasvatettavaa kohtaan (Friedman 2003, Värrin 2004, 30). Näin lapsen kehitys kulkee luonnollisesti kohti Sinää (Buber 1995, 37).

Buberin (1995) mukaan Minä–Se-suhde ei ole riittävä ja sitä voi kuvata monologiksi (Buber 1995, 23–25). Värrin (2004) on luokitellut Minä–Se-suhteen tyyppejä seuraavasti: 1) välinpitämättömyys 2) egoismi ja 3) päämääräkeskeisyys. Nämä voivat olla näkyviä esimerkiksi pedagogisissa ratkaisuissa, joissa oletetaan, että hyvä toteutuu, kun kasvatettava saa tehdä omat ratkaisunsa täysin itse. (Värrin 2004, 131.)

Dialogisuus ei ole Värrin (2004) mukaan yksiselitteistä rooliperustaisessa kasvatussuhteessa. Tähän hän sisällyttää opettajan ja oppilaan suhteen, koulut sekä instituutiot. Esimerkiksi koulu on aina sidoksissa johonkin lakisääteiseen tehtävään ja opetussuunnitelmiin. (Värrin 2004, 144.) Dialogisuuden tavoitteista käsin kasvattajan onkin ymmärrettävä vastuunsa. Kasvatuksessa on otettava huomioon sekä kasvatustehtävä että kasvatettavan yksilöllisyyden kunnioittaminen. (Värrin 2004, 157; Kauppila 2012, 171.) Dialogisuuden toteutuminen vaatii kasvattajalta omien motiivien ja käsitysten jatkuvaa reflektointia (Värrin 2004, 131).

Kasvatus on sidoksissa arvoihin ja hyvän elämän ihanteisiin (Aristoteles 1981, 49; Knuutila 1981, 143; MacIntyre 2004, 268; Kauppila 2012, 172). Dialogisuuteen kuuluvat ajatukset vertaisuudesta ja kohtalontoveruudesta sekä myötätunnon ja armeliaisuuden tunteet. Kasvatuksen tärkein tehtävä on vahvistaa kasvatettavan kokemusta elämän arvokkuudesta. Dialoginen ihminen uskoo muihin ihmisiin jo ennen kuin tapaa heidät. (Anttila 2003, 301.) Kun kasvatettava ei joudu kohtamaan nöyryyttämistä, lyömistä tai tuhoamista, hän kokee sekä itsensä että toisen elämän arvokkaaksi. Kasvatuksesta on nouseva esille oikeudenmukaisuuden, rehellisyyden ja elämäkunnioituksen arvot ja periaatteet. (Värrin 2008, 342.) Perustana on toisen kuuleminen, empaattisuus ja tarpeisiin reagoiminen (Puolimatka 2010, 163). Vuoropuhelun syntymiseksi opettajan on rakennettava jokaiseen oppilaaseen kunnioittava, avoin ja luotettava suhde (Anttila 2003, 305; ks. myös Värrin 2004, 30; Kauppila 2012, 172, 176).

Dialogi on välttämätöntä koulutuksessa, sillä ilman vuoropuhelua opetuksesta tulee mahdotonta. Opetustilannetta Anttila (2003) kuvailee kuuntelemiseksi ja kohtaamiseksi, jossa kasvatus on dialogista ja keskustelevaa (Anttila 2003, 285–288; ks. myös Puolimatka 2010, 163). Opettajan on oltava esimerkiksi valmis pysähtymään ja keskittymään, kun oppilas tulee kertomaan huolistaan (Jordan-Kilki & Pruuki 2012, 22–23). Dialogisen suhteen muodostuminen voi kestää jonkin aikaa, mutta dialogisuuden kehitystä tukevat ominaisuudet saattavat näkyä heti. Tätä vuoropuhelun tasoa Anttila (2003) nimittää dialogiseksi ilmapiiriksi. Tällä tarkoitetaan tilanteita, joissa on mahdollisuus päästä vastavuoroisuuteen tai vuoropuheluun. (Anttila 2003, 301.)

Moniäänisyyden voi nähdä myös perustana dialogisuudelle, kuten Mihail Bahtin (1991) on todennut. Siinä ihmiset toimivat moniäänisesti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, omine persoonineen ja erilaisine näkökulmineen. Bahtinin ajatus perustuu siihen, että erilaiset äänet ovat rikkautta ja osa minuuden ymmärtämistä. Tarkoitus ei ole välttämättä sovittaa erilaisia ääniä yhdenmukaisiksi, vaan rikkaus syntyy siitä, että vuorovaikutuksessa kuullaan erilaisia näkökulmia. (Bahtin 1991, 93–95, 377–378.)

Luokkahuoneessa koettu moniäänisyys toteutuu, kun jokainen luokassa säilyttää oman ainutlaatuisuutensa ja ilmaisee oman äänensä (Puolimatka 2002, 332; ks. myös Kauppila 2012, 176). Oppilaat ovat lähtöisin eri taustoista, ja esimerkiksi musiikkiluokalla tämä saattaa näkyä siten, että oppilaat tulevat sosiaalisesti erilaisista yhteisöistä ja hyvin eri puolilta kuntaa kouluun, johon musiikkiluokat ovat keskittyneet. Ryhmässä toimiminen tuo jokaiselle enemmän näkökulmia tarkasteltavaksi, verrattuna yksin oppimiseen (Huhtinen-Hildén 2012, 169). Luokkahuoneessakin juuri jännite erilaisten näkökulmien välillä synnyttää uusia ajatuksia ja laajempia näkemyksiä. Oppimista ja kehitystä on mahdollista tapahtua, kun oppilas vastaa opettajan, luokkatovereiden ja oppimateriaalien ”ääniin”. (Puolimatka 2002, 322.) Moniäänisyyden rikkaus onkin juuri siinä, että eri näkökulmat ja tulkinnat kohtaavat (Bahtin 1991, 94–95).

Ryhmätyötaidot vaativat aina myös yhteisiä pelisääntöjä. Onnistuneen vuorovaikutustilanteen syntymiseksi ryhmän jäseniltä odotetaan läsnäoloa ja sitoutumista. Vuorovaikutustaidot kehittyvät, kun erilaiset temperamentit ja luonteet kohtaavat ryhmässä. (Huhtinen-Hilden 2012, 165; ks. myös luku 3.2.4.) Ryhmähengen merkitystä voidaan vahvistaa musiikintunnilla esimerkiksi tekemällä erilaisia vuorovaikutusharjoituksia ennen yhteisen musisoinnin aloittamista. Turvallisen,

luottavaisen, leikkimielisyydellä ja huumorilla varustetun ilmapiirin luominen on tärkeä osa ryhmädynamiikan luomista. (Muukkonen 2010, 163; ks. myös Salminen 2021, 96.) Lisäksi myönteisyys, positiivisuus ja kiitollisuuden merkitys ovat tärkeä osa toimintakulttuuria ja musisoinnin edellytys (Muukkonen 2010, 163). Musiikki on itsessään luonteeltaan dialogista ja mahdollistaa oppilaan itseilmaisun ja omien ajatusten reflektoinnin. Musiikillinen vuorovaikutus luokassa yhdessä oppilaiden ja opettajan kanssa aikaan saa oppimisen oivallusten lisäksi välittämisen ja huolenpidon kokemuksia. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2012, 20.) Parhaimmillaan sekä opettaja että oppilaat jakavat omaa osaamistaan toisilleen. Samalla tavalla kuin musiikki on elävää, mieltä liikuttavaa ja spontaania, myös aito dialogisuus on parhaimmillaan samankaltaista: spontaania reagoitua ja yhteistä ymmärrystä. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2012, 24.)

Ryhmän kannattelu, ryhmähenki ja ilmapiiri tukevat koko oppimisprosessia ja opintojen etenemistä (Huhtinen-Hildén 2012, 165–166). Monipuoliset vuorovaikutuksen tavat harjoittavat lapsessa päätöksentekoa ja vastuullisuutta (Dewey 1957, 40–41) ilman, että heidän tarvitsee olla ystäviä kaikkien kanssa. Osallisuuden mahdollistaminen tarjoaa lapsille kokemuksia vastavuoroisista ja kunnioittavista suhteista toisiaan kohtaan. (Kauppila 2012, 171; Anttila 2003, 305.)

3.2.3 Sosio-emotionaalinen kompetenssi

Sosio-emotionaalisen kompetenssin kehittyminen alkaa varhaislapsuuden vuorovaikutuskokemusten ja psykososiaalisen ympäristön tapahtumien sekä näiden yhteisvaikutusten kautta. Ihmisen psyykkiseen kehitykseen vaikuttavat myös geneettiset ja biologiset tekijät. Tunteiden säätely alkaa jo varhaislapsuudessa lapsen ja vanhemman välillä. Vauva on vuorovaikutuksessa aikuiseen monin eri tavoin, kuten esimerkiksi itkulla, katsekontaktilla ja jokeltelulla. (Mäntymaa, Luoma, Puura & Tamminen 2003.) Erilaiset käyttäytymisen muodot ovat viestejä ja saavat aikaan erilaisia vasteita aikuisessa. Aikuisen ja lapsen välille muodostuu tällä tavoin kiintymyssuhde, joka kuvaa lapsen ja aikuisen suhteen laatua. Kiintymyssuhde vaikuttaa siihen, millaisia käyttäytymismalleja lapsen ja aikuisen välille syntyy ja kuinka emotionaalinen kommunikaatio heidän välillensä toimii. (Mäntymaa ym. 2003; Lyytinen, Eklund & Laakso 2001, 61.) Aikuisen ja vanhemman kiintymyssuhde ohjaa myös sitä, mitä lapsi odottaa itseltään ja muilta muissa ihmissuhteissaan. Turvallinen kiintymyssuhde

vaikuttaa myönteisesti myös myöhempien sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Voidaan siis sanoa, että varhainen vuorovaikutus ja yksilölliset tunnekokemukset syntymästä saakka ovat oleellisia lapsen kokonaisvaltaiselle emotionaaliseen kehitykselle. (Lyytinen ym. 2001, 63; Mäntymaa ym. 2003.)

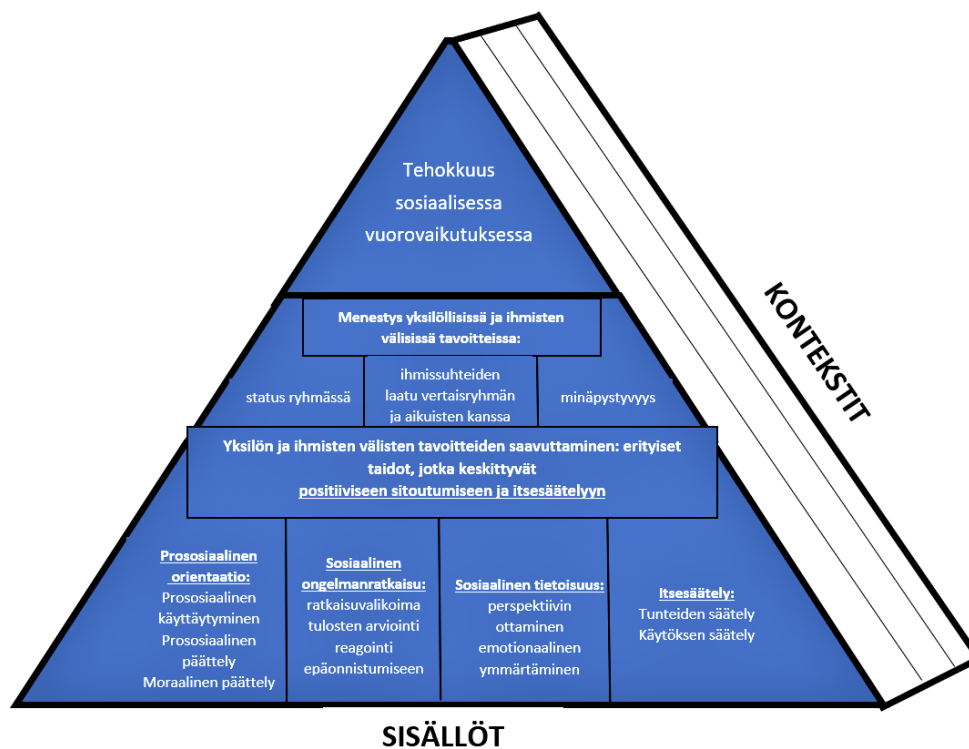
Vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen lisäksi ystävyysuhteet ja vertaissuhteet ovat tärkeitä lapsen kehityksen kannalta (Rose-Krasnor 1997, 116; Salmivalli 2008, 15). Vertaisryhmään kuulumisen voidaan kokea ikään kuin palkinnoksi. Se sisältää ajanvietettä, kumppanuutta ja tunteen siitä, että kuuluu johonkin. Vertaisryhmä rakentaa myös minäkuva, käsitystä itsestä ja omista ominaisuuksista. (Salmivalli 2008, 32–33; ks. myös Poikkeus 2001, 122–126; Pessi ym. 2017.)

Ystävät tarjoavat informaatiota, emotionaalista tukea, välineellistä apua, kiintymystä, itsevarmuutta, toveruutta sekä mahdollisuuksia oppia konflikteista rakentavassa ympäristössä. Ystävyysuhteet antavat mahdollisuuden kehittää monia sosiaalisia taitoja, kun taas ilman ystävyysuhteita lapsi jää vaille monista sosiaalisista kokemuksista. (Rose-Krasnor 1997, 116; Salmivalli 2008, 33; Poikkeus 2001, 122.) Lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin vaikuttaa sekä toverien suosio että ystävyysuhteet. Ystävyysuhteet opettavat sitoutumista, uskoutumista, läheisyyttä, luottamista ja jakamista. Nämä taidot ovat olennainen osa niin lapsuuden sosiaalista kontekstia ja arkipäivää (Poikkeus 2001, 122) kuin myös taitoja, joita tarvitaan myöhemmissäkin suhteissa, kuten esimerkiksi parisuhteessa. (Salmivalli 2008, 38.) Ryhmään kuulumisen taas opettaa yhteistyötaitoja, jäämäkkyyttä ja johtajuutta. Myös näitä taitoja tarvitaan eri ryhmissä myöhemminkin elämässä. Osittain ystävyysuhteen taitoja ja ryhmään kuulumisen taitoja opitaan myös päällekkäin kummassakin ryhmässä. (emt., 38.) Kaikki ystävyysuhteet eivät välttämättä tue lapsen ja nuoren kehitystä (ks. myös Annas 2011, 57). Lapset, jotka kokevat saavansa vähemmän tukea, apua ja läheisyyttä vertaissuhteissa, ovat yksinäisempiä kuin ne lapset, joilla on näistä asioista myönteisiä kokemuksia (Salmivalli 2008, 40–41).

Sosiaalinen kompetenssi käsittää *”yksilön taidon käyttää niin henkilökohtaisia kuin ympärillään olevia mahdollisuuksia ja sillä tavoin saavuttaa yksilöllisiä sekä sosiaalisia päämääriään”* (Poikkeus 2001, 126; ks. myös Salmivalli 2008, 71–72, 84). Sosiaalisesta kompetenssista Salmivalli (2008, 71) käyttää myös nimitystä sosiaalinen pätevyys. Lapsuuden kehityksen kannalta koulu on monessakin suhteessa merkittävä ympäristö, jossa ollaan vuorovaikutuksesta vertaisten kanssa ja päästään solmimaan ystävyysuhteita. Sosiaaliseen kompetenssiin sisältyy myös valmius käyttäytyä

sosiaalisesti suotuisalla tavalla eri tilanteissa, kuten esimerkiksi koulussa tai omassa luokassa. Tämä tarkoittaa, että koulun säännöt ja luokan normit määräävät sitä, millainen toiminta on sopivaa. (Poikkeus 2011, 126–127.) Oppilaat tiedostavat esimerkiksi, että kiusaaminen ei kuulu koulun toimintaan (Autti & Hyry-Beihammer 2014, 253). Kun lapsi kokee ikätoverien toiminnan itseään kohtaan luotettavaksi, ystävälliseksi ja auttavaiseksi, hän pyrkii myös omalla toiminnallaan säilyttämään myönteiset suhteet heidän kanssaan (Salmivalli 2008, 118).

Lapsella on useita sosiaalisia suhteita, joissa hän on vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Rose-Krasnorin ja Denhamin (2009) sosio-emotionaalisen kompetenssin prismamalli (Kuvio 1, s. 33) edustaa kattavasti niitä taitoja, joita lapsi tarvitsee saavuttaakseen sosiaalista menestystä niin ihmissuhteissa, ryhmissä kuin itsesäätelyn tasoilla (Rose-Krasnor & Denham 2009, 171). Mallin alin taso koostuu sosiaalisista, emotionaalisisista ja sosio-kognitiivisista kyvyistä ja käytöksestä. Tätä tasoa kuvaavat sosiaalinen ratkaisukyky, prososiaalinen käyttäytyminen ja itsesäätely. (emt., 164.) Näillä taidoilla saavutetaan vahvaa minäpystyvyyttä, statusta ryhmässä sekä laatua eri ihmissuhteista. Näiden saavuttaminen tuo menestystä yksilöiden ja ihmisten välisissä tavoitteissa. Prismamallin kärkenä ja koko tavoitteena näiden taitojen kautta on tehokkuus sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (emt., 172.)

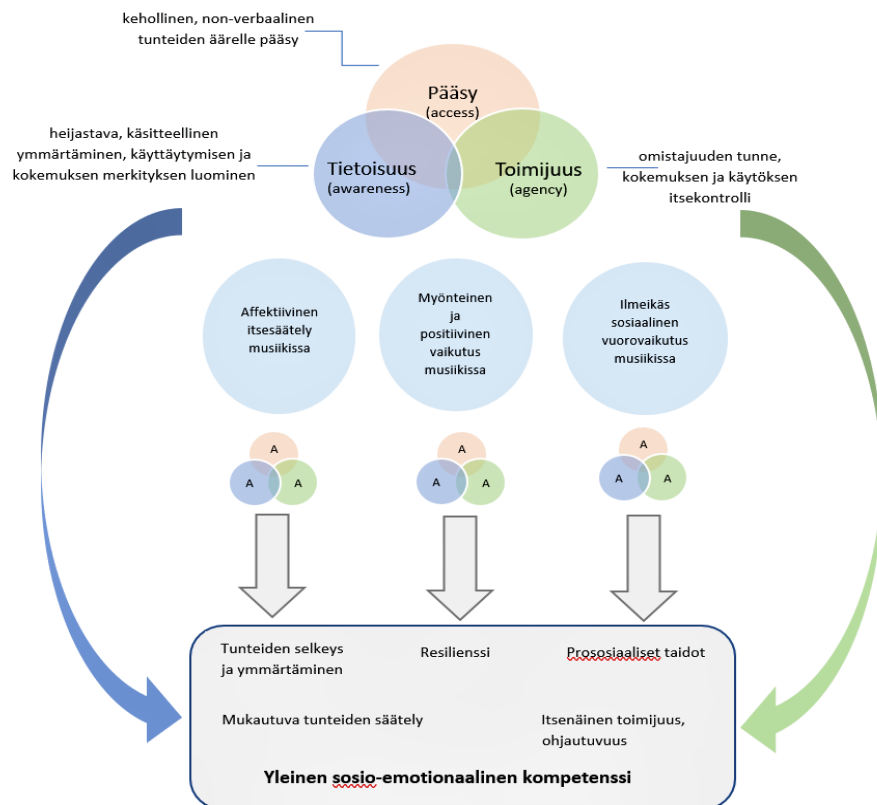


Kuvio 1. Suomen Rose-Krasnorin ja Denhamin (2009, 172) sosio-emotionaalisen kompetenssin mallista.

Hirvensalon (2018) mukaan Rose-Krasnorin ja Denhamin malli on sovellettavissa erityisen hyvin pedagogiikkaan ja koulumaailmaan, sillä siinä kompetenssi muodostuu sellaisista taidoista, joita voidaan helposti eritellä, arvioida, opetella ja harjoitella. Sosio-emotionaalinen kompetenssi on luonteeltaan vuorovaikutuksellinen, joten on syytä tarkastella sosiaalista ympäristöä ja oppilaan vuorovaikutusta muihin oppilaisiin ja opettajiin, kun arvioidaan sosio-emotionaalisen kompetenssin kehitystä, puitteita ja harjaantumista. (Hirvensalo 2018, 31.) Tätä kuvaakin mallissa syvyysnäkökulma, joka tarkoittaa, että eri konteksteissa oppilaan käyttäytyminen saattaa olla hyvin erilaista. Lapsi saattaa käyttäytyä hyvin eri tavalla esimerkiksi omien vanhempien kanssa kotiympäristössä kuin suuressa oppilasryhmässä koulussa. (emt., 34.)

Musiikilla on erityinen luonne, jolla voi edistää tiettyjä sosiaalisia taitoja. Saarikallio (2019) esittää musiikkipohjaisen sosio-emotionaalisen kompetenssin AAA-mallin (Kuvio 2, s. 34). Kolme avainasemassa olevaa elementtiä ovat *access* (suom. pääsy), *awareness* (suom. tietoisuus) sekä *agency* (suom. toimijuus).

MUSIIKKIIN PERUSTUVA SOSIO-EMOTIONAALISEN KOMPETENSSIN MALLI (AAA-MALLI)



Kuvio 2. Suomen ”Musiikkiin pohjautuvan sosio-emotionaalisen kompetenssin” mallista (Saarikallio 2019, 8).

Yleiset psykologian pohjalta tehdyt teoreettiset kaaviot eivät välttämättä kuvaa täysin sitä, mitä erityisesti musiikki pystyy tarjoamaan sosio-emotionaalisten taitojen kehittymiselle (Saarikallio & Baltazar 2018, 108). Musiikilla on piirre tukea samanaikaisesti pääsyä (*access*) sanattomien ja kehollisten tasojen äärelle sosio-emotionaalisisissa kokemuksissa ja käyttäytymisessä, vahvistaa tietoisuutta (*awareness*) ja ymmärrystä niistä sekä luoda tunnetta toimijuudesta (*agency*), omistajuudesta ja aktiivisesta osallistumisesta koskien sosio-emotionaalista käyttäytymistä (Saarikallio 2019, 7). Usein musiikilliset tunnekokemukset liittyvät yhteisöön. Nuoruudessa musiikki vahvistaa vertaisryhmään kuulumista esimerkiksi yhteisen idolin tai samankaltaisen musiikkimaun kautta. Musiikin voi nähdä vahvistavan myös eri yhteisöjä: sukua, kansaa tai omaan kulttuuriin kuulumista (Saarikallio 2010, 283). Musiikin kuuntelu voi toimia usein kehollisena, turvallisenä ja siedettävänä tilana tunnekokemusten ja tunteiden säätelyn lähestymiselle. Tämä voi esimerkiksi musiikkiterapiassa helpottaa asiakkaan pääsyä vaikeiden kokemusten käsittelyä äärelle ja keskusteluihin yhdessä terapeutin kanssa. Musiikki sallii pääsyn vaivattomasti sekä ihmisen sisäisiin kokemuksiin että vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Musiikki on siis tehokas ilmaisun muoto. Erilaiset musiikin ilmaisumuodot vaikuttavat itsesäätelyyn sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja heijastuvat edelleen yleiseen hyvinvointiin ja terveyteen. (Saarikallio 2019, 5.) Myös Salminen (2021) on havainnut, että musiikkiharrastuksella voi tukea erityisesti toimijuutta, luovuutta ja itseilmaisua. Myös yhteisyyden, jäsenyyden ja sosiaalisen pääoman kasvu sekä terveys ja turvallisuus vahvistuvat musiikillisen toiminnan myötä. (Salminen 2021, 100.) Musiikin käyttämisen kompetenssi liittyy suoraan ihmisen sosiaaliseen kompetenssiin ja tunteeseen siitä, että hän kuuluu johonkin (Saarikallio 2019, 9). Tietyissä tilanteissa jokin AAA-mallin komponenteista, pääsy, toimijuus, tietoisuus, saattaa saada suurempaa painoarvoa kuin toinen, vaikka ne kaikki tunnustetaan mallissa tasavertaisiksi (emt., 11).

3.2.4 Empatia ja myötätunto

Aiemmat ja nykyiset vuorovaikutustilanteet muovaavat sitä, miten suhtaudumme itseemme, toisiimme ja toimintaamme toisten kanssa. Intersubjektiiivinen ihmiskuva tarkoittaa sitä, että ihmisen identiteetti on sitoutunut yhteen toisten ihmisten kanssa (Pessi, Seppänen, Grönlund, Paakkanen & Spännäri 2017; ks. myös MacIntyre 2004, 259). Ihmiset eivät vain tarkkaile toisiaan, vaan myös ymmärtävät toisiaan, havainnoivat

sekä tekevät yhteistyötä, ja tämä kaikki vaikuttaa siihen, miten he kokevat toinen toisensa (Taipale 2015, 465). Myötätuntoon kuuluvat sekä empatia että toisen parasta tavoittelevat teot (Seppänen, Pessi, Grönlund & Paakkanen 2017).

Empatia (saks. *Einfühlung*) tarkoittaa aitoa itsestä pois päin suuntautuvaa kokemusta (Zahavi 2010, 291; ks. myös Haaparanta 2019). Se on myötätuntoista, vastuullista ja eettistä reagointia toisen henkilön näkökulmasta. Ilman empatiaa ihmiset olisivat vahvasti halukkaita toimimaan itsekkäästi ja ryhmien yhteenkuuluvuus ja yhteistyö olisi mahdotonta. (Silverman & Elliot 2014, 63.) Toisinaan empatisoija voi lukea suoraan toisen mielentilat ruumiillisesta käytöksestä (Szanto & Dermot 2015; Fernandez & Szanto 2020). Edith Steinin (1891–1942) mukaan empatiaan tarvitaan kuitenkin sekä ruumiillista liikettä että puhetta. Steinin ajatukset lähestyvät opettajansa Edmund Husserlin fenomenologisia näkemyksiä (ks. esim. Zahavi 2010, 289–293; Overgaard 2019), ja niitä voi verrata myös Merlau-Pontyn kehollisuuden käsityksiin. (ks. esim. Ruonakoski 2017.) Empaattinen ihminen ymmärtää lauseiden merkitykset, mutta tämä on vain osa ilmaisua – tarvitaan myös eleitä (MacIntyre 2007, 84). Esimerkiksi punastuminen voidaan ymmärtää väärin, jos ihmisen näkee vain punastuneen. Se voi olla merkki yhtä lailla häpeästä, onnesta tai urheilusuorituksesta. (Taipale 2015; Ruonakoski 2017; ks. myös Haaparanta 2019; Overgaard 2019.) Väärinymmärryksen voi kuitenkin korjata olemalla vuorovaikutuksessa toisen kanssa (Fernandez & Szanto 2020).

Empatia toteutuu prosessissa kahdella toisiinsa liittyvällä tasolla: aistillisella ja emotionaalisella empatialla. Aistillinen empatia tarkoittaa sitä, että ihminen tiedostaa ja näkee toisen ihmisen olevan surullinen, esimerkiksi kasvojen ilmeiden perusteella mutta ei vielä tiedä, mistä suru johtuu. Kun ihminen saa tiedon surun aiheuttajasta, hän voi ymmärtää paremmin toista ihmistä ja näin empatia muuttuu emotionaaliseksi empatiaksi. (Svenaesus 2017, 754–755.)

Empatiaa voi verrata melodian hahmottamiseen. Melodiaa kuunnellessa ei jäädä kuuntelemaan vain yhtä nuottia, vaan kuunnellaan kokonaisuutta, joka muodostaa melodian virtauksen ja rakentaa melodialle tietyn suunnan, mielialan ja muodon. Empatisoiva ihminen kohtaa toisen ihmisen samalla tavalla. Tietyt mielentilat eivät ole erillään toisistaan, vaan ne ovat luontainen osa kokonaista ihmistä. (Taipale 2015, 473; Szanto & Dermot 2015, 452; ks. myös Dilthey 2002, 235.) Jos ihminen esimerkiksi nauraa, ei häntä voi kohdata vain yksittäisestä ominaisuudesta käsin, koska silloin ihmisestä jää hyvin kapea kuva. On otettava huomioon monet muut henkilökohtaiset

piirteet, jotka eivät tule juuri tietyllä hetkellä esille. (Zahavi 2010, 295.) Kuten melodiassa kiinnitetään huomiota dynaamisesti avautuvaan melodiaan, samoin toisten kohtaamisessa havaitut ilmeet, eleet ja asennot resonoivat jo koettujen ja tulevien eleiden kanssa, joita empatisoidaan (Taipale 2015, 475–476).

Myötätuntoa ja myötäintoa on käsitelty eri kulttuureissa hyvin universaalisti. Buddhalaisuudessa *mudita* (suom. myötäiloitseminen) on yksi tärkeistä ja arvostetuista hyveistä. Afrikassa *ubuntu* (suom. ihmisyyys, ystävällisyys) ei ole pelkästään kärsimyksen jakamista. Heparan sana *firgun* merkitsee buddhalaisuuteen verrattavissa olevaa toisen onnen jakamista ja iloittamista ilman oman edun tavoittelua tai kateutta. Myötäinto tarkoittaa, että ihmiset eivät tarvitse toisiaan vain surun tai kärsimyksen hetkellä, vaan myös ilon ja innostuksen hetkissä. (Pessi ym. 2017.) Afrikkalaisesta perinteestä nouseva *ubuntu* ilmaisee kykyä myötätuntoon sekä ihmisarvoa, harmoniaa, oikeudenmukaisuutta (ks. myös Aristoteles 1981) ja keskinäistä huolehtimista (Pessi ym. 2017; Du Plooy 2014, 85). *Ubuntu*-käsitteeseen liitetään myös sellaiset arvot, kuten turvallisuus, hyvinvointi, terveys, kauneus, rakkaus, kehitys, kunnioitus sekä solidaarisuus, hyväksyminen ja luottamus. Sitä pidetään vastakohtana nykyiselle länsimaiselle materialismille, individualismille ja rationalismille. (Du Plooy 2014, 85; ks. myös MacIntyre 2004.) Tämä voi näkyä esimerkiksi kuoronjohtajan toimintakulttuurissa. Hoffart (2017) selvitti, että kuoronjohtajan hyväksyvä, avoin ja tunnepitoinen suhtautuminen kuoroon ja yksittäisiin kuorolaisiin saa kuorolaiset kokemaan itsensä arvostetuiksi. Kuoronjohtajan nöyrä suhtautuminen myös omaan asiantuntijuuteensa mahdollistaa luovien näkökulmien jakamisen johtajan ja kuorolaisten välillä sekä avaa kuorolaisille uusia näkökulmia myös vierailevien opettajien kautta. Kuoronjohtajan työskentelyssä voi havaita *ubuntu*-ajattelua ilmentävää suhtautumista niin itseään, kuorolaisia kuin musiikin tekemistä kohtaan. (Hoffart 2017, 185–190, 236–238.) Eudaimoniolla ja *ubuntu*-käsitteellä on myös yhteys: ihminen toteuttaa parhaiten itseään motivoitumalla auttamaan muita (Metz 2012, 102; ks. myös Aristoteles 1981; MacIntyre 2004, 293). Myötätunto ja myötäilo kuuluvat näin laajaan intersubjektiivisuuden ilmiöön, jota *ubuntu* omasta kontekstistaan kuvaa (Du Plooy 2014, 85).

Musiikin on nähty osaltaan edistävän empatiaa (Rabinowitch, Cross & Burnard 2013, 494; Clarke, De Nora & Vuoskoski 2015, 62) sekä sosiaalista ja kulttuurista ymmärrystä (Clarke ym. 2015, 62; Campbell, Connel & Beegle 2007, 231). Musiikilla nähdään kyky edistää myötätuntoista ja empaattista ajattelua, jonka seurauksena ihminen muuttaa

sosiaalista käyttäytymistään (Clarke ym. 2015, 64). Pitkäaikainen vuorovaikutuksellinen musiikkitoiminta koulussa lisää lasten empaattisia taitoja sekä laajemmin sosio-emotionaalisia kykyjä (Rabinowitch ym. 2013, 484). Esimerkiksi Juntusen (2019) mukaan musiikkituokiot koulupäivässä vahvistivat hyvinvointia ja tukivat koulutyötä. Ryhmän ilmapiiri koettiin yleisesti positiivisemmaksi ja musiikin kuuntelun koettiin rauhoittavan tunnelmaa. (Juntunen 2019, 18–19.) Musiikin avulla saavutetaan osallisuutta koulun musiikkiryhmissä: bändissä, orkesterissa ja kuorossa. Näihin osallistumisen nähdään lisäävän yhteenkuuluvuutta ja turvallisuuden tunnetta. (Campbell ym. 2007, 231.)

Yhteenkuuluvuus lisää myös itsetuntemusta siitä, keitä nuorista on tulossa, ja ymmärrystä, kuinka menestyä maailmassa. Campbellin ja kollegoiden (2007) tutkimuksen mukaan yläasteikäiset vastaajat kokivat, että musisointi kehitti luonteenpiirteistä luottamusta, vastuullisuutta, myötätuntoa, ylpeyttä, kärsivällisyyttä ja kunnioitusta. (Campbell ym. 2007, 230.) Myös Juntusen (2019) mukaan yhdessä laulaminen auttaa säätelemään mielialoja ja tunteita sekä vahvistaa yhteenkuuluvuutta (Juntunen 2019, 22). Salminen (2021) tuo esille, että musiikkiharrastus lisää myös kulttuurisen pääoman karttumista (Salminen 2021, 100). Voidaan siis sanoa, että musiikki tuo yhteen eri ikäisiä, etnisistä taustoista tai kulttuurisista konteksteista tulevia ihmisryhmiä ja toimii ikään kuin siltana hyväksymiseen ja suvaitsemiseen (Campbell ym. 2007, 231–233).

4 Tutkimusasetelma

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus ja aineisto koostuu neljän kuudesluokkalaisen, musiikkiluokalla opiskelevan oppilaan haastatteluista. Tässä luvussa kerron tutkimusmenetelmästä ja tutkimuksen kulusta. Lisäksi käsittelen tutkimusetiikkaa.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella kuudesluokkalaisten musiikkiluokalla opiskelevien oppilaiden kokemuksia yhteisöstään. Samalla tutkitaan, miten musiikkiluokka yhteisönä on yhteydessä haastateltavien elämäntaitojen oppimiseen.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten haastateltavat alakoululaiset kuvaavat kokemuksiaan musiikkiluokastaan yhteisönä?
2. Miten musiikkiluokka yhteisönä on yhteydessä haastateltavien alakoululaisten elämäntaitojen oppimiseen Perusopetussuunnitelman perusteiden (2014) yleisen arvoperustan valossa?

4.2 Laadullinen tutkimus

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tapaustutkimus. Valitsin laadullisen tutkimuksen, koska se on perusteltu ihmisen jokapäiväiseen käyttäytymiseen liittyvään tutkimukseen (Silverman 2005, 6) eri organisaatioissa, kuten esimerkiksi työpaikassa, oppilaitoksessa tai projektissa (Vuori 2021). Tässä tutkimuksessa tutkitaan musiikkiluokkalaisia, heidän kokemuksiaan musiikkiluokasta yhteisönä sekä elämäntaitojen oppimista. Laadullista tutkimusta kuvataan aineistokeskeiseksi sekä vuorovaikutteiseksi aineiston ja teorian välillä tapahtuvaksi prosessiksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161; Vilka, Saarela & Eskola 2018, 164). Käytännössä tämä tarkoittaa, että tutkimustehtävä, teoria, aineistonkeruu ja analyysi kehittyvät vähitellen vaihe vaiheelta tutkimuksen edetessä. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutustuin laajasti tutkimuskirjallisuuteen jo ennen aineiston keräämistä, mutta tutkimuskysymykset

ja teoria tarkentuivat vielä aineiston keruun jälkeenkin. Tutkijan näkökulmasta tutkimustyössä onkin oltava valmius uusiin linjauksiin tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2018, 62.)

Valitsin tapaustutkimuksen (engl. *case study*), sillä sen lähtökohtana on yksi ilmiö tai kokemus (Vuori 2021), josta pyritään saamaan lisää ymmärrystä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä musiikkiluokan yhteisöllisyydestä sekä elämäntaitojen oppimisesta musiikkiluokalla. Teoriasidonnaisessa tutkimustavassa tapauksen rajaaminen voidaan tehdä tutustumalla ilmiötä koskevaan kirjallisuuteen (Vuori 2021). Tämän tiedon valossa alkaa muodostua tutkimustehtävä, joka johtaa aineiston pariin. Tutkijan on pohdittava, miten aineisto vastaa parhaiten tutkimuskysymyksiin ja reflektoitava niitä koko aineistonkeruuprosessin ajan. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 26.) Tämä tutkimus eteni vaiheissaan edellä kuvatulla tavalla.

Tutkijan ei ole mahdollista irtautua arvolähtökohdista, sillä ne muokkaavat sitä, miten tutkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Tämän tutkimuksen intressit nousivat omasta kiinnostuksesta musiikkiluokkien oletettua hyvää yhteishenkeä kohtaan sekä elämäntaitojen oppimisesta koulumaailmassa. Tutkijana suhtaudun tutkittavaan ilmiöön lähtökohtaisesti positiivisesti. Arkipuheessa ja aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa musiikkiluokalla opiskelulla nähdään myönteisiä vaikutuksia lapsen koulunkäyntiin. Toivoin saavani lapsilta tietoa kaikenlaisista kokemuksista musiikkiluokalla opiskelusta, jotta voisin kuvata tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti (ks. myös Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Aineiston toivotaan nostavan esiin myös uusia asioita ja käsitteitä esimerkiksi teorian osalta (Kiviniemi 2018, 62). Vaikka tapauksena on vain yksi ilmiö, tämän tutkimuksen tuloksia pyritään myös peilaamaan laajempiin konteksteihin teoreettisen viitekehyksen avulla (ks. myös Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

4.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu, sillä se on suosittu metodi laadullisessa näkökulmassa, jossa tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” pääsevät esille (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Tutkimukseni aineisto koostuu

yksilöhaastatteluista. Haastattelin neljää kuudesluokkalaista, jotka opiskelevat musiikkiluokalla. Haastattelu on keskustelutilanne, jossa perustana on kielellinen vuorovaikutus (Hirsjärvi & Hurme 2001, 11; Kvale & Brinkmann 2009, 30; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 204). Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun myös siksi, koska sen etuja ovat muun muassa se, että tutkittava on aktiivinen osapuoli ja hänen vastauksistaan saatu tieto on syvempää kuin lomaketutkimuksessa. Haastattelun haittoina voidaan puolestaan nähdä aineiston keräämisen hitaus sekä analyysivaiheen monimutkaisuus. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35.) Haastattelun lajeja ovat esimerkiksi strukturoitumaton, puolistrukturoitu, teemahaastattelu, syvähaastattelu ja strukturoitu lomakehaastattelu (emt., 47).

Tässä tutkimuksessa käytetään teemahaastattelua, joka on paljon käytetty kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208). Teemahaastattelu tarkoittaa, että aihepiiri kohdistetaan tiettyihin teemoihin, mutta kysymysten sanamuotoa on mahdollisuus vaihdella haastateltavien välillä. Haastateltava saa myös vastata kysymyksiin omin sanoin, jolloin aineistosta tulee yksityiskohtaisempi ja syvällisempää kuin esimerkiksi lomakehaastattelusta. (Eskola & Suoranta 1998, 64; Hirsjärvi & Hurme 2001, 47; Kvale & Brinkmann 2009, 31; Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021.) Valitsin kyseisen haastattelun lajin, sillä sen erityisenä etuna on, että se ei määrää, kuinka syvälle vastauksissa mennään, ja se tuo tutkittavan ”äänen” kuuluviin. Haastateltavien määrä valikoituu tutkimuksen mukaan. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien määrä on yleensä pieni, jolloin lähtökohta on laadussa (Eskola & Suoranta 1998, 15). Tässä tutkimuksessa valitsin haastateltavaksi neljä lasta. Laadullisessa tutkimuksessa tarvitaan aineistoa sen verran, kuin on aineiston kannalta hyödyllistä. Kylläntyminen eli saturaatio tarkoittaa aineiston riittävyttä eli sitä, että uudet tapaukset eivät tuo tutkimuksen kannalta uutta tietoa. Aineisto alkaa siis toistaa itseään. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Eskola & Suoranta 1998, 47.)

Käytin haastattelussa *stimulated recall*⁴ -menetelmää, sillä sitä käytetään erityisesti vuorovaikutustilanteiden tutkimiseen. Suomessa menetelmää on käytetty opettajan pedagogisen ajattelun ja ryhmätilanteiden interaktion tutkimisessa (ks. esim. Toom 2006; Heikinheimo 2009; Patrikainen 2012). Musiikin ja musiikkikasvatuksen tutkimuksessa str-menetelmä on toistaiseksi melko vähän käytetty (Pohjannoro 2012, 24). Str-

⁴ Käytän jatkossa lyhennettä *str* ilmaisemaan käsitettä *stimulated recall*.

menetelmän keskeisenä ajatuksena on, että haastateltavalle palautetaan mieleen ajatteluprosessia jälkikäteen ulkoisten virikkeiden avulla (emt., 25). Tässä tutkimuksessa str-menetelmää hyödynnettiin haastateltavien koulupäivän aikana ottamien valokuvien avulla. Pohjannonon (2012) mukaan str-menetelmässä haastattelun ydin on ajattelun palautumisessa virikkeiden avulla (Pohjannonon 2012, 25). Tässä tutkimuksessa virikkeiden oli tarkoitus myös innostaa ja johdatella haastateltavia kohti tutkimusaihetta ja tuoda esille asioita, joita haastateltavat eivät ehkä muuten olisi kertoneet (ks. myös Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021).

Viime vuosikymmeninä lapsen osallisuus ja lapsen äänen kuuleminen ovat tulleet tärkeämmiksi lapsuudentutkimuksessa (engl. *childhood studies*) (James & James 2012, 24–25; Roos & Rutanen 2014, 28; Kumpulainen, Mikkola & Salmi 2015, 136; Christensen & James 2017, 1–2). Tämä voidaan nähdä länsimaisen yhteiskunnan ja tutkimusyhteisön rinnakkaisena paradigman muutoksena, sillä lapsen osallisuutta korostanut YK:n lapsen oikeuksien sopimus ratifioitiin viime vuosisadan loppupuolella (1989) (Qvortrup, Corsaro, & Honig 2009, 2). Nykyisessä lapsitutkimusdiskursissa onkin tavallista käyttää lapsikeskeistä lähestymistapaa, jotta lasten omat näkemykset ja näkökulmat voivat tulla esille (James & James 2012, 24–25; Karlsson 2012, 44–45). Pyysin haastateltavia ottamaan etukäteen koulupäivästään valokuvia, sillä visuaalisten menetelmien avulla lapsesta tulee tutkimuksessa entistä aktiivisempi toimija ja hänen ilmaisunsa ja mielipiteensä tulevat kuulluksi. Lapsen ottamat kuvat välittävät monipuolisesti lapsen henkilökohtaisia kokemuksia, joihin aikuisella ei välttämättä muuten olisi pääsyä. (Kumpulainen, Mikkola & Salmi 2015, 136.) Haastattelutilanteessa käytiin läpi haastateltavan ottamia kuvia ja haastateltava sai kertoa niistä ensin vapaasti. Kuvien etuna oli myös se, että niiden avulla saatoin saada aineistoa, mitä en olisi saanut pelkästään kysymyksiä esittämällä. Kuvista nousevista teemoista keskusteltiin myös laajemmin. Kerron yksityiskohtaisemmin kuvaustehtävästä luvussa 4.4.

Lapsuus on ainutlaatuinen osa elämää, jota yhteiskunnan ja kulttuurin rakenteet säätelevät (Karlsson 2012, 26–27; Kumpulainen, Mikkola & Salmi 2015, 137). Ennen lapsen haastattelua tutkijan on oltava tietoinen lapsen kehitysvaiheista ja kokemusmaailmasta. Mahdollisimman aidon aineiston hankkiminen onnistuu, kun kysymykset, kohtaaminen ja keskusteleminen toteutetaan lapsi huomioiden. (Aarnos 2018, 149; Karlsson 2012, 36; Pölkki 2008, 174; ks. myös Kvale & Brinkmann 2009, 145–146; Vehkalahti, Rusanen, Lagström & Pösö 2010, 14–15.) Haastattelutilanteessa tutkijan on seurattava

haastateltavaa ja osattava haastattelutekniikka niin, että hän pystyy esimerkiksi reagoimaan, jos lapsi tarvitsee enemmän aikaa ajatteluun (Aarnos 2018, 151; ks. myös Helavirta 2007, 633–634). Tutkijan on huomioitava, että kaikki lapset ovat yksilöllisiä ja eri lasten kohdalla tutkijan on mahdollisesti reagoitava eri tavoin (Roos & Rutanen 2014, 42).

Vaikka tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa, on lapsia haastateltaessa oleellista säilyttää lapsiystävällisyys ja huolehtia hyvästä tutkimusetiikasta. Haastattelutilanteesta on hyvä tehdä mahdollisimman arkipäiväinen tilanne. (Aarnos 2018, 147; Roos & Rutanen 2014, 29–30; ks. myös Helavirta 2007, 634.) Tutkimuksen kannalta on hyödyllistä, jos lapsi ja tutkittava voivat tavata jo ennen tutkimusta ja lapsi pääsee näin tutustumaan ja tottumaan tutkijaan. Esimerkiksi vierailu luokassa tarkkailijana tai apuopettajana voi olla hyödyllistä. (Aarnos 2018, 147.) Tätä tutkimusta tehdessä maailmanlaajuinen pandemia vaikutti tutkimusprosessiini eikä fyysinen vierailu koululla ollut valitettavasti mahdollista. Perustelen poikkeuksellisella tilanteella myös tutkimusmenetelmän valintaa. Haastattelun osana lasten ottamat omat kuvat saattoivat vähentää jännitystä ja näin helpottaa omien ajatusten kertomista uudelle ihmiselle. Toisaalta kuvien kautta pääsin tutkijana myös näkemään haastateltavien kouluarkea kuvien muodossa.

4.4 Tutkimuksen kulku

Useat lapsiin ja nuoriin kohdistuvat tutkimukset toteutetaan erilaisten instituutioiden piirissä esimerkiksi koulussa tai päiväkodissa. Näissä paikoissa on suhteellisen helppoa tavoittaa ja rekrytoida lapsia mukaan tutkimukseen. Lisäksi tutkimuksen suorittaminen esimerkiksi koulun tiloissa on käytännöllistä. (Strandell 2012, 99.) Myös tämän tutkimuksen luonteeseen ja ilmiöön sopi, että haastateltavat valikoituivat yhteydenotoilla kouluihin ja aineiston keruu toteutettiin koulupäivän yhteydessä. Otin yhteyttä mahdollisiin kouluihin rehtorien ja luokanopettajien kautta sähköpostilla lokakuussa 2020. Marraskuun alussa sain yhteydenoton koulusta, jossa pääsin haastattelut tekemään. Selvitin rehtorilta ja luokanopettajalta kunnan ja koulun tietosuojakäytännöt haastatteluja varten.

Luokanopettaja on hyvä apu tutkijalle, ja hänen kanssaan kannattaa tehdä yhteistyötä, koska hän tuntee luokkansa oppilaat ja osaa ehdottaa tutkimukseen lapsia, jotka täyttävät tutkimuksen kriteerit (Aarnos 2018, 147). Tutkittavan luokan opettaja ehdotti minulle neljää haastateltavaa, joista kaikki osallistuivat lopulta tutkimukseen. Sovimme, että jos halukkaita olisi ollut enemmän, haastateltavat olisi arvottu. Laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä, että haastateltavat valitaan harkitusti, jotta saadaan mahdollisimman kattavaa tietoa tutkimuksen aiheesta (Eskola & Suoranta 1998, 15). Kuudesluokkalaiset valikoituivat tutkimusaiheen ja rajauksen takia haastateltaviksi. Haastatteluhetkellä he olivat opiskelleet yhdessä jo yli kolme vuotta, joten luokkaan oli ehtinyt muodostua jo yhteisöllisyyttä ja ryhmähenkeä. Oman luokan ja yhteisön tunteminen helpotti myös haastatteluvastausten antamista verrattuna siihen, että oman luokan kanssa olisi oltu vasta esimerkiksi yksi lukukausi. Kuudesluokka on ikävaiheena vielä lapsuutta (ks. esim. Karlsson 2012, 18), mikä oli myös tärkeä kriteeri teoreettisen kontekstin ja lapsuuden kehitysvaiheiden perehtymisen kannalta. Tiedostin, että osa haastateltavista voisi lähestyä jo murrosiän kehitysvaiheita. Halusin, että haastateltavat ovat nykyisiä musiikkiluokkalaisia ja, että lasten ajatukset pääsevät esille (ks. myös Karlsson 2012, 22). Tutkimukseen olisi tullut toisenlainen näkökulma, jos lasten sijasta haastateltavat olisivat olleet esimerkiksi entisiä musiikkiluokkalaisia tai musiikkiluokan opettajia.

Edellisessä luvussa mainitsin, ettei minulla ollut vallitsevan maailmanlaajuisen pandemian takia mahdollisuutta tavata haastateltavia etukäteen tai päästä koululle havainnoimaan yhteisöllisyyttä. Tästä syystä otin aineistonkeruun avuksi haastateltavien ennakkotehtävän, jossa aktivoin heitä entisestään tutkimuksen toteuttajina. Pohdin etukäteen haastatteluun vaihtoehtoja ja virikkeitä, joilla ottaisin lasten kokemusmaailman huomioon. Arvioin, että valokuvaustehtävä omalla kännykällä tai kameralla oli tutkimusjoukon ikä- ja taitotasolle mielekäs tehtävä (ks. myös Livingstone & Blum-Ross 2017, 54–55) ja tehokkain virikemuoto monipuolisen aineiston saamiseksi. Muita virikemahdollisuuksia olisivat olleet esimerkiksi piirros- tai kirjoitustehtävä. Pyysin haastateltavia kuvaamaan valokuvia koulupäivästään temalla: ”Yhteisöllisyys meidän luokassamme”. Kuvallinen materiaali sai olla oppitunneilta tai välitunneilta. Kuvat jäivät vain haastateltaville itselleen. Kuvaustehtävä alkoi muutama päivä ennen haastattelua, jotta kuvien tapahtumat olisivat vielä tuoreessa muistissa haastatteluhetkellä.

Haastattelut toteutettiin joulukuussa 2020 etäyhteyksin verkkovälitteisellä Zoom-sovelluksella. Olin itse fyysisesti Helsingissä ja kaikki haastateltavat olivat omassa

koulussaan. Luokanopettaja oli järjestänyt koulusta rauhallisen tilan, jossa jokainen haastateltava sai olla yksin haastattelun ajan. Ennen varsinaista haastattelun aloittamista keskustelin vapaamuotoisesti jokaisen lapsen kanssa lyhyesti. Kyselin, mitä heille kuuluu ja mitä koulussa oli viime päivinä tehty. Pysin pitämään ilmapiiriin avoimena ja ystävällisenä sekä kerroin haastattelun etenemisestä. Muistutin haastateltavia myös siitä, että heillä oli mahdollisuus esittää tarvittaessa kysymyksiä tai palata aiempaan kysymykseen uudelleen.

Varsinaiset tutkimukseen liittyvät kysymykset olisi aina aloitettava lapsen omista kokemuksista (Aarnos 2018, 150; Hirsjärvi & Hurme 2011, 131; ks. myös Vehkalahti ym. 2010, 15). Varsinainen haastattelu alkoi sillä, että haastateltava sai vapaamuotoisessa järjestyksessä kertoa ottamistaan kuvista. Str-menetelmä on tutkimuksessani perusteltu, sillä omista kokemuksista kertominen voi synnyttää lapsessa uusia ajatuksia ja näin antaa parasta mahdollista aineistoa tutkijalle. Kysymykset ja teemat tulisivat kulkea lapsen ehdoilla haastatteluissa (Aarnos 2018, 150). Valokuvaosuuden jälkeen haastattelut etenivät ennalta laaditun haastattelurungon pohjalta, joka on tutkimuksen liitteenä (ks. Liite 1). Jokainen haastattelu nauhoitettiin verkkovälitteisen Zoom-sovelluksen videotallennuksen avulla sekä ääninauhurilla. Haastattelut olivat kestoiltaan 17–35 minuuttia. Kerroin haastateltaville, kun aloitin ja lopetin nauhoittamisen.

Haastattelun jälkeen litteroin eli puhtaaksikirjoitin aineiston tekstiksi. Videotallenteisen aineiston järjestäminen onnistuu helposti litteroinnin avulla. Nauhoitettu haastattelu muuntuu litteroinnin avulla helpommin ymmärrettävään muotoon. Litterointi mahdollistaa myös aineiston rajaamista. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11–13; Hirsjärvi, Hurme & Sajavaara 2009, 222.) Videotallenne auttoi lisäksi havainnoimaan haastateltavien ilmeitä jälkikäteen, vaikka en litteroinutkaan esimerkiksi äänenpainoja sanatarkasti (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11–13). Litteroitua tekstiä tuli noin 20 sivua (Times New Roman, riviväli 1,5).

4.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi koostuu yleisesti eri vaiheista: aineistoon tutustumisesta, järjestämisestä, luokittelusta, analysointiprosessista, tulkinnasta ja keskustelusta (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 8). Analysoinnin vaiheet tapahtuvat limittäin ja aineiston käsittelytapa on aina tutkimuskohtaista. Empiirisen laadullisen tutkimuksen

aineisto kuvaa tutkittavien omakohtaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Yleensä aineistosta löytyy monia mielenkiintoisia seikkoja, myös sellaisia, joita tutkija ei välttämättä osannut odottaa tai ennakoita. (Puusa 2020, 141.)

Aineiston analysoinnissa tutkittavien vastausten läpikäynti useammilla kerroilla jäsentää kokonaisuuksia ja näkökulmia. Kun olin litteroinut haastattelun, aloin alustavasti teemoitella aineistoa. On hyvä harkita tarkoin, mitkä ilmaisut tai osat tekstistä kuuluvat lopulta samaan teemaan ja mikä on niiden suhde toisiinsa. Lopulta on kyse tutkijan tulkinnasta. Jokaisen muodostetun teeman ja kategorian tavoitteena on lopulta vastata tutkimuskysymykseen. (Puusa 2020, 149–150.) Kun litterointi oli lopullisesti valmistunut, tein perusteellisen analysoinnin pelkistämällä, ryhmittelemällä ja yhdistelemällä.

Aineiston analyysitapa voi olla aineistolähtöinen, teoriasidonnainen tai teorialähtöinen. Tässä tutkimuksessa käytin teoriasidonnaista analyysitapaa, sillä etsin aineistosta löytyneille tulkinnoille tueksi teoriasta selityksiä ja vahvistusta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tämän tutkimuksen analyysivaihe tallentui word-tiedostoon, johon järjestelin haastatteluaineiston ala- ja yläkäsitteineen värikoodein (ks. Liite 2). Etenin aineiston analyysissä kolmivaiheisen mallin mukaisesti, jota Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät Milesin ja Hubermannin (1994) mukaisesti. Aloitin analysoinnin redusoinnilla eli pelkistämällä, jossa tiivistin aineistoa ja rajasin tutkimuksen kannalta epäoleellisen tiedon pois. Seuraavassa vaiheessa klusteroin eli ryhmittelin aineistoa ja etsin siitä samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia, joista alkoi muodostua luokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91.) Yhdistelin aineistoa ja pyrin löytämään havaintoja ja ilmaisuja, jotka teemoittelin värikoodein samoihin kategorioihin. Teemat olivat osittain suunniteltuja ja osin nousivat aineistosta. (Puusa 2020, 149.)

Kolmasvaihe eli abstrahointi käsitti oleellisen tiedon erottelun sekä teoreettisten käsitteiden muodostamisen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91–93). Analysoidusta aineistosta on tarkoituksena muodostaa kokonaisuus, jotta on mahdollista tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Analyysivaiheessa aineistoa eritellään, tiivistetään ja luokitellaan, jotta syntyisi onnistunut tulkinta. Analyysi on syytä tehdä huolellisesti, jotta tulkinnassa tutkija pystyy irrottautumaan yksittäisistä tapauksista ja pohtimaan ilmiötä yleisemmällä tasolla. (Puusa 2020, 144.) Tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja tutkimusmenetelmät ratkaisevat sen, millaisia havaintoja tutkija tekee ja mistä tutkija on kiinnostunut (emt.,

142). Tutkimuksen rajaus on merkittävä osa laadullista tutkimusta. Aineistosta saatava materiaali ja sen tuomat näkökulmat eivät mahdu kokonaisuudessaan yhteen tutkimukseen. Tutkija nostaa esiin tutkimuksessaan tärkeäksi kokemansa näkökulmat. (Kiviniemi 2018, 65.)

4.6 Tutkimusetiikka

Tieteelliseltä tutkimukselta edellytetään, että tutkimus suoritetaan eettisesti ja luotettavasti. Eettiset periaatteet koskevat koko tutkimuksen kulkua aina kysymyksen asettelusta tulosten julkistamiseen asti (Pölkki 2008, 174). Vain näin tutkimusta ja sen tuloksia voidaan tarkastella luotettavasti. Hyvän tieteellisen käytännön ohjeen on laatinut Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK yhteistyössä tiedeyhteisön kanssa. Noudatan tutkimuksessani näitä toimintatapoja eli rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta. Valitsin tutkimusmenetelmäni asianmukaisesti ja eettisesti kestävästi. Kun tutkimustulokset julkaistaan, käytän avointa viestintää. Tutkimuksessani kunnioitan muiden tutkijoiden työtä ja viittaan niihin asianmukaisesti. Tutkimuksen suunnittelun, raportoinnin ja toteutuksen sekä niistä kerääntyneen aineiston tallensin asianmukaisesti. Hankin tutkimusluvut riittävän ajoissa. (TENK 2012, 6.)

Tutkimuksen aineistonkeruuta varten tarvitsin tutkimusluvut haastateltavien huoltajilta. Tutkimuseettisen lautakunnan ohjeen mukaan alle 15-vuotiaan osallistumisesta tutkimukseen päättää aina huoltaja (TENK 2019, 9). Perusperiaate lapsia haastateltaessa on, että pelkkä huoltajien suostumus ei riitä, vaan lapsen omaa mielipidettä on kuultava ja hänen on itse annettava myös suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta (Kuula 2011, 149; Pölkki 2008, 176; TENK 2019, 10; ks. myös Nieminen 2010, 37). Kun tutkimuskohdetta tarkastellaan pedagogisesta näkökulmasta ja koulun yhteydessä, tarvitaan suostumus myös koulun rehtorilta sekä tutkittavan luokan opettajalta (Kuula 2011, 152). Tässä tutkimuksessa rehtoria informoitiin tutkimuksesta ja hän vahvisti, että tutkimuksen toteutukselle ei ole estettä koulun tai kunnan puolesta.

Lasten haastattelussa ja kohtaamisessa otin huomioon YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen artikla 12:n, kohdan 1: ”*Sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka pystyy muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän*

ja kehitystason mukaisesti.” (Unicef 2021; ks. myös Aarnos 2018; Vehkalahti ym. 2010, 14–15; Pölkki 2008). Lisäksi otin huomioon Suomen perustuslain, joka toteaa 6.3§:ssa: *”Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti”* (Suomen perustuslaki 731/1999).

Nimettömyys ja tunnistamattomuus ovat ihmistieteiden parhaiten tunnettuja tutkimuseettisiä normeja (Kuula 2011, 201). Aineiston anonymisointi tarkoittaa suorien ja epäsuorien tunnisteiden poistamista. Tunnisteiden poistamiseen on monia eri tapoja riippuen tutkimustehtävästä ja aineistosta. Esimerkiksi nimen, syntymäajan ja osoitetietojen hävittäminen on syytä tehdä mahdollisimman aikaisessa vaiheessa, mikäli ne eivät ole oleellisia tutkimustiedon kannalta. Tästä on syytä kertoa myös tutkittavalle. Yhteystiedot on hyvä säilyttää esimerkiksi siihen asti, kunnes haastattelun tallenteen äänenlaatu on tarkastettu ja on varmistuttu, tarvitseeko johonkin haastateltavaan olla esimerkiksi uudelleen yhteydessä. (emt., 109.) Jos taas tutkittaville on luvattu toimittaa tutkimuksen tulokset, yhteystietoja on pidettävä erillään pseudonymisoidusta aineistosta (emt., 111). Tunnistamattomuus lisää usein myös rehellisyyttä ja avoimuutta tutkittavien vastauksissa (emt., 201).

Aineistonkeruun aluksi on hyvä keskustella tutkittavien kanssa, sopiiko heille, että heidän nimensä muutetaan (Kuula 2011, 203). Kerroin kaikille haastateltaville haastattelutilanteessa pseudonymisoinnista ja nimien muuttamisesta lapsille ymmärrettävällä tavalla (Nieminen 2010, 37) ennen varsinaisia haastattelukysymyksiä. Tässä tutkimuksessa kaikkien tutkittavien nimet on muutettu heidän luvallaan. Erisnimen muuttaminen peitenimeksi eli pseudonyymiksi on eniten käytössä oleva anonymisoinnin tapa. Pseudonymisointi on hyvä tehdä jo litterointivaiheessa, jotta anonymisointi toteutuu varmasti. (Kuula 2011, 216.)

Aineisto on suojassa, kun se on lukittuna ja paloturvallisessa paikassa. Näin se ei joudu väärin käsiin. Tiedon suojaamista voi parantaa varmuuskopioinnilla. Aineiston suojaaminen sisältää kaikki keinot, joilla pyritään estämään tiedon tuhoutuminen tai muuttuminen. Tämän tutkimuksen aineistoa on säilytetty salasanan ja palomuurin takana tietokoneella. (ks. myös Kuula 2011, 114.)

Tutkimusaineistoa kuuluu käyttää vain tutkimuksessa eikä sitä saa levittää ulkopuolisille tahoille esimerkiksi viranomaisille tai medialle. Tutkittaville on kerrottu, että aineistoa

tullaan käyttämään vaan tutkimuksessa. (Kuula 2011, 115.) Tutkimuksen aineisto voidaan hävittää, kun alkuperäinen tutkimus on päättynyt. Mahdollisen jatkotutkimuksen kannalta on syytä ottaa kuitenkin huomioon aineiston käyttämisen tarve myöhemmin. Pseudonymisoidun tutkimusaineiston käyttö on eettisesti sallittua jatkotutkimuksissa, jos siihen on saatu lupa. (emt., 116.)

5 Tulosluku

Tässä luvussa kerron tutkimukseni tuloksista ja tarkastelen tutkimuskysymyksiäni peilaten niitä teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin. Haastattelutilanteessa jokainen haastateltava sai ensin kertoa ottamiensa kuvien kautta koulussa tapahtuvasta yhteisöllisyydestä. Kuvien tuottamaa aineistoa ei ole tulosluvussa eritelty erikseen, koska kuvat toimivat haastattelussa virikkeinä (ks. esim. Hyvärinen ym. 2021). Suurin osa kuviin liittyvistä aineistosta oli yhteydessä haastattelukysymysten teemoihin ja vastauksiin. Haastateltavat pohtivat yhteisöllisyyttä niin oman luokkansa sisällä kuin laajemmin musiikkiluokkakontekstissa ja koulumaailmassa. Haastattelussa pohdittiin erikseen musiikkiluokan ja oman luokan hyviä ja huonoja puolia. Haastattelun ja analyysin teemat valikoituivat teorian ja aineiston perusteella seuraavasti: yhteisöllisyys, oppiminen, musiikin merkitys yhteisölle ja opettajan merkitys yhteisölle. Tutkimuskysymyksessä esille nousevat elämäntaidot sivuavat jokaista teemaa ja pysyvät kantavana teemana läpi tutkimustulosten. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että teemat eivät ole selkeärajaisia ja limittyvät toisiinsa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tässäkin aineistossa osa vastauksista olisi sopinut useamman teeman alle.

5.1 Haastateltavien kuvaus

Tässä tutkimuksessa haastateltavia oli yhteensä neljä. Kaikki oppilaat olivat haastatteluhetkellä 6. luokalla ja opiskelivat samalla luokalla. Jokainen oppilas oli aloittanut musiikkiluokalla 3. luokalla ja he olivat käyneet samaa luokkaa siitä asti. Haastateltavat tunsivat siis toisensa, ja esimerkiksi vastauksissa kuvaillessaan omaa luokkaansa he kaikki kuvailevat samaa luokkaa.

Haastateltavien nimet on muutettu tulososiossa seuraaviksi pseudonimiksi: Nuotti, Sävel, Rytmi ja Piano. Haastateltavat eivät itse keksineet pseudonimiään, mutta ennen haastattelun aloitusta kerroin heille tutkimusetiikan mukaisesti, että kenenkään haastateltavan oma nimi ei tule esille tutkimuksessa. Tulososiossa on sitaatteja, jotka olen kursivoinut. Sitaatin perään olen kirjoittanut aina nimen, kenen vastauksesta on kysymys. Hakasulkeissa olevat lisäykset pyrkivät selkeyttämään vastauksen sisältöä, jotta ne olisivat lukijalle ymmärrettävämpiä. Hakasulkeissa saattaa olla myös tunnistetietoja,

kuten esimerkiksi paikallisen orkesterin nimi, jota en tutkimuseettisistä syistä tuo esille tuloksissa.

5.2 Yhteisöllisyys – kohtaaminen

Musiikkiluokkien yhteisöllisyydestä puhutaan niin arkipuheessa kuin tutkimuskirjallisuudessa. Usein myös yleisluokkia verrataan painotetun opetuksen luokkiin tarkasteltaessa ryhmähenkeä ja yhteisöllisyyttä. Monessa tutkimuksessa on todettu, että painotetun opetuksen luokalla on parempi ryhmähenki (ks. esim. Eerola & Eerola 2014, 94–99; Kupiainen & Hotulainen 2019, 158–161; ks. myös Pääkkönen 2013, 117). Tässä tutkimuksessa kaikki haastateltavat puhuivat myönteisesti omasta luokastaan ja erityisesti oman luokan hyvästä yhteishengestä. Haastateltavien luokalla korostuu piirre, että kaikki luokkalaiset ovat keskenään toistensa kavereita. Luokassa on myös hyvin luonnollista, että kaverit vaihtuvat tiheästi.

Nuotin mielestä omassa luokassa kaikki ovat toistensa kavereita. Luokalta ei hänen mielestään löydy montaa oppilasta, jotka olisivat vain kahdestaan eivätkä ottaisi toisia mukaan omiin tekemisiinsä. Hyvän yhteishengen piirre on, ettei kukaan jätä toista ulkopuolelle, vaan kaikki huomioivat, että jokainen on osa yhteisöä.

Meillä on vaan semmoisia isoja porukoita, joissa on paljon tyyppejä ja niissä tehdään asioita yhdessä. Kukaan ei jätä ketään yksin niin, että sitten kaikilla on joku kaveri tai kavereita. (Nuotti)

Oppilaat siis tiedostavat, että esimerkiksi kiusaaminen ei kuulu kouluun, ja tämä nähdään enemmänkin kaikkien hyväksymänä yleisenä käytäntönä kuin sääntönä, joka kieltää kiusaamisen (ks. myös Autti & Hyry-Breihammer 2014, 253). Hyve-eettisestä näkökulmasta lapset ymmärtävät, että hyveellisyys ei koske vain omaa elämää ja se, mikä on itselle hyvää, on myös yhteisölle hyvää, kuten MacIntyre (2004, 286) tuo myös esille.

Piano on huomannut omassa luokassaan, että kaikki ovat kavereita keskenään. Hän korostaa hyvän yhteishengen merkitystä, jolla on vaikutusta kaikkeen toimintaan luokassa. Piano kuvailee esimerkkinä välituntitilannetta, jossa ei välttämättä aina vietetä aikaa samojen kavereiden kanssa. Hän on kokenut Nuotin vastauksen kanssa yhtenevän piirteen, että jokainen otetaan mukaan.

Kuka tahansa voi olla kenen tahansa kanssa välkällä. Meillä on semmoista, että kaikki kaveriporukatkin vaihtuu aika paljon kokoajan, koska siellä voi kaikki olla kenen tahansa kanssa. Meillä ei oo mitään semmosta syrjimistä tai muuta. (Piano)

Haastateltavien vastauksista käy ilmi, että he tuntevat jo toisensa melko hyvin ja ryhmähenki ja hyvä yhteishenki, jotka mainitaan useasti, ovat vuosien aikana tiivistyneet. Koulu on lapselle tärkeä yhteisö, jossa opitaan toimimaan sosiaalisesti suotuisalla tavalla ja näin kehittämään sosiaalista kompetenssia (Poikkeus 2011, 126–127). Tämä tarkoittaa haastateltavien vastauksissa esimerkiksi sitä, että vuorovaikutus toisia kohtaan on ystävällistä ja kunnioittavaa. Osallisuus ryhmään kuulumisesta syntyy siis siitä, että lapsi saa mahdollisuuden kokemuksiin vastavuoroisista ja kunnioittavista suhteista (Anttila 2003, 305; Kauppila 2012, 171). Sävel mainitsee aiempien haastateltavien tavoin, että jonkun jättäminen yksin tai ulkopuolelle ei kuulu heidän luokkansa toimintatapoihin. Sävel ja Rytmi toteavat, että auttavainen ilmapiiri on osa luokan yhteishenkeä ja kenen tahansa luokkakaverin kanssa on aina puheenaiheita, joista voi keskustella. Näiden vastausten laajempia vaikutuksia voi pohtia Huhtinen-Hildénin (2012) tutkimuksen valossa, jonka mukaan ryhmän kannattelu, ryhmähenki ja ilmapiiri edesauttavat koko oppimisprosessia (Huhtinen-Hildén 2012, 165–166).

Ollaan yhdessä, semmonen ”yks iso jengi”. Tehdään asioita yhdessä...ollaan ”oma jengi”. Näytetään, että meissä on yhteisöllisyyttä. (Sävel)

Meidän luokalla on tosi hyvä yhteishenki ja sitten kaikki on tosi tsemppaavia ja ystävällisiä kaikille. (Rytmi)

Luokan kanssa toiminen ei ole vain muiden oppilaiden tarkkailua. Se on intersubjektiiivinen kokemus. Oppilaat ymmärtävät toisiaan, havaitsevat toisensa, ja tämä kaikki vaikuttaa myös siihen, mikä käsitys heillä on toisistaan. Samoin Taipale (2015) ajattelee ihmisten kohtaamisten olevan kokonaisvaltainen kokemus, jota ei voi tehdä yhden elkeen tai ominaisuuden perusteella (Taipale 2015, 465). Ystävyys ja yhtenäisyys ovat osa luokkaa. Vertaisryhmä tuo tunteen johonkin kuulumisesta ja omasta paikasta (Salmivalli 2008, 32–33). Haastateltavien luokan oppilaiden välisissä kohtaamisissa on hyväksymisen ja välittämisen ilmapiiri, jotka ovat samankaltaisia Värin (2004), Buberin (1995) ja Bahtinin (1991) kohtaamisen ja dialogisuuden arvojen ja lähtökohtien kanssa.

Sekä Piano että Sävel nostavat esille luokan ilmapiirissä yhteisen huumorin. Yhteisöllisyys ja kouluviihtyvyys syntyvät myös siitä, että nauretaan yhdessä ja on yhteisiä hauskoja asioita, jotka ovat muodostuneet yhteisössä. Oppilaiden kokemukset ovat tässä samansuuntaisia Muukkosen (2010) ja Salmisen (2021) tutkimusten kanssa, joissa todetaan, että turvallisen ja luottavaisen sekä leikkimielisyyttä (Salminen 2021, 96) ja huumoria sisältävän ilmapiirin luominen on tärkeä osa ryhmädynamiikan luomista (Muukkonen 2010, 163) ja yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistamista (Salminen 2021, 96).

Meillä on tosi hauska luokka. ja meillä on tosi hyvä yhteishenki, kun ollaan oltu jo niin monta vuotta yhdessä jo. Meillä on todella paljon kaikkia vitsejä, joita me aina vitsailaan yhdessä ja meillä on aina semmonen hauska yhteismeininki meidän luokassa. (Piano)

Me ollaan tosi hauska luokka ja tosi kiva luokka. Meidän luokassa pidetään hauskaa. (Sävel)

Musiikkiluokan tärkeiksi tekijöiksi sekä Sävel että Nuotti nostavat uudet kaverit. Kaikki oppilaat ovat tulleet hieman eri kouluista ja luokista, mutta yhteiset vuodet ovat osoittaneet, että oma luokka ja ystävät vaikuttavat myönteisesti kouluviihtyvyyteen. Sävel on kokenut, että uudessa luokassa erimielisyyksiäkin luokkakavereiden kesken on tullut vähemmän kuin ala-asteen ensimmäisinä vuosina.

Meidän luokalle tuli sillon kolmosella tosi paljon eri kouluista [oppilaita] ja sai tutustua uusiin ihmisiin. Se oli niinku tosi kivaa. (Sävel)

[Musiikkiluokalle hakeutuminen] on ollut semmonen aika hyvä juttu, koska mulla on ollu paljon kivempaa ja mä oon saanu paljon enemmän kavereita, mitä mulla on ollu mun vanhassa koulussa. (Nuotti)

Ystävyysuhteet ovat haastateltaville tärkeitä. Myös Salmivallin (2008) ja Rose-Krasnorin (1997) mukaan ystävyysuhteet ja vertaissuhteet vaikuttavat lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Ilman ystävyysuhteita lapsi voi jäädä ilman monia tärkeitä sosiaalisia kokemuksia. (Salmivalli 2008, 33; Rose-Krasnor 1997, 116.) Musiikkiluokan näkökulmasta haastateltavien vastausten voidaan katsoa olevan yhteydessä aiempiin tutkimuksiin, joissa todetaan, että musiikilla on sosiaalisesti yhdistävä vaikutus (Kosonen 2009, 161; Juntunen 2019, 22 Kuuse 2020, 42–43). Musiikin monet myönteiset vaikutukset näkyvät tämän tutkimuksen

aineistossa. Myös aiemmissa tutkimuksissa on todettu, musiikki vahvistaa oppilaiden identiteettiä (Saarikallio 2010, 283; Ruokonen, Grönholm & Salminen 2008, 70–71), ryhmään kuulumista (Juntunen 2019, 22), empatiakykyä (Rabinowitch ym. 2013, 494; Clarke, ym. 2015, 62; Marsh 2019, 313) ja suvaitsevuuksia toisiaan kohtaan (Campbell ym. 2007, 231–233).

Ystävyys-suhteet ja kohtaamiset toisten kanssa vaativat myös keskustelua. Nuotti kertoo esimerkin luokan bändistä, jossa hän on itsekin mukana. Campbell ja kollegat (2007) ovat tuoneet aiemmin esille, että koulussa toimivat bändit, orkesterit ja kuorot lisäävät itsessään oppilaissa yhteenkuuluvuuden tunnetta (Campbell ym. 2007, 231). Tässä tutkimuksessa esille tuleva bändi on perustettu kuudennen luokan alussa ja päässyt harjoittelemaan säännöllisesti. Nuotti kertoo bändin kappaleiden valinnasta, jotka päätetään keskustellen ja jokaisen mielipide huomioiden.

Meillä on semmonen hyvä yhteishenki meidän bändissä että jos vaikka mietitään uutta biisiä, niin sitten sen pitää käydä kaikille. Ja sit jos se ei käy, niin sitten otetaan joku toinen. (Nuotti)

Nuotin kuvailema keskustelukulttuuri muistuttaa Deweyn (1957) ajatusta, siitä, että monipuoliset vuorovaikutuksen tavat harjoittavat lapsessa päätöksentekoa ja vastuullisuutta. Aktiiviseen toimijuuteen tarvitaan siis yhteistoiminnallista elämäntapaa, joka kasvattaa lasta omalta osaltaan kohti yhteiskunnan jäsenyyttä. (Dewey 1957, 40–41, 111–112.) Tutkimuksessa esille tulevan bändin voi nähdä olevan myös *Gemeinschaft* (yhteisö), jossa ihminen tavoittelee yhteistä päämäärää ja pyrkii myös saavuttamaan sen toisten ihmisten kanssa (Tönnies 2004, 33–34; Aro 2011, 39). Bändi on myös yhteisö, jonka jäseniä yhdistää yhteiset tehtävät. Näitä ovat esimerkiksi kappaleiden valinta, harjoittelu sekä esiintymiset. Tämä tarkoittaisi Wengerin (2004) mukaan sitä, että kyseiseen bändiin ja sen jäseniin liittyy halu kehittää jäsenten välisiä suhteita ja antaa mahdollisuus ongelmien käsittelyyn ja tiedon jakamiseen (Wenger 2004).

Piano kertoo, että välillä keskustellaan esimerkiksi siitä, otetaanko joku mukaan välitunnilla leikkeihin. Luokan yhteishengen ja avoimen asenteen mukaisesti päätös on kuitenkin tavallisesti se, että kaverit otetaan mukaan. Piano kuvaa tällaista hetkeä kuitenkin tapahtumaksi, joka vaatii vuorovaikutusta luokkakavereiden kesken.

Välitunneilla vaikka jossain peleissä tai leikeissä sekä sitten tämmöisissä tilanteissa, joissa joku vaikka haluaa tulla mukaan johonkin juttuun vaikkapa

leikkiin mukaan. Ja sitten sitä mietitään, että no otetaanko se mukaan. Sitten kaikki sanoo, että tottakai otetaan mukaan. (Piano)

Vuorovaikutuksen dimensioiden piirre ja laajuus näkyvät musiikkiluokalla toimimisessa. Vaikka kaikki haastateltavat puhuvat eniten omasta luokastaan yhteisönä, on merkittävää huomata, että jokaisella nousee mieleen myös muita tärkeitä yhteisöjä, joista on osallisena musiikkiluokkalaisena.

Sävel painottaa yhteisöllisyyden koskevan myös rinnakkaisluokan kanssa toimimista. Musiikkiluokkalaisten hyvä yhteishenki ei jää vain oman luokan sisälle, vaan he ovat innokkaasti kutsumassa myös rinnakkaisluokkalaisia mukaan omiin leikkeihinsä esimerkiksi välitunnilla. Ystävyysuhteiden ei tarvitse rajoittua vain oman luokan sisälle, vaan koulun muihin oppilaisiin suhtaudutaan avoimesti ja myös heihin halutaan tutustua, kun siihen on mahdollisuus. Hyvä ilmapiiri, ystävällisyys ja muiden huomioiminen eivät ulotu vain omaan luokkaan tai siellä oleviin kavereihin vaan käsittää myös laajemmin muita koulun oppilaita.

Me päästiin tekemään välitunnilla lumienkeleitä maahan. Oli tosi hauskaa, kun me otettiin rinnakkaisluokkalaisiakin siihen mukaan. Naurettiin ja tuli juteltua. (Sävel)

Nuotti kuvailee yhteisöllisyyttä yleisemmin. Hänen mielestään se on yhteistyötä toisten kanssa ja toisten auttamista. Hän huomioi, että yhteisöllisyyttä voi kokea eri yhteisöissä. Luokan sisälläkin voi kokea yhteisöllisyyttä koko luokan kesken tai pienemmissä ryhmissä.

Tehään yhdessä jotain koko luokan kanssa tai osan luokan kanssa tai vaikka toisen luokan kanssa. (Nuotti)

Rytmi korostaa, että musiikkiluokan aikana on päässyt osaksi myös isompia yhteisöjä. Hän nostaa tärkeäksi esimerkiksi konsertit, joissa on laulettu yhdessä yläluokkien kanssa. Musiikkiluokkien yhteiset konsertit muodostavatkin monista musiikkiluokista isompia yhteisöjä, jotka jakavat yhdessä ja yleisön kanssa yhteistä musiikin iloa konserteissa.

Konsertit kaikkien muittenkin musaluokkien kesken on ollut tosi kivoja. (Rytmi)

Aiemmin vastauksista kävi ilmi, että luokan sisällä kaikki ovat kavereita keskenään ja kaveriporukat voivat myös vaihdella. Piano on Rytmin tavoin kokenut myös

musiikkiluokkien yhteiset konsertit merkittäväksi yhteisöllisyyden rakentajaksi. Kuten luokassa, yhteisissä konserteissa kaikki ovat kavereita keskenään ja tutustutaan mielellään myös muihin oppilaisiin, jotka ovat eri luokka-asteilta tai eri kouluista. Avoimuus uusia ihmisiä kohtaan on luontevaa, ja konsertin musiikillisten seikkojen lisäksi uusien sosiaalisten suhteiden luominen muiden musiikkiluokkalaisten kesken on innostavaa ja oleellinen osa konserttiprojekteja oppilaille.

Siellä [konserteissa] aina jutellaan ja siellä saattaa olla yhdessä muiden kanssa, jotka on vaikka yläkoulusta tai monta luokkaa pienempiä. Sitten siellä konserteissa menee vähän sekaisin, että kuka on milläkin luokalla. Tehdään kavereita uusien ihmisten kanssa, jotka on toisesta koulusta tai eri luokalta. (Piano)

Ihminen rakentaa omaa sosiaalista identiteettiään suhteessa muihin ja niihin yhteisöihin, joihin hän kuuluu (ks. esim. Aristoteles 1981; MacIntyre 2004; Annas 2011). Myös haastateltavat kokivat kuuluvansa moneen eri yhteisöön oman luokan lisäksi. Näitä olivat esimerkiksi rinnakkaisluokka, muut musiikkiluokat ja musiikkiopisto. Kaikissa eri kohtaamisissa ja yhteisöissä toimivat kuitenkin samat elämäntaidot: avoimuus, toisten kunnioittaminen ja huomioiminen. Kaikki aiemmat ja tulevat vuorovaikutustilanteet vaikuttavat myös siihen, miten suhtaudutaan itseän, toisiin ja toimintaan toisten kanssa (ks. myös Pessi ym. 2017).

5.3 Oppiminen – auttaminen

Perusopetussuunnitelman opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppiminen on vuorovaikutteista oppilaiden, opettajan ja muiden aikuisten välillä tapahtuvaa toimintaa. Sitä tapahtuu myös eri oppimisympäristöissä ja yhteisöissä. Oppiminen ja työskentelytavat ovat monipuolisia. (POPS 2014, 17.) Tässä tutkimuksessa keskityttiin oppimiskokemuksiin, joissa opitaan toinen toiselta musiikkiluokassa (ks. myös emt., 27).

Yhteisössä oppiminen näkyy kaikkien haastateltavien vastauksissa. Kysyttäessä, missä asioissa haastateltavat saavat apua luokkatovereiltaan moni haastateltava mainitsee ensimmäisenä, että saa koulutehtävissä apua luokkakavereiltaan. Auttaminen voi tapahtua oppitunnin aikana, läksyjen tekemisessä tai kokeisiin lukemisessa. Oppilaat ovat toistensa apuna myös silloin, jos opettaja ei satu olemaan luokassa. Samankaltaisuutta vastauksissa oli myös siinä, että moni mainitsi saavansa matematiikassa apua toisilta

luokkakavereiltaan. Matematiikan mainitseminen saattaa olla kuitenkin sattumaa ja tutkimuksen tapauskohtaisuutta.

Meillä oli matikkaa ja me pelattiin semmosia pelejä yhdessä. Sitten jos joku ei osannu niin sitten me autettiin sitä. (Sävel)

Kaverit voi vaikka auttaa tai näyttää, vaikka miten se lasku [matikassa] lasketaan, jos ope ei oo luokassa. (Nuotti)

[Luokkakavereilta] *Oon oppinut, miten jotain matikan laskuja lasketaan, ja kaikkia muitakin koulutehtäviin liittyviä tärkeitä muistisääntöjä. (Rytmi)*

Haastateltavien vastaukset ovat yhteydessä Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhykkeeseen, jossa lapsella on mahdollisuus selviytyä kehitystasoaan vaikeammasta tehtävästä aikuisen tai toisen lapsen avustuksella (Vygotsky 1978, 84–86). Tämä tarkoittaa siis käytännössä haastateltavien vastauksissa sitä, että oppilas voi oppia myös toisen oppilaan avulla, joka on jo ymmärtänyt esimerkiksi tietyn tehtävän. Aina oppimiseen ei tarvita siis opettajaa. Oppilaiden keskinäiset vuorovaikutustilanteet voivat opettaa myös sellaisia taitoja, joita ei välttämättä tule esille opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Näitä voivat olla esimerkiksi Rytmin mainitsemat muistisäännöt eri koulutehtäviin. Laven (1991) mukaan koulu on hyvä paikka muokata ja kehittää omia taitojaan vuorovaikutuksellisessa ympäristössä (Lave 1991, 78).

Elämäntaitojen näkökulmasta on huomattava, että oppilaat ovat valmiita auttamaan toisiaan, kun huomaavat, että joku tarvitsee apua. Tämä tarkoittaa Aristoteleen (1981) ja ja MacIntyren (2004) mukaan sitä, että kun lapsi oppii, mikä on hyvää, hän haluaa myös toteuttaa sitä ja oppii ymmärtämään, että hyvä ei ole jotain, mitä hän omistaa, vaan jotain sellaista, mikä on hyvää myös toisille. Oikeudenmukaisuus ja auttaminen suuntautuvat siis toisiin, eikä ole rajoittunutta. (Aristoteles 1981; MacIntyre 2004; ks. myös Vainio 2016.) Oppilaat ovat siis Bartelsin (2019) ajatukseen peilaten itse aktiivisia toimijoita elämäntaitojen vaalimisessa.

Eroja haastateltavien vastauksissa on siinä kohdassa, kun kysytään, onko apua tarjolla, kun haastateltava itse on tarvinnut sitä esimerkiksi yllä olevan kaltaisissa matematiikan tehtävissä.

Jos ei vaikka jotain matikantehtävää osaa, niin sitten moni tulee kysymään, että tarvitko apua. Jotkut tulee ihan niinku omatoimisestikin kysymään, että tarvitko apua. (Rytmi)

Välittäminen on yksi lähtökohta aidolle kohtaamiselle (Buber 1995). Empaattisuus taas näkyy Rytmin vastauksessa luokkakavereiden aitona kokemuksena toisen auttamisesta, joka suuntautuu heistä pois päin tekona toiseen ihmiseen, kuten myös Szanto ja Dermot (2015, 450) toteavat. Voi olla mahdollista, että empatiaa voi kokea ilman sanojakin ja toinen oppilas voi lähestyä toista oppilasta ilman, että he ovat vielä keskustelleet. Kuitenkin Rytmin vastauksesta käy ilmi, että oppilaiden kohtaamisessa tarvitaan myös kielellistä vuorovaikutusta, joka ei synny pelkästään eleistä tai ilmeistä. Toinen oppilas voi siis huomata, että luokkakaveri tarvitsisi apua, mutta ennen kuin he ovat keskustelleet, ei välttämättä käy selväksi, mistä avuntarve johtuu. Aineistossa esille tuleva oppilaiden vuorovaikutuksellinen toiminta on samankaltainen Edith Steinin esittämän ajatuksen kanssa siitä, että empaattinen ihminen ymmärtää niin lauseiden merkitykset kuin myös niihin liittyvät ilmeet ja eleet (MacIntyre 2007, 84).

Perusopetusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kannustavat myös oppilasta toimimaan aktiivisesti niin yksilönä kuin yhteisössä muiden kanssa (POPS 2014, 17). Aiemmin tulosluvussa kävi ilmi, että luokan sisällä kaveriporukat vaihtuvat tiiviisti ja kaikki tulevat toimeen keskenään. Sävelen mielestä tämä näkyy myös siinä, että aina ei tarvitse olla sama luokkakaveri, joka tulee häntä auttamaan. On useita eri ihmisiä, jotka ovat auttaneet häntä, ja luokkakavereilla voi olla eri vahvuuksia tehtävissä, joissa he voivat auttaa toisiaan. Sävel mainitsee myös, että samalla tulee keskusteltua enemmän juuri sen luokkakaverin kanssa, joka tulee auttamaan, ja ehkä opittua myös tästä ihmisestä jotain uutta. Oppiminen ei ole siis pelkästään laskutehtäviä, vaan yhteisiin oppimishetkiin sisältyy myös ihmissuhteiden syventymistä.

Mua tulee ainakin eri ihmiset auttamaan, jos mä tarvin apua. Sekin näkyy, että sit vähän niinku tutustuu enemmän siihen [joka auttaa], jos ei oo hänen kanssaan muuten ollut niin paljon. (Sävel)

Myös Pianon mielestä apua saa hyvin eri luokkakavereilta, jos luokassa on käynnissä esimerkiksi jokin projekti. Siihen liittyy myös luokassa vallitseva hyvä vuorovaikutus. Samat ilmiöt näkyvät myös yhteisissä esiintymisissä ja konserteissa.

Jos tehdään jotain projektia, niin sitten pyydetään apua jossain tehtävissä toisilta. Ei tarvi oikeen kun kysyä yheltä tyypiltä, niin se on jo heti innoissaan auttamassa ja osaa vielä hyvin auttaa kaikessa. Me autetaan aina toisiamme oli ne sitten läksyt tai kokeisiin luku tai koulutehtävät tai sitten joku muu juttu vaikka esitelmän pito. (Piano)

Nuotin pohdinta avun saamisesta oppimistilanteissa eroaa verrattuna muiden vastauksiin. Rytmin ja Sävelen vastauksista heijastui valmius auttaa muita. Nuotti on kuitenkin kokenut, että luokkakavereiden apua on tarjolla vasta, kun sitä pyytää. Nuotti ei puhu Rytmin ja Sävelen tavoin oma-aloitteisuudesta tai useista eri luokkakavereista, jotka auttaisivat.

No kyllä mä mun mielestä saan apua, kun mä pyydän, mutta sitten pitää pyytää kyllä yleensä aika nätisti. Koska jos vaan sanoo tosi tylästi, että 'auttakaa' tai tämmöstä, niin ei sitten välttämättä saa apua. Ja no mulle on vähän hankalaa jotkut aineet, jos mä en ymmärrä sitä tehtävää. Niin sitten mä kysyn, että haluuko joku auttaa mua siinä? Ja sit mä voin joskus vaikka vastineeksi auttaa niitä. (Nuotti)

Nuotin vastaus muistuttaa, että toisaalta avun saajankin täytyy muistaa oma-aloitteisuus sekä vastapuolen kunnioittaminen, kun tarvitsee joltain toiselta apua. Tämä tarkoittaa Buberin (1995) dialogisuusperiaatteen mukaisesti sitä, että luokkakavereiden väliset suhteet eivät toimi Minä–Se-asetelman mukaisesti, jolloin kommunikointi olisi vain yksisuuntaista. Oma luokka on vuorovaikutuksellinen yhteisö, jossa kommunikointi, auttaminen ja avun pyytäminen luokassa toteutuvat kunnioittaen, kun toimitaan Minä–Sinä-suhteen mukaisesti, kuten Buberkin (1995, 34–35) toteaa. Luokkakaveria ei siis kuulu käyttää kuin välinettä jonkin oman päämäärän tavoitteluun. (ks. myös emt.) Samaan aikaan kun musiikkiluokkalaiset kokevat, että heidän luokallansa on hyvä yhteishenki ja kaikki ovat ystäviä keskenään, on muistettava, että yhteisö on joukko erilaisia ihmisiä. Haastateltavien luokalla näkyy myös moniäänisyys, joka tarkoittaa, että luokassa on erilaisia persoonia ja näkökulmia, jotka ovat osa yhteisöä. (ks. myös Bahtin 1991, 93–95.) Erilaiset äänet luokassa rikastuttavat ja samalla avaavat uusia näkökulmia kaikille oppilaille. Anttilan (2003) esittämää dialogista ilmapiiriä voi soveltaa myös haastateltavien vastauksiin, koska se käsittää ajatuksen siitä, että kohtaamiset toisten ihmisten kanssa ovat vastavuoroisia ja vuorovaikutuksellisia tapahtumia (Anttila 2003, 301). Samalla erilaiset vastaukset auttamisesta muistuttavat siitä, että moniäänisyys

näkyä luokan sisällä myös erilaisina ihmissuhteina eri ihmisten välillä ja tämä vaikuttaa heidän keskinäisiin dialogeihinsa (ks. myös Anttila 2003, 305).

Sävel kertoo musiikkiin liittyvistä oppimiskokemuksista. Sävelen mielestä on ollut mukavaa, että musiikkiluokalla on voinut oppia niin paljon uusia asioita musiikista, esimerkiksi uusia lauluja. Hän on oppinut kuorossa myös laulun sanoja, jotka hän aiemmin osasi ”väärin”. Sävelen kokemus on yhteydessä Lave ja Wengerin (1991) teoriaan siitä, että yhteisön jäsenenä opitaan ja tullaan näin osaksi yhteisöä. Sävelen vastaus on myös jälleen yksi konkreettinen esimerkki kuorossa laulamisesta.

No oon oppinu musiikkiluokalla eri asioita: uusia lauluja, siitä niinkun, että miten se musiikki niinku menee, kaikkia musiikkisanoja ja tällösiä mitä ei normaalisti paljon opi. (Sävel)

Laulun oppiminen kuorossa voi tehdä osaksi yhteisöä. Yhteisissä musisointiprosesseissa on oleellista, että oppilaat eivät ole vain omaksumassa tietoa vaan vaikuttavat myös muiden oppilaiden oppimiskokemuksiin, kuten myös Partti ja kollegat (2013, 60–61) toteavat. Musiikkiluokkalaisilla voi olla erilaisia musiikillisia taustoja, ja he voivat esimerkiksi omissa instrumenttiopinnoissaan edetä eri vaiheissa. Samoin kuorolaulusta voi toisilla oppilaille olla jo aiempaa kokemusta, kun taas joku toinen oppilas saattaa aloittaa kuoron vasta musiikkiluokan yhteydessä. Erilaiset näkökulmat vaikuttavat siihen, että musiikkiluokkalaiset ovat omalta osaltaan aktiivisina toimijoina luomassa itse käytänteitä, joiden mukaan toimitaan, ja näin jokainen on osallistumisellaan rakentamassa yhteisöä (ks. myös Muhonen 2016, 187–188; Nikkanen 2014, 163–164).

Oppiaineiden lisäksi ystävyysuhteiden ja yhdessä toimisen kautta on mahdollisuus oppia myös muita taitoja. Nämä taidot voidaan lukea elämäntaidoiksi. Erilaiset sosiaaliset tilanteet ja työskentelytavat koulussa kehittävät elämäntaitojen oppimista. Auttamistaidot esimerkiksi kasvavat ja vahvistuvat, kun eteen sattuu tilanteita, joissa pääsee auttamaan toista.

Oon oppinu ainakin lisää yhteistyötä ja auttamista. En oo oppinu auttamista, mutta oon oppinu auttamaan enemmän. (Nuotti)

Yleisesti oon oppinu kaikkea yhteistyötaitoja, vuorovaikutusta ja ryhmätyötaitoja. (Piano)

Koulu ja oma luokka ovat lapselle kokonaiskehityksen kannalta tärkeitä yhteisöjä. Omassa luokassa harjoitellaan ja opitaan yhdessä sosiaalisia taitoja. (Keltikangas-Järvinen 1994, 59–60.) Ystävyysuhteiden kautta lapsi oppii sitoutumista, uskoutumista, läheisyyttä, luottamista ja jakamista. Toisaalta luokkakontekstissa korostuvat myös yhteistyötaidot, jämäkkyys ja johtajuus. Sosiaaliset kokemukset opettavat lasta tulevaisuutta varten, kun hän muodostaa eri ihmissuhteita. (Salmivalli 2008, 38.) Voi ajatella, että haastateltavien kokemukset elämäntaitojen oppimisesta kasvattavat heitä myös kohti tulevaisuutta. Kaikki haastateltavat oppivat jokaisesta kohtaamisestaan joitain sellaisia taitoja, jotka ovat myös tulevissa vuorovaikutustilanteissa tärkeitä elämäntaitoja.

5.4 Musiikin merkitys yhteisölle

Musiikki on suuri yhdistävä tekijä musiikkiluokkalaisilla. Rytmien mielestä jokaisella luokan oppilaalla on jokin musiikin alue, josta erityisesti ”tykkää”, mutta yhdistävä tekijä on lopulta musiikki.

Kaikki on kiinnostunu musiikista, jotkut tykkää laulaa ja jotkut tykkää soittaa, niin se yhdistää. Mutta musiikki on meidän luokalla se, mikä yhdistää meitä kaikkia. (Rytmi)

Tämä haastattelun vastaus on samankaltainen Annaksen (2011) ajatuksen kanssa, että ryhmään kuuluvuutta koetaan, kun jokin konkreettinen asia, kuten tämän tutkimuksen kontekstissa musiikki, yhdistää ryhmään. Kiinnostuksen kohteet liittyvät yksilön vahvemmin osaksi ryhmää, jonka jäsenten kanssa jakaa samat kiinnostuksen kohteet. (Annas 2011, 57.) Esimerkiksi musiikkiluokalla viihtyminen ja yhteisöön vahvemmin kiinnittyminen perustuvat osittain siihen, että yhteisön yhteinen tärkeä asia, musiikki on niin paljon esillä yhteisissä toiminnoissa. Musiikkiluokan näkökulmasta musiikin erityinen luonne vaikuttaa myös siihen, että oppilaat kokevat helposti yhteenkuuluvuuden tunnetta vertaisryhmässä. Musiikki toimii yhdistävänä tekijänä musiikkiluokalla siten, että oppilaat kokevat olevansa osa yhteisöä. (ks. myös Saarikallio 2010, 283.)

Kaikilla haastateltavilla on ollut jo jonkinlaista musiikillista kiinnostusta tai taustaa, mikä on motivoinut alun perin hakemaan musiikkiluokalle. Haastateltavat kokevat, että musiikkiluokalle hakeutumisella on ollut myönteisiä vaikutuksia. Osa haastateltavista mainitsee myös kiinnostuksestaan jatkaa yläasteella musiikkipainotteisella luokalla.

Halusin kakkosella musiikkiluokalle, koska mä tykkäsin tosi paljon musiikista ja halusin vähän vaihtelua. En oo katunu päätöstäni ja aion jatkaa ehdottomasti myös yläasteella. (Sävel)

Mä soitan selloa, niin ajattelin, että osaisin jo aika paljon kaikkea musiikkijuttuja. Musiikkiopisto on myös lähellä. (Nuotti)

Perhe ja kodin musiikillinen perintö vaikuttavat painotetulle luokalle hakeutumiseen. Sekä Rytmin että Pianon kotona musiikki on ollut osa kodin arkea, joten molemmilla musiikkiluokka oli jatkumoa heidän musiikilliseen elämäänsä. Molempien tärkein perustelu musiikkiluokalle hakeutumiselle on ollut perheestä nouseva kannustus hakeutua musiikkiluokalle. Myös Kosunen (2016) on tuonut esille painotettuun opetukseen hakeutuvien oppilaiden harrastuneisuuden sekä perheiden tuen merkityksen koulutuspolun pohdinnassa (Kosunen 2016, 85–86). Musiikkiluokalle hakeutuvat tietävät myös jo valmiiksi, että luvassa on esiintymisiä ja musiikintäyteistä opiskelua.

Halusin musiikkiluokalle, koska mun äiti ja isosisko on myös ollut [musiikkiluokalla] ja ne on kertonu, että siellä on kaikkia kivoja esityksiä ja paljon musiikkiin liittyviä tapahtumia. (Rytmi)

Mulla on pienestä lähtien ollu paljon musiikkia mun elämässä. Mä oon halunnu aina soittaa. Sitten oli musiikkiluokkahaut, niin sehän kuulosti kivalta, että pääsin soittamaan ja kaikkiin konsertteihin. (Piano)

Nämä haastateltavien vastaukset ovat yhteneviä esimerkiksi Tuovilan (2003) tutkimuksen kanssa, jossa todettiin, että musiikkiluokalle hakeutuvista lapsista suurimman osan vanhemmat tai perheenjäsenet olivat soitto- tai laulutaitoisia. Lapset ovat siis jo ennen musiikkiluokkaa tottuneet olemaan tekemisissä musiikin kanssa. (Tuovila 2003, 223.) Sosioekonomista taustaa tarkasteltaessa puolestaan selviää, että musiikkiluokalle hakeutuu ja niillä opiskelee myös lapsia, jotka eivät voisi muuten taloudellisen tilanteen takia osallistua konserttimatkoille tai käydä soittotunneilla (Kosonen 2009, 161 [Hyppönen 2008]). Suhtautuminen musiikkiin riippuu kuitenkin paljon oman lähipiirin suhtautumisesta musiikkiin ja siitä, miten he tietoisesti ja tiedostamatta välittävät musiikkiin liittyviä merkityksiä (Kosonen 2009, 159). Perheen myönteinen suhtautuminen niin kouluun kuin musiikkiin tukee musiikkiluokkalaista omassa motivaatiossa ja suhtautumisessa näihin asioihin.

Musiikkiluokalla koetut ja jaetut musiikilliset kokemukset nousevat kaikilla vastaajilla päällimmäisenä mieleen, kun he pohtivat, mikä on ollut parasta musiikkiluokalla. Konsertit ja esiintymismatkat ovat tärkeitä tekijöitä, jotka myös omalta osaltaan vaikuttavat yhteisöllisyyteen. Yhteinen konsertti on aina yhteinen projekti, johon valmistaudutaan yhdessä ja jota on myös mukava muistella yhdessä. Konserteissakin korostuu aiemmassa tulosluvussa kerrottu yhteisöllisyyden jaettu kokemus kaikkien musiikkiluokkien kesken. Osallisuus johonkin yhteiseen asiaan, yhteisöön tai tässä tapauksessa konserttiin jättää myönteisen muiston oppilaille. Konsertteihin ja esiintymisiin saattaa liittyä myös esiintymisen ulkopuolista vapaa-aikaa, jolloin pääsee viettämään aikaa esiintymispaikassa omien luokkakavereiden kanssa. Se on myös tärkeä osa konsertti- ja esiintymismuistoja.

Parasta on kaikki konsertit. (Sävel)

Parasta on se kaikki musiikki ja kuorolaulaminen. Meillä on tosi paljon musiikkia. (Nuotti)

Kaikki konsertit oman luokan kesken ja myös isommat konsertit. Yks paras muisto on semmoinen iso joulukonsertti, missä esiintyi niinku meidän alakoulun ja yläkoulun musiikkiluokat. (Rytmi)

Kaikki konsertit. Parasta on semmoset isommat konsertit, jossa on kaikki musaluokat. Ne on niin isoja ja siellä lauletaan isolla porukalla aina... On pidetty hauskaa aina kaikissa konserteissa. Se on kivaa, jos joskus jäädyään hetkeksi sinne esiintymispaikkaan konsertin jälkeen. (Piano)

Koska konsertit ovat merkittävä osa musiikkiluokkalaisten arkea, on huomioitava, että konserttien puuttuminen tämän tutkimuksen haastatteluhetkellä, epidemiarajoitusten ollessa voimassa, on vaikuttanut myös haastateltaviin. Nuotti ja Rytmi kokevat, että yksi ikävimpiä asioita on ollut se, että tällä hetkellä esiintymisiä on harvoin tai niitä ei ole ollenkaan. Konsertit koetaan niin oleelliseksi osaksi musiikkiluokan toimintaa, että koulunkäynti ei tunnu enää samalta, kun niitä ei ole.

Ikävää on ollut ainakin, kun nyt ainakin korona-aikana ei oo kauheesti mitään esityksiä. Me ollaan usein käyty laulamassa esimerkiks vanhainkodeissa, niin nyt ei pääse sinnekään. (Rytmi)

Nuotti kertoo vastauksessaan joulua ennen järjestetystä esiintymisestä, johon sai tulla luokasta mukaan vain yhdeksän oppilasta. Se ei tuntunut samalta kuin normaalisti koko

luokan kanssa. Nuotin vastauksesta kävi ilmi, että hän ymmärsi, että rajoituksista on pidettävä kiinni. Nuotti oli itse ollut mukana esiintymisessä. Samalla hän oli kokenut harmia siitä, että osan luokasta oli jäätävä koululle, eivätkä he voineet olla mukana.

Meillä saa keikalle tulla vaan kymmenen tyyppiä ja sitten kun ope on siinä niin vaan yheksän. Sitten jos ei vaikka ite pääse sinne tai kaikki ei pääse sinne. Mun käy ainakin sääliksi niitä, ketkä ei päässy sinne. Mä pääsin sinne keikalle nyt. Mut halutaan kuitenkin pitää kaikki turvavälit ja olla turvallisia. (Nuotti)

Nuotin vastaus osoittaa luontaista empatiaa ja myötätuntoa toisia luokkalaisia kohtaan. Konsertit ja esiintymiset ovat tärkeä asia, ja niistä tekee mukavamman se, että kaikki luokkalaiset ovat mukana. Toisista huolehtiminen on laajemminkin sisäistetty epidemia-aikana ja toisaalta Nuotti korostaa, että myös yleisön huomioiminen oli tärkeää, jotta esiintyminen ylipäättään järjestyi. Tämä muistuttaa siitä, että musiikkiluokkalaiset ovat esiintymisten kautta osallisia moniin eri yhteisöihin ja kokevat tietynlaista yhteisöllisyyttä myös yleisönsä kanssa.

Myötätuntoon vaikuttavat sekä empatia että teot, joilla tavoitellaan toisen parasta. Myötätuntoon liittyy myös ajatus, joka velvoittaa myötätuntoon niin lähipiirin, kavereiden, naapureiden kuin tuntemattomienkin ihmisten suhteen. (ks. myös Pessi ym. 2017.) Pandemia-aika muistuttaa myös, että perinteinen yhteisöllisyys on edelleen tärkeää. Jotakin oleellista jää puuttumaan esimerkiksi konserttitilanteissa, kun koko luokka ei pääse paikalle. Samalla kun koetaan myötätuntoa koululle jääneitä omia luokkakavereita kohtaan, tiedostetaan kuitenkin hyvän elämän päämäärä ja halutaan kunnioittaa (ks. esim. Buber 1995; Värri 2004; Du Plooy 2014, 85) myös kaikkien ihmisten terveyttä.

Vaikka musiikkiluokka antaa paljon merkityksellisiä musiikkiin liittyviä elämyksiä elämään, niin haastateltavat nostavat esille myös musiikkiin liittyviä asioita, jotka eivät aina tunnu niin mukavilta. Piano on huomannut, että kaikki eivät ole välttämättä kiinnostuneita runsaista esiintymismahdollisuuksista. Piano haluaa tuoda näkökulman esille, vaikka toteaa samalla, ettei itse lukeudu niihin, jotka eivät pitäisi esiintymisestä. Vaikka tässä haastattelussa kaikki haastateltavat nostivat juuri konsertit tärkeimmäksi asiaksi, konsertit voivat luoda myös painetta, jossa pitää osata esimerkiksi laulujen sanoja ulkoa. Tämä voi tuntua työläältä, jonka vuoksi musisointi ilman esiintymisiä riittäisi. Tämän voi katsoa olevan hyvin oppija- ja yksilökohtaista.

*Jotkut on joskus aatellu, että se voi olla ikävää, jos pitää vaikka esiintyä.
Kun meidän pitää esiintyä paljon. (Piano)*

Myös Pääkkösen (2013) tutkimuksen mukaan esiintymiset voivat aiheuttaa musiikkiluokkalaisille jännitystä ja painetta. Kielteisiä asioita esiintymiseen liittyen voivat olla muun muassa esiintymistä edeltävä huoli esityksen sujuvuudesta tai omalle ikäryhmälle esiintyminen, joka saattaa pahimmillaan aiheuttaa yksilöön kohdistuvaa tai ikäryhmän sisällä tapahtuvaa syrjintää. (Pääkkönen 2013, 105.)

Musiikkiluokan opetukseen kuuluvat myös tietyt teoria-aineet, jotka kaikki oppilaat suorittavat. Kuten mikä tahansa oppiaine voi tuottaa vaikeuksia, myös musiikissa voi olla haasteita, vaikka opiskellaan musiikkiluokalla. Nuotin mielestä musiikissa on muuten paljon mukavia asioita, mutta hän myöntää, että musiikin teoria on ollut hänelle haastavaa. Lopulta Nuotti näkee myös myönteisenä sen, että teoria-asioita opetellaan.

Mä oon ainakin oppinut noita kaikkia musiikin teoriajuttuja, vaikka ne on kyllä aika vaikeita. Mutta mä on kyllä ihan hyvin oppinu niitäkin. (Nuotti)

Musiikkiluokat ovat paikkakuntansa eräitä kulttuuritoimijoita ja näin osa suurempaa kulttuuriyhteisöä. Musiikkiluokan aikana musiikkiluokkalaiset saavat mahdollisuuden tutustua paikkakuntansa ja ehkä jopa kansallisesti ja kansainvälisestikin eri musiikin toimijoihin. Vaikka musiikkiluokkalaiset esiintyvät itse paljon, on musiikista kiinnostuneille oppilaille tärkeää myös päästä yleisön puolelle nauttimaan musiikista.

Kaikki tommoset konsertit, mihin me ollaan päästy joko ite esiintymään tai sitten kattomaan. Me ollaan oltu kattomassa niitä [orkesterin nimi] konsertteja. Muutenkin tommosissa vaikka, missä [koulun nimi] laulaa, niin siellä ollaan käyty kattomassa. (Rytmi)

Musiikkiluokat ovat aina perustamisestaan lähtien tehneet yhteistyötä eri paikallisten toimijoiden kanssa. Näihin kuuluvat esimerkiksi musiikkiopistot, orkesterit, säveltäjät ja orkesterit. (Partanen ym. 2009, 21.) Tämä tarkoittaa, että musiikkiluokat pääsevät olemaan myös osana muita musiikillisia yhteisöjä ja näin laajentamaan musiikillista vuorovaikutusta, ymmärrystä ja oppimista eri musiikkitoimijoiden kautta. Tämän tutkimuksen haastateltavien vastauksista saattoi tulkita, että yhteistyö on parhaimmillaan molemmin puolin antoisaa, oppijalähtöistä ja oppilaita motivoivaa, kuten Ruokonen ja Ruismäkikin (2013, 118) toteavat.

5.5 Opettajan rooli yhteisössä

Haastateltavat vaikuttavat pääasiassa melko itseohjautuvilta, ja oppilaiden väliset myönteiset suhteet takaavat, että moni arkinen asia toimii sujuvasti luokassa, jopa ilman opettajan merkittävää roolia. Ei voida kuitenkaan sivuuttaa näkökulmaa, että opettaja on myös yksi yhteisön jäsen ja hänen roolinsa korostuu haastateltavien vastauksissa etenkin silloin, kun täytyy ratkoa jotain vaikeampia asioita tai tarvitaan aikuista.

Oppilaiden elämäntaidot ja empatia heijastuvat myös opettajaa kohtaan. He huomaavat opettajan luokassa ja ovat yhteistyössä keskenään valmiita auttamaan myös opettajaa, jos he näkevät hänen tarvitsevan apua. Nuotin mielestä tämä näkyy esimerkiksi tietokonekärryn nostamisessa tai paperien jakamisessa. Nuotin mukaan tämä on luokkalaisten välistä yhteistyötä. Samalla voidaan todeta, että he huomioivat myös opettajan yhtenä ryhmän jäsenenä, jota autetaan silloin, kun hän tarvitsee apua.

Jos me autetaan vaikka opea jossain, niin sitten me tehdään yhteistyötä. Jos opella tippuu jotain papereita lattialle, niin sitten me voidaan auttaa sitä nostamaan ne. Niin tämmösissä [tilanteissa] sitten tosi moni menee auttamaan sitä. (Nuotti)

Kun hyvään kasvaminen on alkanut, oppilaat myös itse toteuttavat *fronesista* (ks. Luku 3.2.1). Luokassa he alkavat huomaamaan niitä toimintatapoja, jotka tuottavat hyvää sekä yksilöille että koko yhteisölle. Hyveellinen ajattelu toteutuu siis käytännössä oppilaiden oman ilmaisun, toiminnan ja näkökulmien kautta. Opettaja toimii toki omalta osaltaan mallina, mutta yhtä lailla muut oppilaat, joilla on jo eettistä osaamista, voivat näyttää muille mallia. (ks. myös Bartels 2019, 46.) Tämä tarkoittaa siis sitä, että oppilaat, jotka huomaavat opettajan avun tarpeen, voivat kannustaa omalla toiminnallaan myös muita oppilaita oppimaan sitä käytäntöä, joka osoittaa toiselle ihmiselle välittämistä ja myötätuntoa. Lähikehityksen vyöhyke näyttää siten olevan sovellettavissa myös elämäntaitojen oppimiseen (ks. myös Vygotsky 1978, 84–86).

Myötätunnon on mahdollista toteutua opettajaa kohtaan samalla tavalla kuin luokkakavereiden auttaminen. Opettaja on myös osa yhteisöä, jossa harjoitellaan elämäntaitoja ja jota tarvitaan myötätunnon toteutumiseen (ks. myös Pessi ym. 2017). Uusien taitojen harjoittelu tapahtuu aina käytännön kautta (Lave & Wenger 1991), ja tähän on koulukontekstissa tärkeä lukea myös oppiaineiden ulkopuoliset tavoitteet, kuten esimerkiksi Perusopetussuunnitelman opetussuunnitelman perusteiden (2014)

arvoperustasta (POPS 2014, 15–16). Kaikki oppiaineiden ulkopuolella olevat taidot, vuorovaikutustilanteet ja toimiminen yhteisössä kasvattavat ja opettavat omalta osaltaan niin yksilöitä kuin koko luokkaa.

Opettajan rooli on merkittävä, ja nykyiset taloudelliset leikkaukset (ks. esim. Pulkkinen 2021; Björk & Juntunen 2019), kuten esimerkiksi opettajien lomautukset, ovat myös oppilaiden tiedossa, ja he osaavat kertoa niistä. Nuotin vastauksessa kuvastuu, että opettaja on rakentamassa esimerkiksi luokan työrauhaa ja sitä kautta myönteistä ilmapiiriä. Opettajan poissaolo vaikuttaa myös oppilaisiin ja jättää muiston poikkeavasta ilmapiiristä.

Sillon kun meidän opettajat oli lomautuksella ja meillä vaihteli opettaja, tuli toisesta luokasta opettaja aina välillä kattomaan. Sitten meillä oli luokassa semmonen aika iso ”älämölä”, että siellä kaikki puhui ja ei saanu kauheesti mitään työrauhaa. Sitten kaikki yritti hyssytellä, että ”olkaa hiljaa”, että ei saa työrauhaa. Mutta yleensä kun sinne [luokkaan] tuli opettaja, niin kaikki hiljeni. (Nuotti)

Omalla toiminnallaan opettaja ohjaa kasvatettavia hyvään elämään (Värri 2004). Jotta oikeudenmukaisuus ja esimerkiksi työrauha toteutuisivat, oppilaat tarvitsevat ohjausta kasvattajalta (Aristoteles 1981; MacIntyre 2004), jonka oma panos yhtenä yhteisön jäsenenä on tärkeä (Bartels 2019, 46). Opettajan ja oppilaiden on toimittava vuorovaikutuksessa keskenään, jotta oppilaat kehittyvät toimimaan myös itsenäisinä, aktiivisina toimijoina (POPS 2014, 31).

Sävel, Rytmi ja Piano ovat huomanneet, että joskus riitoihin tai pieniin erimielisyyksiin tarvitaan opettajaa, jotta ne ratkeavat lopullisesti. Sävel kokee, että aikuiset osaavat tehdä lopulta järkevämpiä päätöksiä ja erimielisyydetkin ratkeavat aikuisen ohjauksella.

[Haastavat tilanteet] selviää aina sillä, että puhutaan siitä asiasta ja sitten käydään kertomassa opettajalle, koska aikuisilla on aina yleensä järkevämpiä päätöksiä kuin meillä. (Sävel)

Luokan yhteishengestä ja toisten huomioimisesta (ks. myös Annas 2011) kertoo Rytmin vastauksessa se, että myös joku muu luokasta saattaa huomauttaa opettajalle, jos jotakin toista oppilasta on kohdeltu ilkeästi. Jokaisessa yhteisössä tulee myös erimielisyyksiä, mutta ne omalta osaltaan kehittävät myös lapsen sosiaalisia taitoja suhteessa yhteisön

muihin jäseniin. Yhteisellä toiminnalla, normeilla ja toimintakulttuurilla (ks. myös Autti & Hyry-Beihammar 2014) ne saadaan myös selvitettyä.

Joillakin saattaa olla niinku kahenkeskisiä [erimielisyyksiä] ja tekee sille vähän kaikkea pientä kiusaa. Sillon joku on ite mennyt sanomaan opettajalle, että toi teki mulle nyt vähän ilkeesti. Tai sit joku muu luokkalainen, jos on huomannu, että jollekin muulle on tehty vähän ilkeesti ja mennyt sanomaan siitä. (Rytmi)

Piano on huomannut, että joskus riitojen sopiminen onnistuu keskustelemalla, mutta aina se ei ole ihan yksinkertaista vaan opettajaa tarvitaan avuksi. Piano kuitenkin huomauttaa, että tällaisia tilanteita on onneksi aika harvoin.

Me oppilaat yhdessä jutellaan niistä, että päästäiskö johonkin kompromissiin, että jos toinen haluaa tätä ja toinen haluaa tätä, niin jos tehtäiskin sitten joku kompromissi, että tehdään vähän molempia tai sitten toinen niistä [suostuu toisen tekemiseen]. Joskus se anteekspyyntö ei välttämättä tuu ihan oma-alotteisesti, joudutaan pyytämään opettaja mukaan siihen, että saatais selvitettyä, mutta onneks semmosia tilanteita on sit kuitenkin aika harvoin. (Piano)

Kaikissa yhteisöissä tulee välillä erimielisyyksiä, ja kompromissit kuuluvat kaikkiin vertaissuhteisiin, kuten myös Salmivalli (2008, 33) muistuttaa. Opettaja on luokassa yksi yhteisön jäsenistä ja samalla kasvattajana vastuussa siitä, millaisia arvoja kasvatettaville välittyy. Kun kasvatettava kokee itsensä arvokkaaksi ja hyväksytyksi, hän alkaa toimia myös itse samanlaisten arvojen pohjalta muita kohdatessaan. Tällöin haastavatkin tilanteet voidaan järjestellä ja keskustella rakentavasti ja parhaimmillaan opettavat ja kasvattavat omalta osaltaan koko yhteisöä entistä tiiviimmäksi.

6 Pohdinta

...consider culture always as one of the primary elements to have a better society in the future...

(Kapellimestari Richardo Muti 1.1.2021⁵)

6.1 Johtopäätökset

Tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella musiikkiluokkalaisten kuvaamia kokemuksia omasta luokastaan yhteisönä sekä elämäntaitojen oppimista musiikkiluokalla. Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Miten haastateltavat alakoululaiset kuvaavat kokemuksiaan musiikkiluokastaan yhteisönä?
2. Miten musiikkiluokka yhteisönä on yhteydessä haastateltavien alakoululaisten elämäntaitojen oppimiseen Perusopetussuunnitelman (2014) yleisen arvoperustan valossa?

Tutkimuskysymyksiin vastataan luvussa 5. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että musiikkiluokan oppilaat kokevat tärkeiksi yhteishengen merkityksen itselleen ja omalle luokalleen, musiikin tuoman merkityksen yhteisölle sekä osallisuuden heille läheiseen yhteisöön tai yhteisöihin. Tässä tutkimuksessa haastateltavien vastauksissa tärkeiksi yhteisöiksi nousivat oma luokka, rinnakkaisluokka sekä muut musiikkiluokat samassa kaupungissa. Haastateltavat kokivat, että omassa luokassa vallitsee myönteinen ilmapiiri, jossa kaikki ovat ystäviä keskenään. Oma luokka on toimiva, mukava ja viihtyisä paikka. Myös Schmuck ja Schmuck (2001) toteavat, että kun oppilaat alkavat tuntea toisensa paremmin ja huomaavat toisten osoittavan tukea ja ystävällisyyttä toisiaan kohtaan, yhteenkuuluvuus lisääntyy (Schmuck & Schmuck 2001, 114; ks. myös Salmivalli 2008, 118).

⁵ Lainaus Wienin filharmonikkojen Uudenvuoden konsertista 1.1.2021. Saatavilla

<https://www.youtube.com/watch?v=7GcWObFVwaY>.

Musiikki on osaltaan vaikuttamassa siihen, että oppilaat voivat kokea olevansa osa yhteisöä ja kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta (ks. myös Saarikallio 2010, 283; Juntunen 2019, 22). Omassa luokassa sai hyvin työrauhan ja apua, kun sitä tarvitsi. Haastateltavien kokemusten mukaan omasta luokasta oli tullut vuosien aikana tiivis yhteisö, jossa oli yhteistä hauskanpitoa. Tärkeänä asiana pidettiin myös sitä, että kaikki ovat keskenään kavereita ja syrjiminä tai jonkun jättäminen ulkopuolelle ei kuulu yhteisön toimintaan. Haastateltavat korostivat hyvää yhteishenkeä ja yhteistyötaitoja, jotka näkyvät projekteissa niin musiikissa kuin muissa oppiaineissa. Positiiviset kokemukset omasta luokasta vahvistavat aiempia tutkimuksia musiikkiluokkien yhteisöllisyydestä (ks. esim. Eerola & Eerola 2014, 94–99; Pääkkönen 2013, 121).

Tuloksien perusteella voidaan todeta, että konsertit ja yhteiset esiintymiset ovat musiikkiluokkalaisille yksi tärkeimmistä ja parhaimmista asioista. Jo ennen hakeutumistaan musiikkiluokalle osa tutkimuksen haastateltavista oli kuullut musiikkiluokilla olevan esiintymisiä, jotka motivoivat hakemaan alun perin musiikkiluokalle. Musiikkiluokan tai musiikkiluokkien konsertit ovat luokan yhteisiä projekteja, joita valmistellaan pidemmällä aikavälillä. Konsertti muodostaa myös yhteisen tavoitteen, jota kohti tähdätään. Konserttiprojektien ja esiintymisiin valmistautumisen avulla opitaan ottamaan vastuuta ryhmässä ja tähdätään yhteiseen lopputulokseen. Myös Deweyn (1957) mukaan yhteisössä niin oppilaat kuin opettajat ovat aktiivisia toimijoita, jotka suuntaavat katseensa kohti yhteistä päämäärää ja tavoitetta. Yhteinen toiminta vuorovaikutuksellisissa tilanteissa kasvattaa lapsessa päätöksentekokykyä ja vastuullisuutta itsestä ja koko yhteisöstä. (ks. esim. Dewey 1957, 40–41.) Konserttiprosessi on kasvattamassa musiikkiluokan oppilaita myös yhteiseen hyvään. Yhteinen projekti toteutetaan yhdessä ja projektin aikana oppilaat oppivat kannustamaan toisia ja vastaamaan myös siitä, että jokainen osaa oman osuutensa, koska se edesauttaa yhteisestä onnistumisesta konsertissa.

Konserttien myönteinen asia ei ole pelkästään esiintyminen, vaan ne sisältävät aina myös sosiaalista kanssakäymistä niin oman luokan kuin muiden luokkien kanssa. Oli kyseessä sitten oman luokan konsertti tai iso musiikkiluokkien konsertti, siellä saa toimia ja olla yhdessä omien kavereiden kanssa. Yhteisistä konserteista jää yhteisiä muistoja, jotka yhdistävät jatkossakin luokkakavereita. Tämä oli haastateltavien mielestä oleellinen osa monia esiintymisiä.

Kuten aiemmissa tutkimuksissa on useasti todettu, musiikkiluokalla on tavallista parempi yhteishenki, koulussa viihdytään paremmin ja motivaatio on parempaa kuin yleisluokalla (ks. esim. Kosonen 2009, 161; Eerola & Eerola 2014, 94–99; Kupiainen & Hotulainen 2019, 158–161). Mistä syistä tämä johtuu ja miksi puhutaan paremmasta luokkahengestä? Musiikki on nähty monissa aiemmissa tutkimuksissa myönteisenä tekijänä yhteenkuuluvuuden, sosiaalisten suhteiden ja muiden ihmisten välittävän kohtaamisen välineenä (ks. esim. Cambell ym. 2007, 230–231; Hallam 2010, 280; Juntunen 2019, 22; Salminen 2021, 100). Tämän tutkimuksen aineisto vahvistaa aiempia tutkimustuloksia ja osoittaa, että musiikin merkitys yhteisölle vaikuttaa jokapäiväiseen koulutyöhön ja muiden ihmisten kohtaamiseen myös musisoinnin ulkopuolella. Esitän, että musiikkiluokalla yhteiset konsertit opettavat ja kasvattavat musiikkiluokkalaisten luontaiseen yhteisöllisyyteen ja yhteiseen hyvään, jonka vaikutukset heijastuvat lopulta myös koulun arkeen. Tämän jatkumon olen kuvannut kuviossa 3. Vaikka konsertteja ei olisi koko ajan, niiden merkitys ja tunnekokemukset jättävät niin vahvan muiston oppilaisiin, että niiden vaikutukset näkyvät heidän jokapäiväisessä koulunkäynnissään myös yhteisen musisoinnin ulkopuolella. Konsertin ja projektin aikana yhteisöllisyyteen liittyvät taidot säilyvät muussa koulun arjessa, myös ulkomusiikillisessa toiminnassa, kuten esimerkiksi matematiikan tunnilla oman tai rinnakkaisluokan oppilaiden kanssa.



Kuvio 3. Sosiaalisen hyvinvoinnin saavuttaminen musiikkiluokalla.

Musiikkiluokkalaisten yhteiset konsertit vaikuttavat musiikkiluokkalaisten yhteisöllisyyteen näkyen sosiaalisena hyvinvointina normaalissa koulun arjessa. Tämä tulos on samankaltainen Nikkasen (2014) tutkimuksen kanssa tarkasteltaessa esiintymisiä ja niihin valmistautumista koulukontekstissa (ks. myös Nikkanen 2014, 147–148). Haastateltavien vastauksista ilmenee, että kouluelämän pohtiminen haastattelussa tuo mieleen myös paljon sellaisia asioita, jotka eivät liity millään tavalla musiikkiin. Hyvin toimivat vertaissuhteet luokassa, auttamisen halu ja toisten huomioiminen sekä yhteiset

säännöt, joiden mukaan toimitaan luokassa, heijastuvat yhtä lailla projekteihin, joissa toimitaan yhdessä.

Haastattelujen perusteella voidaan todeta, että tämän tapaustutkimuksen haastateltavat olivat lähtökohtaisesti innokkaita ja kiinnostuneita uusien ihmisten kohtaamisesta. He olivat myös valmiita kutsumaan aina omaan toimintaansa niin oman luokan kuin muiden luokkien oppilaita. Rose-Krasnorin ja Denhamin (2009) sosio-emotionaalisen kompetenssin mallin mukaisesti oppilaat harjoittavat kompetenssiaan kohtaamisissaan niin itselleen tuttujen kuin tuntemattomampienkin ihmisten seurassa (Rose-Krasnor & Denham 2009, 172). Hirvensalo (2018) muistuttaa, että sosio-emotionaaliseen kompetenssiin liittyy aina myös mahdollisuus kehittää ja harjoitella omia taitojaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Hirvensalo 2018, 31). Tämän tutkimuksen tulokset eivät antaneet suoranaisesti viitteitä eriävästä käyttäytymisestä eri vuorovaikutustilanteissa, mutta aiemmin on esitetty, että lapsi voi kuitenkin käyttäytyä hyvin eri tavalla esimerkiksi oman perheen, pienen ystäväporukan tai suuren oppilasryhmän seurassa (ks. myös Hirvensalo 2018, 34).

Haastateltavien kuvausten mukaan yhteisöllisyyteen ja hyvään yhteishengen kuuluu luokkakavereiden vastavuoroinen auttaminen. Yhteishengestä kertoo se, että kaikki haastateltavat kokevat saavansa koulussa apua muilta ihmisiltä aina, kun sitä tarvitsevat tai pyytävät. Kohtaamisissa oman luokan, opettajan tai toisen luokan oppilaiden kanssa ilmentyvät monet elämäntaidot. Tutkimustulosten perusteella ja teoreettiseen viitekehykseen peilaten esitän kokonaisvaltaista elämäntaitoa kuvaavan *melodisen myötätunnon* käsitteen. Melodiseen myötätuntoon kuuluvat auttaminen, kuunteleminen, kohtaaminen ja musiikki sekä muu luova toiminta, jota musiikkipainotteisen luokan opetussisältöihin sisältyy. Melodinen myötätunto on ennen kaikkea vuorovaikutteinen tapahtuma, joka voi ilmetä niin yksilöiden kuin yhteisöjen välillä. Musiikki ja muu luova toiminta edesauttavat musiikkiluokalla melodista myötätuntoa. Myös Saarikallio (2019) on aiemmin osoittanut, että musiikin monipuoliset ilmaisumuodot edesauttavat ihmistä itsesääteilyssä ja sosiaalisten vuorovaikutusten tilanteissa (Saarikallio 2019, 5). Yhteinen musisointi kehittää taitoja kohdata, auttaa ja kuunnella toista ihmistä. Kuviossa 4 esiteltävät osatekijät näyttäytyvät musiikkiluokan arjessa eri tilanteissa ja tietyissä vuorovaikutustilanteissa, ja jokin osatekijä voi tietyssä tilanteessa korostua toista enemmän. Ennen kaikkea melodinen myötätunto on elämäntaito ja asenne kohdata omat luokkakaverit, opettajat, muut koulun oppilaat ja esimerkiksi konserttiyleisö. Myös

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 korostaa myötätunnon ja eettisten taitojen oppimista sekä rohkeutta puolustaa hyvää (POPS 2014, 15; ks. myös Aristoteles 1981; Värrö 2004). Melodinen myötätunto ilmentää kyseisen arvopohjan tavoittelemista ja toteuttamista musiikkiluokkakontekstissa.



Kuvio 4. Melodinen myötätunto ja siihen vaikuttavat osatekijät.

Tässä tutkimuksessa konkreettisenä toimintana nousi vahvasti esiin esimerkiksi se, että ketään ei haluta jättää oman yhteisön ulkopuolella. Oma luokka on hyvin tärkeä yhteisö, jossa jokainen haluaa huolehtia ja auttaa, oli kyse sitten läksytehtävistä tai välitunnilla loukkaantumisesta. Myös omaa opettajaa ollaan valmiita auttamaan, jos hän tarvitsee apua esimerkiksi papereiden jakamisessa. Myötätuntoinen asennoituminen näkyi haastateltavien mielestä niin ryhmätöissä kuin yhteisissä esiintymisissä. Voidaan todeta, että melodista myötätuntoa pääsee harjoittelemaan myös konserttien ja niiden harjoitteluprosessien myötä, joiden viittasin kuviossa 3 olevan tärkeitä vaikuttajia musiikkiluokkien yhteisöllisyyteen. Melodinen myötätunto soveltaa omalta osaltaan nykyhetkessä antiikista lähtien tunnettua *ars vivendi* -ajattelua (ks. myös Heinonen 1990, 4). Tämän tutkimuksen haastateltavat kuvasivat aineistossa konkreettisesti monia edellä mainittuja toimia, joilla pyritään musiikkiluokassa hyvään ja oikeudenmukaiseen elämään. Toisaalta haastatteluissa tuotiin myös esille ja tiedostettiin, mitkä asiat ovat väärin eivätkä kuulu luokan ilmapiiriin tai toimintakulttuuriin. Muita huomioivilla

toimintatavoilla luokassa vaalitaan samanlaisia hyve-eettisiä, inhimillisiä ja intellektuaalisia arvoja, joita jo humanistit 1300-luvulla opettivat, eli yksilöiden taitoa elää hyvin ja onnellisesti (*ars bene beateque vivendi*) (ks. myös Bereschi 2017, 136–137). Toisin kuin Silverman (2012) ja Bowman (2012) antavat ymmärtää korostaessaan opettajakeskeistä kasvatusvastuuta, on huomioitava, että myös oppilailta on yleisinhimillinen vastuu kannustaa toisiaan huolehtivaan ja hyve-etiikan arvoja noudattavaan toimintaan. Lisäksi musiikillinen ja taiteellinen yhteistoiminta voi vahvistaa omalta osaltaan oppilaiden kokemusta onnellisesta elämästä (ks. myös Nussbaum 2006), joka on puolestaan hyve-etiikan päämäärä (Aristoteles 1981; MacIntyre 2004).

Haastateltavien vastauksista käy ilmi, että he ovat osallisina hyvin moniin erilaisiin yhteisöihin ja pitävät tärkeinä monia eri yhteisöjä. Oma luokka koetaan merkittävimmäksi yhteisöksi, ja siitä kaikki haastateltavat kertoivat myös eniten haastattelussa. Tärkeiksi yhteisöiksi mainittiin myös rinnakkaisluokat, muut musiikkiluokat eri luokka-asteilla, musiikkiopisto ja alueen muut musiikilliset toimijat. Tönniesin (2004) yhteisömäärittelmän mukaan, tutkimuksen haastateltavilla on useampia *Gemeinschaft*-tyyppisiä yhteisöjä, joissa he yhdessä muiden yhteisöön kuuluvien jäsenten kanssa tavoittelevat yhteisiä päämääriä (Tönnies 2004, 33–34). Kaikki haastateltavien mainitsemat yhteisöt ovat sidoksissa myös jotenkin kouluun. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että koulun kautta saavutettavat yhteisöt ovat tärkeä osa lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. (ks. myös Keltikangas-Järvinen 1994, 59–60). Identiteetin kehittyminen, omien ominaisuuksien tiedostaminen ja sosiaalisten merkitysten saavuttaminen (ks. myös Pessi ym. 2017; Salmivalli 2008, 32–33; Poikkeus 2001, 122–126) ovat yhteydessä osallisuuden kokemukseen yhteisöissä (MacIntyre 2004, 293). Muista yhteisöistä voi nostaa esille kaksi tärkeää näkökulmaa, joista kerron seuraavaksi. Musiikkiluokan yhteinen hyvä, yhteishenki ja hyvä ilmapiiri eivät tämän tutkimuksen perusteella jää vain oman luokan sisälle, vaan ne heijastuvat paljon laajemmalle eri yhteisöihin ja ihmisiin. Esimerkiksi musiikkiluokkien yhteisissä konserteissa ei olla välttämättä vain oman luokan kanssa vaan ollaan kiinnostuneita myös uudesta isommasta yhteisöstä ja sen uusista ihmisistä. Kaikki ihmiset kohdataan ihan samoista elämäntaidoista käsin kuin omat luokkakaverit.

Toinen näkökulma on se, että musiikkiluokat ovat merkittävä kulttuuritoimija omalla alueellaan. Musiikkiluokkien konsertit ja esiintymiset ovat lähtökohtaisesti avoimia

tilaisuuksia, joiden osalliseksi pääsee suuri joukko ihmisiä. Esimerkiksi tämän tutkimuksen tekohetkellä haastateltavien luokka oli ollut kaupungilla esittämässä joululauluja. Haastatteluissa mainittiin tärkeäksi esiintymispaikaksi myös esimerkiksi vanhainkodit, joissa on säännöllisiä esiintymisiä. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että musiikkiluokat rikastuttavat omalla toiminnallaan kaupunkien kulttuurielämää. Omalla musiikillisella toiminnallaan he jakavat niin itselleen kuin toisille ihmisille hyvää (ks. myös Elliott & Silverman 2014, 58–59).

Tutkimuksessa nousivat esille monet yhteisöt, joista musiikkiluokat ovat osallisia. On todettava, että tässä tutkimuksessa ei esiinny merkittävästi valtakunnalliset ja kansainväliset yhteisöt, joista musiikkiluokat voivat myös olla osallisia (ks. esim. Törmälä & Kiiski 2009). Tämä johtunee tutkimuksen tapauskohtaisuudesta sekä tutkimuksen tekohetkestä pandemia-aikana, jolloin musiikkiluokatkin joutuivat rajoittamaan esimerkiksi konserttiesiintymisiään.

Tutkimukseni on vain yksi tapaus yhden koulun musiikkiluokkalaisista. Mielestäni se avaa kuitenkin musiikkiluokkien yhteisöllisyyden moninaisuutta. Tässä tutkimuksessa ääneen pääsivät lapset, jotka opiskelivat musiikkiluokalla haastattelunteon hetkellä. Tämä on tärkeää, sillä haastateltavat, musiikkiluokalla itse parhaillaan opiskelevat, osasivat mielestäni parhaiten kertoa itse, mikä musiikkiluokasta tekee niin yhteisöllisen. Tiedeyhteisön näkökulmasta tutkimus on kiinnostava, sillä akateemisessa tutkimuksessa lapsien ja lapsuuden tutkimuksesta on oltu kiinnostuneita monitieteisesti erityisesti 2000-luvulta lähtien (ks. esim. Roos & Rutanen 2014, 30; James & James 2008; ks. myös Qvortrup, Corsaro, & Honig 2009, 2).

Tutkimukseni voi auttaa selittämään paremmin musiikkiluokan ja koulun sisällä yhteisöllisyyteen vaikuttavia tekijöitä, jotka kasvattavat ja opettavat yhteisöllisyyteen yhteisöllisellä toiminnalla. Uusien ihmisten kohtaaminen on helpompaa myös muissa yhteisöissä, kun on saanut harjoitella ja opetella yhteisöllisyyttä monipuolisesti musiikkiluokalla. Koko alakoulun yhtenä tärkeänä tavoitteenakin pidetään sitä, että opitaan elämään yhteiskunnassa aktiivisina toimijoina ja suhteessa toisiin ihmisiin (POPS 2014, 15). Tutkimustulokseni antavat hyvin myönteisen, aktiivisen toimijuuden kuvan musiikkiluokkalaisista, mutta samaan aikaan on inhimillisesti muistettava, että musiikkiluokkalaisetkin ovat samassa oppimisprosessissa kuin kaikki muutkin oppilaat (ks. myös Hirvensalo 2018, 34). Omalta osaltaan johtopäätöksissä esille tuodut kaaviot 3 ja 4 pyrkivät tuomaan jatkuvuuden luonnetta esille. Samalla tutkimukseni suuntaa katseen

vuorovaikutteiseen ja yhteisölliseen toimintaan opettajakeskeisyyden sijasta. Tutkimustulokset kannustavat jokaista musiikkikasvattajaa ja luokanopettajaa käyttämään runsaasti musiikkia ja järjestämään yhteistoiminnallisia projekteja omassa luokassaan. Tutkimus voi inspiroida yhä laajempaan yhteistyöhön niin musiikkiluokkien kuin eri kulttuuritoimijoiden välillä ja osoittaa, että musiikkiluokilla on edelleen merkittävä asema yhteiskunnassa.

6.2 Luotettavuustarkastelu

Tutkimukseni ajan toimin Hyvän tieteellisen käytännön ohjeen mukaisesti ja tein tutkimustani eettisesti ja luotettavasti (TENK 2012, 9; ks. myös luku 4.6) koko tutkimusprosessin ajan, mikä lisää tutkimuksen uskottavuutta. Luotettavuuden tarkastelu on osa tutkimusprosessia, jossa tarkastellaan erityisesti tutkimuksen reliabiliteettia eli luotettavuutta tai käyttövarmuutta ja validiteettia eli sen pätevyyttä, mitä on tarkoitus mitata (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2019, 231). Nämä käsitteet ovat kuitenkin ongelmallisia laadullisessa tutkimuksessa, koska ne vastaavat vain määrällisen tutkimuksen tarpeisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119). Naturalistisessa tutkimusparadigmassa on käytetty esimerkiksi Lincolnin ja Guban (1985) luokittelua, jossa luotettavuuden kriteerit eritellään uskottavuuteen (*creability*), siirrettävyyteen (*transferability*), varmuuteen (*dependability*) ja vakiintuneisuuteen (*confirmability*). (Tuomi & Sarajärvi 2018, 121–122; Unkari-Virtanen 2009, 184). Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan koko tutkimusprosessin osalta ja tutkija itse on keskeisessä asemassa luotettavuuden tarkastelussa. Se eroaa kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista, jossa luotettavuutta tarkastellaan erityisesti mittauksen luotettavuutena. (Eskola & Suoranta 1998, 152.) Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) toteavatkin, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden arviointi on tutkijan reflektointia koko tutkimusprosessista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Laadullisen tutkimuksen tulokset ovat aina kontekstisidonnaisia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006) ja tämäkin tutkimus kertoo vain yhdestä tapauksesta ja yhdestä musiikkiluokasta. Tiedostan, että tutkimustulokset olisivat voineet olla myös erilaisia, jos luokka tai haastateltavat olisivat olleet erilaisia. Valitsin kuitenkin kyseisen luokan täysin sattumanvaraisesti, eikä minulla ollut kyseiseen kouluun tai luokkaan aiempia kontakteja.

Pyrin haastateltavien antamien vastausten ja kuvausten perusteella vastaamaan tutkimuskysymyksiini mahdollisimman selkeästi ja kokonaisvaltaisesti, vaikka yleistyksiset eivät ole naturalistisen paradigman mukaan mahdollisia (Eskola & Suoranta 1998, 153).

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys sisältää tutkimuskirjallisuutta monilta eri tieteenaloilta. Tiedostan, että tällainen ratkaisu voi aiheuttaa vajavaisen näkökulman ilmiöihin, koska minulla ei ole asiantuntijuutta kaikilta aloilta. Musiikkikasvatus alana sisältää itsessään kasvatustiedettä, psykologiaa ja sosiologiaa. Lisäksi, kun tarkastelussa on yhteisön eettiset toimintatavat ja yksilöiden katsomukselliset viitekehykset, niin on sivuttava myös filosofian ja teologian tutkimusta. Näin ollen oli mielestäni perusteltua tarkastella teoriaosuudessa aihetta useasta näkökulmasta ja soveltaa eri tieteenaloja omaan alaan. Parhaimmillaan tämä voi olla yhteiseksi hyväksi myös muille tieteenaloille ja osoittaa, että musiikkikasvatus voi hyödyntää monitieteellisesti tutkimustuloksia eri tieteenaloilta. (ks. myös Salminen 2021, 104.)

Haastattelut toteutettiin maailmanlaajuisesta pandemiasta johtuen etäyhteyksin, mistä kerroin luvussa 4. Poikkeuksellinen tilanne vaikutti siihen, että en päässyt tapaamaan haastateltaviani tai tarkkailemaan etukäteen luokkaa, josta haastateltavat tulivat. Haastateltavien valinnassa auttoi tästä syystä luokanopettaja, joka ehdotti minulle haastateltavat. Haastateltavat valikoituivat opettajan ehdotuksesta ja lasten omasta tahdosta osallistua haastatteluun. Tiedostan, että luokanopettaja on saattanut ehdottaa minulle oppilaita, jotka antavat sosiaalisesti suotavia vastauksia (ks. myös Saaranen-Kauppinen 2006). Opettaja oli kuitenkin tietoinen vain yleisellä tasolla tutkimuksen aiheesta ja tarkat tutkimus- ja haastattelukysymykset olivat esillä ainoastaan haastateltaville haastattelutilanteessa. On myös huomattava, että koulu tutkimuspaikkana asettaa omat haasteensa ja lapsen voi olla hankala erottaa esimerkiksi koulutyötä ja tutkimukseen osallistumista toisistaan (Strandell 2012, 100).

Tutkijana tavoitteeni oli kuunnella avoimesti jokaisen lapsen vastauksia ja tuoda esille, mitä lapsi luokastaan kertoi. Toisaalta tulosluvussa käy ilmi, että haastateltavat kertoivat myös ystävistään, jotka eivät olleet haastattelussa. Tulkitsen, että haastateltavat kokivat jollain tavalla edustavansa koko luokkaa ja antavansa näin minulle tutkijana laajemman näkökulman tutkittavaan ilmiöön. Musiikkiluokan negatiivisista ilmiöistä, joita voisi ajatella olevan esimerkiksi kilpailuasetelma oppilaiden välillä tai ristiriidat, puhuttiin

ylipäättään hyvin vähän. Tämä poikkeaa esimerkiksi Pääkkösen (2013, 105) tutkimusten tuloksista, joissa esiintymisiä ei aina koettu helpoiksi. Tilanne ja vastaukset olisivat voineet olla erilaisia siinä tapauksessa, jos olisin ollut haastateltaville jo entuudestaan tuttu tai haastateltavana olisi ollut henkilö, joka itse koki esimerkiksi esiintymiset hankaliksi tilanteiksi itselleen.

Pyrin huomioimaan poikkeuksellisen etäajan ja lisäsin haastattelutilanteeseen kuvatehtävän, jonka koin helpottavan sekä keskinäistä vuorovaikutustamme, että korvaamaan sitä tilannetta, jossa en itse päässyt koululle fyysisesti. Mielestäni kuvaustehtävä ja kuvista kertominen, joka aloitti koko haastattelutilanteen, myös rentouttivat jokaista haastateltavaa ja helpottivat muidenkin haastattelukysymysten käsittelyä. Toisaalta voidaan ajatella, että etäyhteyksin toimiminen on hyvinkin luonnollista lapsille, jotka ovat tottuneet viettämään aikaa tietoteknisten laitteiden äärellä. Haastattelutilannetta etäyhteyksin voi ehkä parhaimmillaan verrata esimerkiksi Facetime- tai Skype-puheluun, jossa pääsee juttelemaan omista ajatuksistaan jonkun toisen kanssa. (ks. myös Livingstone & Blum-Ross 2017, 54–55.) Oma tutkimusaiheeni herätti haastateltavissa lähtökohtaisesti myönteisiä ajatuksia, mutta jos tutkimusaiheeni olisi ollut haastavampi tai henkilökohtaisempi, fyysisesti samassa tilassa haastattelu olisi ollut ehkä parempi vaihtoehto.

Aineiston analyysia helpotti haastattelujen video- ja äänitallennus sekä litterointi, joiden avulla oli helppo tarkistaa ja palata haastatteluihin uudestaan. Kuten aiemmin mainitsin, kirjallisuutta oli tässä tutkimuksessa laajasti ja se toi osittain haastetta yhdistää haastatteluaineistoa ja teoreettista viitekehystä keskenään, vaikka monet teemat löytyivät sekä kirjallisuudesta että haastatteluaineistosta.

6.3 Tulevia tutkimusaiheita

Yhteisöllisyys ja dialogisuus ovat aiheita, jotka kiinnostavat laajasti ja monitieteellisesti tutkijoita (Salmenkivi 2008, 183). Myös hyve-etiikkaan ja elämäntaitoihin perehtyessäni huomasin, että niitä tutkitaan monella eri tieteenalalla ja kaikki tarkastelevat ja soveltavat samoja teemoja hieman omista näkökulmistaan. Näitä teemoja korostaa myös nykyinen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Tämä tutkimusprosessi oli itselleni kaiken kaikkiaan antoisa ja herätti minussa ajatuksia monista eri jatkotutkimusaiheista,

jotka liittyvät niin koulumaailmaan kuin laajemmin koko yhteiskuntaa käsitteleviin aiheisiin.

Tässä tutkimuksessa tein tietoisien valinnan ja halusin lapsen äänen kuuluviin. Sen takia kohderyhmäksi valittiin alakoululaiset. Tutkimustuloksia analysoidessani kävi kuitenkin mielessä, että olisi kiinnostavaa haastatella mahdollisesti jopa samoja oppilaita 2–3 vuoden päästä uudestaan. Olisi mielenkiintoista tutkia, ovatko myönteiset kokemukset, yhteenkuuluvuuden tunne ja yhteishenki edelleen yhtä vahvoja vai aiheuttaako nuoruuden kehitysvaiheet tähän joitain muutoksia. Yläkouluikä voi pohtia myös laajemmin siitä näkökulmasta, voisiko mikä tahansa painotettu opetus olla tukemassa nuoruuden kehitystä ja muutosvaiheita. Nuoruudessa koettavat fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset muutokset vaikuttavat epäilemättä siihen, miten myös omassa luokassa toimitaan ja miten se koetaan yhteisönä.

Painotetun opetuksen tutkimusta voi lähestyä myös toisesta näkökulmasta, joka huomioi lähivuosina tapahtuvan ylioppilaskirjoitusuudistuksen ja lukiodiplomien tuomisen osaksi ylioppilaskirjoituksia. Nämä uudistukset tuovat mielestäni mielenkiintoisen ulottuvuuden koko koulutuspolkuun varhaiskasvatuksesta toisen asteen koulutukseen asti. Koulutuspolun nykytavoitteena on pyrkimys kasvattaa oppilaita kohti tulevaisuutta (ks. esim. VASU 2018, 19; POPS 2014, 18; LOPS 2019, 16). Näiden uudistusten takia olisi erittäin perusteltua tukea myös jo alakoulusta lähtien painotettua opetusta, jotta joskus mahdollinen lukiodiplomi on helpommin toteutettavissa. Mielestäni tämä tutkimusnäkökulma antaisi mahdollisuuden tutkia tarkemmin myös oppilaan kasvatuspolkua ja identiteettiä.

Teoreettisen viitekehitykseni muodostui suurelta osin elämäntaitojen käsittelemisestä. Näiden taitojen tutkiminen on tulevaisuudessa hyödyllistä niin oppilaiden kuin opettajien eettisen hyvän kannalta. Tiedeyhteisön näkökulmasta on tärkeää muistaa, että koulussa opitaan oppiaineiden lisäksi paljon myös muita taitoja, jotka jäävät helposti piiloon, jos keskitytään esimerkiksi koulumenestykseen tai esimerkiksi tiettyjen kielellisten tai matemaattisten oppimisen tai taitojen tarkasteluun. Kouluyhteisöt muuttuvat koko ajan entistä monikulttuurisemmaksi. Tässä tutkimuksessa monikulttuurisuus ei tullut esille, mutta tutkijana tiedostan, että aihe on tällä hetkellä hyvin ajankohtainen (ks. esim. Hummelstedt, Holm, Sahlström & Zilliacus 2021, 155–156; Kimanen 2018, 345; Karlsen 2014, 432–433) ja siinä olisi paljon kiinnostavaa tutkittavaa. Teoriaosuudessa toin esille,

että myötätunto ja myötäinto ovat universaaleja käsitteitä: *mudita, ubuntu, firgun*. Näiden käsitteiden tutkimusta voisi jatkaa eri etnomusiikillisissa ja monikulttuurisissa konteksteissa.

Toinen teoreettisesta viitekehyksestä nouseva teema oli dialogisuus. Niin dialogisuuteen kuin myötätuntoon voisi soveltaa posthumanistista lähestymistapaa. Tämä tarkoittaisi, että näitä käsitteitä pohdittaisiin laajemminkin kuin ihmisten välisinä toimintoina. Yhteiskunnassa ja tiedeyhteisössä on jo esimerkkejä siitä, että pohditaan, mikä ekologisen ja materialistisen maailman suhde on ihmiseen. Konkreettisesti voisi esimerkiksi tarkastella, miten tällainen lähestymistapa näkyy oppilaiden ohjelmisto- tai kappalevalinnoissa peruskoulun luovissa projekteissa. Viime aikoina esimerkiksi Biolapset-yhtye on saanut runsaasti julkisuutta, sillä he tuovat esityksissään esille juuri ihmisten ja luonnon välistä suhdetta. Tiedemaailmassa tämänkaltaisia teemoja tutkitaan tällä hetkellä jo runsaasti ekomusikologian alalla (ks. esim. Välimäki & Torvinen 2019, 7–15).

Lähteet

- Aarnos, Eila 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 147–160.
- Arnlik, Marikki 2019. ”Mehän opimme enemmän kuin lapset”. Opettaja dialogisena auktoriteettina. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Aro, Jari 2011. Yhteisöllisyys ja sosiaalinen side. Teoksessa Seppo Kangaspunta (toim.) Yksilöllinen yhteisöllisyys. Avaimia yhteisöllisyyden muutokseen ja ymmärtämiseen. Tampere: Tampere University Press. 35–60.
- Ahokas, Marja 2011. Ryhmät ja niiden väliset suhteet. Teoksessa Eero Suoninen, Anna-Maija Pirttilä-Backman, Anja Riitta Lahikainen & Marja Ahokas (toim.) Arjen sosiaalipsykologia. Helsinki: WSOY. 185–242.
- Annas, Julia 2011. Intelligent virtue. Oxford: Oxford University Press.
- Anttila, Eeva 2003. A Dream Journey to the Unknown Searching for Dialogue in Dance Education. Väitöskirja. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Arikka, Laura 2021. Dialogi pelastaa maailman ja muita oivalluksia käymistäni keskusteluista. Helsinki: Kirjapaja.
- Aristoteles 1981. Nikomakhoksen etiikka. Suomentanut Simo Knuutila. Helsinki: Gaudeamus.
- Autti, Outi & Hyry-Beihammer, Eeva 2014. Sosiaalinen oppiminen välituntipihoilla kaupunkikoulun ja kyläkoulun oppilaiden kertomana. Kasvatus 3/2014. 242–256.
- Bahtin, Mihail 1991. Dostojevskin poetiikan ongelmia. Suomentaneet Paula Nieminen & Tapani Laine. Helsinki: Orient Express.

- Bartels, Daniela 2019. Regarding young musicians as ethical and aesthetic practitioners: A new reading of phronesis. *Philosophy of music education review* 27 (1). 33–50.
- Berisha, Anna-Kaisa & Seppänen, Piia 2017. Pupil selection segments urban comprehensive schooling in Finland: composition of school classes in pupils' school performance, gender, and ethnicity. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61 (2). 240–254.
- Bereschi, Andrei 2017. Petrarch's democratisation of humanism. *Philobiblon Cluj-Napoca* 22 (1). 127–146.
- Björk, Cecilia & Juntunen, Marja-Leena 2019. Ethical considerations on conducting research about music teaching in primary schools: A virtue ethics approach. *European Journal of Philosophy in Arts Education* 4 (2). 63–110.
- Bogaczyk-Vormayr, Małgorzata 2013. Workshop in Kinderphilosophie: Ich-Du-Wir. Eine philosophische Entdeckung des Anderen. *Ethics in Progress* 4 (1). 106–118.
- Borodavkin, Marko, Härkönen, Reima & Tikka, Kaisa 2021. Lukiodiplomiselvitys 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2020:34. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Bowman, Wayne 2012. Practices, Virtue Ethics, and Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 11 (2). 1–19.
- Buber, Martin 1995 [1923]. *Minä ja Sinä*. Suomentanut Jukka Pietilä. Helsinki: WSOY.
- Campbell, Patricia Shehan, Connell, Claire & Beegle, Amy 2007. Adolescents' Expressed Meanings of Music in and out of School. *Journal of Research in Music Education* 55 (3). 220–236.
- Christensen, Pia & James, Allison 2017. Introduction. Researching children and childhood: cultures of communication. Teoksessa Pia Christensen & Allison James (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Routledge. 1–10.

- Clarke, Erik, De Nora, Tia & Vuoskoski, Jonna 2015. Music, empathy and cultural understanding. *Physics of Life Reviews* 15. 61–88.
- Concierto Año Nuevo 2021 – Orquesta Filharmónica de Viena. Video. El Mundo Musical. Youtube-videopalvelu. Julkaistu 5.1.2021.
<https://www.youtube.com/watch?v=7GcWObFVwaY>. Katsottu 1.2.2021.
- Dewey, John 1957 [1907]. *Koulu ja yhteiskunta*. Suomentanut Kalevi Kajava. Helsinki: Otava.
- Dewey, John & Dewey, Evelyn 1915. *Schools of To-morrow*. New York: The Knickerbocker Press.
- Dilthey, William 2002. *Selected works III*. Teoksessa Rudolf A. Makkarell & Rodi Frithjof. (toim.) *The formation of the historical world in the human sciences*. New Jersey: Princeton University Press.
- Du Plooy, Belinda 2014. Ubuntu and the recent phenomenon of charter of compassion. *South African Review of sociology* 45 (1). 83–100.
- Eerola, Päivi-Sisko & Eerola, Tuomas 2014. Extended Music Education Enhances the Quality of School Life. *Music Education Research* 16 (1). 88–104.
- Elliott, David & Silverman, Marissa 2014. Music, personhood, and eudaimonia: Implications for educative and ethical music education. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa* 10 (2). 57–72.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fernandez, Anthony Vincent & Szanto, Thomas 2020. Basic empathy: developing the concept of empathy from the ground up. *International journal of nursing studies* 110. 1–6.
- Friedman, Maurice 2003. *Martin Buber: The Life of Dialogue*. London: Routledge.
- Haaparanta, Leila 2019. On Knowing the Other's Emotions. Teoksessa Frode Kjosavik, Christian Beyer, Christel Fricke (toim.) *Husserl's Phenomenology of*

Intersubjectivity: Historical Interpretations and Contemporary Applications. New York: Routledge. 165–177.

- Hallam, Susan 2010. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education* 28 (3). 269–289.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirvensalo, Sanna 2018. Enempää en voisi mielestäni ymmärtää: luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia sosioemotionaalisesta tuesta yleisopetuksessa. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Heikinheimo, Tapani 2009. Intensity of Interaction in Instrumental Music lessons. *Studia Musica* 40. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Heinonen, Sirkka 1990. Aika ja tulevaisuus Senecan tuotannossa. Lisensiaattityö. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Helavirta, Susanna 2007. Lasten tutkimushaastattelu. Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka* 72 (6). 629–640.
- Hoffart, Danica 2017. Innovation and Empowerment: Transformational Leadership and Ubuntu in the Youth Choir. Väitöskirja. Calgary: University of Calgary.
- Huhtinen-Hildén, Laura 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista: Ammattitaidon ja opettajuuden rakentamisen polkuja. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hummelstedt, Ida, Holm, Gunilla, Sahlström, Fritjof & Harriet Zilliacus 2021. ‘Refugees here and Finns there’ – categorisations of race, nationality, and gender in a Finnish classroom. *Intercultural Education* 32 (2). 145–159.

- Huttunen, Rauno 2008. Dialogiopetuksen perusta. Teoksessa Tuukka Tomperi & Hannu Juuso (toim.) Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Niin & Näin. 246–256.
- Hyvärinen, Matti, Suoninen, Eero & Vuori, Jaana 2021. Haastattelut. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>. Luettu 25.6.2021.
- Itkonen, Hannu 2017. Vapaus valita? Nuorten pirstaloituva liikuntakulttuuri. Tieteessä tapahtuu 35 (3). 13–16.
- James, Allison & James, Adrian 2012. Key Concepts in Childhood Studies. Los Angeles: SAGE Publications.
- Jordan-Kilkki, Päivi & Pruuki, Lassi 2012. Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Dialoginen työskentelyote opettajan työssä. Teoksessa Päivi Jordan-Kilkki, Eija Kauppinen & Eeva Korolainen-Viitasalo (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Helsinki: Opetushallitus. 18–27.
- Juntunen, Marja-Leena 2013. Kaiken lisäksi nainen. Ellen Urhon ammatillinen elämäkertä. DocMus-tohtorikoulun julkaisuja 5. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Juntunen, Marja-Leena 2019. Pupils' perceptions of added music teaching in a Finnish primary school classroom. Musiikkikasvatus 23 (2). 8–29.
- Järvenoja, Hanna, Kurki, Kristiina & Järvelä, Sanna 2018. Motivoidutaan yhdessä. Teoksessa Katariina Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 101–113.
- Karlsen, Sidsel 2014. Exploring democracy: Nordic music teachers' approaches to the development of immigrant students' musical agency. International Journal of Music Education 32(4). 422–436.
- Karlsson, Liisa 2020. Studies of Child Perspectives in Methodology and

Practice with 'Osallisuus' as a Finnish Approach to Children's Reciprocal Cultural Participation. Teoksessa Elin Eriksen Ødegaard & Jorunn Spord Borgen (toim.) *Childhood Cultures in Transformation. 30 Years of the UN Convention on the Rights of the Child in Action towards Sustainability*. Leiden; Boston: Brill. 246–273.

Karlsson, Liisa 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Liisa Karlsson & Reeli Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 17–66.

Kauppila, Heli 2012. Avoimena aukikiertoon – Opettajan näkökulma kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan baletinopetuksessa. Väitöskirja. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Kiiski, Paavo & Törmälä, Jouko 2009. Suomen musiikkiluokkatoiminnan historia. Teoksessa Tuula Kotilainen, Maaria Manner, Jukka Piettinen & Riitta Tikkanen (toim.) *Musiikki kuuluu kaikille*. Jyväskylä: Koulujen musiikinopettajat ry. 77–82.

Kimanen, Anuleena 2018. Approaching culture, negotiating practice: Finnish educators' discourses on cultural diversity. *Journal of Multicultural Discourses* 13 (4). 334–347.

Kiviniemi, Kari 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 62–74.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 1994. *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.

Knuuttila, Simo 1981. Selityksiä. Teoksessa Aristoteles. *Nikomakhoksen etiikka*. Helsinki: Gaudeamus. 137–174.

Kosonen, Erja 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa Jukka Louhivuori, Pirkko Paananen & Lauri Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia*

kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry. 157–170.

Kosunen, Sonja 2016. Families and the social space of school choice in urban Finland. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Koppinen, Mari 2017. Ennen musiikkiluokille jonotettiin, nyt niitä ajetaan alas: ”Musiikista tulee tätä menoa vain eliitin harrastus” Helsingin Sanomat. 18.1.2017. Saatavilla <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000005048907.html>. luettu 8.4.2020.

Kotkan kaupunki. Musiikkiluokat. 2020. Saatavilla <https://www.kotka.fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/painotettu-opetus/musiikkiluokat/>. Luettu 9.4.2020.

Kuha, Jukka 2017. Suomen musiikkioppilaitoshistoriaa. Toiminta ulkomaisten esikuvien pohjalta vuoteen 1969. *Studia musicologica* 27. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kumpulainen, Kristiina, Mikkola, Anna & Salmi, Saara 2015. Osallistava visuaalinen tutkimus ja lapsen äänen tavoittaminen. Teoksessa Marleena Mustola, Johanna Mykkänen & Antti-Ville Kärjä (toim.) Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 136–146.

Kupiainen, Sirkku & Hotulainen, Risto 2019. Erilaisia luokkia, erilaisia oppijoita. Teoksessa Jarkko Hautamäki, Irene Rämä & Mari-Pauliina Vainikainen (toim.) Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen. Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta. Helsinki: Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. 139–165.

Kuula, Arja 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kuuse, Anna-Karin 2020. ”Konstnären”, ”fostraren”, ”tjänstemannen” och ”rebellen”. Musiklärares dramaturgiska framträdanden kring musikundervisning, social rättvisa och demokrati. *Nordic research in music education* 1(1). 29–57.

- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend 2009. Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing. Los Angeles: Sage Publications.
- Laine, Markus, Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Markus Laine, Jarkko Bamberg & Pekka Jokinen. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus. 9–40.
- Lahden kaupunki. Painotetun musiikinopetus. 2020. Saatavilla <https://peda.net/lahti/koulut/lotila/m>. Luettu 4.6.2020.
- Laki taiteen perusopetuksesta 21.8.1998/633. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>. Luettu 15.4.2021.
- Lammi, Johanna 2017. Opettajuus yhtenäisen peruskoulun kontekstissa – etnografinen tapaustutkimus. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lappeenrannan musiikkiopisto. 2021. Saatavilla <https://www.lprmo.fi/fi/oppilaaksi/musiikkiluokalle>. Luettu 12.4.2021.
- Lave, Jean 1991. Situation learning in communities of practice. Teoksessa Lauren B. Resnick, John M. Levine, & Stephanie D. Teasley. (toim.) Perspectives on socially shared cognition. Washington: American Psychological Association. 63–84.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne 1991. Situated learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lempinen, Sonia 2018. Parental and municipal school choice in the case of children receiving support. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Lilja-Viherlampi, Liisa-Maria 2007. Minunkin sisällä soi! musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Linnan juhlat 2020 viitottuna. Julkaistu 6.12.2020. Yle Areena -verkkopalvelu. Saatavilla <https://areena.yle.fi/1-50696969?autoplay=true#seriesInfo> Katsottu 1.2.2021.
- Lien, Joelle L 2012. Ethical Dilemmas of In-Service Music Educators. Action, Criticism & Theory for Music Education 11 (1). 81–98.

- Livingstone, Sonia & Blum-Ross Alicia 2017. Researching children and childhood in the digital age. Teoksessa Pia Christensen & Allison James (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Routledge. 54–70.
- LOPS 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Luoma, Tiia 2020. Taiteen perusopetus 2020. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2019–2020. Raportit ja selvitykset 2020:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Lyytinen, Heikki, Eklund, Kenneth & Laakso, Marja-Leena 2001. Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa Paula Lyytinen, Mikko Korkiakangas & Heikki Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY. 40–65.
- MacIntyre, Alisdair 2007. *Edith Stein: A Philosophical prologue*. New York: Continuum.
- MacIntyre, Alisdair 2004 [1985]. *Hyveiden jäljillä*. Suomentanut Niko Nojonen. Helsinki: Gaudeamus.
- Marsh, Katryn 2019. Music as dialogic space in the promotion of peace, empathy and social inclusion. *International Journal of Community Music* 12 (3). 301–316.
- Metz, Thaddeus 2012. Ethics in Aristotle and in Africa: Some points of contrast. *Phronimon* 13 (2). 99–117.
- Muhonen, Sari 2016. *Songcrafting practice: A teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education*. Väitöskirja. Helsinki: Taideyliopisto.
- Muukkonen, Minna 2010. *Monipuolisuuden eetos*. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Mäntymaa, Mirjami, Luoma, Ilona, Puura, Kaija & Tamminen, Tuula 2003. Tunteet, varhainen vuorovaikutus ja aivojen toiminnallinen kehitys. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim* 119 (6). 459–465.

- Nederström, Heli 2021. Sähköpostikirjeenvaihto Opetus- ja kulttuuriministeriön opetusneuvos Heli Nederströmin kanssa 22.1.2021.
- Nieminen, Liisa 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa Hanna Lagström, Tarja Pösö, Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 25–42.
- Nikkanen, Hanna 2010. Developing democratic practices in a school community through musical performances. *Musiikkikasvatus* 13 (2). 48–56.
- Nikkanen, Hanna 2014. Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina. *Studia Musica* 60. Väitöskirja. Helsinki: Taideyliopisto.
- Nordbäck, Anu 2017. Tönniesin Gemeinschaft yhteisönä – tarkastelu sosiaalipedagogiikan yleisen ja erityisen tehtävän näkökulmasta. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 18. 9–33.
- Nussbaum, Martha 2006. Teaching humanity. *Newsweek International* 20.8.2006.
- Nyberg, Jan 2021. Sähköpostikirjeenvaihto Koulun Musiikinopettajat ry:n puheenjohtaja Jan Nybergin kanssa 20.1.2021.
- Ojala, Aleksi 2017. Learning Through Producing: The Pedagogical and Technological Redesign of a Compulsory Music Course for Finnish General Upper Secondary Schools. Väitöskirja. Helsinki: Taideyliopisto.
- Oulun kaupunki. Tuiran koulun musiikkiluokat. 2020. Saatavilla <https://www.ouka.fi/oulu/tuiran-koulu/tuiran-koulun-musiikkiluokat>, luettu 9.4.2020.
- Overgaard, Søren 2019. What is empathy? Teoksessa Frode Kjosavik, Christian Beyer, Christel Fricke (toim.) *Husserl's Phenomenology of Intersubjectivity: Historical Interpretations and Contemporary Applications*. New York: Routledge. 178–192.
- Partti, Heidi, Westerlund, Heidi & Björk, Cecilia 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen & Heidi Westerlund (toim.)

- Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus. 54–69.
- Partanen, Pirkko, Juvonen, Antti & Ruismäki, Heikki 2009. Finnish music education — structures and lines. Teoksessa Heikki Ruismäki & Inkeri Ruokonen (toim.) Arts contact Points between Cultures. Helsinki: Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. 15–26.
- Patrikainen, Sanna 2012. Luokanopettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta matematiikan opetuksessa. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pearce, Eiluned, Launay, Jacques & Dunbar, Robin I. M 2015. The ice-breaker effect: singing mediates fast social bonding. Royal Society Open Science 2 (10). Saatavilla <https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rsos.150221>. Luettu 4.5.2021.
- Pessi, Anne Birgitta, Seppänen, Anna Martta, Grönlund, Henriikka, Paakkanen, Miia & Spännäri, Jenni 2017. Myötäinto – iloon ja innostukseen vastaaminen. Teoksessa Frank Martela, Miia Paakkanen & Anne Birgitta Pessi (toim.) Myötätunnon mullistava voima. PS-kustannus: Jyväskylä. 57–78.
- Pohjannoro, Ulla 2012. Stimulated recall -menetelmä säveltämisen aikaisen ajattelun jäljittämässä – mahdollisuuksia, haasteita ja metodologista rajankäyntiä. Musiikkikasvatus 15 (1). 24–38.
- Poikkeus, Anna-Maija 2001. Lapsen toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Paula Lyytinen, Mikko Korhonen & Heikki Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Helsinki: WSOY. 122–138.
- Pulkinen, Lea 2021. Mistä kasvatusvirtaukset tulevat ja mikä niissä on uhkaavaa? Puheenvuoro Tieteen päivillä 16.1.2021. Saatavilla <https://www.youtube.com/watch?v=25RWQGt4Nns>. Katsottu 16.1.2021.
- Puolimatka, Tapio 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, Tapio 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Ryttylä: Suunta-Kirjat.

- Puusa, Anu 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. 141–152.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Pääkkönen, Leena 2013. Nuorten musisointiprosessi koulussa toteutetussa konserttiprojektissa: musiikkiluokkalaisten kertomukset yhdessä tekemisestä. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Pölkki, Pirjo 2008. Osallistaa ja suojella. Näkökulmia lasten suojelua koskevan tutkimuksen eettiseen perustaan. Teoksessa Anna-Maija Pietilä & Helena Länsimies-Antikainen (toim.) Etiikkaa monitieteisesti. Pohdintaa ja kysymyksiä. Multidisciplinary Ethics Discussion and Questions. Kuopio: Kuopion yliopisto. 171–188.
- Qvortrup, Jens, Corsaro, William. A. & Honig, Michael-Sebastian 2009. “Why Social Studies of Childhood? An Introduction to the Handbook. Teoksessa Jens Qvortrup, William A. Corsaro & Michael-Sebastian Honig (toim.) The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Hampshire: Palgrave Macmillan. 1–18.
- Rabinowitch, Tal-Chen, Cross, Ian & Burnard, Pamela 2013. Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of music* 41 (4). 484–498.
- Regelski, Thomas. A 2012. Ehtical dimensions of school-based education. Teoksessa Wayne Bowman & Ana Lucia Frega (toim.) The Oxford handbook of philosophy in music education. Oxford: Oxford University Press. 284–303.
- Roos, Piia & Rutanen, Niina 2014. Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research* 3 (2). 27–47.
- Rose-Krasnor, Linda 1997. The Nature of social competence: A theoretical review. *Social Development* 6 (1). 116–135.

- Rose-Krasnor, Rose & Denham, Susanne 2009. Teoksessa Kenneth. H. Rubin, William M. Bukowski & Brett Lauren (toim.) Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. New York: The Guilford Press. 162–179.
- Ruokonen, Inkeri, Grönholm, Mari & Salminen, Riikka 2008. Musiikin voimaa yläluokilla! Teoksessa Seija Karppinen, Inkeri Ruokonen & Kari Uusikylä (toim.) Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla – Kirjoituksia murrosikäisen taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Oy Finn Lectura. 67–83.
- Ruokonen, Inkeri & Ruismäki, Heikki 2013. Eheyttävän musiikkipedagogiikan ja yhteistyön voima. Teoksessa Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen, & Heidi Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus. 116–128.
- Ruonakoski, Erika 2017. The objects and limits of empathy's in Stein's philosophy. Teoksessa Heidi Tuorila-Kahanpää (toim.) Celebrating Teresa of Avila and Edith Stein: two seminars organised by the Secular Order of the Teresian Carmel in Helsinki in 2015 and 2016. Helsinki: OCDS Finland. 25–38.
- Ruusuvuori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa. Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 8–29.
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus>. Luettu 11.11.2020
- Saari, Kirsti 2009. Dialogisuus ja kohtaaminen – Tutkimus kristillisten koulujen toimintakulttuurista kasvatussuhteen näkökulmasta. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Saarikallio, Suvi 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa Louhivuori, Pirkko Paananen & Lauri Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus.

Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä:
Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry. 221–231.

Saarikallio, Suvi 2010. Musiikin tunne merkitykset arkielämässä. Teoksessa Jukka Louhivuori & Suvi Saarikallio (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 279–293.

Saarikallio, Suvi 2011. Mitä musiikki nuorille merkitsee? Teoksessa Sirkka Laitinen & Antti Hilmola (toim.) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Helsinki: Opetushallitus. 53–61.

Saarikallio, Suvi & Baltazar, Margarida 2018. Music as a Forum for Social-Emotional Health. Teoksessa Lars Ole Bonde & Töres Theorell (toim.) Music and Public Health: A Nordic Perspective. Cham: Springer International Publishing AG. 101–114.

Saarikallio, Suvi 2019. Access-Awareness-Agency (AAA) Model of Music-Based Social-Emotional Competence (MuSEC). Music and Science 2. 1–16.

Salmenkivi, Eero 2008. Sokraattinen kysely. Teoksessa Tuukka Tomperi & Hannu Juuso (toim.) Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Niin & Näin. 182–221.

Salminen, Sanna 2021. Musiikkiharrastuksella osallisuuteen. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Salmivalli, Christina 2008. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sayej, Nadja 2017. Alyssa Milano on the #MeToo movement: 'We're not going to stand for it any more' 1.12.2017. Saatavilla <https://www.theguardian.com/culture/2017/dec/01/alyssa-milano-mee-too-sexual-harassment-abuse>. Luettu 14.4.2021.

Seppänen, Anna Martta, Pessi, Anne Birgitta, Grönlund, Henrietta. & Paakkanen, Miia 2017. Myötätunto – ihmisyyteen vastaaminen. Teoksessa Frank Martela, Miia Paakkanen & Anne Birgitta Pessi (toim.) Myötätunnon mullistava voima. Jyväskylä: PS-kustannus. 34–53.

- Silverman, David 2005. *Doing qualitative research*. London: SAGE Publications.
- Silverman, Marissa 2012. Virtue Ethics, Care Ethics, and “The Good Life of Teaching”. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 11 (2). 95–112.
- Smith, Dylan Gareth & Silverman, Marissa 2020. *Eudaimonia: Perspectives for music learning*. New York & London: Routledge.
- Suomen perustuslaki 731/1999. Saatavilla
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. Luettu 5.2.2021.
- Strandell, Harriet 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Hanna Lagström, Tarja Pösö, Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 92–112.
- Suomi, Henna 2009. Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikinopetus. Teoksessa Jukka Louhivuori, Pirkko Paananen & Lauri Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry. 67–89.
- Suomi, Henna 2019. Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suoninen, Eero 2011. Päivittäinen vuorovaikutus. Teoksessa Eero Suoninen, Anna-Maija Pirttilä-Backmann, Anja Riitta Lahikainen & Marja Ahokas (toim.) *Arjen sosiaalipsykologia*. Helsinki: WSOY. 29–88.
- Svanaeus, Fredrik 2017. Edith Stein’s phenomenology of sensual and emotional empathy. *Phenomenology and cognitive sciences* 17. 741–760.
- Szanto, Thomas & Dermot, Moran 2015. Introduction: Empathy and collective intentionality – The social philosophy of Edith Stein. *Human Studies* 38 (4). 445–461.
- Taipale, Joonas 2015. Empathy and the melodic unity of the other. *Human Studies*. 38. 463–479.

- Tiainen, Heli, Heikkinen, Maami, Kontunen, Kaija, Lavaste, Anna-Elina, Nysten, Leif, Seilo, Marja-Leena, Välitälo, Carita & Korkeakoski, Esko 2012. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 57. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Tikkanen, Jenni & Lempinen, Sonia 2018. Koulutuksen merkitys, koulutustoiveet ja koulutyytyväisyys - Vanhempien näkemyksiä koulusta ja koulutuksesta. Teoksessa Heikki Silvennoinen, Mira Kalalahti & Janne Varjo (toim.) Koulutuksen lupaukset ja koulutususko: Kasvatustieteiden vuosikirja 2. Kasvatusalan tutkimuksia 79. FERA. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. 283–319.
- Tilastokeskus 2020. Hyppäys kansakoulusta peruskouluun. Saatavilla https://www.stat.fi/artikkelit/2010/art_2010-06-07_005.html?s=2. Luettu 6.6.2020
- Toom, Auli 2006. Tacit Pedagogical Knowing. At the Core of Teacher's Professionalism. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Treacy, Danielle & Westerlund, Heidi 2019. Shaping imagined communities through music: Lessons from the School Song practice in Nepal. *International Journal of Music Education* 37(4) 512–523.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018. Laadullinen tutkimus & sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuovila, Annu 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Väitöskirja. *Studia Musica*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. 3/2019. Saatavilla https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf. Luettu 11.11.2020.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf%20. Luettu 11.11.2020.
- Tähtinen, Juhani, Salmi-Nikander, Kirsti, & Tuomaala, Saara 2009. Lapsuuden tutkimuksen monet ja monitieteiset kasvot. *Kasvatus & Aika* 3 (3). 3–8.
- Tönnies, Ferdinand 2004 [1885]. *Community and society*. Kääntänyt Charles P. Loomis. New York: Dover Publications.
- Törmälä, Jouko 2013. Suomen musiikkiluokkien historiaa: Musiikkiluokkatoimintaa 50 vuoden ajalta. Omakustanne.
- Unicef 2021. Lapsen oikeuksien sopimus. Saatavilla <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>. Luettu 5.2.2021.
- Unkari-Virtanen, Leena 2009. *Moniääninen musiikin historia: heuristinen tutkimus musiikin historian opiskelusta ja opettamisesta*. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Vainio, Olli-Pekka 2016. *Virtue: an introduction to theory and practice*. Eugene: Cascade Books.
- Vantaan kaupunki. Musiikkiluokat. 2020. Saatavilla https://www.vantaa.fi/varhaiskasvatus_ja_koulutus/perusopetus/kouluun_i Imoittautuminen/painotettu_ja_vieraskielinen_opetus/musiikkiluokat. luettu 9.4.2020.
- Vasantola, Satu 2018. Musiikinopettaja ahdisteli oppilaitaan ja harjoitti osan kanssa seksiä – yksi uhreista oli poptähti Mira Luoti, ja nyt hän ja muut entiset oppilaat kertovat, mitä turkulaisessa koulussa tapahtui. *Helsingin Sanomien Kuukausiliite* 3.3.2018.
- VASU 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Vehkalahti, Kaisa, Rutanen, Niina, Lagström, Hanna & Pösö, Tarja 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa Hanna Lagström, Tarja Pösö, Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 10–24.

- Vickhoff, Björn, Malmgren, Helge, Åström, Rickard, Nyberg, Gunnar, Ekström, Seth-Reino, Engwall, Mathias, Snygg, Johan, Nilsson, Michael. & Jörnsten, Rebecka 2013. Music structure determines heart rate variability of singers. *Frontiers in Neuroscience* 7/2013. Saatavilla <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00334/full%20>. Luettu 30.11.2020.
- Vilkkä, Hanna, Saarela, Maria & Eskola, Jari 2018. Teoksessa Valli, Raine (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalla*. Jyväskylä: PS-kustannus. 161–171.
- von Brandenburg, Cecilia. 2008. Kulttuurin ja hyvinvoinnin välisistä yhteyksistä Näköaloja taiteen soveltavaan käyttöön. Opetusministeriön julkaisuja 2008:12. Helsinki: Opetusministeriö.
- Vuori, Jaana 2021. Johdatus laadulliseen tutkimukseen ja verkkokäsikirjaan. Teoksessa (toim.) Jaana Vuori. *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/johdatus-laadulliseen-tutkimukseen-ja-verkkokasikirjaan/>. Luettu 25.6.2021.
- Vygotsky, Lev. S 1982. *Ajattelu ja kieli*. Suomentaneet Klaus Helkama & Anja Koski-Jännes. Espoo: Wellin+Göös.
- Vygotsky, Lev. S 1978. *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Väkevä, Lauri 2009. Esteettisen kokemisen taito merkityksen taiteena. Merkintöjä John Deweyn estetiikasta ja sen merkityksestä musiikkikasvatuksen filosofialle. *Musiikkikasvatus* 12 (2). 48–57.
- Välimäki, Susanna & Torvinen, Juha 2019. Johdanto. *Musiikki, luonto ja ekomusikologia*. Teoksessa Susanna Välimäki & Juha Torvinen (toim.) *Musiikki ja luonto Soiva kulttuuri ympäristökriisin aikakaudella*. Turku: UTU-kirjat. 1–34.
- Värri, Veli-Matti 2008. Kasvatuksesta ja kasvatusajattelun itseymmärryksestä Martin Buberin dialogisuusfilosofian valossa. Teoksessa Arto Kallioniemi, Auli

- Toom, Martin Ubani, Heljä Linnasaari & Kristiina Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: Koulutus – Arvot – Uudet avaukset. *Culivating Humanity: Education – Values – New Discoveris*. Professori Hannele Niemen juhlaKirja. Kasvatusalan tutkimuksia 40. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 331–345.
- Värri, Veli-Matti 2004. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään: Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Wenger, Etienne 2004. "Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice", *Ivey Business Journal* 68 (3). Saatavilla <https://iveybusinessjournal.com/publication/knowledge-management-as-a-doughnut/>. Luettu 5.11.2020.
- Westerlund, Heidi & Väkevä, Lauri 2010. Onko demokraattinen musiikkikasvatusta mahdollista 2010- luvun Helsingissä? Teoksessa Tuulikki Koskinen, Pekka Mustonen & Reetta Sariola (toim.) *Taidekasvatusta Helsingissä*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus. 150–157.
- Westerlund, Heidi & Väkevä, Lauri 2011. Kasvatusta taide ja kasvatusta taiteeseen: Taiteen yleinen ja pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. 35–56.
- Westerlund, Heidi 2019. The return of moral questions: expanding social epistemology in music education in a time of super-diversity. *Music education research* 21 (5). 503–516.
- Wihersaari, Jari 2011. Kohtaaminen – opettajuuden ydin? Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Zahavi, Dan 2010. Empathy, Embodiment and Interpersonal Understanding: From Lipps to Schutz. *Inquiry* 53 (3). 285–306.
- Zak, Gur 2010. Petrarch's humanism and the care of the self. Cambridge: Cambridge University press.

Liitteet

Liite 1 Haastattelurunko

- Mitä kuuluu? Miten viikkosi on mennyt?
 - Minkälaiseksi koit kuvaustehtävän?
-

- Kerro kuvistasi.

OMA LUOKKA/MUSIIKKILUOKKA:

- Miten kuvailisit teidän luokkaan? Millainen luokka teillä on?
- Mikä on ollut kivointa tai parasta tähän mennessä musiikkiluokalla?
- Miksi halusit musiikkiluokalle?

ELÄMÄNTAIDOT:

- Teettekö paljon luokassa yhteistyötä luokkakavereiden kesken? Miten se näkyy?
- Saatko apua luokkakavereiltasi, jos tarvitset sitä? Miten?
- Mitä olet oppinut luokkakavereiltasi? Kerro esimerkkitilanteita.

HAASTAVAT TILANTEET:

- Onko luokassanne ollut vaikeita/haastavia tilanteita? Miten ne ovat selvinneet?
- Mikä on ollut ikävintä musiikkiluokalla?

YHTEISÖLLISYYS:

- Mitä sinun mielestäsi yhteisöllisyys tarkoittaa?
- Miten yhteisöllisyys näkyy luokassanne? Kerro esimerkkejä.
- Vapaa sana

