

”Yhessä ku me soitetaan niin tää kuulostaa tältä biisiltä”

**Tapaustutkimus alakoululuokan
yhteisöllisyydestä musiikkiprojektin aikana**

Tutkielma (Maisteri)

11.4.2021

Aino Hannonen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
”Yhessä ku me soitetaan niin tää kuulostaa tältä biisiltä” Tapaustutkimus alakoululuokan yhteisöllisyydestä musiikkiprojektin aikana	72
Tekijän nimi	Lukukausi
Aino Hannonen	Kevät 2021
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tutkimukseni tavoitteena on selvittää yhteisöllisyyden kehittymistä alakoululuokassa musiikkiprojektin aikana. Lisäksi tutkin ja erittelen musiikkiprojektin myötä luokassa opittavia taitoja. Toteutin aineistonkeruun erään alakoulun 5. luokan musiikkiprojektin aikana ja osallistuin projektiin apuopettajan roolissa. Tutkimuskysymykseni ovat:</p> <p style="text-align: center;">Miten alakoululuokan yhteisöllisyys voi kehittyä musiikkiprojektin aikana?</p> <p style="text-align: center;">Mitä alakoululuokassa voidaan oppia musiikkiprojektin myötä?</p> <p>Tutkimukseni teoreettinen viitekehys pohjautuu ajankohtaisiin yhteisöllisyystutkimuksiin sekä alakoulumaailmaa käsitteleviin tutkimuksiin. Avaan tutkielmassani myös Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteiden näkökulmaa yhteisöllisyyteen ja sen merkityksiin koulumaailmassa. Valitsin lähteikseni erityisesti tutkimuksia kasvatustieteen alalta. Kouluryhmän ohjattu musiikkiprojekti loi tutkimukselleni kontekstin ja mahdollisuuden lähestyä tutkittavaa aihetta käytännössä, ja keräsin tutkimukseni aineiston projektin aikana.</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jolla on toiminnallinen luonne. Keräsin aineistoni hyödyntämällä toimintatutkimuksen ja dialogisen haastattelun keinoja sekä osallistumalla musiikkiprojektin valmisteluun. Aineistoni koostuu reflektiokeskusteluista musiikinopettajan kanssa, osallistuvasta havainnoinnista ja siihen pohjautuvasta tutkijan päiväkirjastani. Analysoin aineistoni laadulliselle tutkimukselle ominaisella tavalla eli sisällönanalyysillä. Jaoin tutkimusaineistoni neljään eri pääteemaan, jotka ovat yhteisöllisyys, opettajan näkökulma, oppilaiden kokemukset ja pystyvyyden tunteen merkitys luokan motivaatioon.</p> <p>Tutkimuksessani selvisi, että musiikkiprojekti on toimintamuoto, jossa musiikillisten oppimissisältöjen ohella voidaan edistää alakoululuokan yhteisöllisyyttä ja viihtyvyyttä. Luokan yhteinen motivaatio pysyi koko projektin ajan korkeana, ja oppilaat innostivat ja auttoivat toisiaan. Oppilaille ehti muodostua projektin aikana omistajuuden tunne sekä omaa instrumenttia että koko luokan yhteistä projektia kohtaan. Projektin aikana luokassa opittiin myös muita kuin musiikillisiä taitoja. Näitä taitoja olivat esimerkiksi ryhmätyötaidot sekä kuuntelemisen, auttamisen ja vertaisoppimisen ja -opettamisen taidot.</p>	
Hakusanat	
Alakoulu, musiikkiprojekti, yhteisöllisyys, positiivinen pedagogiikka, kouluviihtyvyys, vuorovaikutus	
Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään	
11.4.2021	

Sisällys

1 Johdanto	5
2 Teoreettinen viitekehys	10
2.1 Positiivinen pedagogiikka	10
2.2 Yhteisöllisyys	15
2.3 Kouluviihtyvyys ja -motivaatio	18
3 Tutkimusasetelma	23
3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys	23
3.2 Laadullinen tapaustutkimus	23
3.3 Tutkimusmenetelmä	25
3.3.1 Toiminnallinen tutkimus	25
3.3.2 Dialoginen haastattelu	27
3.4 Tutkimuksen toteutus ja aineiston keruu	28
3.4.1 Koulun, oppilasryhmän ja projektin valinta	29
3.4.2 Luokkaympäristö ja projektin toteutus	30
3.4.3 Tuntikuvaukset	33
3.5 Analyysi	36
3.6 Tutkimusetiikka	37
4 Tulokset	39
4.1 Yhteisöllisyyden kehittyminen	39
4.1.1 Yhteisöllisyyden kehittyminen luokassa	39
4.1.2 Musiikkiprojekti opettajan näkökulmasta	45
4.2 Musiikkiprojektin avulla opitaan muutakin kuin soittamaan	53
4.2.1 Pystyvyyden kokemuksia ja vertaisoppimista	54
4.2.2 Projektin merkityksellisyys kasvattaa luokan yhteistä motivaatiota	58
5 Pohdinta	62

5.1 Johtopäätökset	62
5.2 Luotettavuustarkastelu.....	65
5.3 Tulevia tutkimusaiheita	67
Lähteet.....	68
Liite: Reflektiokeskustelujen tukikysymykset	72

1 Johdanto

Musiikki on voimavara, jota hyödyntämällä voidaan tukea lasten ja nuorten hyvinvointia, sillä musiikilla on todettu olevan positiivisia vaikutuksia koululaisten arjessa (ks. esim. Croom 2015, Eerola & Eerola 2013, Juntunen 2019). Juntusen (2019) tutkimuksessa, joka oli osana ArtsEqual-hanketta, alakoululuokan viikkoon lisättiin musiikkituokioita. Musiikkituokiot kouluaineiden välissä lisäsivät oppilaiden tuntiaktiivisuutta ja keskittymiskykyä, rauhoittivat luokkaa sekä tekivät luokan ilmapiiristä aikaisempaa myönteisemmän. Oppilaiden kokemukset musiikkiliikuntaa sisältävistä tuokioista olivat lähinnä positiivisia ja ne lisäsivät yhteisöllisyyden tunnetta. (Juntunen 2019, 15, 17.) Vaikka tutkimukseen osallistuneet oppilaat eivät huomanneet suuria muutoksia omassa oppimisessaan, musiikin lisääminen kouluarkeen paransi työrauhaa luokassa sekä oppilaiden motivaatiota koulutyötä kohtaan. Nämä ovat tärkeitä elementtejä, jotka edistävät oppimismyönteistä kouluympäristöä (Juntunen 2019, 17; Leskisenoja 2017, 34).

Musiikin avulla nuoret ihmiset voivat käsitellä tunteitaan ja ilmaista niitä (Juntunen 2019, 22). Nuoruus on merkittävää muutosten aikaa, kun ihmisen minäkuva muovautuu ja rakentuu kohti aikuisiän identiteettiä. Nuoren itsenäistymistä ja kehitystä tukevat esimerkiksi hyvä itsetunto, positiivinen mieliala, sosiaalinen tuki, harrastukset ja niiden kautta koetut onnistumisen tunteet. Nuorten tunteet ovat voimakkaita ja vaihtelevia, ja musiikki voi auttaa käsittelemään tunteita. Musiikin avulla nuori voi pohtia muuttuvaa minuuttaan rauhassa, mikä kasvattaa itsetuntemusta. Musiikin kuunteleminen lisää yksilön pystyvyyden tunnetta ja tukee kasvavaa yksityisyydentarvetta: nuori saa itse päättää musiikkimieltymyksensä ja sen, mitä kuuntelee. Nuori siis hallitsee itse omaa toimintaansa ja kokemuksiaan. (Saarikallio 2009, 224–225.)

Musiikkia voi verrata myös omaksi kielekseen. Siinä missä puhutun kielen elementeillä pyritään kuvaamaan tiettyä tunnetta, samat elementit toimivat myös musiikissa. Esimerkiksi varoitushuutoa, joka on lyhyt, voimakas ja intensiivinen ääni, vastaa kulkuneuvon torven ääni. Lasta nukuttaessa ihminen käyttää hiljaisia, rauhallisia ja hidastuvia ääniä, ja samoin musiikissa nämä piirteet rauhoittavat ja luovat tietynlaista tunnelmaa. Musiikin avulla voidaan ilmaista eri asioita hyödyntämällä melodiaa, harmoniaa, rytmiä ja sointiväriä. (Huotilainen 2019, 151.)

Suomessa musiikki kuuluu yleisen oppivelvollisuuden piiriin, ja jokaisella on mahdollisuus opiskella musiikkia peruskoulussa. Suomalainen koulujärjestelmä on ainutlaatuinen ja se, että musiikkikasvatus on vakiintunut osa sitä. Vuonna 2018 toteutettiin jo seitsemännen kerran valtakunnallinen oppilastutkimus ja siihen osallistui yhteensä 79 maata. Tutkimuksissa arvioitiin eri kouluaineiden osaamista ja pääarviointialue vaihtelee vuosittain. (Leino ym. 2019, 8.) Suomalaisnuoret ovat menestyneet kouluaineiden taitotason tutkimuksessa vuodesta toiseen, ja suomalaisen koulujärjestelmän ansiosta osaamisen taso on kansainvälisesti vertailtuna korkeatasoista (Leino ym. 2019, 122). Kouluaineiden osaamistason arvioinnin rinnalla tutkimuksen kautta kerätään myös tietoa oppilaiden taustoista, koulujen resursseista, ilmapiiristä ja oppilaiden koulukokemuksista. Vuoden 2018 PISA-tutkimuksessa oppilaiden hyvinvointi ja sen tekijät ovat suuremmassa roolissa kuin aiemmissa tutkimuksissa. (Leino ym. 2019, 8–9).

PISA-tutkimuksessa hyvinvointia tarkastellaan kolmen eri elämänalueen kautta, jotka muodostavat kokonaisuuden. Tutkimuksessa tarkastellut hyvinvoinnin osatekijät ovat oppilas itse, eli yksilön terveys, koulutus ja osaaminen ja toimijuus, kouluympäristö, eli sosiaaliset suhteet ja koulutyö sekä koulun ulkopuolinen ympäristö, eli koulun ulkopuoliset sosiaaliset suhteet, materiaaliset elinot ja vapaa-aika (Leino ym. 2019, 102). PISA 18 -tutkimuksessa ilmeni, että suomalaisten nuorten hyvinvointi on hyvällä tasolla ja nuoret olivat melko tyytyväisiä elämäänsä. Tyytyväisyys oli kuitenkin hieman vähentynyt edellisestä PISA 15 -tutkimuksesta (Leino ym. 2019, 126). Suomalainen koulujärjestelmä, menestyksestään huolimatta, ei saisi tuudittautua siihen, että aiemmin toimineet ja menestyksekkäät toimintatavat olisivat tulevaisuudessakin toimivia. Oppilaiden oppimista ja hyvinvointia täytyy seurata ja opetusta muovata jatkuvasti muuttuvan maailman mukana. Suomalaiset oppilaat kokivat enemmän yhteenkuuluvuutta luokkatovereihinsa, mitä enemmän kouluarjessa tehtiin yhteistyötä. Oppilaiden välinen yhteistyö ja siihen kannustaminen tekivät koulusta ja oppimisesta mielekkäämpää kaikille osapuolille. (Leino ym. 2019, 126.) Myös Sari Muhonen (2016a) on tutkinut lasten toimijuuden ja kokemusten merkityksiä musiikkikasvatuskontekstissa. Tutkimuksessa toteutettiin yhteistoiminnallisia sävellyshankkeita alakoulussa. Tutkimuksen kautta saatiin tietoa luovasta toimijuudesta, demokraattisista oppimisyhteisöistä sekä käytäntöjen kehittämisestä (Muhonen 2016a, 9). Edellä mainittujen tutkimusten valossa

musiikin ja yhteisöön merkitykset ja mahdollisuudet koulukontekstissa ovat hyvin ajankohtaisia.

Tutkimuksessani tahdon selvittää, miten alakoululuokan yhteisöllisyyttä olisi mahdollista edistää musiikkiprojektin keinoin. Kiinnostuin aiheesta tutkiessani musiikkiluokkia kandidaatin tutkielmaani varten. En itse ollut peruskoulussa musiikkiluokalla, mutta musiikkilukion ja musiikkikasvatuksen opintojen aikana musiikin opiskelun yhteisölliset ja osallistavat toimintatavat ovat heijastuneet omaan koulu- ja opiskelumotivaatiooni huomattavan positiivisesti. Siksi valitsin tutkimuksen aiheeksi yhteisöllisyyden alakoulukontekstissa ja sen, kuinka yhteisöllisyyttä voitaisiin edistää musiikin opinnoissani jo hyväksi kokemieni toimintatapojen kautta. Tahdoin myös selvittää nouseeko musiikkiprojektin aikana esiin sellaisia toimintatapoja ja menetelmiä, joita voitaisiin mahdollisesti hyödyntää myös musiikkiprojektin ulkopuolella. Tavoitteenani oli, että tutkimukseni avulla tuotan tietoa musiikin mahdollisuuksista koulu-yhteisössä, jota voitaisiin hyödyntää mahdollisimman monissa kouluissa ja oppilasryhmissä.

Musiikin mahdollisuuksista koulukontekstissa on tehty myös kansainvälisiä tutkimuksia. Vuonna 2012 tehtiin koulumaailmaan sijoittuva tutkimus yhteysoittamisesta ja esiintymisestä. Tutkimuksen kautta nousi esiin tärkeitä teemoja, kuten musiikin sosiaaliset yhteydet, vertaisoppiminen ja oppilaan toimijuuden merkitys uuden instrumentin opettelemisessa (Davis 2012, 421–422, 428). Nämä teemat nousivat esiin myös minun tutkimuksessani, josta voidaankin päätellä edellä mainittujen asioiden olevan universaaleja ja esiintyvän myös muiden maiden musiikkikasvatuksen yhteydessä. Tapaustutkimukseni keskittyy alakoululuokan musiikkiprojektiin, joka toteutui suomalaisen koulujärjestelmän, opetussuunnitelman ja musiikkikasvatuksen piirissä. Tämän takia rakensin tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen pääosin suomalaiseen tutkimukseen pohjaten.

Musiikkikasvatus koulumaailmassa vahvistaa ymmärrystä musiikin sosiaalisista merkityksistä ja mahdollistaa luovan ilmaisun ja luomisen. (Juntunen 2019, 22.) Musiikkiluokkien ideana on yhdistää perusopetus ja musiikkiharrastus. Musiikkiluokilla on kuitenkin melko elitistinen leima, vaikka musiikkiluokkien lasten taustat ovat tutkitusti yhdenvertaisia muiden luokkien lasten taustojen kanssa. (Kosonen 2009, 161.) Toisaalta vaikutelmaa tukee se, että osa musiikkiluokkalaisista on harrastanut musiikkia jo ennen kouluikää, ja esimerkiksi musiikkiopistossa opiskeleminen vaatii taloudellista

tukea lapsen perheeltä. Musiikillinen painotus koulussa ja yhteissoittaminen edistävät koululuokan myönteistä ilmapiiriä ja sosiaalisia suhteita (Eerola & Eerola 2013, 98). Musiikkiluokilla voi olla usein keskimääräistä parempi yhteishenki ja oppimistulokset verrattuna muihin luokkiin, joka on myös osasyynä elitistiseen leimaan. (Eerola & Eerola 2013, 98; Kosonen 2009, 161.)

Oppimisen tutkimuksessa musiikin merkityksiä lähestytään nykyään aivo- ja kognitiotutkimuksen sijaan yhä enemmän vuorovaikutuksellisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta (Salmela-Aro 2018, 10). Esimerkiksi yhteisöllisyyden vahvistamisen on tutkittu vaikuttavan oppimiseen positiivisesti, ja taiteiden integrointi opetukseen lisää oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja hyvinvointia (Juntunen 2019, 10). Myös Muukkoson väitöskirjassa lähestytään musiikinopetusta sosiokulttuurisesta näkökulmasta (Muukkonen 2010, 4). Vaikka tutkimus käsittelee yläkoulun musiikinopetusta musiikin aineenopettajien näkökulmasta, löysin siitä yhtymäkohtia omaan tutkimukseeni, sillä tutkittavan alakoululuokan musiikkiprojektin omana opettajana oli musiikin aineenopettaja. Jokaisella lapsella täytyisi olla oikeus ja mahdollisuus musiikkiharrastukseen (Huotilainen 2009, 45). Peruskoulu tarjoaa sille hyvän lähtötilanteen, sillä koulun musiikinopetus on tarkoitettu jokaiselle lapselle ja nuorelle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden, eli POPS:in, tarkoituksena on varmistaa tasa-arvoisen ja laadukkaan perusopetuksen toteutus valtakunnallisesti koko Suomessa. Opetussuunnitelma on laadittu Suomen perusopetuslakiin nojaten ja kunnat määrittelevät paikalliset opetussuunnitelmansa sen pohjalta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 9.) Jokaiselle lapselle kuuluu oikeus saada maksutonta opetussuunnitelman tavoitteet täyttävää perusopetusta, ja maksutonta oppilashuoltoa, kuten terveydenhuollon palvelut ja kouluruoka (POPS 2014, 14).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lähtökohtana on oppimiskäsitys, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Oppiminen on tärkeä osa itsenäiseksi yksilöksi kasvamista, ja koulu tukee yksilön kehitystä sekä itsenäisen että tasavertaisen yhteisön jäsenen näkökulmasta. Myönteiset kokemukset oppimisesta ja uuden luomisesta kasvattavat motivaatiota oppia yhä lisää ja näin myös edistävät oppimista. (POPS 2014, 17.) Perusopetus luo pohjan lapsen myönteisen identiteetin muodostumiselle ja kasvattaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa. Yksilön oman osaamisen ja sosiaalisen pystyvyyden kautta pyritään edistämään yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja ehkäisemään eriarvoistumista ja syrjäytymistä. (POPS 2014, 18.) Opetus- ja kulttuuriministeriö alkoi

vuonna 2019 valmistelevaan Suomen malli -projektia, jonka tavoitteena on edistää maksuttomia harrastusmahdollisuuksia koulupäivien yhteydessä. Koululla on erityinen asema lasten ja nuorten tavoittamisessa ja sen myötä mahdollisuus hyödyntää koulua ja sen tiloja myös harrastusympäristönä. Koulu on oppilaille tuttu ja turvallinen ympäristö, jonka tarjoamat harrastusmahdollisuudet ovat yhdenvertaisia jokaiselle. (Ranto, Anttonen, Korsberg & Tuure 2019, 31.)

Sen sijaan musiikin harrastaminen taiteen perusopetuksen piirissä on vain harvalla mahdollista. Vuoden 2017 Nuorisobarometri-kyselyssä ilmeni, että useampi kuin joka kolmas haastatteluun vastanneista ei voinut aloittaa harrastusta heikon taloudellisen tilanteen takia (Myllyniemi & Kiilakoski 2017, 83). Musiikkioppilaitoksissa annettavan taiteen perusopetuksen saavutettavuutta voidaan tarkastella neljän eri näkökulman kautta. Näitä näkökulmia ovat alueellinen saavutettavuus, eli maantieteellinen sijainti ja kuntarajat, taloudellinen saavutettavuus, eli paljonko taideharrastus maksaa, fyysinen saavutettavuus, eli tilojen esteettömyys ja välineiden tarkoituksenmukaisuus, ja viimeisenä pedagoginen saavutettavuus eli opetussuunnitelman toteutuminen, opettajan asiantuntijuus sekä oppilasvalinnan käytännöt. (Juntunen & Kivijärvi 2019, 70.) Juntunen ja Kivijärven (2019) selvityksessä taiteen perusopetuksen saavutettavuudesta ilmeni, että suurin haaste taiteen perusopetuksen saavutettavuudessa on se, että vain alle puolet hakijoista voidaan ottaa taidekouluihin sisään. Syynä oppilaspaikkojen määrään on taloudellisten resurssien puute (Juntunen & Kivijärvi 2019, 81).

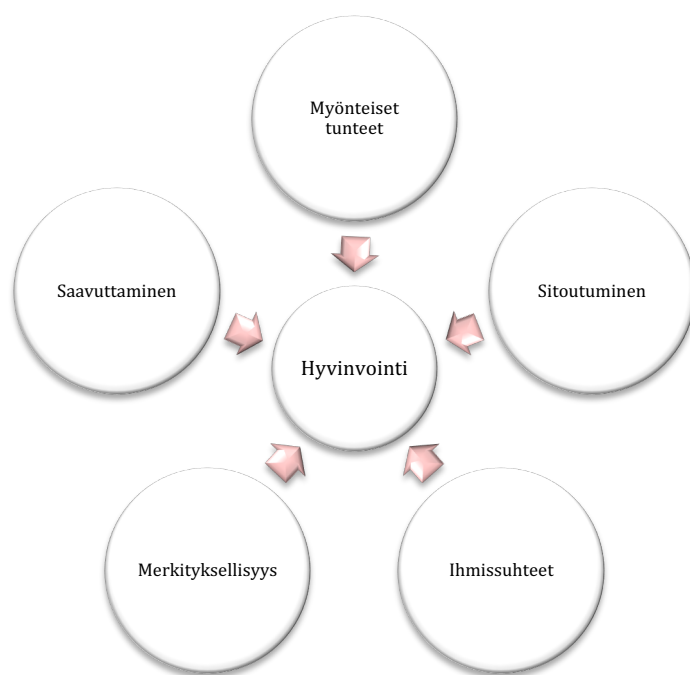
Tutkimukseeni osallistunut oppilasryhmä oli peruskoulun 5. luokalla, ja lähestyin projektia ja sen merkityksiä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) kautta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään kyseisen vuosiluokan erityispiirteeksi identiteetin muotoutuminen, joka rakentuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa (POPS 2014, 155). Musiikin opetuksen tavoitteena on antaa oppilaille keinoja aktiivisen musiikkisuhteen kehittämiseen, musiikilliseen toimintaan ja kulttuuriseen osallisuuteen. Toiminnallisen musiikinopetuksen kautta tuetaan musiikillisten taitojen kehittymisen lisäksi myös oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja esimerkiksi kykyä toimia osana ryhmää. (POPS 2014, 263.)

2 Teoreettinen viitekehys

Rakensin tutkimukselleni teoreettisen viitekehysten ajankohtaisten yhteisöllisyystutkimusten sekä alakoulumaailmaa käsittelevien tutkimusten pohjalta. Koska aiheeni käsittelee alakoululuokan yhteisöllisyyttä ja sen rakentumista ilmiönä, valitsin lähteikseni erityisesti kasvatustieteen alan tutkimuksia. Kerron tässä luvussa professori Martin Seligmanin PERMA-hyvinvointiteoriasta, joka perustuu positiiviseen psykologiaan. Hyvinvointiteorian pohjalta on syntynyt positiivisen pedagogiikan suuntaus, jonka elementtejä hyödynsin laadullisessa tapaustutkimuksessani. Yhteisöllisyysteeman ja positiivisen pedagogiikan lisäksi avaan teoriaa myös viihtyvyydestä ja motivaation merkityksistä koulukontekstissa. Nämä teemat nousivat esiin osallistuessani alakoululuokan musiikkiprojektiin.

2.1 Positiivinen pedagogiikka

Positiivinen pedagogiikka on saanut alkunsa Martin Seligmanin (2011) kehittämän positiivisen psykologian suuntauksen pohjalta. Positiivisen psykologian kautta pyritään ymmärtämään ja tunnistamaan niitä tekijöitä, jotka saavat yksilön ja yhteisön kukoistamaan, ja vahvistamaan näitä asioita (Leskisenoja 2017, 22). Seligmanin PERMA-hyvinvointiteorian mukaan hyvinvointi rakentuu viidestä osasta: myönteisistä tunteista (Positive emotion), sitoutumisesta (Engagement), ihmissuhteista (Relationships), merkityksellisyydestä (Meaning) ja saavuttamisesta (Accomplishment) (Seligman 2011, 23). Seligmanin positiivisen psykologian teoria pohjautuu lähtökohtaan ja ajatukseen, jossa ihminen pohjimmiltaan toimii ja tekee kaikki valintansa tullakseen iloiseksi (Seligman 2011, 20). Positiivisen psykologian tavoite hyvinvoinnin näkökulmasta on lisätä yksilön ”kukoistusta” (Flourishing) ja tavoitella kohti ihmisen täyden potentiaalin hyödyntämistä (Seligman 2011, 35). Seligman vertaa hyvinvointia säähän. Sää ei ole itsessään irrallinen asia, vaan siihen vaikuttavat useat eri elementit, kuten lämpötila, kosteus, tuulen nopeus ja ilmanpaine, jotka muuttuvat ja vaihtelevat jatkuvasti. Niin myös kaikki PERMA-hyvinvointiteorian viidestä elementistä vaikuttavat hyvinvointiin, mutta mikään niistä ei kuitenkaan yksittäisenä määritä yksilön hyvinvointia. (Seligman 2011, 25, 33.)



Kuvio 1. Hyvinvoinnin elementit Seligmanin (2011) hyvinvointiteorian pohjalta.

Edellä mainitun hyvinvointiteorian pohjalta rakentuvan positiivisen pedagogiikan tavoitteena ei siis ole tehdä kouluarjesta pelkkää iloa ja onnea, vaan antaa oppilaille työkalut muodostaa läpi elämän kestävä näkemys omista arvoista ja elämän merkityksellisyydestä (Leskisenoja 2017, 7). Leskisenojan mukaan Seligmanin (2011) hyvinvointiteoria, eli PERMA-teoria, soveltuu erityisen hyvin koulumaailmaan ja se tarjoaa konkreettiset raamit hyvinvointiopetuksen suunnitteluun ja toteutukseen (Leskisenoja 2017, 24). Positiivisessa pedagogiikassa oppiminen ja viihtyminen nähdään yhtä tärkeinä ja ne vahvistavat toisiaan (Leskisenoja 2017, 8). Nykymaailmassa ihmisten elinympäristö on lähes kaikin tavoin parempi kuin 50 vuotta sitten. Elintaso on noussut, ja materiaalin lisäksi maailmassa on enemmän musiikkia, kirjoja, virikkeitä ja tasa-arvoa. Siitä huolimatta masennus ja pahoinvointi ovat lisääntyneet viimeisen 50 vuoden aikana huomattavasti, ja masennusta esiintyy yhä nuoremmilla ihmisillä. Ihmisen hyvinvointi ei siis voi riippua ainoastaan elinympäristöstä. Seligman perustelee edellä mainittujen asioiden takia, kuinka hyvinvointia täytyisi opettaa kouluissa, ja siitä on positiivisen pedagogiikan suuntaus lähtöisin. (Seligman 2011, 79.)

Leskisenoja on tutkimuksessaan sijoittanut PERMA-teorian viisi elementtiä koulukontekstiin. Myönteiset tunteet ovat ihmisen hyvinvoinnin kulmakivi ja ne vaikuttavat positiivisesti myös ihmisen toimintakykyyn. Positiivinen koulunkäynti ja -

ilmapiiri edistävät oppilaiden hyvinvointia ja kouluiloa. (Leskisenoja 2017, 34.) Koulusitoutuminen rakentuu oppilaan keskittymisestä, kiinnostumisesta ja nautinnosta. Näiden tekijöiden toteutuessa oppilas voi kokea flow-tilan (Leskisenoja 2017, 34; ks. luku 2.3). Sitoutuminen edistää oppilaan sinnikkyyttä haasteellistenkin aktiviteettien ja oppimissisältöjen parissa (Leskisenoja 2017, 34). Hyvinvointiteorian kolmas elementti, ihmissuhteet, on yksi tutkielmani merkittävimmistä tekijöistä. Leskisenoja tarkoittaa ihmissuhteilla koulukontekstissa oppilaiden keskinäisiä suhteita, opettaja-oppilassuhdetta sekä koulun ja kodin välistä yhteistyötä (Leskisenoja 2017, 35).

Oppilaiden koulunkäynnin merkityksellisyys ja tavoitteellisuus kasvattavat oppilaan motivaatiota. Merkityksellisyys tarkoittaa kokemusta siitä, että ihminen saa omalla toiminnallaan olla osa jotain suurempaa kokonaisuutta (Leskisenoja 2017, 36). Koululuokan yhteinen ja tavoitteellinen projekti on hedelmällinen alusta merkityksellisyyden tunteiden syntymiselle. Viimeinen ja viides hyvinvointiteorian elementti on saavuttaminen. Saavuttamisella tarkoitetaan oppilaan omia onnistumisen kokemuksia, sinnikkyyttä, menestymistä ja toiveikkuutta, eli uskoa omaan kykyihinkin oppia ja toimia (Leskisenoja 2017, 38). Saavuttamisen ja hyvinvoinnin yhteys on kaksisuuntainen. Saavuttamisen kokemukset lisäävät hyvinvointia, mutta myös hyvinvointi parantaa ja lisää saavutuksia. Hyvinvoivat oppilaat menestyvät paremmin koulussa kuin ne, jotka voivat huonommin. (Leskisenoja 2017, 38.)

PERMA-hyvinvointiteoriaa on peilattu myös musiikkiin ja sen merkityksiin ihmisen hyvinvoinnissa. Hyvinvointiteorian mukaan esimerkiksi positiiviset tunteet ja ihmissuhteet ovat yhteydessä psyykkiseen hyvinvointiin. Musiikillisen osallisuuden ja sen harjoittamisen on tutkittu tuottavan positiivisia tunteita, ihmissuhteita ja kohtaamisia, joten musiikillinen toimijuus on yhteydessä ihmisen psyykkiseen hyvinvointiin (Croom 2015, 47, 52). Näin voidaan lähestyä myös kaikkia Seligmanin (2011) hyvinvointiteorian viittä osa-aluetta, sillä kaikki niistä ovat tärkeässä osassa musiikillisessa toiminnassa. Seligman toteutti tutkimusryhmänsä kanssa interventiotutkimuksen kouluissa, jonka myötä pyrittiin kasvattamaan oppilaiden kykyä käsitellä ja kohdata murrosiän myötä ilmeneviä päivittäisiä haasteita ja ongelmia. Tavoitteena oli edistää oppilaiden optimistista ja realistista lähestymistapaa asioihin ja kannustaa samalla luovaan ajatteluun ja päätöksentekoon sekä vahvistaa itsetuntoa. Tutkimukseen osallistui yhteensä yli 3000 8–22-vuotiasta nuorta. (Seligman 2011, 81.) Seligmanin tutkimustulokset hyvinvoinnin kehittämisestä koulussa olivat huomattavia. Interventio vähensi nuorilla masennuksen

oireita, toivottomuutta ja ahdistusta (Seligman 2011, 82). Tutkimuksen myötä Seligman kehitti hyvinvointiohjelman, jonka tavoitteena on auttaa oppilaita tunnistamaan heidän omia ominaisuuksiaan ja vahvuuksiaan ja hyödyntämään niitä päivittäisessä elämässä. Itsetuntemuksen ja omien vahvuuksien hyödyntämisen myötä yksilön positiiviset tunteet, positiiviset ihmissuhteet ja merkityksellisyyden kokemukset voivat lisääntyä. (Seligman 2011, 83.)

Kun oppilas saa vahvistusta omasta erityisyydestään ja potentiaalistaan ja työskentelytavat tukevat oppilaan aktiivista toimijuutta ja yhteistoiminnallista osallistumista, lisää se koulunkäynnin mielekkyyttä (Leskisenoja 2017, 9). Opettajan tehtävä on rohkaista oppilaita itsenäisyyteen ja luottamaan omiin näkemyksiin pysyen avoimena myös uusille asioille ja toimintatavoille. Opettaja tukee oppivan yhteisön jäseniä ja sen ideoita vahvistaen oppilaiden omaa toimijuutta. (POPS 2014, 20.) Näitä tulevaisuudelle tärkeitä taitoja voidaan harjoitella koulussa esimerkiksi leikkien, fyysisten aktiviteettien ja muiden toiminnallisten työtapojen kanssa. Myös taiteen eri muodot ja luova toiminta edistävät oppimisen iloa ja luovaa ajattelua. (POPS 2014, 21.)

Opettajalla on asema, josta hän voi tukea ja kunnioittaa kasvavan nuoren kehittyvää identiteettiä. Musiikkikasvattajalla on mahdollisuus luoda oppilaille merkittäviä ja kasvua tukevia elämyksiä esimerkiksi yhteisten projektien avulla (Saarikallio 2009, 227). Positiivinen psykologia ja pedagogiikka ovat viime aikoina saaneet paljon huomiota edistyksellisyydestään ja oppilaslähtöisestä näkökulmastaan. Suomalaista koulujärjestelmää ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita tarkastellessa käy ilmi, että Suomessa positiivisen pedagogiikan peruskäsitteet, kuten oppilaslähtöisyys ja toimijuuden edistäminen (ks. POPS 2014, 17), ovat jo vakiintunut osa suomalaista peruskoulua ja kasvatusta.

Myös John Dewey tutki ja kehitti käsityksiä yhteiskunnan ja koulun välisistä suhteista. Hän korosti tutkimustyössään erityisesti inhimillistä kokemuksellisuutta ja merkityksellisyyden tunteita, ja hänen näkökulmansa näkyvät edelleen tämän päivän taidepedagogiikassa. (Väkevä & Westerlund 2011, 36). Deweyn naturalistisesta näkökulmasta toiminnan ja sen tiedostamisen välinen vuorovaikutus selittää kulttuurisia merkityssuhteita, ja tietämisen lähtökohtana on tiedostava toiminta, jolla tähdätään kehittämään toimintaa suhteessa elinympäristöön jatkuvasti. Kokemus on siis jatkuvaa ja

muovautuu jatkuvasti ympäristön mukana. (Dewey 1996/1916, MW 9, 147; Väkevä & Westerlund 2011, 36–37.)

Musiikki on kouluaine, johon jokaisella on yhtäläinen mahdollisuus osallistua ja saada onnistumisen kokemuksia. Ei tarvitse osata laulaa tai lukea nuotteja vaan kuka tahansa voi lähtökohdistaan riippumatta esimerkiksi kokea ja tuntea musiikin kautta. Musiikkikasvatus ja koulun musiikintunnit mahdollistavat tärkeiden taitojen opettamista koko elämää ajatellen, eli yhteistyötä, sosiaalisia taitoja, tunteiden käsittelyä ja ilmaisua sekä erilaisten ihmisten hyväksymistä. Opetuksen ollessa sopivassa suhteessa haastavaa oppilaiden taitotasoon nähden, opettaja osoittaa oppilaille luottamusta ja uskoa heidän kykyihinsä. Tämä vahvistaa oppilaiden pystyvyyden tunnetta ja tekee oppimisesta laadukasta ja mielekästä. (Leskisenoja 2017, 9.)

Dewey korostaa myöhäistuotannossaan taidekasvattajan roolia kokemusten välittäjänä ja vahvistajana (Dewey 1996/1938, LW 13, 62). Taide nostaa elämästä esiin uusia ulottuvuuksia, jotka voivat parantaa yksilön elämänlaatua. Dewey näki taiteen antavan kokemuksia, jotka palkitsevat välittömästi, ja koki uhkana instituutiot, jotka koittivat erottaa taidetta irralliseksi arkielämästä (Väkevä & Westerlund 2011, 41, 43). Taide tuo siis merkityksellistä sisältöä elämään, mikä voi parhaimmillaan inspiroida ja tulla tärkeäksi osaksi ihmisen päivittäistä elämää. Vaikka osaaminen ja taito on taidekasvatuksessa olennaista lähtökohtana, se ei ole tavoite tai taidekasvatuksen lopullinen päämäärä (Väkevä & Westerlund 2011, 46).

Deweyn näkemystä taidekasvatuksen lisäämästä merkityksellisestä sisällöstä elämään tutki myös Hanna Nikkanen (2014) väitöskirjassaan, jossa hän tutki alakoululuokkaansa koulun juhliin valmisteltavien musiikkiesitysten kautta. Projektien toimintakulttuurien tavoitteena oli tukea oppilaita ”hyvään elämään”, sekä lasten monipuolista kasvua yksilönä että tasavertaisena yhteisön jäsenenä (Nikkanen 2014, 251). Musiikkiesitysten valmistamisen yhteydessä mahdollistettiin oppilaiden toimijuuden vahvistaminen sekä yhteisten toimintatapojen ja ryhmässä oppimisen kulttuurin rakentaminen (Nikkanen 2014, 251). Myös Muukkosen tutkimuksessa musiikinopettajien haastatteluissa nousi ilmi musiikkiesitykset ja niiden suosio oppilaiden keskuudessa. Esitysten valmisteleminen ja suunnittelutyö jää kuitenkin usein opettajan työajan ulkopuolelle ja pidemmällä ajalla suunnitteluun kuluneita tunteja voi kertyä huomattava määrä. (Muukkonen 2010, 119, 176.) Vastapainona kuormittavuudelle projektit koetaan

hyvinkin palkitseviksi. Eräs musiikinopettaja kertoi haastattelussaan koulun yhteisten musikaaliprojektien olleen monin tavoin palkitsevia. Musikaaliesityksistä ja niiden tuomasta yhteisöllisyyden tunteesta on iloa koko koululle ja opetustyölle. (Muukkonen 2010, 156.) Deweyn haaveena oli se, että ihmiset oppisivat joustavaan ja sosiaaliseen elämäntapaan, jossa erilaiset ihmiset oppisivat toisiltaan. Tämän toteutumiseen Dewey näki mahdollisuuden nimenomaan taidekasvatuksen kautta. (Väkevä & Westerlund 2011, 48, 51.)

2.2 Yhteisöllisyys

Nykymaailmassa sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot ovat yhä tärkeämpiä taitoja, ja koulun tavoitteena on opettaa lapsille yhteistyötaitoja ja kykyä työskennellä erilaisten ihmisten kanssa (Salmela-Aro 2018, 6; POPS 2014, 17). Lapsen kasvaessa nuoreksi kavereiden merkitys kasvaa ja heidän kanssansa vietetty aika lisääntyy. Nuori alkaa irtautua lapsuuden perheestään ja ihmissuhteissa tapahtuu muutoksia. (Salmela-Aro 2018, 10–11; Saarikallio 2009, 225.) Kaveripiirin kesken muodostuu omat sosiaaliset normit, jotka voivat vaikuttaa myös yksilön kouluinnostukseen ja -menestykseen. Kaveriporukka on yhteisö, jossa jaetaan samanlaisia tavoitteita ja tunteita. Yksilö pyrkii mukautumaan yhteisöön välttääkseen ulkopuolelle jäämistä ja torjutuksi tulemistä. (Salmela-Aro 2018, 10–11.) Musiikki voi yhdistää ja vahvistaa kuulumista johonkin tiettyyn ryhmään, sillä musiikki tuo esiin sekä yhteenkuuluvuutta että eroja ihmisten välillä. (Saarikallio 2009, 225.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) painotetaan yhteisön merkitystä oppimisen ja mielekkään oppimisympäristön muodostumisen kannalta. Yhdessä tekeminen sekä onnistumisen ja osallisuuden kokemukset vahvistavat yhteisöä (POPS 2014, 27). Turvallisessa luokkailmapiiirissä oppilaille on mieluisaa neuvoa ja opettaa toisiaan, ja vertaisoppimistilanteissa molemmat osapuolet voivat oppia toisiltaan. Vertaisoppimista ja vuorovaikutukseen perustuvaa oppimista suositellaan hyödyntämään erityisesti 3.–6. vuosiluokilla (POPS 2014, 155). Alakoulun loppupuolella koulun ja koululuokan toimintatavoista on muodostunut rutiineja, joten toimintatapoja voidaan laajentaa yhteisöllisen ja vertaisoppimisen suuntaan. Ihminen koittaa sopeutua ympäristöönsä jatkuvasti. Yhteisössä koko ryhmän toiminta muovautuu, ja ryhmälle rakentuu yhteisiä toimintatapoja ja -kulttuureja. Huotilaisen (2019)

sosiaalisuusperiaatteen mukaan yksilöiden erilaiset ominaisuudet rikastavat yhteisöä ja sen moninaisuutta, ja ihanteena olisi käyttää tätä yhteisön voimavarana. (Huotilainen, 2019, 15.) Opetushallitus painottaa oppilaiden välisen yhteistyön lisäksi myös kodin ja koulun yhteistyötä, sillä se vahvistaa yhteisöllisyyttä ja turvallisuutta koulussa (Rimpelä, Kuusela, Rigoff, Saaristo & Wiss 2008, 37). Kouluturvallisuuden luomisessa opettajan rooli on ensiarvoisen tärkeä, ja opettajan vahva auktoriteetti mahdollistaa turvallisen oppimisympäristön muodostumisen. Terveeseen auktoriteettiasemaan vaaditaan oppilailta ja opettajalta molemminpuolista luottamusta ja arvostusta (Janhunen 2013, 83).

Koulun ilmapiiri rakentuu oppilaiden ja opettajien vuorovaikutuksessa, ja opettajilla on erityinen rooli positiivisen ilmapiirin muodostumiseen omien asenteiden ja käytöksen kautta. Luokan yhteishenkeen ja koulumotivaatioon vaikuttaa positiivisesti se, että oppilaat saavat toisiltaan sekä opettajilta arvostusta ja hyväksyntää, ja oppilaille annetaan mahdollisuuksia ilmaista omia mielipiteitä. (Janhunen 2013, 68–69.) Oppilaiden osallisuutta edellyttää se, että oppilas saa olla aktiivisena ja vastuullisena toimijana koululuokassa ja kokea itsensä yhteisön jäseneksi, jossa oppilaat ottavat toisensa huomioon. Janhunen korostaa, että jokaisella oppilaalla täytyisi olla mahdollisuus tuntea osallisuutta ja kuuluvuutta omalla tavallaan huomioiden luonne- ja persoonallisuuserot. (Janhunen 2013, 81.)

Ryhmän yhteisiin tavoitteisiin pyrkiminen poikkeaa henkilön yksilöllisten tavoitteiden tavoittelemisesta siinä, että yhteisön tavoitteisiin pyrkiminen tapahtuu aina sosiaalisissa tilanteissa ja vuorovaikutuksessa ryhmän muihin jäseniin (Järvenoja, Kurki & Järvelä 2018, 107). Oppimisen tutkimuksessa keskitytään nykyään yhä enemmän vuorovaikutuksellisiin ja sosiaalisiin prosesseihin, ja oppiminen on tilanne, jossa opitaan yhdessä. Oppilaiden yhteinen motivaatio määrittyy kollektiivisesti vuorovaikutuksessa luokkaympäristössä. (Salmela-Aro 2018, 10.) Ihmisillä on luontainen tarve myönteisille ja merkittäville ihmissuhteille. Ihminen rakentaa ja muovaa jatkuvasti käsityksiä itsestään, arvojaan ja kiinnostuksen kohteitaan vuorovaikutuksessa muihin. Sosiaalisissa tilanteissa tasapainoillaan omien ajatusten, muiden odotusten ja erilaisten normien ja toimintatapojen välillä. (Kiuru 2018, 88.)

Viimeaikaiset tutkimukset yhteisöllisestä oppimisesta (ks. esim. Riikonen ym. 2018; Kiuru 2018) korostavat vuorovaikutuksellisia näkökulmia, eikä yhteistyö tarkoita vain tehtävän suorittamista, vaan se nähdään laajempänä ilmiönä. Yhteisöllisen projektin

tavoitteena on tarjota erilaisista oppijoista koostuvalle ryhmälle onnistumisen ja osallisuuden kokemuksia. Tunne siitä, että ryhmä tekee yhdessä jotain merkityksellistä, herättää oppilaissa sisäisen motivaation. (Riikonen ym. 2018, 116.) Myös Leskisenoja huomasi tutkimuksessaan, että projektimainen toimintatapa koulussa motivoi oppilaita ja sai heidät toimimaan entistä keskittyneemmin ja tavoitteellisemmin (Leskisenoja 2017, 19). Eri ihmisten taidot voivat täydentää toisiaan ja siitä johtuen ihmisen oppiminen kehittyy tehokkaasti nimenomaan ryhmässä. (Huotilainen 2019, 7).

Ohjattu yhdessä tekeminen vaikuttaa lasten sosiaaliseen käytökseen. Yhteisessä hetkessä muodostunut yhteys säilyy ohjatun aktiviteetin jälkeenkin (ks. myös Nikkanen 2014, 257). Muodostuva yhteys on voimakkaampi, kun aktiviteetti on jotain yhdistävää, esimerkiksi laulamista tai tanssimista. Kyseisistä aktiviteeteista kasvatustieteen professori Huotilainen käyttää termiä ”tahdistava”. Tahdistus on yhteydessä ihmisen peilisoluihin, jotka mallintavat toisten ihmisten fyysistä toimintaa ja arvioivat toisten aiheuttamia mahdollisia uhkia tai yhteistyömahdollisuuksia. (Huotilainen 2019, 99.)

Leskisenoja toteutti toimintatutkimuksen 6.-luokkalaisten oppilaiden kanssa. Tutkimuksen tavoitteena oli löytää ja luoda positiiviseen psykologiaan pohjautuvia konkreettisia pedagogisia toimintatapoja ja käytäntöjä, joiden kautta edistää oppilaiden kouluiloa. Leskisenoja käyttää kouluilo-termiä koulumenestystä edistävästä positiivisista tekijöistä, joita ovat esimerkiksi myönteiset tunteet ja ihmissuhteet, kouluviihtyvyys ja opiskelumotivaatio (Leskisenoja 2016, 7; 2017, 14). Toimintatutkimuksessa keskityttiin vaalimaan oppilaiden tunnekokemuksia ja yhteisöllisyyttä, etsittiin oppilaiden vahvuuksia ja pyrittiin hyödyntämään niitä, sekä tarjottiin jokaiselle oppilaalle monipuolisesti mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksiin. Leskisenojan toimintatutkimuksen aikana luokkayhteisön yhteisöllisyys kasvoi ja sosiaaliset rakenteet vahvistuivat. Vaikka se ei ollut tutkimuksen tavoitteena eikä olettamuksena, Leskisenoja koki ilmapiirin ja yhteistyön laadun paranemisen niin positiiviseksi lisäksi kouluarjessa, että nosti sen yhdeksi tutkimustuloksista. (Leskisenoja 2016, 184.) Edellä kuvatun tutkimuksen yhteisöllisyyteen ja sen merkityksiin perustuvat tulokset vahvistavat myös musiikin paikkaa peruskoulun opetussuunnitelmassa, ja omassa tutkimuksessani pyrin etsimään samankaltaisia ilmiöitä koulun musiikintunneilla.

2.3 Kouluviihtyvyys ja -motivaatio

Innostava ja lasta tukeva sosiaalinen ympäristö lisää olennaisesti kouluhyvinvointia ja viihtyvyyttä. Esimerkiksi vanhempien kiinnostus nuoren koulunkäyntiä kohtaan tukee nuorta. Myös kannustavat ja oikeudenmukaiset opettajat innostavat oppilaita. Innostavien kavereiden seuraan hakeudutaan, mutta yhtä lailla uupumus ja negatiiviset tekijät leviävät kaveripiirissä. Sosiaalisilla konteksteilla on siis tärkeä osa kouluinnostuksen kehittymisessä. (Salmela-Aro 2018, 21.) Samaa on tutkinut myös Leskisenoja, joka toteaa oppilaiden viihtymiseen koulussa vaikuttavan eniten koulun sisäiset ihmissuhteet (Leskisenoja 2017, 9). Tunteet ja niiden seuraukset yltävät sekä kehoon että mieleen. Paras oppimistila keholle ja mielelle on positiivinen, rento ja innostunut, ja sen saavuttaminen on opetustyössä tärkeää ja tavoiteltavaa. (Huotilainen 2019, 24–25.)

Janhunen (2013) toteutti tutkimuksen, jossa hän selvitti oppilaiden käsityksiä kouluhyvinvoinnista ja siitä, mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että koulussa voidaan mahdollisimman hyvin. Tutkimuksessa ilmeni, että oppilaat pitivät kaverisuhteita ja vertaisryhmää kaikista tärkeimpänä osatekijänä kouluhyvinvoinnin muodostumisessa (Janhunen 2013, 59). Kaverit ja positiiviset ihmissuhteet lisäsivät koulunkäynnin mielekkyyttä ja vaikuttivat myös luokkahengen syntymiseen ja myönteiseen kouluilmapiiriin (Janhunen 2013, 60–61). Kaverisuhteiden jälkeen tärkeimmäksi koettiin opettajien ammattitaito ja suhtautuminen oppilaisiin. Hyvä opettaja on läsnä ja aktiivisessa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja luo omalla ammattitaidollaan turvallista ja oppimismyönteistä ilmapiiriä. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat erittelivät opettajan ammattitaidon rakentuvan muun muassa positiivisista opettaja-oppilassuhteista, opetustyylistä ja yleisestä tasapuolisuudesta. (Janhunen 2013, 60–61.)

Oppilaan hyväksytyksi tulemisen kokemukset tukevat positiivisen minäkuvan muodostumista ja oman ainutlaatuisen arvon ymmärtämistä. Kun oppilas ymmärtää ja hyväksyy oman yksilöllisyytensä, voi hän saavuttaa kyvyn nähdä myös luokkaryhmän muut jäsenet ainutlaatuisina ja tärkeinä yksilöinä yhteisössä (Janhunen 2013, 85). Luokan ryhmädynamiikalla on merkitystä siihen, voiko oppilasryhmän jäsenet olla omia itsejään ja luottaa omiin kykyihinsä. Omiin kykyihin luottaminen kasvattaa koulumotivaatiota ja uskoa omaan oppimiseen. Opettajan haasteena on se, kuinka luokassa voitaisiin huomioida eri oppilaiden yksilölliset kyvyt ja lahjakkuudet (Janhunen 2013, 86; Salmela-Aro 2018, 13). Oppilaan omat asenteet ja toimintatavat heijastuvat koulumenestykseen.

Kun oppilas suhtautuu optimistisesti itseensä ja kokee pystyvänsä oppia, vaikuttaa tämä positiivisesti taitojen kehittymiseen ja koulumenestykseen. Onnistumisen kokemukset vahvistavat pystyvyyden tunnetta ja kannustavat oppilasta ottamaan yhä uusia haasteita vastaan ja näin myös kehittymään jatkuvasti. Jos oppilas odottaa epäonnistuvansa ja suhtautuu opiskeluun negatiivisesti, menestyy hän myös heikommin todellisiin kykyihinsä nähden, eli alisuorittaa. Toistuvat epäonnistumiset murentavat uskoa omaan taitoihin ja pystyvyyteen. (Salmela-Aro 2018, 9.) Myös Muhosen (2016) tutkimuksessa luovan toimijuuden vahvistamisesta koulun musiikintunneilla saatiin samankaltaisia tuloksia pystyvyydestä ja sen merkityksistä koulutyössä. Tutkimuksen myötä oppilaiden usko omaan taitoihinsa ja kykyihin oppia kehittyivät, jonka myötä myös toimijuus lisääntyi. (Muhonen 2016b, 274.) Oppilaan aiemmat kokemukset rakentavat käsitystä itsestään oppijana. Aiemmat onnistumisen tilanteet vahvistavat itsetuottamusta ja kasvattavat oppimismotivaatiota, ja epäonnistumiset heikentävät uskoa omaan kykyihin. Motivaatio rakentuu siis useiden tekijöiden summana ja se voi vaihdella oppimisen aikana monesta eri syystä. (Järvenoja, Kurki & Järvelä 2018, 101.)

Motivaatio tarkoittaa pitkäkestoista kiinnostusta ja innostusta joltain asiaa kohtaan, johon liittyy usein suunnitelmia ja tavoitteita. Ihmisen aivot palkitsevat ihmistä mielihyvällä automaattisesti oppimisesta, joka on vaatinut ponnisteluja ja tuottaa tulosta. Mitä enemmän ihminen toistaa prosessia, joka johtaa vaivannäöstä positiiviseen oppimiskokemukseen, sitä enemmän oppija saa motivaatiota oppia lisää. Tämänkaltaisen sisäinen motivaatio on voimakkaampaa verrattuna ulkoiseen motivaatioon, joka voi pahimmillaan latistaa aivoista tulevaa mielihyvän tunnetta. Ulkoinen motivaationlähde voi olla esimerkiksi palkkio tai rangaistus. (Huotilainen 2019, 42–43.) Koulumotivaatioksi määritellään se, että oppilas kokee kiinnostusta koulua ja oppimista kohtaan sekä halua osallistua koulun toimintaan ja opetustilanteisiin. Kun oppilas kokee koulussa tapahtuvat asiat tärkeiksi ja hyödyllisiksi, sitouttaa se oppilasta koulun oppimistavoitteisiin. (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 128.)

Koulumotivaatio rakentuu monien tapahtumien summasta ja sen lähtöpisteinä on yksittäiset oppimistilanteet. Säännölliset kokemukset ja suoriutumisesta saatu palaute rakentuvat oppilaan käsitykseksi itsestään oppijana ja sitä kautta kiinnostukseksi koulunkäyntiä ja uuden oppimista kohtaan. Motivaatio kehittyy erityisesti sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, ja opettajan tuella on suuri merkitys koulumotivaatioon. (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 128.) Opettajan positiivisella ja kannustavalla

suhtautumisella on olennainen vaikutus kouluviihtyvyyteen ja -motivaatioon. Kannustava ja ammattitaitoinen opettaja voi tartuttaa oman innostumisen ainetta kohtaan oppilaisiin ja luoda pohjaa oppilaiden uusille kiinnostuksen kohteille ja jopa elinikäiselle oppimiselle. Vastakohtana edellä mainittuun tapahtumaketjuun innoton ja huono opettaja voi lannistaa ilon jopa oppilaan lempiaineen oppimisesta. (Janhunen 2013, 82.)

Salmela-Aro näkee oppimisen motivaation ja sen muodostumisen sosiokulttuurisena ilmiönä. Koululuokassa sosiaalinen vuorovaikutus ja osallisuus korostuvat, ja oppilas ottaa vastuuta oppimisestaan sen mukaan, miten ympärillä olevat opettajat, vanhemmat ja muut oppilaat toimivat (Salmela-Aro 2018, 13–14). Yhteenkuuluvuuden tunne koulukontekstissa lisää oppimismotivaatiota ja myönteistä suhtautumista ja sitoutumista opiskeluun (Kiuru 2018, 88). Yksilö voi kohdata ongelmia ja haasteita, jotka vaikuttavat omaan motivaatioon, mutta niin voi käydä myös kollektiivisesti ryhmälle. Esimerkiksi sosioemotionaaliset haasteet, kuten yksilöiden väliset erimielisyydet tai koululuokan ulkoiset konfliktitilanteet, vaikuttavat yhteisön kollektiiviseen motivaatioon ja tavoitteisiin. Nämä tilanteet saattavat siinä hetkessä haitata ryhmän toimintaa, mutta ovat lopulta tärkeitä oppimistilanteita. (Järvenoja, Kurki & Järvelä 2018, 105.) Koulumaailmassa oppimismotivaatiota lisää myös se, että oppilas ymmärtää toiminnan tarkoituksen (Huotilainen 2019, 105). Sopivat haasteet taitotasoon nähden ovat tärkeitä oppimismotivaation säilymisessä. Liian vaikeat haasteet turhauttavat, mutta liian helpot asiat tylsistyttävät. Opettajan on pyrittävä siihen, että oppilaiden kyvyt ja vaatimukset ovat sopivassa suhteensa toisiinsa (Salmela-Aro 2018, 20).

Toiminnallisessa yhteisössä oppilas ei ole korvattavissa, vaan hän on tärkeä osa ryhmää. Toimijuuden vahvistaminen ja tukeminen luo oppilaille mahdollisuuksia vaikuttaa ja osallistua ja näin kokea osallisuutta luokkaryhmässä (Janhunen 2013, 86). Osallisuuden ja toimijuuden avulla oppilaat voivat löytää oman paikkansa yhteisöstä. Kun opettaja huolehtii siitä, että kaikilla oppilaille on mahdollisuus osallistua toimintaan, hän tukee erityisesti niitä, joilla on luokassa heikoimmat taidot. Kun opettaja ohjaa luokkaa johdonmukaisesti ja selkeästi, oppilaiden luottamus opettajaan ja luokkayhteisöön vahvistuu, sekä motivaatio ja sitoutuminen koulua kohtaan kasvaa. (Salmela-Aro 2018, 13.) Opiskeluintoa edistää se, että opettaja antaa oppilaille vaikuttamisen mahdollisuuksia luokassaan. (Salmela-Aro 2018, 20.)

Kun ihminen tuntee olevansa vastuussa jostain asiasta ja häntä kohdellaan reilusti, syntyy kokemus omistajuudesta. Omistajuuden tunne jotain asiaa kohtaan kasvattaa motivaatiota ja halua oppia asiasta lisää. Sitä kautta ihminen tahtoo luonnostaan nähdä vaivaa ja kehittää asiaa, jota kohtaan tuntee omistajuutta. Jos asiaan liittyy painostusta tai kiirettä, eikä ihminen pääse hyödyntämään omia taitojaan kunnolla, saattaa omistajuuden kokemus jäädä syntymättä. (Huotilainen 2019, 119.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa musiikin ensimmäiseksi tavoitteeksi oppiaineena on määritelty osallisuus. Osallisuus musiikintunnilla tarkoittaa oppilaan omaa osallistumista yhteismusisointiin ja myönteisen yhteishengen rakentamista luokkayhteisössä. (POPS 2014, 263.) Musisointitilanteissa tavoiteltu tilanne on se, jossa oppilas on aktiivinen toimija ryhmässä (POPS 2014, 264). Nikkasen tutkimuksessa nostetaan esiin koululuokan yhteisen musiikkiprojektin erityisluonne siinä, että projektin valmistelun ollessa tavoitteellista ja yhteisöllistä tekemistä, on mahdollista saavuttaa projektin lopputuloksena kokonaisuus, jota kukaan ei olisi voinut saavuttaa yksin. Jokaisen ryhmän jäsen omat taidot ja vahvuudet ovat tärkeitä projektin onnistumisessa ja kokonaisuudessa. Vaikka edellä mainitut tekijät voivat toteutua myös muissakin projekteissa, musiikin huomattiin tuovan yhteiseen työskentelyyn erityisen yhdistävän voiman. (Nikkanen 2014, 252.)

Sosiaalinen ympäristö ja kokemukset siitä vaikuttavat vahvasti oppimismotivaatioon (Kiuru 2018, 94). Oppimismotivaatiota mitattaessa voidaan käyttää seuraavia kysymyksiä: Voinko onnistua tässä tehtävässä? Haluanko tehdä tämän tehtävän? Miksi teen tätä tehtävää? Mitä tässä tehtävässä onnistuminen vaatii? (Kiuru 2018, 88.) Salmela-Aro määrittelee kouluhyvinvointia kahden käsitteen, kouluinnon ja koulu-uupumuksen, avulla. Kouluinnoksi määritellään energisyys, päättäväisyys ja uppoutuminen (flow-tila) koulunkäyntiin, ja oppilaan yleisesti myönteinen suhtautuminen opiskelua kohtaan. Koulu-uupumisella tarkoitetaan väsymystä, kielteistä suhtautumista koulunkäyntiin ja riittämättömyyden tunnetta oppijana. (Salmela-Aro 2018, 18.)

Koulukontekstissa flow-tilalla tarkoitetaan kokemusta, jossa oppilas uppoutuu opiskeluun täysin ja voi menettää ajantajunsa. Oppilas pystyy keskittymään täysin ja on ylpeä tuloksistaan, ja opiskelu innostaa. Salmela-Aro kutsuu tätä flow-tilan kokemusta opiskeluinnoiksi. (Salmela-Aro 2018, 19.) Myös PERMA-hyvinvointiteorian yhtä osaa, sitoutumista (Engagement), voidaan verrata flow-tilaan (Croom 2014, 28). Seligman kuvaa musiikillisen flow-tilan olevan hetki, jossa ihminen on yhtä musiikin kanssa ja ajantaju ja itsetietoisuus unohtuvat mukaansatempaavan aktiviteetin takia (Seligman

2011, 21). Flow-tilan kokemukset kasvattavat oppilaan sinnikkyyttä, ja vaikka ihminen ei tapahtumahetkellä ole tietoinen tunteistaan, voi flow-tilassa tapahtunut toiminta tuntua jälkikäteen hyvin nautinnolliselta ja palkitsevalta (Leskisenoja 2017, 34). Nämä pystyvyyden kokemukset voivat kasvattaa oppilaan motivaatiota sekä myönteistä suhtautumista koulunkäyntiin (Huotilainen 2019, 42–43).

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa avaan tutkimukseni menetelmiä ja toteutusta. Lisäksi kerron tutkimukseni tutkimuseettisistä käytännöistä.

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tutkimukseni selvittää, miten erään alakoululuokan yhteisöllisyys kehittyi luokan yhteisen ja tavoitteellisen musiikkiprojektin aikana. Tutkin myös, mitä taitoja alakoululuokassa voidaan oppia projektin kautta. Lähestyn tutkimusaiheeni opettajan näkökulmasta koulukontekstissa. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

Miten alakoululuokan yhteisöllisyys voi kehittyä musiikkiprojektin aikana?

Mitä alakoululuokassa voidaan oppia musiikkiprojektin myötä?

3.2 Laadullinen tapaustutkimus

Kvalitatiivinen, eli laadullinen tapaustutkimus tutkii ihmistä ja elämää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 151–157) ja pyrkii yksittäisen tapauksen kautta luomaan monipuolista tietoa ja lisäämään ymmärrystä ilmiön luonteesta (Töttö 2004, 12; Tuomi & Sarajärvi 2018, 64). Tutkimuskohde ei voi olla keinotekoinen vaan tutkittava aihe ilmenee ja on olemassa tutkimuksen toteuttamisesta huolimatta. Tapaustutkimuksessa riskinä on, että teorian ja käsitteiden rajauksen myötä tutkimuksesta saattaa rajautua ilmiön olennaisia piirteitä pois. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tutkijan on hyvä raportoida ja perustella tekemiään valintoja. (Vilka, Saarela & Eskola 2018, 164.) Päädyin valitsemaani teoriaan ja käsitteisiin (ks. luku 2) tutkiessani aiheeseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta ja tutkielmia ja vertailemalla niiden rajauksia samankaltaisista teemoista. Niiden pohjalta rakensin mahdollisimman kattavan teoriakokonaisuuden omaa tutkimustani ajatellen. Otin tutkimukseeni toimintatutkimuksellisen luonteen, koska siinä

keskeisenä piirteenä on prosessin yhteisöllisyys (Heikkinen 2018, 191–192; ks. myös luku 3.3.1), joka oli alusta asti tutkimukseni pääteemana.

Tötön (2004) mukaan laadullinen tutkimus rakentuu kolmesta osasta: aiemmista tutkimuksista ja teorioista, empiirisestä aineistosta sekä tutkijan omasta ajattelusta ja päättelystä (Töttö 2004, 9–20). Ennen aineiston keruuta ja itse tutkimuksen toteutusta rakensin tutkielmalleni teoreettisen pohjan aiempien tutkimusten avulla. Keräsin aineistoni empiirisesti, eli osallistumalla koululuokan projektiin, sekä keskustelemalla projektiin osallistuvan ryhmän oman musiikinopettajan kanssa. Tutkimusta toteuttaessa tein johtopäätöksiä havaintojeni perusteella aiempiin tutkimuksiin nivoen, joista kerron tutkielmani neljännessä luvussa. Laadullisessa tutkimuksessa analyysi ja aineiston kerääminen ovat erottamattomia toisistaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 56). Kerätessäni tutkimusaineistoa analysoin ja yhdistin musiikkiprojektin kulkua ja tilanteita aiemmin lukemaani kirjallisuuteen.

Laadullista tutkimusta tehdessä tutkija on aina kiinteä ja välttämätön osa tutkimusta. Tutkimustulokset eivät ole tutkimusmenetelmästä tai tutkijasta irrallisia, eikä ole olemassa puhtaasti objektiivista laadullista tutkimusta. Koko tutkimus ja sen tulokset ovat siis subjektiivisia, sillä tutkija rakentaa tutkimusasetelman oman harkintansa mukaan. Siksi laadullisessa tutkimuksessa aineistoon kiinteästi liittyvä teoriapohja on tärkeä lähtökohta eettiselle ja luotettavalle tutkimukselle. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 20; Kiviniemi 2018, 62.) Laadullinen tutkimus on prosessi, ja tutkijan näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät luonnollisesti tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2018, 62). Vaikka jokainen tapaustutkimus on yksilöllinen, sen kautta voidaan löytää ja muodostaa yleistettävissä olevia tuloksia, jotka ovat siirrettävissä muihin samankaltaisiin tilanteisiin (Vilkkä, Saarela & Eskola 2018, 162). Tämän takia valitsinkin tutkimukseni kohderyhmäksi tavallisen alakoululuokan, enkä esimerkiksi musiikkipainotteista luokkaa, jotta tutkimustuloksia voitaisiin hyödyntää mahdollisimman monissa ryhmissä.

Tutkimuksellani on toimintatutkimuksellinen luonne (Jyrkämä 2021), sillä osallistuin aktiivisena toimijana projektiin, jonka aikana keräsin tietoa yhteisöllisyyden kehittymisestä. Toimintatutkimus ei ole varsinainen tutkimusmenetelmä vaan pikemminkin lähestymistapa, jossa käytännön kehittämistyöhön yhdistetään tutkimus (ks. luku 3.3.1). Toimintatutkimuksessa tutkittavaa asiaa lähestytään käytännön kautta:

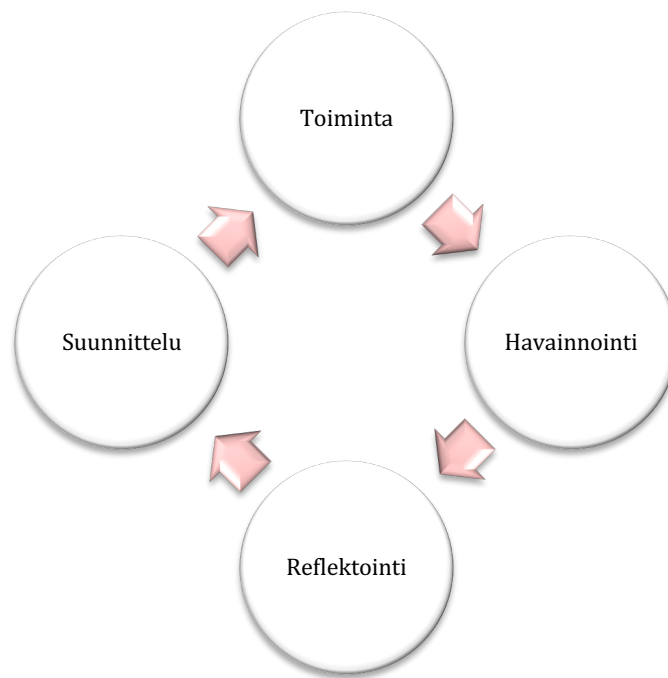
halutaan selvittää erilaisten tutkimusmenetelmien avulla, miten asiat voitaisiin tehdä paremmin. (Heikkinen 2018, 182.)

3.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelminä käytin osallistuvaa havainnointia ja dialogista haastattelua musiikkiprojektin oman opettajan kanssa. Koska osallistuin tutkittavan projektin toteutukseen aktiivisena toimijana, on laadullisella tutkimuksellani myös toiminnallinen luonne.

3.3.1 Toiminnallinen tutkimus

Toiminnallisessa tutkimuksessa tutkija on aktiivinen toimija, joka osallistuu tutkimusaiheen sosiaalisiin toimintoihin ja prosesseihin. Teoria ja käytäntö ovat tutkimuksessa tiiviisti vuorovaikutuksessa eikä niitä ole tarpeellista erottaa toisistaan. (Heikkinen 2018, 182.) Toimintatutkimuksessa määritellään ensin tutkimuksen tavoite ja tehtävä, ja vasta prosessin aikana muotoillaan tutkimuskysymykset (Heikkinen 2018, 186). Toteutin tutkimukseni toimintatutkimuksen tavoin, ja tutkimuskysymykseni tarkentuivat vasta keräämäni aineiston analysoinnin myötä. Toimintatutkimuksessa keskeistä ei ole se, kuinka asiat ovat, vaan se, kuinka asioiden kuuluisi olla (Heikkinen 2018, 186). Tavoitteena on siis löytää uusia ja parempia toimintatapoja ja -malleja. Toiminnallisessa tutkimuksessa tutkija reflektoi tapahtumia koko ajan ja prosessi kuvataan itseään kiertävänä neliosaisena kehänä, johon kuuluu toiminta, havainnointi, reflektointi ja suunnittelu (Heikkinen 2018, 189).



Kuvio 2. Toimintatutkimuksen prosessikehä Heikkisen (2018) mukaan.

Usein toimintatutkimuksessa saatetaan suorittaa useampi sykli, jonka väleissä pyritään muuttamaan ja kehittämään toimintaa paremmaksi. Tässä tutkimuksessa syklejä eli tutkittavia projekteja oli kuitenkin vain yksi, sillä tavoitteena ei ollut kehittää projektin toteutustapoja vaan löytää projektin kautta uusia mahdollisia toimintatapoja koulun musiikintunneille ja opetukseen. Jotta tutkija voi ymmärtää tutkimuskohdetta mahdollisimman aidosti, hänen on hyvä perehtyä aiheeseen havainnoinnin lisäksi myös osallistumalla. Siten tutkija pääsee keskittymään sosiaaliseen todellisuuteen sisältä päin. Tutkimusprosessi onkin tutkijalle myös oppimisprosessi, jossa tietoa tutkittavasta ilmiöstä pyritään kasvattamaan. (Kiviniemi 2018, 66, 69.)

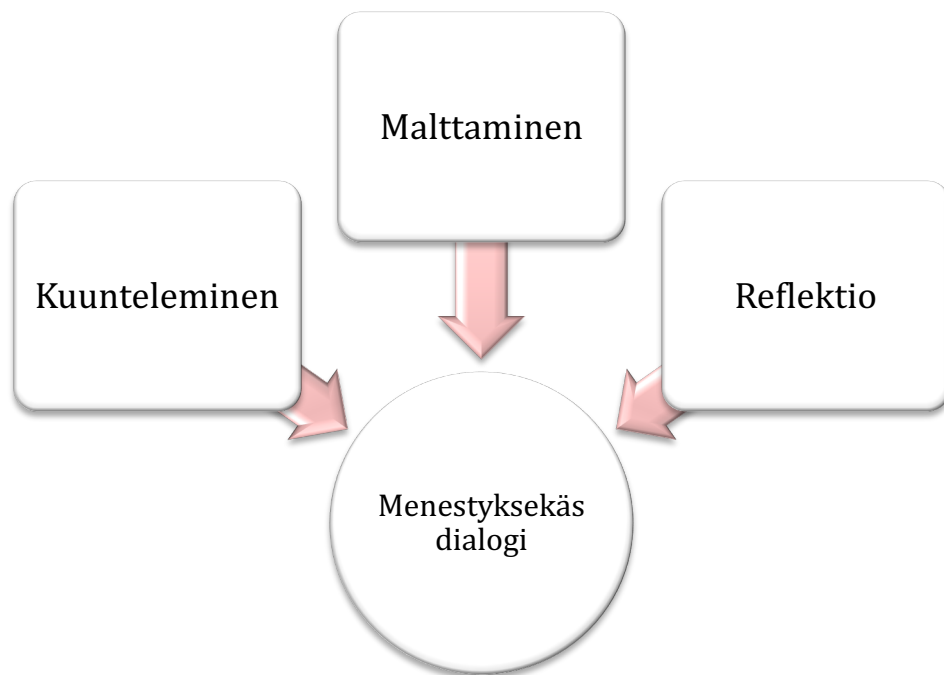
Havainnointimenetelmänä käytin osallistuvaa havainnointia. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on aktiivinen toimija yhdessä tutkittavien kanssa, ja sosiaaliset vuorovaikutustilanteet ovat tärkeä osa aineistonkeruuta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 71). Yksinään havainnointi aineistonkeruumenetelmänä on haasteellinen. Yhdistettynä esimerkiksi haastatteluun, tai tässä tutkimuksessa dialogiseen reflektointiin, havainnointi on käytännönläheinen ja perusteltu tiedonhankintamenetelmä etenkin toiminnallisessa tutkimuksessa. Sen avulla saadaan konkreettista tietoa ja nähdään tutkittava asia laajemmassa kontekstissa. Ilmiön havainnointi voi auttaa tutkijaa myös muun kerätyn

aineiston sekä tiedon hahmottamisessa ja analysoinnissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 69–70.)

3.3.2 Dialoginen haastattelu

Opettajan kanssa reflektointi on dialoginen haastattelumenetelmä, jota käytin kerätessäni tutkimukseni aineistoa. Dialogi on kokemuksellinen ja osallistuva menetelmä, jossa tutkimusaineisto rakentuu tutkijan ja tutkittavien yhteistyöstä ja sen merkityksistä. Tutkija ei esitä kysymyksiä, vaan osallistuu aktiivisesti keskusteluun kuuntelemalla ja keskustelemalla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 68–69.) Dialogissa tavoitellaan tasavertaista keskustelutilannetta, jossa kukaan ei yritä voittaa tai korottaa itseään muiden keskustelussa olevien yläpuolelle. Ihmisillä voi olla kommunikoinnin haasteita pienissäkin ryhmissä, ja erityisesti suuremmissa joukoissa keskusteleminen saattaa vaatia ennalta määritellyn päämäärän tai puheenjohtajan. Jokaisella ihmisellä on omat ennakoasenteensa ja mielipiteensä. Niiden joutuessa kyseenalaisiksi ihmisen luonnollinen reaktio on puolustaa niitä, ja usein puolustustilanteeseen liittyy tunnelataus. (Bohm 1996, 22.) Esimerkiksi edellä mainituissa tilanteissa dialogin keinoja tarvitaan, jotta keskustelu on mahdollisimman hedelmällistä. Tässä tutkimuksessa antoisan dialogin syntyminen oli vaivatonta, sillä keskustelussa oli vain kaksi osapuolta.

Onnistuneeseen ja antoisaan dialogiin vaaditaan keskustelun kaikilta osapuolilta tiettyjä dialogin perustaitoja. Nämä perustaidot voidaan jakaa kolmeen osaan, jotka ovat kuunteleminen, malttaminen ja reflektio. Dialogissa kuunnellaan toisia avoimesti ja kunnioitetaan toisten näkökulmia. Ihminen tunnistaa ja tulkitsee itsensä sekä muiden osapuolten kehollisiakin viestejä, jotka tuovat yhtä arvokasta tietoa kuin sanallinen viestintä. (Bohm 1996, 12.) Dialogissa malttamisella tarkoitetaan omien reaktioiden ja impulssien hillitsemistä ja siirtämistä eteen päin. Tasavertaisessa dialogitilanteessa ei ole kuitenkaan tarkoituksena sivuuttaa itsessä syntyviä ristiriitaisia ajatuksia ja tunteita. Sen sijaan, että ihminen toisi tilanteessa syntyneet tunneperäiset impulssinsa välittömästi julki, hän malttaa odottaa omaa vuoroaan, ja kunnioittaa sitä henkilöä, jonka vuoro on olla äänessä. Malttamisen aikana ihminen ehtii käsitellä omia havaintojaan ja tunnereaktioitaan, ja sen seurauksena voi ymmärtää ja oppia jotain uutta. (Bohm 1996, 78.) Dialogissa refleктоiminen tarkoittaa ihmisen tietoisuutta omaa toimintaa ja ajattelua kohtaan. Tietoisuus mahdollistaa muutoksen omissa ajattelu- ja toimintamalleissa, sekä avoimen suhtautumisen myös dialogin toisiin osapuoliin (Bohm 1996, 49).



Kuvio 3. Dialogin elementit Bohmin (1996) mukaan.

Dialoginen haastattelu on arvaamaton, eikä sen kulkua voi määrittellä etukäteen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 68–69). Dialogisen haastattelumetodin ennustamattomuuden vastapainoksi laadin kuitenkin etukäteen teemoja ja keskusteltavia aiheita (ks. liite), joita hyödyntää tarvittaessa keskustelun eteenpäin viemiseksi. Teemahaastattelu etenee valittujen teemojen ja tarkentavien kysymysten avulla. Teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen ja teoriaan. Haastattelussa voidaan tarpeen mukaan ohjata keskustelua tarkentavilla kysymyksillä keskustelun edetessä. Teemahaastattelussa keskitytään ihmisen omiin tulkintoihin ja merkityssuhteisiin vuorovaikutustilanteissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 65.) Hyödynsin reflektioaineiston keruussa teemahaastattelun keinoja sekä dialogia.

3.4 Tutkimuksen toteutus ja aineiston keruu

Laadullisen tutkimuksen yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelut, kyselyt ja havainnointi. Kun tutkimuskohteena ovat sosiaaliset suhteet ja ihmisten välinen vuorovaikutus, havainnointiin perustuva aineistonkeruu on tarkoituksenmukainen keino. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 62.) Keräsin tutkimukseni aineiston havainnoimalla valitsemaani oppilasryhmää ja keskustelemalla ja reflektoimalla tutkimukseen

osallistuvan luokan musiikinopettajan kanssa. Reflektiokeskustelutilanteessa en haastatellut musiikinopettajaa vaan keskustelimme yhdessä edeltäneen musiikintunnin aiheista. Äänitin ja litteroin keskustelut. Jari Eskolan (2018) mukaan laadullisen aineiston analyysia aloittaessa äänitetty aineisto kannattaa purkaa kirjalliseen muotoon kokonaan, eikä ajatella palaavansa niihin tarvittaessa myöhemmin (Eskola 2018, 181). Litteroin keskustelut tarkasti sanasta sanaan, mutten kirjoittanut auki äänenpainoja tai taukoja, sillä en kokenut sitä merkitykselliseksi tutkimusaiheen näkökulmasta.

Osallistuin luokassa myös oppilaiden keskusteluihin tuntien aikana, joiden kautta sain välitöntä palautetta lasten kokemuksista musiikkiprojektista sekä musiikintunneista. Nämä keskustelut eivät kuitenkaan itsessään olleet aineistona tutkimukselleni, vaan pääaineistoani oli reflektiot opettajan kanssa. Reflektiokeskustelujen ja havainnoinnin lisäksi kirjoitin projektin aikana omaa tutkijan päiväkirjaani, jota käytin tutkimusaineistonani. Jotta päiväkirjamaista, yksityistä dokumenttia voidaan pitää luotettavana, tutkijan täytyy tiedostaa omat taitonsa ja tapansa kirjallisessa ilmaisussaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 72).

3.4.1 Koulun, oppilasryhmän ja projektin valinta

Jotta aineistonkeruu reflektiokeskustelujen kautta olisi mahdollisimman antoisaa, tahdoin löytää projektin musiikinopettajaksi sellaisen ihmisen, jonka musiikkikasvatuksen opinnoista ei ole yli viittä vuotta. Näin olemme saaneet samankaltaista koulutusta samalla vuosikymmenellä, ja meillä on todennäköisesti yhteneväisemmät näkökulmat musiikkikasvatukseen tällä hetkellä verrattuna esimerkiksi musiikinopettajaan, joka on työskennellyt alalla kymmeniä vuosia. Kati Airosmaan väitöskirjassa huomattiin opettajuuden kehittyvän yksilöllisesti, mutta opettajan uran alun olleen huomattavan samankaltainen kaikilla tutkimukseen osallistuneilla musiikinopettajilla (Airosmaa 2020, 183). Edellä mainittu tutkimustulos tukee tutkimukseeni osallistuneen opettajan valintaperusteita. Dialogisen reflektioasetelman tavoitteena oli saavuttaa mahdollisimman tasavertainen keskustelutilanne, jotta keskustelut keskittyisivät nimenomaan musiikkiprojektiin ja luokan yhteisöllisyyteen. Tähän koin merkittävänä tekijänä opettajan aiemman opetuskokemuksen määrän sekä suhteellisen läheisen valmistumisen ajankohdan.

Keräsin tutkimukseni aineiston pääkaupunkiseudulla sijaitsevan alakoulun 5. luokassa. Tarkoitukseni oli kerätä aineisto jo keväällä 2020 koululuokan vappuprojektissa, mutta maailmanlaajuisen pandemian takia se jouduttiin perumaan. Onneksi syksyllä 2020 pääsin mukaan saman koulun uuteen musiikkiprojektiin ja sen valmisteluun. Kohdekoulussani oli perinteenä, että 5.-luokkalaiset toteuttavat joulujuhlaan luokkaryhmissä jouluiset esitykset bändi-instrumenteilla ja luokkasoittimilla. Tutkimukseeni osallistunut koulu on keskikokoinen alakoulu, jossa on perusopetusta 1.–6. luokka-asteella. Koulu sijaitsee melko korkeatuloisella asuinalueella ja tämä heijastui esimerkiksi siihen, että usealla oppilaalla saattoi olla tavoitteellinen harrastus koulun ulkopuolella. Koulussa järjestetään myös painotettua opetusta, ja oppilaiden on mahdollista opiskella vierasta kieltä jo 1. luokasta lähtien. Tutkimani luokka oli niin kutsuttu kielikylpyluokka. Kielikylpyluokan opetus on pääosin järjestetty kielellä, joka ei ole oppilaiden äidinkieli.

Tahdoin kerätä aineistoni luokassa ja projektissa, jossa musiikkiprojektien toteuttaminen ei ole arkipäivää, jotta projektin vaikutukset luokkayhteisöön sekä oppilaiden reaktiot ja kokemukset olisivat luultavasti voimakkaampia. Etsiessäni tutkimukselleni kohdeluokkaa rajasin pois musiikkipainotteiset luokat, sillä niillä luultavimmin olisi entuudestaan ollut kokemusta esiintymisestä ja luokan kanssa esityksen valmistelemisestä. Aarnos (2018) korostaa yhteistyön tärkeyttä tutkijan ja opettajan välillä, ja tutkijan olisi hyvä tutustua luokkaan ennen aineistonkeruuta esimerkiksi toimimalla apuopettajana tai vierailemalla luokassa (Aarnos 2018, 147). Pääsinkin tutustumaan kyseiseen oppilasryhmään jo etukäteen, kun olin samassa koulussa musiikinopettajan sijaisena. Musiikinopettajan suosituksesta ja aikataulujen perusteella luokkien joukosta valikoitui yksi luokka, jonka projektiin osallistuin.

3.4.2 Luokkaympäristö ja projektin toteutus

Projektin alettua osallistuin musiikkiesityksen valmisteluun toimien apuopettajana ja yhteistyössä luokan oman musiikinopettajan kanssa. Osallistuin musiikintunneille lähes viikoittain ja keräsin aineistoa prosessin eri vaiheista. Näin sain taltioitua musiikkiprojektin valmistelun eri vaiheet ja tunnelmat mahdollisimman tarkasti. Pandemian takia koulun yhteisen joulujuhlan pitäminen perinteisessä muodossaan oli mahdotonta, joten projektin toteutustapaa jouduttiin muuttamaan. Juhlatilaisuudessa

esiintymisen sijaan esitys videoitiin, ja valmis video jaettiin koulun kaikille luokille luokassa katsottavaksi joulujuhlapäivänä sekä luokan perheille sähköpostitse jaetulla linkillä.

Menessäni tekemään tutkimusta koulu yhteisöön minun oli otettava huomioon asioita, joilla saattaa olla merkitystä lapsiryhmän sosiaalisiin suhteisiin. Tutussa ympäristössä ja toimintakulttuurissa toiminnan ymmärtäminen ja tulkinta on helppoa, mutta uudessa ympäristössä on väärin ymmärtämisen ja tulkitsemisen vaara (Moilanen & Rähä 2018, 43). Tavoitteenani oli tehdä aineistonkeruusta ja läsnäolostani mahdollisimman helppoa ja huomaamatonta, jotta tutkimus lasten parissa toteutuu ilman uudesta tilanteesta johtuvia muuttujia. Lapsia tutkittaessa täytyy huolehtia tutkimuksen lapsiystävällisyydestä ja tutkimusetiikasta, ja lähtökohtana on huomioida se, millainen kokemus lapsille tutkimuksesta muodostuu. Uuden ihmisen kohtaaminen saattaa vaikuttaa varsinkin aluksi lapsen ulosantiin ja olemiseen (Aarnos 2018, 149). Myös oppilaiden vanhemmilla on oikeus tietää mihin lasta pyydetään ja he voivat halutessaan kieltää lapsen osallistumisen. (Aarnos 2018, 147.) Tutkimuksen aineisto täytyy kerätä niin, että sen kerääminen häiritsee tutkittavaa asiaa mahdollisimman vähän (Moilanen & Rähä 2018, 48; Aarnos 2018, 147).

Tutkimuksen luotettavuuden vuoksi tutkijan on hyvä alussa selvittää, kuinka kauan esimerkiksi jaksaa yhtäjaksoisesti kiinnittää huomiota luokan tapahtumiin ja kirjata niitä ylös niin, että muistiinpanojen laatu pysyy tarkkana (Aarnos 2018, 148). Tutkimukseni aineisto koostui omasta tutkijan päiväkirjastani sekä musiikinopettajan kanssa yhdessä reflektoinnista, enkä haastatellut oppilaita suoranaisesti. Osallistuin luokan toimintaan ja musiikkiprojektin valmisteluun apuopettajan roolissa. Koska keräsin aineistoa vain yhdellä musiikintunnilla viikossa, havainnointikykyäni pysyi tunneilla korkealla ja tasaisena viikosta toiseen.

Aineiston määrän laajuus kuormittaa tutkijaa, jonka takia tutkijan kannattaa etukäteen valita tarkasti tutkimuskohde ja suunnitella mikä on riittävä aineisto (Vilka, Saarela & Eskola, 2018, 165). Aineistonkeruuta ei kannata kuitenkaan rajata liian yksityiskohtaisesti, vaan rajaus selviää prosessin edetessä. Vaikka kaikkea aineistoa ei päätyisi käyttämään lopullisessa tutkimuksessa, sen kerääminen on kuitenkin arvokasta ja välttämätöntä tutkimusprosessin kannalta. (Kiviniemi 2018, 67.) Siinä vaiheessa kun

aineisto alkaa toistaa itseään, aineistoa on kerätty tarpeeksi. Tällöin tutkittava kohde ei tuota enää uutta tietoa tutkimusongelman kannalta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 75.)

Tutkimukseni on projektiluontoinen, ja voidakseni kuvata tutkittavaa ilmiötä ja prosessia mahdollisimman kokonaisvaltaisesti keräsin aineistoa projektin alusta loppuun asti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) kannustetaan projektimaiseen työskentelyyn (POPS 2014, 27). Kun oppilaat saavat osallistua yhdessä opettajan kanssa toiminnan suunnitteluun, he saavat tärkeitä osallisuuden ja kuulluksi tulemisen kokemuksia (POPS 2014, 28). Oppimaan oppimisen taidot kehittyvät parhaiten silloin, kun oppilaat saavat osallistua myös opetuksen suunnitteluun (POPS 2014, 31). Projektiluontoisen oppimisen yksi hyödyistä on se, että opettajalla on mahdollisuus eriyttää oppilaita osaamisen mukaan. Onnistuneeseen ja kannattavaan eriyttämiseen vaaditaan opettajalta hyvää oppilaantuntemusta, ja parhaimmillaan eriyttäminen tukee oppilaan motivaatiota ja positiivista itsetuntoa (POPS 2014, 30). Eriyttämisen haasteeksi koettiin Muukkosen haastattelututkimuksessa suuret ryhmäkoot ja ajan rajallisuus (Muukkonen 2010, 119). Tapaustutkimuksen kautta voidaan saada arvokasta tietoa ilmiöstä teoreettisesta ja pedagogisesta näkökulmasta. Tavoitteena ei ole siis tutkimus, joka toisintaessa johtaisi eri lapsiryhmien kanssa samoihin tuloksiin, vaan nimenomaan pedagogisen näkökulman yleistettävyys. (Aarnos 2018, 156–157.)

Tutkimukseni luokkaympäristönä oli kohdekoulun musiikinluokka. Luokkahuone oli pohjaltaan melko kapea ja pitkä, ja asetelma luokassa oli lähes välttämättä niin, että opettaja on luokan edessä ja oppilaat istuivat riveissä kasvot luokan etuosaa kohti. Luokan edessä oli opettajan pöytä ja piano, ja seinällä liitutaulu sekä valkokangas, johon heijastettiin tietokoneen näytön kautta esimerkiksi nuotteja tai videoita. Luokassa ei ollut oppilailla pulpetteja tai pöytiä, vaan he istuivat tuoliriveissä luokan keskiosassa. Luokkahuoneen sivureunustalla oli bändi-instrumentteja ja takaosassa laattasoittimia, sähköpianoja sekä muita koulusoittimia. Luokka oli kokonaisuudessaan varustettu hyvin, ja esimerkiksi akustisia kitaroita ja ukuleleja oli kymmeniä. Ahtaudesta johtuen kuitenkin musiikkiliikunnalliset toimintatavat olisivat olleet haastavia toteuttaa, mutta oppilaat osasivat rutiininomaisesti toimia luokassa ja hakea tarvittaessa soittimia omille paikoilleen. Pianojenkin taakse mahtui useampi oppilas kerrallaan soittamaan.

Osallistuin projektia toteuttavan luokan musiikintunneille syksyllä 2020 yhteensä viisi kertaa. Reflektoimme musiikkiprojektia ja sen työvaiheita musiikinopettajan kanssa

tuntien jälkeen kolme kertaa: projektin alussa (27.10.), tutkimusprojektin puolella välissä (17.11.) sekä lopussa, kun musiikkiesitys oli videoitu ja katsoimme sen yhdessä luokan kanssa (1.12.). Äänitin reflektiokeskustelut ja litteroin ne analyysivaihetta varten (ks. luku 3.4).

3.4.3 Tuntikuvaukset

Tässä luvussa avaan musiikintuntien sisältöjä tutkijan päiväkirjani pohjalta, johon kirjasin havaintojani seuraamieni tuntien aikana ja jälkeen.

27.10.2020

Luokka oli saanut kuulla projektista viime viikolla, jolloin he olivat saaneet äänestää joululaulun, joka projektin päätteeksi tulitisiin esittämään. Kappaleeksi valikoitui "It's Beginning to Look a Lot like Christmas". Instrumentit oli jaettu, ja pandemian takia projektissa ei ollut laulajia, vaan kaikki oppilaat soittivat jotain soitinta.

Esityksen kokoonpano:

- Saksofoni
- 2 huilua
- 2 viulua
- 4 pianoa
- 2 kitaraa
- ukulele
- sähköbasso
- 4 ksylofonia
- 3 kellopelejä
- djembe
- triangeli
- 2 sähkörummut

Luokalla oli useita musiikin harrastajia, kaksi viulistia, kaksi huilistia, saksofonisti ja kitaristi, joilla oli omat instrumentit jo tällä tunnilla mukana. Autoin soitinten

virittämisessä, ja luokalla oli ihmettelemistä saksofonissa, huilussa ja viulussa. Soitinten omistajat olivat valokeilassa ja nauttivat saamastaan erityishuomiosta sekä luokkatovereiden ihailusta. Kävimme luokan kanssa kaksisivuisen partituurin ensimmäisen rivin läpi yhdessä soitinryhmä kerrallaan. Nuottikuva oli luokalle täysin uusi, joten eteneminen oli melko hidasta. Oppilailla oli paljon energiaa, ja keskittyminen ja odottaminen sillä välin kun muut soittavat oli selkeästi haastavaa. Osa oppilaista rupesi esimerkiksi tekemään jotain ihan muuta odotellessaan, kuten letittämään hiuksia tai juttelemaan. Olin ollut luokan musiikinopettajan sijaisena aikaisemmin, joten läsnäoloni ei vaikuttanut luokan toimintaan sen suuremmin. Toki he olivat uteliaita sen suhteen mitä teen luokassa, vaikka heidän oma opettajansakin on paikalla. Tämän tunnin jälkeen pidimme ensimmäisen äänitetyn reflektiokeskustelun musiikinopettajan kanssa.

3.11.2020

Kertasimme viime tunnilla läpi käytyä koulusovituspartituurin ensimmäistä riviä. Autoin taas soitinten virittämisessä ja soitin pianolla mukana, samalla kun oma opettaja keskittyi luokan ohjaamiseen ja ohjeistamiseen. Soitimme stemmoja erikseen ja lopputunnista pääsimme soittamaan kaikki yhteen. Oppilaat olivat innoissaan, kun yhdessä soittaessa kappaleen pystyi jo tunnistamaan kuulokuvan perusteella. Minun oli tarkoitus pitää stemmaharjoitukset sovituksen melodiasoittajille (saksofonisti, viulistit ja huilistit), mutta koska en ollut työsuhteen alaisena, minulla ei ollut vastuuta oppilaista, eikä opettaja voinut päästää meitä toiseen luokkaan. Kävimme läpi kunkin soittajan soitto-osuutta ja opettaja sovelsi niitä kunkin oppilaan taitotason mukaan. Esimerkiksi rumpaleita oli kaksi, joista toinen soitti bassorumpua ja virvelirumpua ja toinen soitti hi-hatiin kolmimuunteisesti kahdeksanosanuotteja. Rumpaleilla oli kova into soittaa mahdollisimman paljon ja haastaviakin kuvioita, mutta taidot eivät vielä riittäneet peruskompin soittamiseen kolmimuunteisesti.

10.11.2020

Luokalla on kaksi tuntia viikossa musiikkia, ja he olivat edenneet nuotin luvussa jo ensimmäisen sivun kokonaan. Partituurin lukeminen alkoi sujua jo rutiininomaisesti, ja oppilaat olivat harjoitelleet välitunneilla ja kotona omia soitto-osuuksiaan. Opettaja oli pitänyt osalle oppilaista välitunneilla tai koulun ulkopuolella pieniä harjoitteluhetkiä. Useilla oppilailla oli alkanut muodostua omistajuus omaan rooliinsa projektissa, ja osa

soittajista auttoivat toisiaan, esimerkiksi ksylofonien soittajat, joita oli yhteensä neljä. Pari pianoa soittavaa oppilasta olivat itsekseen opetelleet soittamaan melodiasia, ja he halusivat tunnin jälkeen esitellä taitojaan.

17.11.2020

Kappale saatiin käytyä kokonaan läpi ja oppilaat kokivat onnistumisen hetkiä siinä, kun ymmärsivät sovituksen loppupuoliskon olevan hyvin samanlainen kuin alkupuoliskokin. Suurin opettelutyö oli siis jo tehty ja oppilaat olivat ylpeitä osaamisestaan. Oppilaat pystyivät jo vähän irtautumaan omaan soittoon keskittymisestä myös siihen, että he pystyivät kuuntelemaan samalla kokonaiskuvaa ja huomaamaan, että kappale kuulostaa hyvältä. Projektin sovituksen instrumentaatio oli yllättävän kevyt, sillä varsinaisia sointusoittajia sovituksessa ei ollut paljoakaan, vain kaksi kitaraa ja ukulele. Melodiasoittimet, kellopelit, ksylofonit ja pianot soittivat pitkiä ääniä, kvinttejä, tai melodialinjaa, jonka ansiosta kappaleen kuulokuva säilyi kevyenä ja suuresta kokoonpanosta huolimatta yllättävän selkeänä. Luokan ilmapiiri oli rento ja turvallinen, oppilaat uskalsivat heitellä soiton lomassa spontaaneja kommentteja omasta sekä muiden soitosta. Ryhmän yhteinen motivaatio projektia kohtaan oli kasvanut ja projektin alussa ollut hälinä oli vaihtunut siihen, että oppilaat itsenäisesti harjoittelivat osuuksiaan läpi tunnilla niinä hetkinä, kun ei soitettu yhdessä. Tämän tunnin jälkeen kävimme opettajan kanssa toisen reflektiokeskustelun, sillä projekti oli noin puolessa välissä.

1.12.2020

Luokka oli edellisen viikon musiikintunneilla viimeistellyt esityksensä ja kuvannut sen. Opettaja oli pyytänyt oppilaitaan ottamaan tonttulakkeja ja muuta jouluista rekvisiittaa mukaan esityksen videointia varten. Juttelimme ensin luokan kanssa siitä, mikä olo oppilaille jäi videokuvauksesta, ja esille nousi jokaisen omia tuntemuksia ja harmejä esimerkiksi siitä, että yksittäisillä oppilailla oli jossain kohtaa tullut virhe. Katsoimme videon yhdessä nähdäksemme miltä se tulisi muille katsojille näyttämään, ja esitys oli luokan näköinen ja onnistunut. Osaa oppilaista nolotti katsoa itseään soittamassa, mutta alun kiusaantumisen jälkeen he olivat selkeästi ylpeitä aikaansaannoksestaan. Oppilaiden omat pienet virheet eivät enää haitanneet, kun he kuuluivat ja näkivät, ettei virheitä todellisuudessa edes huomaa videolta. Luokkalaiset yhdessä opettajan kanssa päättivät olevansa tyytyväisiä esitysvideoon, eikä sitä tarvinnut kuvata enää uudestaan. Jouluesitys

näytetään koulun kaikissa luokissa joulujuhlapäivänä, ja oppilaat toivoivat saavansa videon näytettäväksi perheilleen. Kun projekti oli yhteisesti viety päätökseen, juttelimme koko luokan kanssa siitä, mitä kaikkea projektin aikana on tullut opittua. Viimeisen tunnin jälkeen pidimme opettajan kanssa viimeisen reflektiokeskustelun, ja keskustelimme koko projektin kulusta ja sen aikana heränneistä ajatuksista ja havainnoista.

3.5 Analyysi

Yleisin analyysimenetelmä laadullisessa tutkimuksessa on sisällönanalyysi. Tuomen ja Sarajärven (2018) "Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi" -teoksessa on esitelty laadullisen tutkimuksen analyysin runko. Ensin tutkija päättää, mikä kerätyssä aineistossa kiinnostaa tutkimusongelman näkökulmasta. Aineisto käydään läpi ja merkitään samalla ne asiat, jotka sisältyvät analyysin alussa valittuun kiinnostuksen kohteeseen. Kaikki muu, paitsi merkityt kohdat, jätetään pois tutkimuksesta. Jäljelle jäänyt aineisto luokitellaan ja järjestellään teemoittain, ja lopuksi niistä kirjoitetaan yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78–79.) Lähestyin aineistoni analysointia Tuomen ja Sarajärven analyysirungon avulla ja koin sen toimivaksi tässä tutkimuksessa. Edellä mainitun analyysitavan ongelmana voi kuitenkin olla se, että aineistossa saattaa olla useitakin kiinnostavia teemoja, joista tutkija tahtoisii raportoida. Kuitenkaan yhdessä tutkimuksessa ei voida käsitellä rajattomasti asioita, vaan tutkijan on tehtävä päätös ja rajata tarkkaan tutkittava ilmiö. Muu mielenkiintoinen materiaali jää odottamaan seuraavaa tutkimusta. Aineiston karsimisen jälkeen aineisto litteroidaan ja merkitään se, mihin mikäkin aineiston osa on tarkoitettu. Aineisto voi toimia muistiinpanoina, auttaa jäsentelemään tekstiä, auttaa kuvailemisessa ja toimia vertailupohjana jäsennellylle tekstille ja teorialle. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78–79.)

Aloitin aineistoni analysoimisen määrittelemällä neljä pääteemaa huomioiden tutkimusongelmani ja käyttämäni teorian. Nämä teemat olivat yhteisöllisyys, motivaatio, opettajan näkökulma ja oppilaiden kokemukset. Värikoodasin aineistoni edellä mainittujen teemojen alle ja jaoin litteroidun aineiston neljään eri tekstitiedostoon. Tätä analyysin työskentelymuotoa kutsutaan aineistolähtöiseksi koodaamiseksi, joka auttaa tutkijaa jäsentelemään aineistoa analysointia varten (Vuori 2021). Tekstin jaottelun jälkeen analysoin aineistoa jokaisen osion oman pääteeman näkökulmasta, ja merkitsin

samalla yhtymäkohtia kirjoittamaani teoriaan. Aineistosta nousseita uusia asioita analysoin teorian ja lähteitteni avulla, joka on aineistolähtöiselle analyysille ominainen toimintatapa. Listaamalla eri aineiston osien käyttötarkoituksia tutkijan on helpompi käydä järjestelmällisesti läpi aineistoa niin, ettei sieltä jää tärkeitä teemoja pois ja tutkimus on luotettava. Aineiston analysointitapa on hyvä suunnitella etukäteen ennen aineiston keruuta. Valittua analyysitapaa kannattaa käyttää haastattelun ja aineistonkeruun suunnittelun apuna, jotta aineisto vastaa tutkimuksen tarpeisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 57.)

Analysoin aineistoni teoriasidonnaisesti, eli käsittelin aineistoa myös teorialuvun käsitteisiin ja kontekstiin verraten. Määrittelin ilmiötä siis jo olemassa olevan tiedon mukaisesti. Tutkimukseni tarkoituksena oli uudistaa ja vahvistaa ilmiötä, ja näin myös tuoda uutta tietoa jo olemassa olevaan ilmiöön. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 82.) Tutkimusaineiston analysoinnin, teorian ja käsitteiden kautta tutkija voi rakentaa uutta tietoa ja tehdä päätelmiä. Oma tulkintaa on hyvä verrata muihin vastaaviin tutkimuksiin ja teorioihin samasta aiheesta. (Vilka, Saarela & Eskola, 2018, 166.) Käydessäni läpi keräämäni ja litteroimaani aineistoa kirjoitin ensin omin sanoin tutkimuksen aikana esiin nousseita huomioita. Aineistosta löytyessä uusia teemoja, otin ne mukaan tutkimukseeni ja tein lisää tiedonhakua. Kirjoitin jokaisen kappaleen perään parilla sanalla mistä kyseinen kappale kertoo. Käytyäni läpi koko aineistoni, palasin teorialukuuni ja lähdekirjallisuuden pariin, ja edellä mainittujen merkintöjä apuna käyttäen vertailin ja peilasin omia tuloksiani aikaisempiin tutkimuksiin.

3.6 Tutkimusetiikka

Luotettavaa tutkimusta tehdessä olin huolellinen ja rehellinen sekä käsittelin tietoa vastuullisesti tiedostaen ja arvostaen myös muun tiedeyhteisön tekemää työtä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK 2012) on linjannut yhteiset pelisäännöt hyvän tieteellisen tutkimuksen käytäntöihin. Hyvien eettisten käytäntöjen tiedostaminen ja seuraaminen ei itsessään riitä, vaan minun täytyi noudattaa myös tieteen itsestään selviä normeja (Hirvonen 2006, 34–35), kuten läpinäkyvyyttä ja tarkkuutta tutkimuksen kaikissa vaiheissa, sekä tutkimusprosessin tallentamista mahdollisimman tarkasti.

Aineistonkeruun dialogisuus auttaa tulkinnan kriittisessä arvioinnissa ja näin vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta (Moilanen & Rähä 2018, 51). Noudatin työssäni Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeita (TENK 2012), käyttäen myös asianmukaisia lähdeviittauksia ja -luetteloa, jotka ohjaavat lukijan halutessaan käytettyihin alkuperäislähteisiin. Ennen aineistonkeruuta hankin tarvittavat tutkimusluvut. Otin hyvissä ajoin yhteyttä tutkimukseen osallistuvan koulun rehtoriin ja musiikinopettajaan, ja toimitin musiikinopettajalle tarvittavat tietosuojaja suostumuslomakkeet. Projektin musiikinopettaja oli tietoinen tutkimuksen tavoitteista ja aineiston käyttötarkoituksesta, sillä eettisesti on oikein, että tutkimuksen kohde on tietoinen tutkimuksen syistä ja tarkoituksista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 64). Tutkimukseen osallistuvia ihmisiä on informoitava ennen tutkimusta ja näin tein edellä mainituin keinoin.

Tutkielman ollessa lähes valmis syötin tekstini plagiaatintunnistusohjelma Turnitiin varmistaakseni sen, ettei tekstini ollut jäänyt kirjoitusprosessin jäljiltä tahattomia suoria lainauksia muilta tutkijoilta. Näin pyrin arvostamaan muun tiedeyhteisön tekemää työtä, joka kuuluu hyvän tieteellisen tutkimuksen käytäntöihin (TENK 2012). Tutkimusaineistoa käsitellessä suojasin musiikinopettajan henkilötiedot pseudonymiteetin avulla tunnistusmahdollisuuden estämisen vuoksi. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa analysoidessa ja sitä kuvatessa tutkijan on tärkeä pitää huoli siitä, ettei tutkimuksen kohteena olevia ihmisiä tunnisteta. Korkea yksityisyyden suoja on tärkeä osa eettisesti hyvää tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 22.) Säilytin aineistoani huolella ja salasanoilla salattuna, ja tutkimuksen ja kirjoitustyön päätyttyä tuhosin aineiston.

4 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni musiikkiprojektin kautta nousseita tuloksia yhteisöllisyyden näkökulmasta. Analysoin aineistoa projektin kautta esiin nousseiden teemojen pohjalta, joihin tulosluvun alaluvut perustuvat. Käsittelin ja analysoin keräämääni aineistoa tutkimuskysymysten kautta. Jaottelin tutkimusaineistoni neljään pääteemaan, jotka ovat yhteisöllisyys, opettajan näkökulma, oppilaiden kokemukset ja motivaatio. Kuten laadulliselle tutkimukselle on ominaista, tämänkin tutkimuksen teemojen rajat ovat häilyviä ja aiheisällöt voivat kuulua useamman pääteeman alle. Suorien haastattelulainausten perään olen merkinnyt keskustelun päivämäärän sekä sen, onko kyseisen kommentin sanonut minä (A) vai musiikinopettaja (M).

4.1 Yhteisöllisyyden kehittyminen

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni käsitteli alakoululuokan yhteisöllisyyttä ja sen kehittymistä musiikkiprojektin aikana opettajan näkökulmasta. Koska tutkimuskohdekoulussani on musiikin aineenopettaja musiikinopettajana, opettaja tapaa opetettavia luokkiaan vain enintään kaksi tuntia viikossa. Tutkimukseni kohteena olevan luokkaryhmän musiikintunnit olivat tiistaisin ja keskiviikkoisin. Tämä oli tutkimukselleni edullinen asetelma, sillä tapasimme musiikinopettajan kanssa musiikkiprojektia toteuttavaa luokkaa suunnilleen yhtä harvoin, jonka johdosta olimme koulun musiikinopettajan kanssa suunnilleen ”samalla viivalla” reflektoidessamme ja keskustellessamme musiikkiprojektin etenemisestä. Harvemmat tapaamisvälit mahdollistivat mahdollisen muutoksen havainnoimisen ryhmässä, sillä päivittäisessä tapaamisessa luokkaryhmän kanssa pidemmän aikavälin muutoksen hahmottaminen olisi voinut olla haastavampaa.

4.1.1 Yhteisöllisyyden kehittyminen luokassa

Tutkimukseni alussa selvitin tutkimukseni projektin musiikinopettajalta, millainen kokemus opettajalla on tutkittavasta luokasta yhteisönä ja minkälainen sen ilmapiiri on yleensä. Musiikinopettajalla on neljä eri 5. luokkaa, ja tutkimani luokan kokoonpano on

pysynyt lähes samana 1. luokka-asteesta lähtien. Opettaja kuvaili luokan ilmapiiriä positiiviseksi ja kannustavaksi. Oppilaat arvostavat toisiaan ja auttavat usein luokkatovereitaan oma-aloitteisesti. Turvallisessa luokkailmapiirissä vertaisoppiminen on luontevaa (POPS 2014, 27), ja tutkittavan luokan ilmapiiri oli jo projektin alussa hyvä ja turvallinen.

– – mul on tänä vuonna aika hyvät vitosluokat. Mä sanoisin et niis on kaikissa aika hyvä se semmonen asioihin tarttuminen, et harva [oppilas] jää tähän silleen et “en mä kyl halua soittaa mitään”. Yleensä ne kaikki lähtee soittaa, mut ehkä samalla tavalla ei oo semmosta auttamisen ja kannustamisen kulttuuria ku näillä [tutkittava luokka]. Näillä on mun mielestä poikkeuksellisen paljon sitä. (M, 27.10.)

Tää on tosi puhelias luokka, mut myös hirveen positiivinen. Eli tääl on usein semmonen meininki (...) et just “soita meille jotain” ja aika paljon [oppilaat] arvostaa sitä toistensa osaamista. Niil on aika hyvä kannustamisen meininki. Et jos joku menee vaik ekaa kertaa rumpuihin, nii ne tosi usein on et “noni hyvinhän se meni”. Paljon [oppilaat] auttaa toisiaan mitä ei valitettavasti joka ryhmän kaa nää. Esimerkiks heti tuolla ku laitoin nuotit tonne ksylofoneille, nii siel on heti [oppilaat auttamassa toisiaan] et “tee näin” ja “mä vaihan tän [ksylofonin laatan] sulle”. (M, 27.10.)

Luokka on kielikylpyluokka, ja musiikintunnit ovat ryhmälle yksi harvoista oppiaineista, jonka tunneilla oppilaat saavat puhua suomea. Opettajan näkökulmasta tämä heijastui siihen, että oppilailta on usein tunnille tullessa paljon asiaa ja tarve kertoa opettajalle musiikintuntien ulkopuolisistakin tapahtumista, mikä on musiikintuntin ajankäytön kannalta haasteellista. Hyvänä opettajana pidetään usein henkilöä, joka on aidosti läsnä ja vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa (Janhunen 2013, 60). Opettajan muodostettua positiivisen suhteen oppilaisiin, molemminpuolinen luottamus ja arvostus edistää myös kouluviihtyvyyttä (Janhunen 2013, 82). Oppilaiden into kertoa musiikinopettajalle asioita varauksetta heijasti positiivista oppilas-opettajasuhdetta.

- - niille käy helposti se et ku ne on mun kanssa ja ne saa puhuu suomee, niin ne haluis hirveesti kertoo asioita. Mikä on tavallaan kauheen ihana juttu ja must on

ihana kuunnella ja ihana antaa niille puheenvuoroja, mutta ku se sit vie sitä aikaa. (M, 27.10.)

Tutkimukseni kohdekoulussa 5.-luokkalaisten kunniatehtävänä on valmistella joulujuhlaan “bändiesitykset”, ja luokka oli innolla odottanut omaa vuoroaan järjestää ohjelmanumero joulujuhlaan. Oppilaat olivat aikaisempina vuosina nähneet sen hetkisten 5. luokkien esityksiä. Alakoulussa pienetkin ikäerot voivat tuntua lapsista suurilta, ja 5.-luokkalaiset näyttävät koulun pienimpien silmissä lähes aikuisilta. Oppilailla saattoi siis olla suuret odotukset oman luokan esitystä kohtaan aikaisempien vuosien esitysten antaman esimerkin pohjalta. Musiikkiesitys videoitiin ja näytettiin joulujuhlapäivänä koulun luokissa sekä jaettiin projektiin osallistuneiden lasten huoltajille. Vanhempien kiinnostus lasten koulunkäyntiä kohtaan on tärkeää, sillä se tukee nuoren kasvua (Salmela-Aro 2018, 21). Projektiin osallistuneet oppilaat kokivat tärkeäksi, että heidän vanhempansa saivat videon nähtäväksi.

Videomuotoisesta toteutustavasta johtuen, perinteiseen esitystilanteeseen verrattuna, tämän projektin kokemuksesta jäi puuttumaan yleisön edessä esiintyminen. Koitimme luoda videointihetkelle kuitenkin samankaltaista latautumista esimerkiksi siten, että oppilaat saivat ottaa videointipäivänä jouluisia asusteita mukaan. Nikkanen toteaa väitöskirjassaan esityshetken olevan olennaisen tärkeä musiikkiprojektin kokonaisuuden kannalta. Esitystä valmistellessa tähdätään esitykseen, joka määrittää koko prosessin etenemistä, ja esitystilanteessa luokan yhteinen kokonaisuus tuodaan osaksi kouluyhteisöä ja ihmisten välistä vuorovaikutusta. (Nikkanen 2014, 258.) Esityksen katsojat todistavat tapahtumaa ja luovat sosiaalisia merkityksiä (Nikkanen 2014, 261). Musiikkiesityksen kautta pyritään luomaan katsojille ihanteellinen kuva yhteisöstä mahdollisimman myönteisenä ja sellaisena, kuin yhteisön haluttaisiin olevan (Nikkanen 2014, 259).

Musiikinopettaja kiteytti reflektiokeskustelussamme, että usein esitystilanteessa oppilaat jännittävät yhdessä esityksen onnistumista. Jokainen oppilas on vastuussa omasta instrumentistaan ja alueestaan, mutta heille on projektin myötä voinut rakentua yhteiset käytännöt ja toimintatavat esityksen toteuttamisesta, jonka myötä oppilaat voivat tuntea oman vastuualueensa lisäksi yhteistä omistajuutta koko projektia ja esitystä kohtaan. Kun oppilas kokee itsensä tärkeäksi ja hyödylliseksi luokan yhteisessä projektissa, oppilaan motivaatio ja sitoutuminen projektia kohtaan kasvaa (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 128;

Kiuru 2018, 88). Edellä mainittu ilmiö ja lasten sitoutumisen kasvu projektia kohtaan viikko viikolta oli huomattavaa.

Et ehkä semmonen just se yhdessä onnistumisen tavote. – – Nyt täst [joulujuhlaesityksestä] ehkä vähän poistuu se kun livetilanteessa on se jännitys, et täs ei tuu sitä yhteistä jännitystä et onnistutaaks me. Ku me voidaan kuvata x [tarvittava määrä] kertaa. Mut sen takii mä otinki aika vaikeeen biisin, et [projektin päättyessä] me ollaan oikeesti onnistuttu näin pitkä biisi taistelee yhes loppuun. (M, 27.10.)

Keskustelimme musiikinopettajan kanssa musiikkiprojektin tavoitteista projektin ensimmäisen tunnin jälkeen ja monet tavoitteista liittyivät ryhmän yhteiseen onnistumiseen ja kokemukseen. Esimerkiksi musiikkiprojektin kappaleen valinnassa huomioitiin se, että yhteinen onnistuminen tuntuu erityisen hyvältä, kun projekti on haastanut oppilaita taitotasoon nähden sopivasti. Haasteet voivat parhaassa tapauksessa motivoida oppilaita ja luokkaa ja siten edistää projektin toteutusta. Opetussisällön ollessa sopivan haastavaa oppilaiden taitotasoon nähden, opettaja osoittaa oppilaille uskoa heidän kykyihinsä, joka vahvistaa oppilaiden pystyvyyden tunnetta (Leskisenoja 2017, 9).

Niil tulee niit onnistumisen hetkii myös sillee yhteisesti, et “tää kuulostaa siltä biisiltä” ja et “vähänkö sä soitat hienosti”. Ja (...) et ei kiinnitetä niihin virheisiin hirveesti huomiota, ainakaan toisten, et ei ruveta ketää osottelee täällä. Ja vaikat on tota hälinää, niin silti mun mielestä semmonen toisten kunnioitus on olemassa. Et enemmän se hälinä on olemassa koska ne on nii innoissaan ja ne haluis äkkii ite opetella [omia soitto-osuuksia]. (M, 17.11.)

Musiikkiprojektin alussa luokan musiikintunneilla saattoi olla melko kovaa hälinää, eivätkä oppilaat malttaneet keskittyä, vaan saattoivat tehdä musiikintuntiin liittymättömiä asioita. Esimerkiksi ensimmäisellä tunnilla, kun jokaisen instrumentin ja soitinryhmän stemmat käytiin yhteisesti läpi, osa oppilaista saattoi jopa häiritä opetusta levottomalla toiminnallaan. Levottomuuden taustalla voi usein olla se, että oppilasta turhauttavat uudet tai liian haastavat tehtävät ja sisällöt. Projektin edetessä ja oppilaiden omaksuessa omat instrumenttinsa ja soitto-osuutensa luokan työrauha ja ilmapiiri kehittyi huomattavasti (ks. Juntunen 2019). Tuntiin liittymättömät asiat jäivät pois ja tunnilla ilmenevä

taustahäly johtui enemmän siitä, että oppilaat harjoittelivat itsekseen omia soittosuuksiaan ja olivat ylipäättään innoissaan siihenastisesta osaamisestaan. Oppimisen myötä oppilaat myös alkoivat havainnoimaan ympäristöä ja toisiaan. He pystyivät irtautumaan omasta nuotistaan, ja voivat oman soiton ohella esimerkiksi kuunnella mitä toiset luokkalaiset soittavat, ja löytää niistä yhtymäkohtia omaan soittoonsa. Yhteisö siis tuki yksilön toimintaa, sillä yksilö pystyi tukeutumaan muiden soittoon ja kehittymään sen kautta soittajana sekä ryhmän jäsenenä (Kankkunen 2018, 135).

Ja toisaalta mä uskon et tää [se, että esitys toteutetaan instrumentaalisesti] myös tavallaan verrattuna siihen, jos ois laulajat ja soittajat, nii ne jää vähän erilleen ehkä tai että sit laulajat venailee kunnes soittajat on valmiit, ja sit otetaa vihdoin yhdessä. Mut tässä ku kaikki soittaa nii se myös yhdistää eri tavalla. (A, 17.11.)

Pandemian takia musiikintunneilla ei saanut laulaa, joten musiikkiprojekti toteutettiin instrumentaalina eli pelkästään soittimia käyttäen. Vaikka pandemia asetti projektille ja sen toteutukselle paljon uusia rajoja, seurasi siitä myös positiivisia asioita, kuten uusien instrumenttien soittamisen oppiminen. Tässä projektissa luokalle tuli muun muassa uutena aukikirjoitetut nuotit ja stemmat, siinä missä he olivat aiemmin tottuneet seuraamaan nuottia esimerkiksi kappaleen sanojen avulla. Koska kyseessä ei ollut musiikkiluokka, esityksen valmistaminen pelkkiä soittimia käyttäen oli jo itsessään kunnianhimoinen tavoite.

– on tuol toi toinen [oppilas] joka soittaa mitä soittaa (...). Samoin toi [instrumentti] soittaja, kunhan nyt jotku äänet tulis oikein. Kyl se [em. instrumentin soittaja] siinä alussa on ollu messissä. Välil täytyy tehdä semmosii, et vähän niinku jokasel on ne omat lähtökohdat ja tavoitteet. (M, 17.11.)

– – Ja kunhan saa olla mukana ja kokea olevansa osa sitä [yhteissoittotilannetta]. (A, 17.11.)

Musiikinopettajan tehtävänä on huolehtia, että jokaisella oppilaalla on taitotasoonsa nähden sopivasti haastetta ja mahdollisuuksia onnistua. Liian helppo tehtävä saattaa ruveta pitkästättämään, eikä oppilaan mielenkiinto projektia kohtaan välttämättä pysy yllä (ks. POPS 2014). Vaikka tutkimassani projektissa oli yksittäisiä oppilaita, joiden kohdalla musiikilliset haasteet saattoivat välillä olla liian suuria, ryhmän yhteissoitto ja

yhteinen tavoite motivoivat näitäkin oppilaita ja kannusti olemaan luovuttamatta. Merkityksellisyyden kokemukset siitä, että oppilas on osa suurempaa kokonaisuutta, edistää oppilaan sitoutuneisuutta ja motivaatiota musiikintunnilla (Leskisenoja 2016, 36). Ryhmään kuulumisen ja osallisuus olivatkin keskeisiä teemoja luokkaryhmän yhteisessä projektissa. Musiikkiprojektissa olennaisinta ei ollut se, että lopputulos ja kuulokuva on täydellinen, vaan se, että jokainen oppilas saa osallistua ja tuntea osallisuutta sekä tuoda oman panoksensa yhteisöön ja musiikilliseen kokonaisuuteen. Opettaja loi musiikkiprojektiin osallistavaa ilmapiiriä myös huomioimalla oppilaiden omia toiveita. Opettaja saattoi esimerkiksi kysyä oppilailta, missä he kokevat tarvitsevänsä kertausta tai harjoitusta, ja sen mukaan määräytyi seuraavan musiikintunnin sisältö. Kun opettaja ottaa huomioon oppilaiden mielipiteitä, oppilaat kokevat olevansa vastuullisia ja tasavertaisia toimijoita koululuokassa (Janhunen 2013, 68–69).

Ehkä antoisinta oli siinä kun huomasi että nyt joku pätkä menee yhteen. Ei se, että joku yksittäinen oppilas osaa, vaikka sekin on aina antoisaa huomata et joku on oppinut oman osuutensa, mut se [oppilaiden reaktio] et ”ei vitsit me saatiin yks rivi menee yhteen ja tää kuulostaa siltä biisiltä” ja oppilaiden silmistä näki myös sen mikä soittamisessa on parasta, just se soittamisen yhteisöllis et ”hei yhdessä ku me soitetaan niin tää kuulostaa tältä biisiltä”. (M, 1.12.)

Opettajan näkökulmasta projektin aikana antoisinta oli huomata oppilaiden kehitys. Kehityksen huomasi konkreettisesti siinä, että yhteisöön sujui paremmin ja yksittäiset kappaleen osat alkoivat kuulostamaan oikealta sekä kokonaisuus rupesi hahmottumaan. Yhteisiä onnistumisen kokemuksia tuotti nimenomaan ne hetket, kun yhdessä soittaessa kuulokuva alkoi muistuttamaan valittua kappaletta, ja oppilaiden oman soiton perusteella pystyi tunnistamaan, mikä kappale oli kyseessä. Yksittäinen stemma, esimerkiksi pitkät sointuäänit, saattaa kuulostaa oppilaan mielestä yksin soitettuna tylsältä, mutta koko ryhmän soittaessa yhdessä jokainen stemma on yhtä tärkeä ja olennainen kokonaisuuden kannalta.

Ryhmän yhteisöllisyydessä ei varsinaisesti ilmennyt merkittäviä muutoksia projektin aikana, ja tutkimukseen osallistunut luokka oli lähtötilanteeltaan hyvin positiivinen ja oppilaat kannustivat toisiaan. Samankaltainen tulos saatiin myös aiemmassa tutkimuksessa, jossa tutkittiin musiikkituokioiden lisäämisen merkityksiä alakoulussa (Juntunen 2019). Tutkimukseni projektin myötä oppilaiden aikaisemmat musiikilliset

tasoerot ja kokemukset omasta musiikillisesta pystyvyydestä tasoittuivat. Musiikkiprojektin valmistelu kesti ajallisesti pidempään, mitä yhden kappaleen käsittelyyn käytetään musiikintunneilla keskimäärin. Valmistelun aikana oppilailla pääsi rakentumaan positiivinen suhde ja omistajuus soittamiinsa instrumentteihin ja stemmoihin. Oppilaan ollessa vastuussa jostain tietystä asiasta ja jos häntä kohdellaan reilusti, voi oppilaalle syntyä omistajuuden kokemus. Omistajuuden johdosta oppilas tahtoo luontaisesti nähdä vaivaa ja edistää kyseessä olevaa asiaa (Huotilainen 2019, 119). Kun ryhmän sisällä olevat yksilöt kokevat pystyvyyttä ja onnistumisen kokemuksia, vaikuttaa se positiivisesti koko yhteisöön ja sen ilmapiiriin. Jotta oppilas voi nähdä toiset oppilaat ainutlaatuisina ja tärkeinä yhteisössä omalla paikallaan, täytyy hänen ensin ymmärtää oma ainutlaatuisuutensa ja yksilölliset kykynsä. (Janhunen 2013, 85–86.)

Tolle ryhmälle on tosi haastavaa ollu se kuunteleminen, et nyt ku ne kehitty siinä ton matkan varrella et “hei nyt soittaa nää, ja nyt me kuunnellaan”, nii mä toivon et se käytäntö siitä toisten kuuntelemisesta jäis ja myöski (...), itseasias moni kehittyki siinä, et sillon ku soitetaan yhdessä nii se ei oo vaan sitä omaa suorittamista, vaan sitä muitten kuuntelemista. (M, 1.12.)

Luokkaryhmän haasteena ennen projektia ja projektin alussa oli ollut kuunteleminen ja siihen keskittyminen. Musiikkiprojektin aikana oppilaiden kuuntelutaidot kehittyivät ja lapset oppivat kuuntelemaan toistensa soittoa. Kuunteleminen koululuokassa tapahtuu usein yhdessä, ja siihen liittyy sosiaalisia yhteyksiä (Kankkunen 2018, 124). Esimerkiksi kun lapsi näkee muiden kuuntelevan, hän alkaa itsekin kuunnella. Jos luokassa on meteliä ja epäjärjestyä, levottomuus voi tarttua koko luokkaryhmään. (Huotilainen 2019, 99; Salmela-Aro 2018, 13–14.) Yhteisen ja yhdistävän aktiviteetin, kuten yhteismusisoinnin, aikana muodostuu osapuolien välille sosiaalinen yhteys, joka säilyy ohjatun aktiviteetin jälkeen (Huotilainen 2019, 99). Kappaleen sovituksessa jokaisella instrumentilla ja instrumenttiryhmällä oli oma stemmansa, ja oppilaiden oli välttämätöntä seurata toisiaan pysyäkseen soittamisessa mukana.

4.1.2 Musiikkiprojekti opettajan näkökulmasta

Musiikkiprojektin käytännön toteutus alkoi sillä, että oppilaat valitsivat projektin kappaleen yhdessä opettajan kanssa, jonka jälkeen oppilaille jaettiin projektissa

soitettavat instrumentit. Kokoonpanon valitsemisen myötä opettaja teki luokkasovituksen huomioiden oppilaiden lähtötason ja musiikintunnilla aikaisemmin opetellut asiat. Nämä asiat vaikuttivat esimerkiksi sovituksen sävellajiin ja stemmojen haastavuuteen. Opettajan on tärkeää tuntea oppilaat ja heidän taitonsa voidakseen tehdä opetuksesta mahdollisimman mieluisaa ja kehittävää kaikille. Parhaimmillaan oppilaiden eriyttäminen jokaisen oman osaamisen mukaan kasvattaa oppilaan motivaatiota ja itsetuntoa (POPS 2014, 30). Seuraavalla tunnilla jokaisen instrumentin soitto-osuus käytiin yhteisesti läpi, ja tunnin tavoitteena oli antaa oppilaille kuva projektin kokonaiskuvasta ja tulevasta työmäärästä. Oppilaiden on tärkeä tietää yhteinen päämäärä, jotta he voivat tähdätä siihen (Riikonen ym. 2018, 116). Musiikinopettajan näkökulmasta toistojen määrä on keskeinen tekijä oppimisessa. Uutta asiaa opetellessa opittavan asian pilkkominen pienempiin osiin ehkäisee oppilaan turhautumista ja tekee uudesta asiasta ymmärrettävämmän ja helpommin lähestyttävän.

Nythän mä kävin ne stemmat läpi, et mä tavallaan toivon et ens viikol päästäis siihen et ne vaan menis niihin soittimiin. Et todennäköisesti on niitä [oppilaita], jotka on sit et ”emmä tajuu” ja ”emmä enää muista mitä täs piti tehdä, mikä tää on?” Et varmaan joutuu sit kiertää enemmän, mut tarkoitus ois et ens viikolla oikeesti saatais [soitettua] se neljä tahtii yhdessä. Mut tavote on edetä tätä palasissa. – – vaik ois aika helppoki biisi, nii mä otan aika pienissä pätkissä yleensä. (M, 27.10.)

Musiikki on yksi harvoista kouluaineista, johon liittyy esiintyminen. Esiintymistilanne voi olla oppilaille haastava ja jännittävä, varsinkin jos siihen ei ole muodostunut rutiinia. Opettaja voi edistää esiintymisintoa omalla asenteellaan ja luomalla oppilaille turvallisen ilmapiirin ja mielikuvan siitä, ettei esiintymisen tarvitse olla pelottavaa. Kannustava ja ammattitaitoinen opettaja voi rohkaista oppilaita liikaa kuitenkaan painostamatta. Oppilaan negatiiviset kokemukset voivat olla esteenä oppimiselle ja vaikuttaa myös muuhun luokkaryhmään (Janhunen 2013, 82). Toisinaan vastaan voi tulla haastaviakin tilanteita, jos oppilas ei millään tahdo osallistua musiikintunnin yhteydessä tapahtuvaan soittamiseen tai esiintymiseen. Haastavat tilanteet koululuokassa voivat vaikuttaa negatiivisesti ryhmän yhteiseen motivaatioon ja haitata toimintaa (Järvenoja, Kurki & Järvelä 2018, 105). Tutkimukseni luokkaryhmällä kyseistä ongelmaa ei kuitenkaan ollut, ja opettaja kertoi luokalla olevan poikkeuksellisen positiivinen asenne myös esiintymiseen.

– – *Mul on tänä vuonna aika hyvät vitosluokat. Mä sanoisin et niis on kaikissa aika hyvä se semmonen asioihin tarttuminen, et harva jää tähän silleen et “en mä kyl halua soittaa mitään”. Nää muut [tämän lukuvuoden] vitosluokat, siel on ollu enemmän sitä et ”mä en halua esiintyy”. Tässä [oppilasryhmässä] (...) mä en oo kuullu et kukaan oppilas ois sanonu et ”mä en halua tulla siihen [musiikkiesitykseen] mukaan”. Mä en oo joutunu ketään suostuttelee. Et voi olla et se jossain vaiheessa tulee vastaan et ”mä en haluukkaan”. Katotaan, toivottavasti ei. (M, 27.10.)*

Musiikkiprojektin kautta on mahdollista opettaa musiikin oppimäärän sisältöjä mielekkäällä tavalla, ja usein oppiminen tapahtuu projektin ohella, kun oppilaat keskittyvät projektin näkyvimpään tavoitteeseen, eli esitettävään kappaleeseen. Tutkittavalle luokalle projektin aikana tuli paljon uusia oppisisältöjä, kuten esimerkiksi nuottien aika-arvot. Opettaja oli aiemmin merkannut nuottien kestot numeroina sen perusteella, kuinka moneen kunkin nuotin kohdalla lasketaan. Esimerkiksi puolinuotti on kaksi ja kokonuotti neljä. Tässä projektissa nuottikuva oli kuitenkin täysin aukikirjoitettu partituuri. Luokka oli syksyn aikana käsitellyt teoriassa nuottien aika-arvoja ja tavoitteena oli projektin avulla yhdistää aiemmin opittu asia käytäntöön.

Tää on eka kerta ku mul on nuotissa niille merkattu nuottien pituudet. – – Mä aina vaan oon merkannu ne [nuottien aika-arvot] ”kakkonen, nelonen” ja tälleen. Nyt (...) niil on ekaa kertaa ihan oikeet oikeet nuotit. Et tavallaan niil hahmottuis se musiikin kieli tän kautta, ja nimenomaan just toi yhteissoitossa (...) laskeminen ja miten se muodostaa sen kokonaisuuden. Just et osa soittaa puolinuotteja ja osa soittaa neljäsosia, mut hei me ollaan silti siinä samassa tahdissa. – – Nää musiikilliset vähän niinku teoria-asiat, jotka on kulkenu käsikädessä, nii [saisi] käytännönläheisyyteen, et ne tajuu sen et “hei tää on mulle käyttötavaraa tää nuottien lukeminen”, et “mä pystyn yhdistämään tän soittamiseen”. (M, 27.10.)

Projektissa käytetyn nuottikuvan taustalla oli konkreettinen oppimistavoite, ja vaikka musiikinopettaja tiesi nuottien lukemisen tuottavan aluksi haasteita, hän teki tietoisien päätöksen tehdessään projektin nuotit partituurimuotoon. Partituurin lukemisessa haasteita tuo esimerkiksi oman stemman seuraaminen ja rivin vaihtuessa oikean rivin löytäminen nopeasti. Nuottikuvan etuna on kuitenkin se, että oppilaat näkevät, mitä toiset

instrumentit soittavat ja voivat suhteuttaa omaa soittamista siihen. Tähän projektiin partituuri oli hyvä ratkaisu, mutta opettaja mainitsi kokeilevansa eri nuottikuvia tilanteesta riippuen, sillä eri oppilaat hahmottavat eri tavoin. Jollekin oppilaalle muiden stemmojen seuraaminen helpottaa omaa soittamista, kun taas toista oppilasta muut nuottirivit kuormittavat ja tekevät oman stemman seuraamisesta haastavampaa.

Visuaalisesti ku mä tota [nuottia] tein ja mietin (...), et pitäskö vaan tehdä jokaselle stemmalle yksinäinen oma lappu, eikä niin et siinä näkyy ne muut [stemmat], koska se riviltä toiselle [siirtyminen] on [oppilaille] vaikeeta usein. Mut sit jotenki toisaalta mun mielestä se on myös hyödyllistä et ne [oppilaat] näkee, et “aa pianot soittaa tos mun kaa samaan aikaan noita ääniä” ja pystyy taulult näyttää yhtäaikaisesti. – – täs kokoajan oppii ja vaihtaa usein sitä visuaalista tapaa miten niitä [nuotteja] opettaa. Mut ku toiset oppii toisel taval ja näin. (M, 17.11.)

Kuten opettaja ennustikin, nuottien lukeminen rupesi sujumaan oppilailta alun haasteiden jälkeen, josta seurasi onnistumisen kokemuksia. Onnistumisen kokemuksesta seuraa mielihyvän tunne, joka saa oppilaan tavoittelemaan seuraavaa onnistumista. Tätä toimintaketjua kutsutaan sisäiseksi motivaatioksi (Huotilainen 2019, 42). Lapset myös auttoivat ja ohjeistivat toisiaan, sekä saman instrumenttiryhmän sisällä, mutta myös instrumenttirajojen yli. Nuottien selvittäminen ja lukeminen oli luokan yhteinen haaste, josta he selvisivät yhdessä.

Must tuntuu et ne [oppilaat] paremmin jo nappaa sielt [nuoteista] niitä rytmejä ja pysyy sillä omalla rivillään. Et (...) nyt toi aikasempi tieto-taito tosta biisistä auttaa eteenpäin. Nyt mä olin tuol jotai auttaa nii [oppilas kysyi] “miksä näytät tota ksylofoni-rivii?” Ja mä olin ihan et jes, toi ite osas lukee tuolta et mikä on mun rivi. (M, 17.11.)

Ja just se oli kiva huomata, et siellä esimerkiks se yks oppilas, itseasias (...) monikin oppilas, – – ku niillä saksofonistilla, huilistilla ja viulisteilla ei ollu niitä omia soittimia mukana, nii yhtenä keskiviikkona ne autto muita. Ne on sillee lahjakkaita musas, et ne esimerkiks meni pianistien avuks ja meni ksylofonien ja kellopelien avuks. Nii se oli kiva huomata et ne oli ehkä vielä aktiivisemmin toistensa apuna ja tukena. (M, 1.12.)

Tämän musiikkiprojektin keskeisin toimintamuoto oli yhteissoitto, jonka tärkeyttä korostetaan esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 263). Yhteissoiton avulla voidaan käsitellä monia musiikin peruselementtejä ja oppia ryhmässä toimimisen taitoja. Yksi tärkeimmistä yhteissoiton elementeistä on kuunteleminen. Luokkakontekstissa on instrumentteja, esimerkiksi kellopelit, jota saatetaan soittaa todella kovaa. Lapselle ominaista on kokeilla, kuinka kova ääni jostain soittimesta lähtee. Musiikkiprojektissa, jossa tavoitteena on soiva kokonaisuus, oppilaiden täytyi oppia kuuntelemaan toisiaan ja ymmärtämään se, ettei oman stemman kuuluminen voimakkaimmin ole tärkeää, vaan se, että luokka kuulostaa yhdessä ja kokonaisuutena hyvältä. Kuuntelemisen lisäksi musiikkiprojektin opettaja listasi projektin oppimissisällöiksi musiikin kielen, nuottien aika-arvot ja musikaalisuuden.

– – tavote on (...) se että täs [projektissa] ne kaikki, musiikin kieli, nuottien aika-arvot, musikaalisuus ja semmonen kokonaisuuden kuunteleminen hahmottuis niille [oppilaille]. Et [oppilaat] irtautuis siitä omasta soittamisesta siihen, että miltä me kuulostetaan yhdessä. Koska täällä on soittimia jotka helposti puskee päälle, esimerkiks kellopelit on yks niistä, joita soitetaan äärettömän kovaa. Et oppii kuuntelemaan sen et “hei täs on kaikkee muutakin”, ja “mun ei tarvii olla se joka kuuluu täst kaikista koviten, vaan mä oon osa tätä kokonaisuutta”. (M, 27.10.)

Pidemmän aikavälin musiikkiprojektissa musiikinopettajalla on hyvä mahdollisuus eriyttää oppilaita jokaisen oman taitotason mukaan. Myös Leskisenoja huomasi toimintatutkimuksessaan pidempikestoisen projektin edut oppilaiden motivaatiossa ja keskittymiskyvyssä (Leskisenoja 2017, 19). Projektin alussa oppilaille jaettiin instrumentit ja stemmat, mutta kuten jokaisessa ryhmässä, jokainen oppilas ja yksilö on erilainen. Toiset oppilaat omaksuvat nopeasti uusia asioita, toisilla saattaa olla musiikkitaustaa koulun ulkopuolelta ja toisilla saattaa olla epäilyksiä omaa pystyvyyttä ja musiikillisia taitoja kohtaan.

– – tos on hirveesti oppilailla eroo. Huomaa kyl, et osa [oppilaista] kuulee heti, et näin tän kuuluu mennä. Niinku esimerkiks toi kellopelin soittaja oli heti et “aivan, se tukee tätä melodiaa tää mitä mä soitan”. Ja toisilla se ei hahmotu yhtään niinku et tulis sieltä selkärangasta. (M, 17.11.)

Taideaineiden tasoerojen tasaamiseen sisällön eriyttäminen on hyvä keino, jolla tehdä oppimisesta ja osallistumisesta jokaiselle mahdollisimman mieluisaa ja sopivasti haastavaa. Musiikinopetuksen tavoitteena on olla opetusta, joka on mielekästä eri ihmisille. Opetuksen tulisi olla niin monipuolista, että erilaisten oppijoiden joukossa jokainen saisi onnistumisen kokemuksia. (Muukkonen 2010, 119.) Keskustelimme reflektiokeskusteluissamme eriyttämisestä ja sen hyödyntämisestä musiikintunneilla, ja musiikinopettaja kertoi eriyttävänsä oppilaita usein erityisesti oppilaiden soittaessa sointusäestystä. Opettaja kertoi esimerkkinä, että soitettavaa kappaletta ruvetaan käsittelemään niin, että ensin opetellaan soittamaan koskettimilla kappaleen sointujen perusäänet. Ne oppilaat, joille se on sujuvaa, voivat ottaa mukaan soinnun kvinttiäänän ja siitä seuraavana askeleena ottaa mukaan kolmisoinnun väliäänän, eli terssin. Jos kaikki tämä onnistuu, voi oppilas soittaa bassoääntä vasemmalla kädellä. Musiikinopettaja totesi vain harvoin ottavan melodiaa soitettavaksi, sillä yleensä yhteissoittotilanteessa puolet luokasta laulaa kappaleen melodiaa. Pandemian vuoksi tutkimukseni projektissa ei kuitenkaan saanut laulaa ja melodia oli sovitettu saksofonille. Pari luokan pianistia päättivät ottaa haasteekseen opetella kappaleen melodian, eli he eriyttivät itseään oma-aloitteisesti ylöspäin. Tämä osoittaa oppilailta positiivista ja myönteistä suhtautumista omaan pystyvyyteen ja taitoihin, sillä oppilaat tahtoivat nähdä vaivaa ja kehittää taitojaan myös musiikintuntien ulkopuolella (ks. myös Huotilainen 2019, 119).

—mä yleensä eriytän joo. Tosi harvoin otan melodiaa! — Yleensä mä oon tehny niin et puolet laulaa, nyt [laulukiellon takia] se on sit ollu niin et mä oon soittanu sitä melodiaa, et nyt ois hyvä sauma [oppilaiden soittaa melodiaa], mut se melodian soittaminen on [yleensä] tosi paljon haastavampaa [kuin sointujen soittaminen]. Et yleensä mä eriytän noissa sointuhommissa, et ykkösvaihtoehto on se perusääni ja soitat vaan sitä. Sit jos pystyt soittaa vaik kvinttejä ja sit kolmisointuina, ja sit vasta mä oon ottanu sen bassoäänän sinne mukaan, et se on vähän semmonen viimeinen vaihtoehto. (M, 17.11.)

Eriyttää voi myös alaspäin, jos opettaja huomaa oppilaassa turhautumista tai sitä, ettei lapsi pysty toistoista huolimatta suoriutumaan soittamisesta. Näissä tilanteissa opettajalta vaaditaan sensitiivisyyttä, sillä lapsi voi tuntea epäonnistuneensa ja tuottaneensa esimerkiksi opettajalle tai muulle ryhmälle pettymyksen. Opettajan antama palaute oppilaan suoriutumisesta rakentaa oppilaan omaa käsitystä itsestään oppijana, ja opettajan tuella onkin suuri merkitys oppilaan oppijakuvan rakentumisessa (Lerikkanen &

Pakarinen 2018, 128). Opettaja voi helpottaa soitettavaa stemmaa, järjestää erillisen harjoitteluhetken musiikintunnin ulkopuolella, esimerkiksi välitunnilla tai tehdä hahmottamisen tueksi nuottiin muita merkintöjä. Tärkeää on kannustaa oppilasta ja osoittaa luottamusta hänen taitoihinsa.

Se [oppilas] soittaa hirveen epävarmasti. Se [stemma] on niinku ihan liian vaikee sille. Mä tiesin jo valitsemisvaiheessa, et tää oli vähän semmonen mun tietonen riski, et se on aika vaikee. Hän on sentään hahmottanu sen, et mikä on mikäkin kieli ja miten ne välit menee, mut sit toi rytmi on haastava. Nyt mä oon kirjottanu yläpuolelle välillä et kuinka moneen lasketaan, ja mä käytän sitä merkintätapaa [vaihtoehtoinen merkintätapa sävelelle] et se on meillä ollu se. Nii sit mä koen et jos siel on hirveesti koodikieltä et [edellä mainittu] ja sen yläpuolella vielä lukee suluissa nelonen nii se rupee näyttää siltä et mikä tää on. Et mahollisimman minimillä. (M, 17.11.)

Musiikinopettaja kertoi hyödyntävänsä tunneillaan laulamista todella paljon. Maailmantilanteen takia vallitseva laulukielto vaikutti myös musiikintuntien sisältöihin ja työllisti opettajaa keksimään vaihtoehtoisia aktiviteetteja ja toimintatapoja musiikintunneilla ja tässäkin musiikkiprojektissa. Instrumentin soittamiseen verrattuna laulaminen on usein helpompaa, ja uuden kappaleen opetteleminen on nopeampaa laulaen kuin soittaen jo lähtien nuoteista: lähtökohtaisesti jokainen oppilas osaa musiikintunnille tullessaan lukea laulun sanoja, mutta vain harva osaa lukea nuotteja.

— oppilaat usein osaa aika hyvin niinku heti nopeesti sen laulun sanat ja kaikki, et sit mul jää aika vähän annettavaa ja niil on usein vähän tylsää. Et sit tottakai (...) se mikkiin laulaminen on niille uutta melkein aina, mut sit se on vähän semmosta, et “noh odottakaa nyt et pääsette laulaa”. (M, 17.11.)

Ja sit sekin itse asiassa kehittää, koska lauluhän on kaikista helpoin väylä seurata nuottia, sanat nimittäin. Nii nyt ku tästä nuotista puuttuu sanat, nii ne [oppilaat] on enemmän hukassa, mä huomaan sen. Mä oon paljon tehny myös sellasta lappuu mis ei oo ollenkaa nuotteja vaan on vaa sointumerkit ja sanat. — Et nyt tää on ollu poikkeuksellinen tää vuosi siitä, et on opetellu [tekemään nuotteja] uudella tavalla. (M, 17.11.)

Vaikka koko luokan yhteissoittaminen ilman laulamista on ollut kehittävää sekä pedagogisesta että oppilaiden näkökulmasta (ks. myös Nikkanen 2014, 252), musiikinopettaja kaipaa laulamista takaisin tunneillaan. Hän kertoo laulamisen olevan matalan kynnyksen musiikillista toimintaa, johon koko luokka osallistuu lähtökohtaisesti mielellään.

Mut kyl mä oon miettiny sitä et vitsi vähänkö mä ootan sitä et saa taas laulaa. Se tuo niin paljon siihen tuntiin semmosta kepeyttä, et vaan kaikki on tässä yhdessä ja lauletaan pari biisiä. Se on melkein aina ollu se loppu vartti silleen, et noni nyt vaa pari biisiä lauletaan. Nii nyt ku ei oo sitä, nii mul on aina vähän sillee et “öö mitä mä voin keksii jotain sellast easyy”. (M, 17.11.)

– – on se tosi kuormittavaa kans noille oppilaille kokoajan vaik seurata jotai nuottei tai seurata ja keskittyä johonki uuteen. Ku taas laulaminen on sellasta mitä nyt kaikki pystyy tekee. (A, 17.11.)

Projektin lopussa keskustelimme opettajan kanssa siitä, ilmenikö projektin aikana jotain toimintatapoja tai käytäntöjä, joita opettaja voisi jatkossa hyödyntää omassa opetuksessa tai kehittää eteenpäin. Totesimme projektin olleen kokonaisuudessaan onnistunut, eikä mieleemme noussut erityisemmin mitään, minkä olisi pitänyt mennä toisin. Projektimainen työskentelymuoto oli sekä opettajalle että oppilaille mieluisaa, ja tavoitteellisen projektin valmistelun kautta voidaan vahvistaa oppilaiden osallisuutta sekä merkityksellisyyden tunteita. Saatua tutkimustulosta tukee myös aiempi tutkimus, jonka kautta löydettiin samankaltaisia yhteyksiä projektin ja oppilaiden osallisuuden väliltä (Leskisenoja 2017, 36). Yhteiseen tavoitteeseen pyrittäessä luokassa opittiin uusia asioita, joita voidaan hyödyntää tulevilla musiikintunneilla. Projektin kautta käsiteltyjä ja sen myötä kehittyneitä musiikillisia taitoja oli esimerkiksi nuotinlukutaito ja nuottien aika-arvot. Nämä teemat olivat oppilaille jo entuudestaan tuttuja, mutta projektin myötä aiemmin opittu tieto yhdistyi käytännön tekemiseen.

Et ehkä just käyttää (...) mahollisimman oikeeta nuotinnustapaa. – – mä oon vähän pelänny puhuu välillä musiikkitermeil: puolinuotti, kokonuotti. Me ollaan nyt esimerkiks noita nuottien aika-arvoja käyty tänä vuonna, et ehkä (...) uskallan jatkossa rohkeemmin sotkee näitä ns. teoria-asioita ja soittoasioita ikään kuin yheks isoks möykyks – – ja kaikki on ihan sekasin. Mut sit yhtäkkiä huomaaki et

ei vitsi, nyt ne [oppilaat] tietääki vaik mikä on puolinuotti ku mä oon täst puhunu, tai just vaikka kohotahti, oli tänään [musiikintunnilla] upeeta et ei vitsit se asia jäi [oppilaiden] mieleen [aiemmalta tunnilta]. (M, 1.12.)

Miks aina opettaa silleen hirveen erillään teoriaa ja käytäntöä, kyl mä yritän pitää ne yhdessä mut nyt ne tuli tos [projektissa] ihan oikeesti tosi könttänä. Et ehkä semmonen toimintatapa, et teoria ja käytäntö ois vielä lähempänä toisiaan. Et se, että nyt jos vaikka tunnilla on käyty ne nuottien aika-arvot niin heti sit käytäntöön sitä niiden soittamista. (M, 1.12.)

Musiikkiprojekti osoitti sen, että pitkäjänteisen ja tavoitteellisen työskentelyn seurauksena oppilaat voivat omaksua opettajan näkökulmasta haastaviakin asioita. Musiikin teoriaa ja käytäntöä voi kuljettaa entistä enemmän yhdessä, ja oppilaiden mahdollisen alkuhämmennyksen jälkeen asian oppiminen ja sisäistäminen voi olla jopa tehokkaampaa verrattuna siihen, jos saman asian teoria ja käytäntö käydään esimerkiksi erillisillä tunneilla läpi.

4.2 Musiikkiprojektin avulla opitaan muutakin kuin soittamaan

Toinen tutkimuskysymykseni käsitteli tutkimusaiheittani oppilaan näkökulmasta ja sitä, mitä oppilas sekä luokkaryhmä voi saada ja oppia yhteisöllisestä musiikkiprojektista. Tutkimukseeni osallistunut oppilasryhmä oli peruskoulun 5. luokalla, ja lähestyin projektia ja sen merkityksiä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) kautta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään kyseisen vuosiluokan erityispiirteeksi identiteetin muotoutuminen, joka rakentuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa (POPS 2014, 155). Musiikin opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle keinoja aktiivisen musiikkisuhteen kehittämiseen, musiikilliseen toimintaan ja kulttuuriseen osallisuuteen. Toiminnallisen musiikinopetuksen kautta tuetaan musiikillisten taitojen kehittymisen lisäksi myös oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia osana ryhmää. (POPS 2014, 263.) Esimerkiksi edellä mainittujen taitojen oppimiseen musiikin ja sen mahdollisuuksien hyödyntäminen koulu- ja oppimiskontekstissa on hyvinkin perusteltua.

4.2.1 Pystyvyyden kokemuksia ja vertaisoppimista

Tutkimukseeni osallistuneen luokan oppilaat olivat projektin alkaessa todella innoissaan, sillä projektin toteutuminen ylipäätään oli ollut pandemian takia epävarmaa. Videomuotoinen toteutustapa projektille oli siis parempi kuin jos esitystä ei olisi tullut ollenkaan, eikä projektissa käytetty vaihtoehtoinen toteutustapa musiikkiesitykselle vaikuttanut merkityksellisesti luokan asenteisiin tai odotuksiin. Lähtöasetelma tutkimuksen toteuttamiselle oli siis positiivinen, ja sekä luokka että opettaja ottivat minut lämpimästi mukaan heidän projektiinsa.

Ne [oppilaat] oli tosi innoissaan siitä, et tuli ylipäätään [musiikkiprojekti], ku ne oli vähän jo silleen et tuleeks mitään joulujuhlaa. Et nyt tuleeki tämmönen video. Nii tää on porukka, joka rakastaa esiintymistä. Ja se on myös semmonen mikä poikkeee pikkasen näistä muista ryhmistä. (M, 27.10.)

Musiikkiprojekti oli 5. luokalle tähänastisen koulutaipaleensa haastavin musiikillinen projekti ja oppilaille valkeni ensimmäisten tuntien aikana hiljalleen projektin vaativuus. Opettaja kertoi oppilaiden ihmetelleen aluksi, miksi joululaulua ruvetaan harjoittelemaan jo lokakuussa. Ennen tätä projektia luokka oli soittanut helpompia kappaleita, joissa on esimerkiksi vain vähän sointuja ja toistuva sointukierto. Musiikintunneilla on ollut tapana käsitellä yhtä kappaletta kahdesta kolmeen viikkoa, mutta tämä projekti kesti yhteensä kuusi viikkoa. Projekti poikkesi myös siten totutusta toimintakulttuurista, sillä instrumentit ja soittajat pysyivät samana alusta loppuun asti, eikä soittimia vaihdeltu keskenään. Oppilaita yllätti se, että projektin kappale olikin huomattavasti haastavampi kuin aiemmat musiikintunnilla käsitellyt kappaleet.

– – mä luulen et tänään ne tajus sen että kuinka isosta projektista on kyse. Et nyt se ehkä konkretisoitu niille. Viime viikol se oli vaan joku biisi joka me treenataan, mikä on yleensä ollu sillee kolmen soinnun kappale. Nyt ne ehkä tajus et ”aa täs on itseasiassa aika paljon hommaa”. Ja sen mä oon koittanu niille tuoda ku ne oli vähän et ”miks meidän täytyy lokakuus ruveta treenaa joululauluu”. Mä sanoin et ”kuule keikkailevat muusikot alottaa jo kesäkuussa et ei tää oo mitenkään aikasin!” (M, 27.10.)

– – kiva et nyt heillä on käsitys siitä, et kuin kauan siinä menee ku oikeesti yhen biisin kunnolla harjottelee. (M, 1.12.)

Uusia ja haastavia asioita käsitellessä oppilaat voivat kokea hetkittäin turhautumisen tunteita, joka näkyi lapsissa eri tavoin. Turhautuminen saattoi purkautua musiikintunnilla ylivilkkauteena ja huomion kiinnittymisellä johonkin tuntiin liittymättömään asiaan, ja toisilla turhautuminen saattoi johtaa passiivisuuteen ja siihen, ettei oppilas siinä hetkessä jaksa yrittää. Liian vaikeat haasteet voivat turhauttaa ja toistuvat epäonnistumiset ja alisuoriutumiset vaikuttavat oppilaan käsitykseen omasta pystyvyydestään (Salmela-Aro 2018, 9, 20). Tämän välttämiseksi oli tärkeää, että uutta asiaa ruvettiin käymään läpi pienissä paloissa, jotta koko luokka pysyi opetuksessa mukana.

– – on kans hyvä ottaa [uutta kappaletta] sillee paloissa, koska sit [oppilaat] ei ehi kyllästyy tai turhautumaan. – – Koska jos on liian pitkä [käsiteltävä pätkä] ja sitte ei pääse alusta mukaan, nii sit [oppilas] on vaa sillee okei ”mä en tee mitää”. Tai ainaki sitä näkee paljon. (A, 27.10.)

Oppilaat huomasivat omassa tuntiosallistumisessaan muutosta sen myötä, kun osaaminen kehittyi. Lapset kertoivat viimeisellä tunnilla ylpeänä, kuinka aikaisemmin saattoi lopettaa soittamisen pudottuaan nuotista, mutta projektin myötä he olivat oppineet pääsemään kesken soiton takaisin mukaan kuuntelemalla ja katsomalla muiden soittoa. Edellä mainitun aktiivisen toimijuuden avulla oppilaat voivat löytää oman paikkansa musiikkiprojektissa ja ryhmässä, ja toimijuuden vahvistaminen tukee erityisesti luokan heikompia oppilaita (Salmela-Aro 2018, 13). Oppilaat oppivat myös refleктоimaan omaa tekemistään ja muuttamaan omaa toimintaansa sen mukaan. Eräs oppilas totesi soittavansa mieluummin oman tasonsa mukaan, kuin että putoaisi yhteissoittotilanteessa koko ajan. Hän lisäsi perään kuitenkin, että täytyy myös asettaa itselleen tarpeeksi haastetta, eikä soittaa esimerkiksi vaan yhtä sointua.

Muiden kuunteleminen olikin yksi projektin aikana esiin noussut asia, jossa lapset kertoivat erityisesti kehittyneensä. Usein musiikintunnilla oppilaat tahtovat soittaa mahdollisimman kovaa ja siten, että oma soitto kuuluu kaiken muun hälinän yli. Tämä ilmiö näkyi projektin ensimmäisillä tunneilla, mutta vähitellen se karsiutui pois. Projektin myötä oppilaat ymmärsivät, ettei oman soiton kuuluminen mahdollisimman kovaa ole olennaista, vaan se, että ryhmän soitto yhdessä kuulostaa mahdollisimman hyvältä.

Projektin alussa osaa oppilaista harmitti se, etteivät he soittaneet melodiaa, mutta yhteissoiton myötä heille selvisi kuinka jokainen stemma täydentää kokonaisuuden kuulokuvaa ja siten tukee myös melodiaa. Keskittymiskyvyn laajeneminen omasta soitosta myös muiden soittamisen kuunteluun mahdollisti yhteisten onnistumisen kokemusten syntymisen, ja oppilaat saattoivat musiikintunnilla spontaanisti kehua ja kommentoida toistensa soittoa. Yhteissoitto oli mukaansatempaavaa ja oppilaat keskittyivät tekemiseen täysin. Luokka oli selkeästi innoissaan ja ylpeä osaamisestaan. Edellä mainittuja tapahtumia voidaan myös kuvata flow-tilaksi (Salmela-Aro 2018, 19; Seligman 2011, 21), ja toiminta on voinut tuntua jälkikäteenkin palkitsevalta ja merkitykselliseltä (ks. myös Leskisenoja 2017, 34).

Ja sit (...) niil [oppilailta] tulee niit onnistumisen hetkii myös sillee yhteisesti et “tää kuulostaa siltä biisiltä” et “vähänkö sä soitat hienosti”. (M, 17.11.)

Musiikkiprojektin aikana musiikintunneilla vallitsi avoin ja turvallinen ilmapiiri ja oppilaiden toiminta luokassa oli pääosin rentoutunutta. Positiivinen ilmapiiri näkyi oppilaiden käytöksessä esimerkiksi siten, että lapset uskalsivat heitellä kommentteja soiton lomassa omasta tekemisestään ja näyttää vapaasti tunteitaan. Esimerkiksi yksittäisen oppilaan suoriutuessa hyvin jostain tehtävästä, saattoi hän jakaa ja ilmaista onnistumisensa myös muulle ryhmälle. Kun oppilaat saavat ilmaista mielipiteitään luokassa ja kokevat saavansa opettajalta arvostusta ja hyväksyntää, luokan yhteishenki ja motivaatio paranee (Janhunen 2013, 68–69). Yksilön onnistumisen kokemukset voivat motivoida muuta ryhmää ja edistää onnistumisia myös yhteisesti. Yhteiset kokemukset luovat yhteenkuuluvuuden tunnetta luokassa (Väkevä & Westerlund 2011, 41).

Must se on jotenki ihana reaktio aina ku soitetaa vaik joku pätkä, nii sit vaik tää [erään instrumentin soittaja], se aina sillee nostaa kädet ylös [sen jälkeen] ku se soittaa. Tai sillee [näyttääkseen] et on onnistunu [soittotehtävässään]. (A, 17.11.)

Koska ryhmän ilmapiiri ja yhteishenki oli kannustava, luokassa uskallettiin jakaa tunteita keskenään myös niissä hetkissä, jossa oppilas saattoi pudota kärryiltä. Oppilaat uskalsivat pyytää toisiltaan myös apua ja he auttoivat toisiaan ilman erillistä opettajan kehotusta. Positiiviset ihmissuhteet edistävät myönteistä kouluilmapiiriä ja luokkahenkeä (Janhunen 2013, 60), ja vertaisoppiminen on luontevaa ilmapiirin ollessa turvallinen (POPS 2014, 27).

– – [musiikintunnilla] *ei kiinnitetä niihin virheisiin hirveesti huomiota, ainakaan toisten, et ei ruveta ketää osottelee täällä.* (M, 17.11.)

Ja niil [oppilailla] on aika avoin ilmapiiri, et jengi uskaltaa sanoo et “hei mä putosin” tai “hei mä en soittanu tota oikein”. (A, 17.11.)

Useiden oppilaiden musiikillinen itsevarmuus ja pystyvyys projektissa kasvoivat, mikä lisäsi positiivisia kokemuksia ja edisti oppilaan positiivista minäkuvaa musiikintunnilla (ks. myös Huotilainen 2019, 42). Musiikkiprojektin aikana oppilaat tutustuivat uusiin toimintatapoihin, joista muodostui tietyt rutiinit musiikintunneille. Projektin viimeisellä tunnilla keskustelimme oppilaiden kanssa siitä, mitä kaikkea he olivat oppineet musiikkiesitystä valmistellessa. Keskustelussa nousi esiin useita opittuja asioita, jotka jaottelin kolmeen eri osa-alueeseen. Ensimmäinen osa-alue oli musiikilliset taidot, joista keskustellessa oppilaat luettelivat nuottien lukemisen, uuden instrumentin soittamisen ja orkesterirutiinit, jotka tässä yhteydessä tarkoittavat esimerkiksi soitinten virittämistä. Jokaisen musiikintunnin alussa soittimet viritettiin samassa järjestyksessä ja luokassa opittiin siihen, että virittämisen aikana täytyy olla hiljaa. Eräs oppilas myös kertoi oppineensa itse kuulemaan, onko hänen soittimensa epäviireessä ja tarvittaessa pyytämään apua viritykseen.

Toinen osa-alue oli yhteisölliseen projektiin liittyvät taidot eli ryhmätyötaidot. Yksilön toimijuuden tukeminen vahvistaa osallisuutta luokkaryhmässä (Janhunen 2013, 86), ja projektimuotoisessa toiminnassa jokaisen oppilaan panos on yhtä tärkeä (Nikkanen 2014, 525; Muukkonen 2010, 119). Oppilaat kertoivat huomanneensa, kuinka tunnilla “ei kannata sählätä”, sillä se hidastaa koko luokkaa ja projektin etenemistä. Musiikkiesityksen valmisteleminen opetti oppilaille kärsivällisyyttä ja pitkäjänteisyyttä, sillä saman kappaleen parissa työskenneltiin viikosta toiseen. Projektin valmisteleminen pysyi loppuun asti mieluisana ja ennalta määritettyyn tavoitteeseen pyrkiminen motivoi ryhmää (ks. myös Huotilainen 2019, 105) ja pienetkin onnistumisen hetket kannustivat jatkamaan eteenpäin. Yhteiseen tavoitteeseen pääseminen vaati jokaisen luokkalaisen omaa panosta, ja projektissa oppilailla ehti muodostua omistajuuden tunne omaa vastuualuetta kohtaan. Omistajuuden tunne kasvattaa oppilaan motivaatiota ja halua panostaa kyseiseen asiaan (Huotilainen 2019, 119).

Kolmas osa-alue projektin aikana opituista taidoista olivat yleiset elämäntaidot, joista on hyötyä koulumaailmassa, mutta myös koulun ulkopuolella. Oppilaat kertoivat oppineensa kuuntelemaan toisia ja kuinka muiden kuuntelemisen avulla voi itsekin oppia. Samankaltaiseen tutkimustulokseen päädyttiin Kankkusen kuuntelukasvatusta käsittelevässä väitöskirjassa, jossa kuuntelu koululuokassa on usein sosiaalinen tapahtuma ja kuuntelemisen kokemus on samaan aikaan sekä yksilöllinen että yhteisöllinen (Kankkunen 2018, 124). Musisoivassa yhteisössä yhteisö tukee yksilön toimintaa, esimerkiksi oppilaan kuullessa muiden soittoa hän voi suhteuttaa omaa soittoaan yhteiseen kuulokuvaan. Samalla yksilön oma toiminta edistää koko luokkaryhmää parempaan soivaan suoritukseen. (Kankkunen 2018, 135.) Luokkaryhmän kuunteleminen kehittyi huomattavasti projektin aikana ja siihen vaikutti myös oman osaamisen kehittyminen. Toinen esiin noussut elämäntaito oli toisten auttaminen ja opettaminen, jonka oppilaat kokivat merkittäväksi projektin aikana. Toisilta oppilailta oppiminen on yhtä olennaista kuin opettajalähtöisesti tapahtuva oppiminen, sillä vertaisoppimistilanteessa sekä opettava että opetettava osapuoli voivat oppia toisiltaan.

4.2.2 Projektin merkityksellisyys kasvattaa luokan yhteistä motivaatiota

Seurasin luokkaryhmän ja oppilaiden motivaatiota musiikkiesitystä kohtaan projektin aikana. Ensimmäisellä vierailullani kartoitin musiikinopettajalta tutkimukseen osallistuvan luokkaryhmän motivaatiota musiikintunteja kohtaan sekä myös yleistä ilmapiiriä tulevaa musiikkiprojektia kohtaan. Opettaja kertoi luokan olevan pääosin helposti innostuva ja aktiivinen, ja oppilasryhmässä oli tiettävästi vain muutama oppilas, joilla saattoi olla epäilyksiä omaa musiikillista osaamista kohtaan. Opettaja vertasi 5.-luokkalaisten olevan usein vielä suhteellisen avoimia kokeilemaan uusia asioita, mutta 6. luokan oppilailla saattaa jo ilmetä lähestyvän murrosiän myötä itsensä tiedostamista ja itsekritiikkiä, joka voi vaikuttaa negatiivisesti musiikintunnilla heittäytymiseen ja esimerkiksi uusien instrumenttien kokeilemiseen. Musiikki voi osaltaan myös tukea nuorta murrosiän kynnyksellä, sillä musiikin kuunteleminen ja oman musiikkimieltymyksen etsiminen antavat nuorelle itsemääräämisen kokemuksia (Saarikallio 2009, 224–225). Kyseisestä luokasta monet oppilaat olivat kuitenkin huomattavan innokkaita esimerkiksi esiintymään.

Mun mielestä vitosluokkalaiset on vielä siin rajalla et ne uskaltaa tavallaan tarttuu [uusiin asioihin]. – – sen huomaa et (...) se ero tulee yleensä kutosella et “emmätiä osaanksmä”, mut vitosella ne on silleen et “kyl mä varmaan pystyn tähän”. Ja se helpottaa sitä musiikinopettamista ku niil ei tuu sitä kauheeta itsekritiikkiä et “apua jos mä en vaik osaakaan tätä”. Toki joku on aika varhaisteinejä vitosluokalla, et niist ehk huomaa sen et ne ei uskalla lähteä soittamiseen samalla tavalla, mut se kyl helpottaa sitä työtä jos se ryhmä on semmonen. Ja tää ryhmä on semmonen jossa ne uskaltaa tosi helposti tarttua, et täs on ihan muutama oppilas jotka epäilee niitä omia taitojaan. – – Tää porukka on ollu sellanen, et jos mä oon johonkin tarvinnut joku esilaulajiks nii nää on aina: ”me tullaan!” (M, 27.10.)

Tutkimukseeni osallistunut luokkaryhmä oli osannut odottaa esiintymisvuoroaan koulun yhteisessä joulujuhlassa, ja he olivat jo etukäteen kyselleet opettajalta projektiin liittyviä kysymyksiä. Oppilailla oli suuri into päästä toteuttamaan omaa musiikkiprojektia.

Vitokset on osannu odottaa, koska nyt on jo kahtena vuonna ollu joulujuhla silleen et siel on vitokset soittanu. Et ne tavallaan tietää sen et ”aa vitosella meillä on se bändiesitysvuoro”. Nii heti syksyl ne kysy sitä jo et ”hei esitetääks me sit tänä vuonna bändinä” ja ”mikä se mejän biisi on” ja sit ku mä oon joutunu vastaamaan että ”no katsotaan sitä sitten”, ku ei tienny miten tää homma menee. (M, 27.10.)

Musiikkiprojektin käynnistyessä kappaleen opettelua lähestyttiin pienissä osissa ja palanen kerrallaan, jolloin mahdollisimman monella oppilaalla oli mahdollisuus onnistua ja saada pystyvyyden kokemuksia. Pienet onnistumiset olivat keskiössä motivaation kasvattamisessa ja omistajuuden muodostumisessa projektia kohtaan. Onnistumisen kokemukset vahvistavat oppilaan pystyvyyden tunnetta ja saavat oppilaan ottamaan uusia haasteita vastaan sekä kehittymään sen myötä (Salmela-Aro 2018, 9). Oppilaat saivat positiivisia kokemuksia esimerkiksi huomattaessaan, että musiikkisovituksen toisen sivun alku on lähes samanlainen, kuin jo opetellun ensimmäisen sivun alku. Oppilas siis huomasi osaavansa jo yli puolet tavoitteesta, mikä taas motivoi opettelemaan loputkin kappaleesta. Oppilaassa syttyvä oma sisäinen motivaatio on voimakkaampaa kuin ulkoinen motivaatio (Huotilainen 2019, 43). Toinen asia, josta tuli projektin aikana

säännöllisiä onnistumisen kokemuksia oli se, että oppilaat osasivat yhdistää aiemmin opittua tähän projektiin ja hyödyntää sitä käytännön soittamisessa.

Ja sit tos on ne pari pianistii, (...) mä en tiiä mikä niitten taso on, mutta mun mielestä ei käy missään (...) musiikkiopistossa tunneilla –. Et he on vaa päättäny et he nyt opettelee tän melodian oikeella kädellä. Et aika haastava jo rytmillisesti jotenki tommonen kolmimuunteisuus, et he on vaa päättäny sen et “vitsi mä opettelen tän, oli mitä tahansa”. Must tuntuu et niil on ehkä kaikilla ollu semmonen pikkunen kotihomma täs kyl. – Mä en osaa yhtää aatella et kui vaikee toi on vaik saksofonilla, mut mä ymmärsin et se on kuitenkin joutunu vissii työstää tota himassa, ku eihän tääl ehdi niit oikeestaan auttaakaan. Mut siis ihan super jotenki. (M, 17.11.)

Musiikintunnilla käynnistynyt projekti oli lähtökohtaisesti suunniteltu siten, että kappale opetellaan musiikintunneilla, sillä kaikilla oppilailla ei ole mahdollisuutta harjoitella kotona omaa osuuttaan. Projektin aikana kuitenkin useampi oppilas teki yllättävän paljon omatoimista työtä ja harjoitteli välitunnilla koulussa tai kotona. Nämä oppilaat tahtoivat musiikintunnilla esitellä omaa kehitystään, joka myös motivoi muita oppilaita entisestään opettelemaan omia stemmojaan. Oppilaat, jotka olivat nähneet tunnin ulkopuolella vaivaa projektia varten, saattoivat musiikintunneilla auttaa toisia oppilaita sekä ottaa lisähaastetta omaan soittamiseen. Esimerkiksi pari pianistia, jotka oppivat nopeasti aukikirjoitetun säestysstemmansa, tahtoivat opetella kappaleen melodian omatoimisesti. Se, että oppilaat tahtoivat itse haastaa itseään ja opetella uutta, osoitti oppilailta suurta ja itseään ruokkivaa motivaatiota projektia kohtaan (ks. myös Huotilainen 2019, 119). Yleisesti luokassa opittiin siis ottamaan vastuuta, työskentelemään itsenäisesti sekä auttamaan muita.

Mun mielestä jopa ylitty [projektin] odotukset siihen nähden, että moni ikään kuin ylitti itsensä ja hyppäsi soittimeen missä ei välttämättä [toisessa tilanteessa] olis. (M, 1.12.)

Projektin alusta asti ryhmä oli motivoitunut yhteisestä tavoitteesta ja siitä, että lopputulos tultiin taltioimaan ja näyttämään koulun muissa luokissa sekä luokkaryhmän oppilaiden kodeissa. Video oli oppilaille tärkeä, sillä sen avulla he pääsivät näyttämään myös kotona osaamistaan ja sitä, mitä syksyn musiikintunneilla on saatu aikaiseksi. Projektin aikana

moni oppilas, joka ei ollut koulun musiikintunteja enempää soittanut aiemmin mitään instrumenttia, ehti muodostaa omistajuuden omaan projektinaikaiseen instrumenttiin. Uusi opittu taito oli arvokas kokemus myös jokaisen oppilaan pystyvyyden ja omaksumistaitojen kannalta. Uuden taidon omaksuminen lisää oppilaan uskoa omiin kykyihin oppia, sekä lisää toiveikkuutta ja sinnikkyyttä koulutyössä (Leskisenoja 2017, 38). Projektin aikana opituista taidoista tahdottiin kertoa myös kotona. Oppilaalle merkittävä kokemus jatkuu ja saa uusia merkityksiä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja jaettu kokemus kasvattaa yhteenkuuluvuuden tunnetta (Väkevä & Westerlund 2011, 39–41).

– – siel oli muutamii sellasii tyypppei, jotka selkeesti kokee olevansa heikompia musiikissa siihen muuhun ryhmään verrattuna, nii sit (...) tuntu et aika monella oli tosi itsevarma fiilis itestään ja omasta osaamisestaan siinä lopputilanteessa. Et ikäänku ne semmoset tasoerot lähti poistumaan sen prosessin aikana, joka sit tietysti lisää sitä yhteishenkeä, et tavallaan kaikilla rupes olemaan semmonen olo et “hei mä oon osa tätä ryhmää” ja “mä pärjään tän biisin alusta loppuun”, ja se et “mul on tää soitin, nii mä oon mestari just tässä mun soittimessa”. Et sitä [pystyvyyden tunnetta] mä yritin niille [oppilaille] luoda, et jos jollain on triangeli, niin hitto soikoon se hoitaa sen triangeliisuuden täydellisesti. (M, 1.12.)

Vaikka jokaisen yksilön lähtötaso musiikilliseen toimintaan oli erilainen, kokonaisuudessaan ryhmä sai tehtyä hienon yhteisen esityksen. Me-henki ja kokemus siitä, että projekti tehtiin yhdessä ja jokainen yksilö on tärkeä osa sitä, oli projektissa olennaista. Yksittäisen soittajan suoritus ei ollut merkittävää vaan se, kuinka kaikki soittaa yhdessä samaan aikaan ja miltä se kuulostaa. Samaa tulokseen päädyttiin myös Muikkosen tutkimuksessa: ”Produktioita tehdessä jokainen osallistuja, oli tehtävä näennäisesti kuinka pieni tahansa, on tärkeä. Jokaisen parhaan puolen ja taitojen esille tuominen mahdollistuu. Oppilaat oppivat yhteistyön merkityksen ja vahvuuden.” (Muikkonen 2010, 132.)

5 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen tutkimustuloksiani tutkimuskysymysteni ja teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta ja teen niiden avulla johtopäätöksiä. Lisäksi pohdin tutkielmani luotettavuutta ja kerron mahdollisista jatkotutkimusaiheista.

5.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää yhteisöllisyyden kehittymistä alakoululuokassa tavoitteellisen musiikkiprojektin aikana. Lisäksi tutkin musiikkiprojektin aikana luokassa opittavia muita taitoja. Tutkimuskysymykseni olivat:

Miten alakoululuokan yhteisöllisyys voi kehittyä musiikkiprojektin aikana?

Mitä alakoululuokassa voidaan oppia musiikkiprojektin myötä?

Näihin kysymyksiin vastasin tulosluvussa 4. Sisällönanalyysissä jaottelin aineistoni neljään eri pääteemaan, joiden avulla järjestelin ja analysoin tekstiä. Pääteemoista muodostui tulosluvun alaotsikot, jotka ovat ”yhteisöllisyyden kehittyminen luokassa”, ”musiikkiprojekti opettajan näkökulmasta”, ”pystyvyyden kokemuksia ja vertaisoppimista” sekä ”projektin merkityksellisyys kasvattaa luokan yhteistä motivaatiota”. Keräsin laadullisen tutkimuksen aineistoni erään alakoulun 5. luokan musiikkiprojektissa, jonka tunneille osallistuin apuopettajana syksyllä 2020.

Tutkimukseni kautta ilmeni, että yhteisöllisyydellä on positiivisia vaikutuksia sekä luokan ilmapiiriin että oppilaiden viihtyvyyteen ja motivaatioon. Musiikkiprojektin avulla voidaan edistää alakoululuokan yhteisöllisyyttä ja viihtyvyyttä, sillä musiikintuntien toimintatavat ovat pääosin ryhmässä tapahtuvia. Musiikkiprojektin toimintakulttuuri rohkaisi oppilaita vertaisoppimiseen, jota tapahtui projektin aikana useasti ilman opettajan erillistä kehotusta. Projektin yhteinen määränpää ja tavoite kasvatti luokan yhteistä motivaatiota ja oppilaat toimivat luokassa yhteistä etua ajaen. Musiikkiprojekti itsessään ei varsinaisesti vaikuttanut lasten oppimiseen, mutta yhteisöllinen projekti paransi luokan työrauhaa ja oppilaiden motivaatiota, jotka edistävät

oppimista. Samankaltainen tutkimustulos saatiin vuonna 2019, kun kouluaineiden väleihin lisättiin musiikkituokioita (Juntunen 2019).

Musiikkiprojektin aikana selkeää muutosta musiikintunteihin osallistumisessa näkyi erityisesti niissä oppilaissa, jotka eivät kokeneet musiikin olevan oma vahvuutensa. Projektin aikana oppilaiden väliset tasoerot musiikintunnilla alkoivat tasoittua, sillä pitkän aikavälin säännöllinen ja toistuva musiikillinen toiminta kasvatti oppilaiden omistajuutta jokaisen omaa projektin aikaista instrumenttia ja stemmaa kohtaan. Näin myös musiikillisesti heikommat oppilaat kokivat pystyvyyttä ja tunteita siitä, että jokainen on tärkeä ja korvaamaton osa suurempaa musiikillista kokonaisuutta. Musiikkiprojektin päätyttyä oppilaiden välille muodostunut yhteys säilyy, ja mitä yhdistävämpää toiminta on ollut, sitä voimakkaampi syntyvä sosiaalinen yhteys on (Huotilainen 2019, 99).

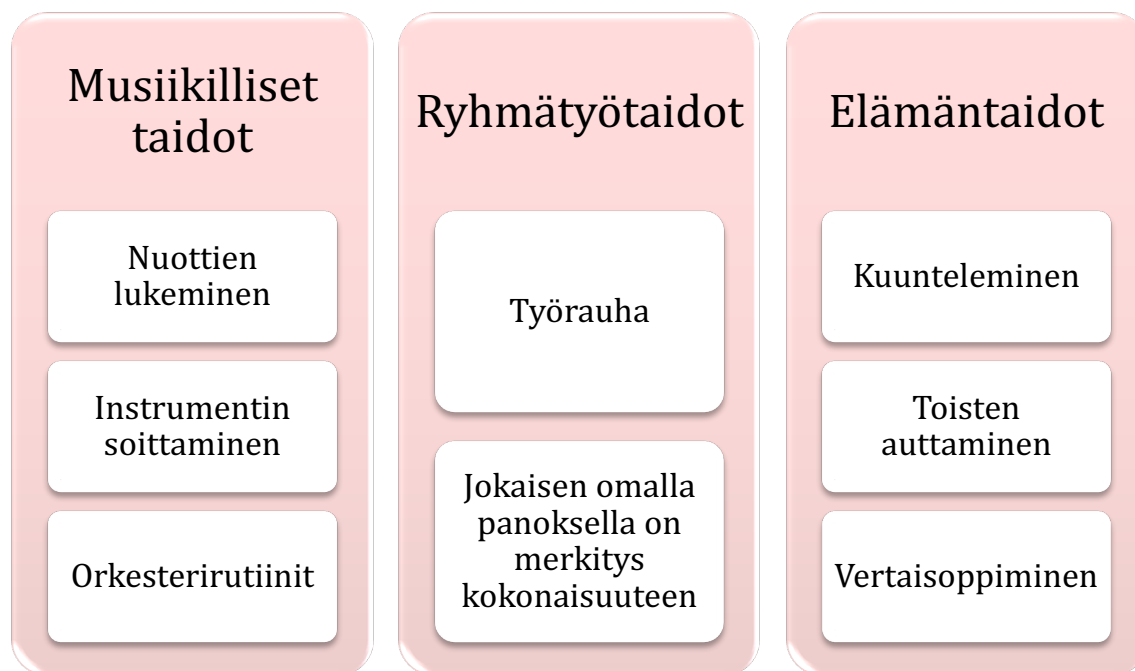
Tutkimukseni perusteella johtopäätökseni on, että musiikkiprojektin myötä alakoululuokan oppilaat voivat oppia tärkeitä yhteistyötaitoja ja saada vahvistusta omasta pystyvyydestään. Nämä teemat edistävät oppilaan ja ryhmän viihtyvyyttä sekä motivaatiota ja tekevät oppimisesta mielisempää. Tutkimustulosta myötäilevät myös aiemmat tutkimukset, sillä Leskisenojan mukaan oppilaiden viihtyminen ja oppiminen ovat koulussa yhtä tärkeitä ja ne vahvistavat toisiaan (Leskisenoja 2017, 8). Vaikka tutkimukseni on vain yksittäistä projektia käsittelevä tapaustutkimus, yhteisöllisyyden vahvistamisesta voisi olla hyötyä peruskoulussa myös muiden kouluaineiden tunneilla. Oppilaiden sisäinen motivaatio kasvaa, kun he tuntevat tekevänsä yhdessä luokan kanssa jotain merkityksellistä (Riikonen ym. 2018, 116). Yhteisöllisissä toimintatavoissa oppilaiden eri vahvuudet ja taidot pääsevät oikeuksiinsa ja täydentävät toisiaan, ja oppiminen on tehokkaampaa (Huotilainen 2019, 7).

Yksi projektin aikana esiin nousseista ilmiöistä oli vertaisoppiminen ja kuinka sitä tapahtui luonnollisesti luokkailmapiirin ollessa turvallinen ja hyväksyvä. Turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri edesauttavat luokan yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittymistä. Vertaisoppimisen voidaankin todeta olevan vähintään yhtä tehokasta kuin opettajalähtöinen oppiminen, sillä vertaisoppimistilanteessa sekä opettava että opetettava oppilas oppivat. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kannustavat vuorovaikutukseen perustuvaa vertaisoppimista ja se onkin nostettu erityisesti 3.–6.-vuosiluokkien tavoitteeksi (POPS 2014, 155).

Tutkimusprojektini jälkeen keskustelimme koululuokan kanssa asioista siitä, mitä projektin aikana opittiin, ja yksi oppilas nosti esiin vertaisoppimisen ja sen, kuinka hän oli oppinut projektin aikana opettamaan ja auttamaan muita luokkatovereitaan. Musiikin erityisarvo kouluaineena on siinä, kuinka se yhdistää oppilaita ryhmäopetustilanteissa, jos sen tekeminen on yhdessä tekemistä ja osallistavaa (Saarikallio 2009, 227). Musiikintunnit ovat moniin muihin kouluaineiden oppitunteihin pääosin toiminnallisempia, jolloin oppilaiden on luontevaa oman toimintansa ohella myös opastaa ja näyttää esimerkkiä muille luokkalaisille.

Kokemus ei ole yksilön muistoja ja mielen sisäisiä prosesseja, vaan jatkuvaa ja jatkuvasti muuttuvaa vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Kuten muutkin taidot, myös kokeminen muuttuu ja kehittyy voimakkaimmin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Yhteiset kokemukset synnyttävät yhteenkuuluvuuden tunnetta toisten ihmisten ja maailman kanssa. (Väkevä & Westerlund 2011, 39–41.) Pohdin tätä ajatusta, ja omassa elämässäni olen huomannut, että tuntiessani tai kokiessani jotain, tahdon kertoa siitä ja jakaa sen muiden ihmisten kanssa. Kokemuksia ei siis tarvitse elää samassa hetkessä, sillä ne jatkavat rakentumistaan niitä jakaessa. Musiikissa aina jaetaan jotain, oli se sitten itseä koskettanut laulu tai yhteinen soittotilanne, ja yhdessä koetut tilanteet yhdistävät ja luovat yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Musiikkiprojektin kautta kehittyviä taitoja:



Kuvio 4. Musiikkiprojektin kautta kehittyviä taitoja.

Tutkimukseni aikana ilmeni, että musiikkiprojektin avulla luokkaryhmä voi oppia musiikillisen toiminnan kautta monia eri taitoja, jotka tukevat luokkaryhmän yhteistä motivaatiota sekä viihtyvyyttä. Näitä taitoja olen avannut luvussa 4.2.1 (ks. s. 56). Yksilön omat onnistumisen kokemukset kasvattavat omistajuutta luokan yhteistä projektia kohtaan, joka tukee ryhmän yhteisöllisyyttä.

5.2 Luotettavuustarkastelu

Laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelussa voidaan arvioida lähinnä tutkimusprosessia ja sen luotettavuutta, sillä tutkimuksen aineistonkeruu ja analyysi on inhimillisesti tehty. Koko tutkimus ja sen tulokset ovat siis välttämättä subjektiivisia, jonka takia aineistoon pohjautuva teoriapohja on tärkeä osa eettistä ja luotettavaa laadullista tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 20.) Otin tutkielmaa tehdessäni huomioon koko keräämäni aineiston ja analysoin sen teoreettisen viitekehäkseni ja projektiin osallistumisen kautta tulleiden huomioiden kautta. Avasin huomioitani ja omia ajatuksiani parhaan kykyni mukaan tavoitteenani kirjoittaa mahdollisimman ymmärrettävästi ja siten, että kuka tahansa voisi ymmärtää tutkielmani luettuaan mistä tässä tutkimuksessa oli kyse. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan täytyy tiedostaa oma toimintansa ja pystyä perustelemaan tekemiään valintoja tutkimusprosessin ajalta. Noudatin tutkimukseni aikana toimintatutkimuksen neliosaista prosessikehää, jossa tutkija reflektoi jatkuvasti (ks. Heikkinen 208, 189). Avaan tutkimusprosessia ja sen taustoja tarkemmin 3. luvussa.

Luotettavuutta tarkastellessa keskeiset tarkastelun kohteet ovat tutkimuksen reliabiliteetti, eli luotettavuus, ja validiteetti, eli pätevyys (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Luotettavuuteen vaikuttaa käytettyjen tutkimusmetodien tarkoituksenmukaisuus ja soveltuvuus nimenomaan tässä tutkimuksessa sekä se, että saadut tulokset ovat johdonmukaisia. Tutkijan on osattava myös tarkastella tutkimuksen olosuhteita ja niiden mahdollisia vaikutuksia tutkimustuloksiin. Näitä teemoja avasin tutkimusasetelmaluvussa, jossa perustelin esimerkiksi valintojani projektiin osallistuvan opettajan ja luokkaryhmän suhteen. Tutkimuksen pätevyyttä tukee se, että tutkimus on uskottava ja tutkija on onnistunut avaamaan tutkimusta ja sen tuloksia lukijalle läpinäkyvästi ja vakuuttavasti. Tutkijan tavoitteena on välittää tutkimuksen tapahtumat ja

tutkimuskohteen konstruktiot sellaisenaan lukijalle ilman, että tutkijan omat näkemykset vaikuttavat tutkimuksen ja sen tulosten raportointiin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkittaessa esimerkiksi opetustilannetta minun täytyi ottaa huomioon, että jokainen yksilö on erilainen. Yksilöt muodostavat yhteiskunnan ja vaikka jokaisen oma kokemus on subjektiivinen, samaan ryhmään kuuluvien suhde maailmaan ja tapa kokea on yleensä samankaltainen. Siksi tutkimuksen kohdistuessa rajattuun ryhmään se voi paljastaa myös jotain yleistä. Ihmisten samanlaiset merkitykset ja tavat kohdata maailma on yhteiskunnallinen ja kulttuurinen ilmiö. (Laine 2018, 27.) Tämän perusteella lähdin toteuttamaan tutkimusta koululuokassa tavoitteenani muodostaa yleistettäviä merkityksiä alakoululuokan yhteisöllisyydestä, joita hyödyntää tulevaisuudessa myös muissa samankaltaisissa koulu yhteisöissä.

Tutkimukseni analyysivaiheessa pseudonymisoin musiikkiprojektin oman musiikinopettajan sekä poistin tutkielmastani kaikki tiedot, joiden perusteella tämä tutkimus voitaisiin liittää johonkin tiettyyn kouluun tai oppilasryhmään. Suorissa lainauksissa oppilaista puhuttaessa poistin tarkat tiedot esimerkiksi instrumentista, sillä projektissa oli tietyn instrumentin soittajia enintään neljä, joten tunnistamisen mahdollisuus oli huomattava. Korkea yksityisyydensuoja ja tutkijan vaitiolovelvollisuus on tärkeä osa luotettavaa ja eettistä tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 22). Informoin tutkittavan projektin musiikinopettajaa jo projektin alussa tutkimukseni luottamuksellisuudesta, ja annoin hänelle allekirjoitettavaksi Taideyliopiston ”Tietosuojailmoitus ja suostumus tutkimukseen osallistumisesta” -lomakkeen. Lomakkeessa oli myös yhteystietoni ja toimintaohjeet esimerkiksi tilanteeseen, jos tutkimuksen johtava opettaja olisi halunnut vetäytyä tutkimuksesta pois. Aineiston analysoinnin jälkeen lähetin projektin musiikinopettajalle reflektiokeskusteluista suoraan lainatut tekstipätkät, ja hän sai halutessaan tarkastaa ne väärinymmärrysten ja -tulkintojen välttämiseksi.

5.3 Tulevia tutkimusaiheita

Tutkielmani käsitteli yksittäisen alakoululuokan yhteisöllisyyttä ja sen kehittymistä musiikkiprojektin aikana. Koska tutkimuksellani oli toiminnallinen luonne, perusteltua olisi toteuttaa samankaltainen musiikkiprojekti huomioiden tämän tutkimuksen tulokset. Tutkimuksen toisintamisen myötä voitaisiin vahvistaa ja hyödyntää jo tämän tutkimuksen aikana ilmenneitä positiivisia ilmiöitä sekä vertailla uudessa syklissä ilmeneviä tuloksia ensimmäiseen projektiin. Kahden musiikkiprojektin tutkimuksen kautta voitaisiin myös muodostaa yleistettävämpiä tutkimustuloksia musiikkiprojektin vaikutuksista alakoululuokan yhteisöllisyyteen, sillä tutkimus ei käsitelisi enää vain yksittäistä tapausta.

Musiikintuntien yhteisöllisyystutkimusta voitaisiin laajentaa myös projektikontekstin ulkopuolelle. Yksi jatkotutkimusidea olisi toteuttaa pitkittäistutkimus musiikintuntien merkityksistä koulukontekstissa yhteisöllisyyden ja kouluviihtyvyyden edistämiseksi. Musiikintuntien yhteisöllisillä toimintatavoilla on huomattava merkitys luokan yhteisöllisyyden ja positiivisen ilmapiirin rakentumiseen, ja olisi mielenkiintoista selvittää edellä mainittujen teemojen merkityksiä musiikintuntien ulkopuolella ja esimerkiksi muiden kouluaineiden oppitunneilla.

Projektiin osallistuneen 5. luokan yhteisöllisyyttä ja sosiaalisia suhteita olisi mielenkiintoista seurata ja tutkia lisää, sillä he ovat pian murrosiän kynnyksellä, joka tutkitusti vaikuttaa koko luokkayhteisöön ja sen ilmapiiriin (ks. Saarikallio 2009, 224–225). Luokka tulee siirtymään kahden vuoden päästä yläkouluun ja heillä on edessään täysin uusi kouluympäristö, opettajat sekä uudet toimintatavat. Tämän ja edeltävien tutkimusten pohjalta voisi suunnitella tutkimuksen, jonka kautta pyrittäisiin tukemaan nuoria muuttuvan elämäntilanteen haasteissa musiikin ja yhteisöllisyyden keinoin. Musiikin merkityksiä nuorten kehitykseen ja itsesäätelytaitoihin on tutkittu paljon, ja yksi tutkielmani lähde käsitelikin musiikin merkitystä nuoren psykososiaaliseen kehitykseen (Saarikallio 2009). Tahtoisin laajentaa musiikin merkitysten tutkimusta yksittäisestä nuoresta yhteisöön ja koulukonteksti olisi perusteltu valinta jatkotutkimukselle edellä mainituista syistä.

Lähteet

Aarnos, E. (2018). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 - Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 147–160.

Airosmaa, K. (2012). Viisi vuotta viisaampi? Tarinoita nuorten musiikinopettajien kehityspoluilta. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Bohm, D. (1996). *On Dialogue*. Toim. Nichol, L. (2003). London and New York: Routledge.

Croom, A. (2015). Music practice and participation for psychological well-being: A review of how music influences positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment. *Musicae Scientiae* Vol 19(1) 44–64. Saatavilla <https://journals-sagepub-com.ezproxy.uniarts.fi/doi/pdf/10.1177/1029864914561709>, luettu 5.2.2021.

Davis, S. (2012). Instrumental Ensemble Learning and Performance in Primary and Elementary Schools. Teoksessa McPherson, G. & Welch, F. (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education*, Vol. 1. Oxford: Oxford University Press, 417–436.

Dewey, J. (1996). *The collected works of John Dewey, 1882–1953*. The electronic edition. Toim. Larry Hickman. Charlottesville: IntelLex Corp. EW = Early Works, MW = Middle Works, LW = Later Works.

Eerola, P.-S. & Eerola, T. (2013). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research* 16:1, 88–104. Saatavilla <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14613808.2013.829428>, luettu 11.1.2021.

Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 180–200.

Heikkinen, H. L. T. (2018). Toimintatutkimus: Kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 182–194.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Vantaa: Dark Oy.

Hirvonen, A. (2006). Eettisesti hyvä tutkimus. Etiikkaa ihmistieteille. *Tietolipas* 211, 31–49. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Huotilainen, M. (2019). *Näin aivot oppivat*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Huotilainen, M. (2009). Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa. Teoksessa *Taide ja taito – kiinni elämässä!* Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy, 40–48.

Janhunen, K. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Joensuu: Kopijyvä Oy.

Juntunen, M-L. (2019). Pupils' experiences and perceptions of added music teaching in Finnish primary education. *The Finnish Journal of Music Education (FJME)* 01 & 02 Vol. 22., 8–29.

Juntunen, M-L. & Kivijärvi, S. (2019). Opetuksen saavutettavuuden edistäminen taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa. *The Finnish Journal of Music Education (FJME)* 01 & 02 Vol. 22., 70–87.

Jyrkämä, J. Toimintatutkimus. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/palvelut/metelmaopetus/>, luettu 16.3.2021.

Järvenoja, H., Kurki, K. & Järvelä, S. (2018). Motivoidutaan yhdessä. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 101–113.

Kankkunen, O. (2018). Kuuntelukasvatus suomalaisessa perusopetuksessa – kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta. *Studia Musica* 75. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Saatavilla <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/234954/nbnfife201804136545.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, luettu 26.3.2021.

Kiuru, N. (2018). Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 88–100.

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

Kosonen, E. (2009). Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Ykkös-Offset Oy, 157–170.

Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–42.

Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M-P., & Vettenranta, J. (2019). PISA 18 ensituloksia: Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja; No. 2019:40. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161922>, luettu 21.1.2021.

Lerkanen, M. & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 128–139.

Leskisenoja, E. (2016). Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Leskisenoja, E. (2017). Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–61.
- Muhonen, S. (2016a). Songcrafting practice: A teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education. *Stidua Musica* 67. Helsinki: University of the Arts Helsinki, the Sibelius Academy.
- Muhonen, S. (2016b). Students' experiences of collaborative creation through songcrafting in primary school: Supporting creative agency within 'school music'. *British Journal of Music Education*, 33(3) 263–281.
- Muukkonen, M. (2010). Monipuolisuuden eetos. Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. *Studia Musica* 42. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Saatavilla <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/235002/nbnfife201106221789.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, luettu 11.4.2021.
- Myllyniemi, S. & Kiilakoski, T. (2017). Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (toim.) *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*. Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2018/03/Nuorisobarometri_2017_WEB.pdf, luettu 11.1.2021.
- Nikkanen, H. (2014). Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina. *Studia Musica* 60. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Saatavilla <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/235021/nbnfife2014101645244.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, luettu 26.3.2021.
- Opetushallitus (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Saatavilla https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf, luettu 19.1.2021.
- Ranto, E., Anttonen, T., Korsberg, M. & Tuure, H. (2019). Harrastamisen strategia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:7. Helsinki: Valtioneuvoston hallintoyksikkö. Saatavilla https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161382/okm_7_2019_Harrastamisen%20strategia.pdf?sequence=1&isAllowed=y, luettu 13.1.2021.
- Riikonen, S., Sormunen, K., Korhonen, T., Kangas, K., Seitamaa-Hakkarainen, P. & Hakkarainen, K. (2018). Ryhmän oppimismotivaatio ja sitoutuminen yhteisöllisessä keksintöprojektissa. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 114–127.
- Rimpelä, M., Kuusela, J., Rigoff, A., Saaristo, V. & Wiss, K. (2008). Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa 2 – peruseräraportti kyselystä 1.–6. vuosiluokkien kouluille. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV- Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskunnallinen tietoarkisto. Osoitteessa <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>, luettu 26.3.2021.

Saarikallio, S. (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Ykkös-Offset Oy, 221–231.

Salmela-Aro, K. (2018). Kouluinto ja koulu-uupumus. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 18–30.

Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 6–16.

Seligman, M. (2011). Flourish: A New Understanding of Happiness and Well-Being – and How to Achieve Them. London: Nicholas Brealey Publishing.

TENK 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>, luettu 6.2.2020.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Töttö, P. (2004). Syvällistä ja pinnallista: teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.

Vilka, H., Saarela, M. & Eskola, J. (2018). Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 - Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 161–171.

Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/>, luettu 26.3.2021.

Väkevä, L. & Westerlund, H. 2011. Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 35–54.

Liite: Reflektiokeskustelujen tukikysymykset

Reflektiokeskustelua ohjaavia tukikysymyksiä ensimmäisen tunnin jälkeen 27.10.:

- Millaisia 5.-luokkalaiset ovat yleensä?
- Kuvaile tätä luokkaa?
- Onko erityispainotteisuutta? Jos on, niin minkälaista?
- Kauanko olet opettanut tätä ryhmää, onko ryhmän kokoonpano pysynyt samana tai vaihdellut? Jos on, niin miten?
- Millainen ryhmädynamiikka yleensä? Onko pienempiä porukoita?
- Miten luokka suhtautui projektiin kuullessaan siitä?
- Miten projektia lähdetään toteuttamaan?
- Mikä on tavoiteltu lopputulos projektin suhteen?

Reflektiokeskustelua ohjaavia tukikysymyksiä viimeisen tunnin jälkeen 1.12.:

- Onnistuiko projekti niin kuin toivoit? Miksi? Miksi ei?
- Mikä oli antoisaa?
- Onko jotain, minkä tekisit jälkikäteen ajateltuna toisin? Jos on, niin mitä?
- Huomasitko ryhmässä ja sen yhteishengessä jonkinlaista muutosta projektin aikana? Jos huomasit, niin minkälaista? Lähtötilanne vs. nykytilanne.
- Jäikö projektista luokalle jotain käteen, joka vaikuttaisi luokkaan tulevaisuudessa? Jos jäi, niin mitä? Esim. jotain käytäntöjä tai toimintatapoja.
- Entä itsellesi opettajana?