



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Salmela, Eeva

OPPILAIKEN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS MUSIIKINTUNNILLA
Tapaustudkimus 8. luokan valinnaisryhmän sosiaalisista suhteista

Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Musiikkikasvatuksen koulutus

2014



Musiikkikasvatuksen koulutus		Tekijä Salmela Eeva	
Työn nimi Oppilaiden välinen vuorovaikutus musiikintunnilla. Tapaustudkimus 8. luokan valinnaisryhmän sosiaalisista suhteista.			
Pääaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika 2014	Sivumäärä 69+1
Tiivistelmä			
<p>Sosiaaliset taidot ovat yksi keskeisimmistä osaamisalueista nyky-yhteiskunnassa. Näitä taitoja opitaan olemalla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, mikä koulumaailmassa onkin kasvava trendi. Tästä huolimatta oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta on tutkittu varsin vähän.</p> <p>Tämän tutkimuksen tavoitteina oli selvittää, minkälaista oppilaiden välinen vuorovaikutus on musiikintunnilla, luoda yleiskuva musiikintunnilla tapahtuvasta oppilaiden keskinäisestä kommunikaatiosta ja sen funktioista sekä tarkastella pintapuolisesti ryhmän sosiaalista rakennetta. Tutkimuksen teoriaosiossa käsitellään ryhmää ilmiönä, sen prosesseja tunne- ja tehtävätavoitteen saavuttamisessa sekä ryhmäviestintää, jonka kautta myös ryhmän sosiaalinen rakenne muodostuu. Olennainen osa tutkimusta on musiikillisen vuorovaikutuksen luonteen selvittäminen. Teoriaosuuden lopuksi tarkastelen vuorovaikutusta koulussa.</p> <p>Tutkimus suoritettiin tapaustudkimuksena pohjoispohjanmaalaisessa yläkoulussa 8. luokan musiikin valinnaisryhmässä, joka koostui kahdeksasta tyttöoppilaasta. Aineisto kerättiin havainnoimalla luokkatilanteessa videointia apuna käyttäen sekä sosiometrisellä kyselyllä. Videoitu aineisto oli monipuolinen ja siihen kuului yhteensä yhdeksän sisällöltään erilaista tehtävää. Analyysimenetelminä olivat sosiometriset menetelmät sekä Robert F. Balesin 1950-luvulla kehittänyt Interaction Process Analysis, vuorovaikutuksen prosessianalyysi.</p> <p>Tulokset osoittivat ryhmän vuorovaikutuksen musiikintunnilla olevan monipuolista ja runsasta keskittyen positiiviselle tunnealueelle ja vastaavalle tehtäväalueelle Balesin luokittelussa. Vuorovaikutuksen määrä ja laatu vaihteli kuitenkin suuresti eri tehtävien välillä, mikä kertonee opettajan vaikutusvallasta työtapojen valitsijana. Ryhmän vuorovaikutusprosessi kolmen soitonopetustehtävän aikana noudatti Balesin (1953) ja Pääkkösen (2013) malleja: tehtävän alkaessa vuorovaikutus keskittyy tehtäväalueelle, jota tehtävästä suoriutumisen jälkeen tasapainotetaan tunnealueen vuorovaikutuksella.</p> <p>Ryhmän sosiaalisen rakenteen selvittäminen oli hankalaa ryhmässä, jossa vuorovaikutusaktiivisuus on jakautunut melko tasaisesti. Tällaisessa ryhmässä selkeää johtajaa ei ollut, vaan tehtävä oli jaettu useamman ryhmän jäsenen kesken. Ilmi kävi myös se, että ryhmässä oli kaksi sisäistä kuppikuntaa, joista toinen koostui lähes pelkästään johtajahahmoista. Ryhmässä oli lisäksi kolme syrjäänvetäytyjää, joista yksi vaikutti olevan toisen kuppikunnan torjuma, toinen vetäytyi syrjään omasta aloitteestaan ja kolmas fyysisen terveydentilansa tähden.</p> <p>IPA-analyysi sekä sosiometriset menetelmät olivat tutkimuksessa toimiva yhdistelmä, jonka avulla oli mahdollista saada monipuolista tietoa oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta. Musiikillisen vuorovaikutuksen mittaaminen ja siten myös sen vertaaminen sanalliseen ja sanattomaan viestintään osoittautui kuitenkin hankalaksi. Jatkossa olisikin hyödyllistä kehittää IPA-analyysin kaltainen mittari myös musiikilliseen vuorovaikutukseen.</p> <p>Musiikinopettajan tulisi työssään kiinnittää edelleen erityistä huomiota oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, tukea ja ohjata sitä hyväksi katsomaansa suuntaan. Eri työtavat vaikuttivat tämän tutkimuksen perusteella muodostavan erilaisia vuorovaikutusympäristöjä, joissa eri oppilaat toimivat eri tavoin. Jatkossa voisikin selvittää, voisiko musiikin työtapojen integroinnilla muihin oppiaineisiin rikastuttaa vuorovaikutusta ja siten mahdollisesti parantaa myös oppimisprosessia.</p>			
Asiasanat ryhmä, vuorovaikutus, musiikkikasvatus, sosiometria, vuorovaikutuksen prosessianalyysi			

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	RYHMÄN VUOROVAIKUTUS	3
2.1	Ryhmä ilmiönä	3
2.1.1	Ryhmän kaksoistavoite	4
2.1.2	Ryhmäprosessi.....	5
2.2	Ryhmäviestintä	8
2.2.1	Ryhmäviestinnän funktionaalinen teoria	8
2.2.2	Verbaalinen ja nonverbaalinen viestintä	9
2.2.3	Musiikillinen vuorovaikutus.....	11
2.3	Ryhmän sosiaalinen rakenne	13
2.3.1	Johtajat.....	16
2.3.2	Myötäilijät	17
2.3.3	Syrjässäolijat.....	17
3	VUOROVAIKUTUS KOULUSSA	19
3.1	Vuorovaikutus opetussuunnitelman perusteissa	20
3.2	Oppiminen ryhmässä.....	21
3.3	Opettajan rooli vuorovaikutuksen tukijana	22
3.4	Tytöt musiikintunnilla	24
4	TUTKIMUSMENETELMÄT	25
4.1	Tapaustutkimus.....	25
4.2	Interaction Process Analysis.....	26
4.2.1	Kategorioiden kuvaukset.....	29
4.2.2	Musiikki osana vuorovaikutusta.....	33
4.3	Sosiometria	34
5	TUTKIMUSAINEISTO	37
6	TUTKIMUSTULOKSET	40
6.1	Ryhmän sosiaalinen rakenne	41
6.1.1	Johtajuus ryhmässä.....	44
6.1.2	Epäsuosittuus ja osallistuminen	48
6.2	Työtapojen merkitys vuorovaikutukseen	50
6.3	Prosessin vaiheet joululaulutehtävissä	51
6.4	Vuorovaikutus musiikintunnilla kategorioittain	53
6.5	Tulosten yhteenveto	57
7	POHDINTA	59
7.1	Metodologia	59
7.2	Tulokset	61
7.3	Jatkotutkimus	63
	Lähteet	65

1 JOHDANTO

Elina Lahelma (2002) on tutkinut nuorten ajatuksia koulusta instituutiona. Aiemmissä tutkimuksissa (Norris 1996, Gordon 2002) oli todettu suomalaisen opetuksen olevan varsin opettajakeskeistä, minkä Lahelmakin vahvisti kootessaan tutkimuksen tulokset: suomalaisten koulujen oppilailta evättiin autonomia. Samaisessa tutkimuksessa Lahelma totesi koulun olleen tärkeä kavereidenkohtaamispaikka, mutta tilaisuuksia informaalille kanssakäymiselle ei koulupäivän aikana juurikaan ollut.

Tuoreessa suomalaisessa tutkimuksessa (Eerola & Eerola 2013) todettiin ylimääräisen musiikinopetuksen musiikkiluokalla vaikuttavan positiivisesti kouluviihtyvyyteen. Jyväskylän yliopistossa tehdyssä tutkimuksessa vertailtiin tavallisten, musiikkipainotteisten sekä liikunta- ja taidepainotteisten luokkien kouluviihtyvyyttä Pisa-tutkimuksistakin tutulla Quality of School Life -mittarilla (QSL), johon muotoiltiin kuuden valmiin moduulin lisäksi uusi luokkahuoneen ilmapiiriä mittaava osio. Tulokset osoittivat nimenomaan musiikkipainotteisen opetuksen (musiikkiluokkatoiminnan) vaikuttavan huomattavan positiivisesti luokkahuoneilmapiiriin. Musiikkikasvatuksen on jo pitkään tiedetty myös aiheuttavan lyhytkestoista älykkyydosamäärän kasvua (Schellenberg 2004, 2006) sekä nopeuttavan kirjallisten taitojen (Moreno ym. 2009) ja vieraiden kielten (Slevc & Miyake 2006) oppimista. Samoin musiikkikasvatus auttaa oppilasta tunnistamaan tunteita muiden puheessa (Thompson, Schellenberg & Hussain 2004).

Nyky-yhteiskunnassa painotetaan jatkuvasti vuorovaikutustaitojen merkitystä. Vastaavasti musiikkikasvatusta koulun oppiaineena perustellaan sen sosiaalistavalla luonteella. Siksi mielestäni onkin kummallista, ettei musiikintunnilla tapahtuvaa vuorovaikutusta ole juurikaan tutkittu. Myös Jukka Louhivuori (2003, 13) myöntää niin tutkimusperinteen kuin pedagogisen kehittämisenkin suuntauneen jo pitkään yksilösuorituksiin. Omaa opettajuutta pohtiessani olen koko opiskeluajan pitänyt vuorovaikutusta yhtenä koko opetuksen kulmakivistä. Vuorovaikutuksen tulisi olla toimivaa paitsi opettajan ja oppilaan välillä, myös opettajainhuoneessa ja oppilaiden keskinäisissä suhteissa. Monet ongelmat yhteiskunnassa, työelämässä ja ihmisten yksityiselämässä johtuvat kommunikoinnin puutteesta, mutta se, johtuuko tämä osaamattomuudesta vai viitseliäisyydestä on minulle epäselvää. Siksi yksi musiikkikasvatuksen tärkeimmistä tehtävistä onkin mielestäni kannustaa ja opettaa toimivaan vuorovaikutukseen ympärillä olevien ihmisten kanssa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on

- selvittää, minkälaista oppilaiden välinen vuorovaikutus on musiikintunnilla
- luoda yleiskuva musiikintunnilla tapahtuvasta oppilaiden keskinäisestä kommunikaatiosta ja sen funktioista
- tarkastella pintapuolisesti ryhmän sosiaalista rakennetta.

Kiinnostuin aiheesta jo työstäessäni kandidaatintutkielmaani, joka käsitteli yhteistoiminnallista oppimista koulun bändiopetuksessa. Huomasin yhteistoiminnallisuuden olevan lähes automaattinen osa musiikinopetusta, vaikkakin jotkin menetelmän vaatimat ehdot, kuten yhtäläisen osallistumisen varmistaminen, jäivät opettajan vastuulle. Alkuperäinen haaveeni pro gradu -tutkielmani aiheesta oli selvittää, toteutuuko yhteistoiminnallisuus musiikintunneilla luonnollisesti opettajan ja oppilaiden tiedostamatta. Seuraavaksi aioin itse jalkautua kouluihin testaamaan menetelmää musiikinopetukseen, sillä sen oli useaan otteeseen tutkimuksissa todettu sopivan luonnontieteiden ja muiden lukuaineiden opettamiseen. Lopulta huomasin kuitenkin olevani eniten kiinnostunut oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laadusta ja määrästä sekä sen tasapuolisuudesta oppilaiden välillä ja päädyin tekemään tutkimusta tavoitteena saada aiheesta jonkinlainen yleiskuva.

Koska yleistettävän tutkimuksen tekeminen olisi ollut mittakaavaltaan vaativa, päätin keskittyä yhden ryhmän havainnointiin useamman tehtävän ajan. Seuraavissa luvuissa esittelen kuitenkin ryhmää yleisesti ilmiönä sekä sen sisäistä vuorovaikutusta ja sosiaalista rakennetta. Lisäksi tarkastelen musiikillista vuorovaikutusta ja sen roolia musiikintunnilla sekä koulua vuorovaikutusympäristönä.

2 RYHMÄN VUOROVAIKUTUS

2.1 Ryhmä ilmiönä

Ryhmä on ilmiönä moniulotteinen, eikä sen määrittely ole helppoa. Näyttäisi kuitenkin siltä, että useimpia määritelmiä yhdistää vaatimus vuorovaikutuksesta. Esimerkiksi pienryhmätutkimuksen uranuurtaja Homans (1975, 1) määritteli ryhmän olevan joukko ihmisiä, jotka toistuvasti ovat interpersoonallisessa (kasvokkain tapahtuvassa) kontaktissa toistensa kanssa. Frey (1994, x) taas muistuttaa, ettei viestintä suinkaan ole vain ryhmän käyttämä kommunikoinnin väline, vaan itse asiassa pikemminkin koko ryhmän olemassaolon mahdollistava tekijä.

Monissa määritelmissä otetaan kantaa myös ryhmän kokoon, joka voi tapauskohtaisesti vaihdella suurestikin. On selvää, ettei yksi ihminen vielä muodosta ryhmää, mutta useimmat määritelmät (Homans 1975, 1; Shaw 1981, 454; Turner 1982, 15) tunnustavat ryhmäksi aina kahdesta tai useammasta ihmisestä muodostuneen vuorovaikutteisen joukon. Poikkeuksiakin löytyy: esimerkiksi Keytonin (2002, 22) mukaan ryhmä muodostuu vähintään kolmesta jäsenestä. Raja ryhmän ja pienryhmän välille on vaikea vetää. Useissa määritelmissä ryhmäksi luetaan suurikin, jopa tuhansien ihmisten joukko, jolla on jokin yhdistävä tekijä (Forsyth 2006, 2). Niemistön (1998, 16) mukaan sosiaalipsykologiassa ryhmäksi ei kuitenkaan lasketa esimerkiksi linja-autopysäkillä odottavaa joukkoa tai pakolaisleirin asukkaita, vaikka molemmissa tapauksissa ihmisillä onkin jotakin yhteistä. Koulumaailmassa ryhmänä pidetään esimerkiksi koululuokkaa, mutta pienryhmätyöskentely käsitetään selkeästi pienemmän, usein jopa luokasta erillään olevan ryhmän toiminnaksi. Kuitenkin suurin osa pienryhmämääritelmistä tunnustaa myös kokonaisen koululuokan pienryhmäksi, sillä oppilaat ovat jatkuvassa kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja tiedostavat kuuluvansa ryhmään.

Tutkimukseni kannalta olennainen määritelmä löytyy pienryhmätutkija R. F. Balesin (1951) teoksesta *Interaction Process Analysis*. Balesin mukaan pienryhmän jäsenten määrällä ei ole suurta merkitystä niin pitkään kuin he ovat keskenään kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa yhden tai useamman kokoontumisen ajan. Näiden kokoontumisten aikana jokaisen ryhmän jäsenen täytyy tulla tietoiseksi muiden ryhmän jäsenten olemassaolosta. (Bales 1951, 33.)

2.1.1 Ryhmän kaksoistavoite

Koulussa toimivat ryhmät ovat enimmäkseen niin kutsuttuja tavoitteellisia ryhmiä, joiden tunnusmerkki on yhteinen päämäärätietoinen toiminta. Tavoitteellisen ryhmän jäsenet ovat sidoksissa ryhmään yleensä vain asetetun tavoitteen kautta. Kuitenkin tavoitteen saavuttamiseksi on jäsenten toimintaenergia suurilta osin suunnattava nimenomaan yhteistyöhön. (Jauhiainen & Eskola 1994, 50–53.) Tavoitteellisen ryhmän asiatavoite luo suorituspaineita, minkä vuoksi ryhmä usein keskittyy suoritukseen ja jättää tunnetason vähäiselle huomiolle. Tehtävät saattavat kuitenkin aiheuttaa voimakkaitakin tunnelatauksia, jotka käsittelemättöminä voivat aiheuttaa hankaluuksia. (Jauhiainen & Eskola 1994, 92.) Bales totesikin jo 1950-luvulla ryhmän vuorovaikutuksen olevan toimivaa vasta, kun tasapaino tehtäväkeskeisen ja sosioemotionaalisen vuorovaikutuksen välillä on taattu.

Edellä lyhyesti kuvattu ilmiö tunnetaan paremmin ryhmän kaksoistavoitteena: ryhmän toteuttaessa toimintansa tarkoitusta sen täytyy huolehtia paitsi omasta tehokkuudestaan myös kiinteydestään. Nämä kaksi tavoitetta ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään, sillä tehtäväsuorituksen tehokkuus riippuu ryhmän kiinteydestä (vrt. Balesin sosioemotionaalinen alue) ja kiinteyks taas kasvaa, kun ryhmän jäsenet ovat tyytyväisiä tehtäväsuoritukseensa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 99–100.) Yhden musiikintunnin aikana ryhmällä voi olla useitakin asiatavoitteita. Musiikkikasvatukselle tyypillisiä työskentelymuotoja ovat laulunopetus, soitonopetus, musiikillinen keksintä (säveltäminen, improvisointi), musiikin kuuntelu sekä musiikkiliikunta, joiden mukaan on luontevaa päätellä kunkin tunnin tai tunnin sisällä olevan osion asiatavoite.

Monissa tavoitteellisissa ryhmissä ainoa yhdistävä tekijä ja ryhmää koossa pitävä side on sen asiatavoite. Tällöin ryhmän yhteistyötä on alettava rakentaa pelkästään sen tehtävän varaan. Ajan kuluessa vuorovaikutuksen seurauksena ryhmän jäsenten keskinäiset suhteet alkavat kehittyä ja tehtäväsuoritusten aiheuttama tyytyväisyys liittyy jäseniä toisiinsa. Ryhmän kaksoistavoitteen toteutumiseksi on tärkeää ottaa huomioon seuraavat työskentelyä helpottavat seikat. Ryhmän aloittaessa yhteistoiminnan sille koulumaailmassa usein ulkopuolelta asetettu kokonaistavoite on järkevää jakaa osatavoitteiksi. (Jauhiainen & Eskola 1994, 100–101.) Musiikintunnilla tällaisissa tehtävissä auttaa ja opastaa opettaja, jonka rooli yhteistyön alkuun saattamisessa on merkittävä. Jauhiainen ja Eskola (1994, 101) muistuttavat myös, miten tärkeää ryhmän omien kiinnostuksenkohteiden

huomioiminen tavoitteiden asettamisessa on. Opettaja voikin tehdä esimerkiksi musiikki- tai työskentelytapavalintoja oppilaiden toiveiden perusteella, luonnollisesti kuitenkin opetussuunnitelmien vaatimukset huomioon ottaen. Lisäksi Jauhiainen & Eskola (1994, 102) korostavat jatkuvaa ryhmän sisäistä arviointia. Arvioinnin kohteena tulisi olla paitsi tehtävän edistyminen ja siihen liittyvät asiat myös ryhmän menettelytavat ja yhteistoiminnan laatu. Prosessi, jossa asetetaan tavoite ja arvioidaan sen toteutumista, motivoi ryhmän jäseniä osallistumaan keskusteluun, mikä edelleen lisää vuorovaikutusta ja lisää ryhmän kiinteyttä.

Useimmissa ryhmissä sen kiinteys ja koossa pysyminen perustuvat vetovoimaan, joka motivoi jäseniä liittymään ryhmään ja pysymään siinä. Vetovoimaa voi tuntea joko muihin ryhmän jäseniin tai ryhmän tehtävään. (Jauhiainen & Eskola 1994, 103.) Tavallisella koulun oppitunnilla tällainen vetovoima-ajattelu ei päde, sillä oppilaille ei varsinaisesti ole valinnanvaraa tunneille osallistumisessa. Sen sijaan valinnaiskursseiden kohdalla vetovoimatekijöitä lienevät sekä itse tehtävä että kaverisuhteet. Jauhiainen & Eskola (1994, 104) muistuttavatkin, että ryhmän jäsenyys voi olla joko nimellistä, jolloin ryhmän jäsen on velvoitettu osallistumaan ryhmän toimintaan, tai psykologista, jolloin ryhmään sitoutuminen on sisäsyntyistä ja pakottamatonta. Vain psykologinen sitoutuminen edistää ryhmän kiinteyttä.

Kauppilan (2005, 107) mukaan toimivan ryhmän tunnistaa tietyistä piirteistä. Tällaisia ovat mm. avoin ja monipuolinen vuorovaikutus, sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin ja yhteiset pelisäännöt. Lisäksi Kauppila huomioi ryhmän esimerkiksi koulutuksen ja kiinnostuksen perusteella antamien roolien merkityksen, yhtäläisen osallistumisen, mahdollisimman yksimielisen päätöksenteon sekä sopeutumisen uusiin tilanteisiin. Toimivan ryhmän tunnusmerkeiksi listataan vielä palautteen taitava käsittely, vastuunottaminen ja motivaatio, kiinteys sekä ryhmän sisäisten ongelmien jääminen taka-alalle. (Kauppila 2005, 107–108.)

2.1.2 Ryhmäprosessi

Ryhmän toiminta ei ole koko sen olemassaolon ajan samanlaista. Ehkä tunnetuimman vaiheistuksen on kehittänyt Tuckman (1965), joka jakoi ryhmän kehitysvaiheet seuraavaan neljään osaan: muotoutumisvaihe, kuohuntavaihe, normienluomisvaihe ja toteuttamisvaihe ("forming, storming, norming and performing"). Ensimmäinen, muotoutumisvaihe

tarkoittaa tilannetta, jossa ryhmän jäsenet pyrkivät orientoitumaan uuteen ja outoon, usein ahdistavaan tilanteeseen, selvittämään tehtävän edellyttämiä sääntöjä ja löytämään sopivan toimintatavan. Muotoutumisvaiheessa ryhmä tukeutuu usein ohjaajaansa. Kuohuntavaiheessa ryhmän jäsenet ottavat kantaa entistä rohkeammin aiheuttaen usein erimielisyyksiä ja alaryhmiä. Ryhmän jäsenten kesken, jäsenten ja ohjaajan välillä sekä jäsenten suhtautumisessa tehtävään syntyvät jännitteet johtavat välienselvittelyihin. Normienluomisvaiheessa ristiriidat on kohdattu ja käsitelty, ja ryhmä alkaa luoda yhteisiä toimintatapoja, mikä mahdollistaa tavoitteiden asettamisen. Toteuttamisvaiheeseen siirryttäessä ryhmän jäsenet ovat oppineet ratkaisemaan ryhmän sisäisiä ristiriitoja, ja keskinäiset suhteet ovat tukena tehtävän suorittamisessa. Jäsenten roolit ovat joustavia, ja tehtävästä paitsi suoriudutaan rakentavasti, myös otetaan vastuuta. (Jauhiainen & Eskola 1994, 93.)

Jauhiainen & Eskola (1994, 95) korostavat useista vaiheistuksista puuttuvaa lopettamisvaihetta. Kun tavoite on saavutettu, eikä yhdessä toimimisen tarkoitusta enää ole, ryhmä joko lakkaa toimimasta tai jatkaa toimintaansa uuden tavoitteen parissa. Mikäli toiminta jatkuu, ryhmä käy samat kehitysvaiheet lievempinä uudestaan läpi, sillä prosessiin on tullut jälleen uusia aineksia. Lopettamisvaihe vaatii ohjaajan huomiota, sillä se voi olla hyvinkin tärkeä prosessin osa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 95.) Tuckman lisäksi (1977) ryhmän kehityksen malliinsa vielä viidennen, lopetusvaiheen ("adjourning") yhdessä Jensenin kanssa (Niemistö 1998, 162).

Tuckmanin vaiheistusta vastaavan ryhmän kehityksen mallin on tehnyt myös Forrest (1991). Forrestin vaiheistus selittää vaiheesta toiseen siirtymisiä ryhmän jäsenten odotusten kautta. Myös Forrestin ensimmäisessä vaiheessa tunnuspiirteenä on ohjaajakeskeisyys. Jäsenet odottavat ryhmän ohjaajan pelastavan heidät hankalasta tilanteesta, mutta kun odotukset eivät täyty, syntyy mielikuva epäonnistuneesta johtajasta ja toinen vaihe voi alkaa. Toisessa vaiheessa jäsenet etsivät ohjaajan korviketta toisistaan synnyttäen alaryhmiä ja ristiriitoja. Ratkaisevana hetkenä tässä vaiheessa on se, kun ryhmän jäsenet sanovat ääneen tyytymättömyytensä ohjaajaan, mutta samalla tunnustavat riippuvuutensa hänestä. Mikäli asia käsitellään, tunteiden esiin tuleminen ja ryhmän jäsenten samaistuminen toisiinsa johtaa vastuulliseen toimintaan, jossa jäsenet hyväksyvät yksilöllisyytensä ja antavat toisilleen tilaa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 94.)

Siinä missä edellä kuvatut vaiheistukset kuvaavat ryhmän kehittymistä pitkälläkin aikavälillä, mahdollisesti usean tehtävän aikana, Bales on tutkinut ryhmäprosessia vuorovaikutuksen näkökulmasta yhden tehtävän aikana. Hänen mukaansa ryhmä keskittyy kokoontumisensa alkuvaiheessa tehtävän suorittamiseen aiheuttaen siten epätasapainon tunne- ja tehtäväalueen vuorovaikutuksen välille. Tätä epätasapainoa ryhmä pyrkii korjaamaan kasvattamalla sosioemotionaalisen alueen vuorovaikutusta tehtävän edetessä. Bales toteaa positiivisen tunnealueen vuorovaikutuksen olevan kokoontumisen loppuvaiheessa niin näkyvää, että sitä voisi pitää jo jonkinlaisena tehtävän valmistumisen merkinä. (Bales 1953, 140–143.)

Tuoreessa nuorten musisointiprosessia koulussa käsittelevässä väitöstutkimuksessaan Leena Pääkkönen (2013, 174–175) huomasi ryhmäprosessin kulkevan käsi kädessä musisointiprosessin kanssa. Hänen mukaansa musisoivan ryhmän prosessin voi jakaa kolmeen vaiheeseen. Näistä ensimmäisessä, etenemisvaiheessa, musisointiprosessi on vasta alullaan ja harjoittelu käynnistymässä. Tällöin tulevaa toimintaa vielä suunnitellaan, tehtäviä jaetaan ja keskittyminen suuntautuu kunkin oppilaan omaan työskentelyyn. Vaiheelle ominaista on harjoittelun ja työskentelyn suorittaminen. Jo etenemisvaiheessa ryhmä saattaa kohdata joitakin neuvottelu- ja ristiriitatilanteita, mutta ne ovat tyypillisimpiä vasta seuraavassa, etsimisvaiheessa, jossa ryhmän kompleksisuus alkaa näyttäytyä paremmin. Etsimisvaiheessa musiikilliset haasteet realisoituvat ja harjoittelusta tulee intensiivisempää. Lopulta musisointiprosessi huipentuu yhteisövaiheeksi, jossa tehtävä saatetaan loppuun. Tässä vaiheessa vaikeudet ovat takanapäin ja ryhmä keskittyy positiivisiin muistoihin.

Kaikki edellä mainitut vaiheistuksen tunnistavat ryhmän tehtäväorientoituneisuuden ryhmän alkuvaiheissa. Tällöin ohjaajan (tai Balesin tapauksessa tehtäväalueen johtajan) merkitys ryhmälle on suuri. Kun ryhmän toimintatavat ja tehtävän suoritus alkaa selkeytyä, siirrytään seuraavaan vaiheeseen, jossa on enemmän tilaa ristiriidoille ja häiriötekijöille. Tämä vaihe lienee erityisen tärkeä suorituksen arvioinnin kannalta. Lopulta kaikissa vaiheistuksissa ryhmä päättyy yhteisymmärrykseen tai vähintäänkin kompromissiin, minkä myötä tehtävä saadaan suoritettua ja vuorovaikutus siirtyy tunnepainotteiseksi.

2.2 Ryhmäviestintä

Sosiaalinen vuorovaikutus sisältää kaiken ihmisten välisen toiminnan erilaisissa ympäristöissä. Siihen kuuluvat kommunikaatio, sanallinen ja sanaton viestintä, sekä konteksti, tilanne, joka luo edellytykset vuorovaikutukselle. (Kauppila 2005, 19–20.) Ryhmän vuorovaikutus on herättänyt kiinnostusta tutkijoissa jo vuosikymmenten ajan, minkä seurauksena vuorovaikutustutkimuksen kenttä onkin varsin laaja ja monipuolinen. Jo aiemmin esitellyn R. F. Balesin lisäksi merkittäviä tutkijoita ryhmävuorovaikutuksen saralla ovat olleet muun muassa psykologi K. Lewin sekä psykoterapian tutkija J. L. Moreno. (Kauppila 2005, 87.)

Vielä 1970–1980-luvuilla ryhmäviestinnän tutkimusten tulokset olivat varsin hajanaisia, eivätkä linkittyneet toisiinsa. Tutkijat alkoivat kritiikkiin vastatakseen muodostaa aiemmista tutkimuksista saatujen tietojen pohjalta yhtenäisiä teorioita ja viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana onkin julkaistu useita teorioita kokoavia teoksia. Nykyiset ryhmäviestintää koskevat teoriat voi Poolen mukaan jakaa kolmeen ryhmään: yleisiin teorioihin, tarkentaviin teorioihin ja ongelman asettaviin kannanottoihin, joista jälkimmäiset eivät itsessään muodosta teorioita, vaan ehdottavat ratkaistavia ongelmia teorian kehittämiseksi. (Poole 1999, 37–38.)

2.2.1 Ryhmäviestinnän funktionaalinen teoria

Eräs Poolen luokittelun yleisistä teorioista on funktionaalinen teoria, joka nimensä mukaisesti keskittyy ryhmän sisällä tapahtuvien vuorovaikutustoimintojen funktioihin ja siihen miten ne vaikuttavat ryhmän systeemiin. Teorian mukaan tärkeimpiä funktioita ryhmässä ovat ne, jotka auttavat ryhmää saavuttamaan tavoitteensa tai käsittelemään jotakin tiettyä ongelmaa. Funktionaalisissa teorioissa tutkija asettaa ryhmälle jonkin vaatimuksen, jonka tulee täytyä, jotta ryhmä voi olla toimiva. Vastaavasti toimivassa ryhmässä syyn ryhmän tehokkuuteen oletetaan olevan tutkijan asettaman vaatimuksen täyttymisessä. Tavoitteena funktionaalisessa teoriassa on selvittää, miten kommunikaatio tukee ryhmän tehokkuutta. (Poole 1999, 42.)

Yksi varhaisimmista funktionaalisista teorioista on Balesin 1950-luvulla kehittämä ryhmän tasapainoteoria. Balesin teorioista johdettiin myöhemmin useita ryhmän rooleihin paneutuvia tutkimuksia ja lopulta kokonainen teoria johtajuudesta. 1980-luvulla Gouran ja

Hirokawa muodostivat ryhmän päätöksentekoa käsittelevän teorian, joka niin ikään perustuu muun muassa Balesin aiemmalle tutkimukselle. (Poole 1999, 43–44.)

Funktionaalinen teoria on viimeisen kolmenkymmenen vuoden aikana suoritettujen empiirisen tutkimuksen myötä muotoutunut varsin uskottavaksi. Sen vahvuus on tukeutuminen ryhmäviestinnän perinteisiin tutkimalla sitä, miten kommunikaatio vaikuttaa ryhmään ja erityisesti sen päätöksentekoon. Kriitikot sen sijaan pitävät funktionaalista teoriaa liian yksinkertaistavana. Useissa funktionaalisisissa tutkimuksissa onkin todettu ryhmän toiminnan olevan varsin tilannesidonnaista ja tiettyjen toimintojen olevan tutkimuksen kannalta kriittisiä vain tietyissä ryhmissä ja ryhmätilanteissa. Näin ollen tulokset eivät välttämättä ole yleistettävissä. (Poole 1999, 44.)

Kritiikkiin pyrittiin vastaamaan muun muassa suunnittelemalla monimutkaisempia teorioita, kuten Bales ja Cohen tekivät kehitellessään SYMLOG-lyhenteellä tunnetun teorian (Systematic Multiple Level Field Theory) 1970-luvun lopussa. Myös McGrath (1991) pyrki käsittelemään ryhmäviestintää erityisen yksityiskohtaisesti muodostaessaan TIP-teoriansa (Time, Interaction and Performance Theory), jossa ryhmän toiminnot jaetaan kolmeen luokkaan: ryhmän tuottavuuteen liittyviin toimintoihin, yksilön tarpeisiin ja motivaatioon liittyviin toimintoihin sekä ryhmän hyvinvointiin liittyviin toimintoihin. (Poole 1999, 45.)

Edelleen funktionaaliseen teoriaan kohdistuu jonkin verran kritiikkiä, sillä se ei ota huomioon ryhmän ja tutkimuksen kannalta kriittisten toimintojen muuttumista: kun ryhmä vaihtuu, vaihtuu myös se tekijä, joka vaikuttaa ryhmän tehokkuuteen. Funktionaalista teoriaa syytetään myös usein kehämäisen ajattelun liioittelusta, mitä tulee ryhmän tehokkuuden ja siihen vaikuttavan funktion vuorovaikutukseen. Kriittisten äänten mukaan funktionaalisisessa teoriassa sorrutaan myös helposti selittämään kaikki ryhmän sisäiset tapahtumat valituilla funktioilla. (Poole 1999, 46.)

2.2.2 Verbaalinen ja nonverbaalinen viestintä

Ryhmän jäsenten välinen sosiaalinen vuorovaikutus käsitetään perinteisesti sanalliseksi ja sanattomaksi viestinnäksi. Tämä ei kuitenkaan ole koko totuus, vaan sosiaalinen vuorovaikutus on ennemminkin yläkäsite, jonka alle lukeutuvat muun muassa sosiaaliset suhteet ja sosiaalinen kompetenssi. Viestintää voi tarkastella myös eri tasojen kautta, joista

tutuimmat lienevät edellä mainitut sanallinen viestintä ja fyysinen viestintä. Lisäksi viestintää tapahtuu tunteiden tasolla, josta erikseen voi vielä irrottaa intuitiivisen viestinnän tason. Tunteiden sekä intuitiivisen viestinnän tasot, joihin erityisesti luvussa 2.2 esittelemäni musiikillisen vuorovaikutuksen liitän, viittaavat muun muassa tunnekokemuksiin, joita vuorovaikutuksessa ilmenee sekä niiden tarttumisesta henkilöstä toiseen. Intuitiivisen viestinnän taso merkitsee kykyä päästä toisen kanssa samalle aaltopituudelle. Kaiken edellä mainitun viestinnän avulla voi luoda toimivan suhteen toiseen ihmiseen. Monet ihmisten välisistä ongelmista johtuvatkin vääristyneestä viestinnästä. (Kauppila 2005, 28–30.)

Verbaalista eli sanallista vuorovaikutusta ovat puheilmaisuuden sanalliset muodot sekä koko kielenkäyttö. Puheen merkitys kulttuurien kehityksessä on ollut suuri, sillä sen avulla on pystytty kehittämään ja valloittamaan käsitteellistä maailmaa sekä välittämään tietotaitoa seuraavalle sukupolvelle. Sanallisen viestinnän avulla voidaan kuvailla asioita ja ilmiöitä, vaikuttaa toisiin ihmisiin, ilmaista omia toiveita ja tunteita, kertoa omista asenteista sekä esittää mielipiteitä ja kommentoida muiden puhetta. Olennaista etenkin sanallisessa vuorovaikutuksessa on ymmärtäminen. Ihmiset pyrkivät tulkitsemaan viestejä objektiivisesti, mutta todellisuudessa tulkinta on pohjimmiltaan varsin subjektiivista. Joissakin tilanteissa myös puhuja itse voi johtaa kuulijaa harhaan korostamalla viestinsä sivumerkityksiä olennaisen sijaan. (Kauppila 2005, 25–29.)

Luokkahuoneessa sanallinen vuorovaikutus näkyy tyypillisimmin perinteisessä opetuskeskustelussa, jossa opettaja puhuu ja oppilaat kuuntelevat mahdollisesti aika ajoin kommentoiden. Muun muassa yhteistoiminnallisen oppimisen puolestapuhuja Timo Saloviita on kritisoinut edellä mainittua menetelmää muistuttaen luvallisen puhumisen ajan jäävän yksittäisen oppilaan kohdalla varsin vähäiseksi tunnin aikana (Saloviita 2006, 45). Kenties tämän pitkään jatkuneen mallin seurauksena viimeaikainen luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus on keskittynyt paljolti opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen jäädessä taka-alalle. Pääkkönen (2013, 176) kuitenkin totesi, että oppilaiden mielestä musiikintunti on otollista aikaa informaalille vuorovaikutukselle.

Nonverbaalinen eli sanaton viestintä on olennainen osa vuorovaikutusta. Sanattomaan viestintään kuuluvat asennot, eleet, ilmeet, kosketus sekä ulkoiset seikat, kuten vaatetus ja niiden värit. Nonverbaalista viestintää ovat niin ikään ajan- ja tilankäyttö sekä kehonkieli.

Nonverbaalisen ja verbaalisen viestinnän yhteyksiä ja merkityksiä toistensa tukijoina tutkitaan parhaillaan muun muassa Oulun yliopiston *Social Action Formats* - tutkimusprojektissa. Usein nonverbaalinen viestintä on tahatonta ja kriittisissä tilanteissa sen on havaittu olevan sanallista luotettavampaa. Sanaton viestintä, etenkin ilmeet, on myös hyvin pitkälti kansainvälistä. (Kauppila 2005, 33–34.) Koulussa oppilaat oppivat tunnistamaan opettajan ilmeet hyvin nopeasti ja näin onnistuvat lukemaan opettajan ajatuksia ja mielialoja. Myös opettaja pystyy tulkitsemaan oppilaiden sanattomia viestejä esimerkiksi istuma-asennoista. Mitä tilankäyttöön tulee, koulussa toimitaan yleensä niin sanotulla sosiaalisella alueella, joka ylittää 1,25–3 metriin. Musiikintunnilla, etenkin soitonopetuksessa, etäisyys kuitenkin usein pienenee, jolloin siirrytään toimimaan persoonallisella alueella. Tämä 0,5–1,25 metrin etäisyys on useimmiten esimerkiksi ystävien ja tuttavien välillä. (Kauppila 2005, 39.)

2.2.3 Musiikillinen vuorovaikutus

Tässä tutkimuksessa olennainen osa sosiaalista vuorovaikutusta on musiikillinen vuorovaikutus, joka on käsitteenä varsin monimutkainen. Musiikillisen vuorovaikutuksen voi ensinnäkin ymmärtää monella tavalla: musiikin ja yksilön välisenä henkilökohtaisena vuorovaikutuksena (miten musiikki vaikuttaa yksilöön ja yksilö musiikkiin), muusikon ja yleisön välisenä vuorovaikutuksena tai vaikkapa musiikin ja yhteisön välisenä vuorovaikutuksena (esim. genrekulttuurit). Tässä tutkimuksessa rajaan musiikillisen vuorovaikutuksen tarkoittamaan musiikkia musisoivan ryhmän sisäisenä vuorovaikutuksen muotona.

Se, onko musiikki itsessään vuorovaikutusta vai vuorovaikutuksen väline, on vaikea kysymys. Kun ryhmä musisoi yhdessä, sen jäsenet kuuntelevat toisiaan, pyrkivät synkronoimaan oman soittonsa muiden kanssa, arvioivat onnistumistaan ja lopulta toistavat saman kaavan uudelleen. Kaavaan muutoksia tuovat esimerkiksi improvisoidut soolot, mutta samat vuorovaikutukselliset toiminnot (kuuntelu, mukautuminen muiden soittoon, arviointi) jatkuvat. Samaan johtopäätökseen on tullut myös Elaine Goodman (2002), joka pitää yhtyesoittoa ideaalina intiimin vuorovaikutuksen kehyksenä. Hänen mukaansa yhteismusisointi vaatii ennakointia, reagoitua, jatkuvaa palautetta, auditiiivisia ja visuaalisia merkkejä, katsekontaktia, eleitä ja kehonkieltä. Sovittaessaan soittoaan yhteen muiden yhtyeen jäsenten kanssa muusikko ennakoi ja vastaa heidän lähettämiin

signaaleihin ja näin yksilöistä muodostuu yksi eheä kokonaisuus, musisoiva ryhmä. Tahdistamisen, soiton synkronoinnin, ehdottavat myös Ansdell & Pavlicevic (2005, 211) muihin tutkijoihin tukeutuen olevan avain onnistuneen musiikillisen vuorovaikutuksen prosesseihin.

Teoreetikot ovat tiivistäneet viestintäprosessin sisältämään lähettäjän, välittäjän ja vastaanottajan sekä tilanteen, jossa vuorovaikutus tapahtuu (Kauppila 2005, 26). Tarkemmin ilmiötä kuvaa Heidi Ahonen (1993, 78) verratessaan musiikin kommunikaatioprosessia Roman Jakobsonin kielellisten funktioiden teoriaan, jossa lähettäjän ja vastaanottajan väliin sijoittuvat viesti, koodi, kanava ja sisältö. Näiden raamien sisällä on ilmeistä, että musiikki on ainakin jonkinlaista kommunikaatiota, vaikkakin erilaisessa muodossa kuin edellä mainitut sanallinen ja sanaton viestintä (jotka nekin eroavat toisistaan suurissa määrin). Myöhemmin on puhuttu myös niin sanotusta kommunikaation orkesterimallista, jonka mukaan vuorovaikutukseen liittyy yhdenmukaistaminen, improvisaatio, yhteinen toiminta ja sen säätely (Tonsberg & Hauge 2003).

Yhteismusisoinnissa vuorovaikutus on nopeatempoista, jatkuvaa liikettä musisoivan ryhmän jäsenten välillä. Kun viesti on lähetetty ja saapuu vastaanottajalleen, joka voi olla joko koko ryhmä tai esimerkiksi vain yksi jäsenistä, se kimpoaa välittömästi takaisin muulle ryhmälle tai sen yksittäiselle jäsenelle. Esimerkiksi basistin ja rumpalin täytyy jatkuvasti synkronoida soittoaan keskinäisessä vuorovaikutuksessa, mutta samaan aikaan koko ryhmä sovittaa soittonsa yhteneväiseksi. Vuorovaikutusta voisi katsoa tapahtuvan sekä soittajan ja musiikin että kaikkien soittajien välillä. Yhteismusisoinnissa erityisen tärkeäksi koen aiemmin mainitun tunteiden viestinnän tason, jonka uskon olevan merkittävä osa musiikin tulkintaa ja ohjaavan ryhmää toimimaan yhteisten tavoitteisiin. Crossin, Laurencen ja Rabinowitchin (2012, 350) mukaan aktiivinen yhteismusisointiin osallistuminen auttaakin yhtenäistämään ryhmän jäsenten tunnetilat empatian kautta. He väittävät tiettyjen yhteismusisoinnin vaatimien ominaisuuksien ja siinä käytettävien työtapojen, esimerkiksi imitoinnin, sopeutumisen, joustavuuden ja monitulkintaisuuden, näyttelevän merkittävää roolia empatiaan perustuvassa ryhmän luovuudessa.

Sawyerin (2005, 57) mukaan musiikillinen vuorovaikutus ei ole vain viestin siirtämistä toiselle ryhmän jäsenelle, vaan ennemminkin monimutkaisessa vuorovaikutuksessa olevien sosiaalisten ryhmien ominaisuus. Tutkiessaan jazz- ja teatterikokoonpanoja Sawyer (2006)

huomasi ryhmän luovuuden näkyvän erityisesti improvisoinnissa, yhteistyössä ja yllättävissä tilanteissa. Hänen mukaansa ryhmät voivat muun muassa saavuttaa yhteisen flow-tilan. Sawyer toteaa tehokkaasti, osallistavalla mutta tarkkaan ohjatulla tavalla järjestetyn musiikinopetuksen mahdollistavan myös teknisen osaamisen ulkopuolisen oppimisen, joihin vuorovaikutustaidotkin lukeutuvat. Oppilaat oppivat tekemään yhteistyötä sekä kuuntelemaan ja vastaamaan sopivalla tavalla.

Sanallisesta ja sanattomasta vuorovaikutuksesta yhteissoittoon liittyvä musiikillinen vuorovaikutus eroaa siten, että toiminnot liittyvät nimenomaan musiikkiin ja toisiinsa. Vaikka muusikko haluaisi ”sooloillakin”, on hänen yhdessä muiden kanssa soittaessa aina pyrittävä jonkin asteiseen toimivaan yhteistyöhön – tietyt musiikin elementit (rytmi, harmonia) kun ovat aina soittajien yhteiset. Sanallisessa ja sanattomassa vuorovaikutuksessa vastaava pakote yhteistyöhön ei ole yhtä itsestään selvää. Toisaalta niin verbaalisessa, nonverbaalisessa kuin musiikillisessakin vuorovaikutuksessa mahdolliset häiriöt näkyvät jos eivät heti, niin ainakin lyhyen ajan sisällä: sanallisen ja sanattoman viestinnän ongelmat näkyvät sekä tunne- että tehtävätavoitteessa, musiikillisen vuorovaikutuksen epäonnistuessa tuotos, musiikki, ei ehkä vastaa tavoitteita.

Koulun musiikkikasvatuksessa musiikki nähdään itsessään vuorovaikutukseen pakottavana tai ainakin siihen aktiivisesti työntävänä elementtinä. Myös oppilaat itse ovat tämä huomanneet, minkä Tuija Lindström (2011) totesi musiikin pedagogisia merkityksiä oppilaiden näkökulmasta käsittelevässä tutkimuksessaan. Tutkimuksessa todettiin musiikkikasvatuksen kantavana voimana olevan yhteisöllisyyden, joka ilmenee musiikintunnilla monessa tilanteessa: soitinten jakamisessa, vuorottelussa, toimintojen synkronisoinnissa sekä esiintymisissä (Lindström 2011, 175). Nämä yhteisössä ja yhdessä toimimiseen liittyvät asiat ovat kuitenkin varsinaisen yhteismusisointitilanteen ulkopuolisia ja vaativat musiikillisen vuorovaikutuksen sijaan sanallista tai sanatonta kommunikointia. Lindström muistuttaa, että tästä huolimatta koko edellä mainitun toiminnan huipentuma on tilanne, jossa kaikki kykenevät soittamaan ja laulamaan yhdessä muiden kanssa (Lindström 2011, 175).

2.3 Ryhmän sosiaalinen rakenne

Ihmisen sosiaaliseen käyttäytymiseen vaikuttaa moni asia, mutta erilaisiin rooleihin asettumiseen näyttää selvästi vaikuttavan se, millaisessa seurassa olemme. Roolien kautta

ihminen voi päättää, minkälaisia puolia itsestään hän haluaa näyttää. Roolin määräytymiseen liittyy sekä ulkoapäin tulevia odotuksia että omaa sopeutumista niihin. Esimerkiksi opettajan ammatinkuvaan kuuluu tietynlaisen sosiaalisen roolin ylläpito, mutta hänen siirryttyä kotiin vapaa-ajan viettoon muuttuu roolikin persoonallisemmaksi. Sosiaalipsykologiassa rooli yhdistetään sosiaaliseen asemaan. Uudessa vuorovaikutustilanteessa, kuten koululuokassa lukukauden alkaessa, ihminen on altis tunnistamaan kanssaopiskelijoiden lähettämiä vihjeitä siitä, millaisiin rooleihin he sopivat. Näiden vihjeiden perusteella ryhmän jäseniin kohdistetaan odotuksia toimia roolin vaatimalla tavalla. (Kopakkala 2011, 96–98, 100.)

Kopakkalan (2011, 100–101) mukaan yhteisössä esiintyy kolmenlaisia rooleja: kollektiivisia, sosiaalisia ja persoonallisia. Kollektiiviset roolit ovat sellaisia, jotka ihmisestä huomataan ensimmäisenä. Nämä roolit koostuvat sellaisista ominaisuuksista kuin sukupuoli, ikä, rotu ja ulkoinen olemus. Sosiaaliset roolit ovat sovittuja asemia, jotka edellyttävät toistensa olemassaoloa. Tällaisia rooleja ovat esimerkiksi esimies, alainen, puhuja ja kuuntelija. Sosiaalisia rooleja voi muuttaa tietoisesti ja tiedostamatta hyvin nopeastikin. Persoonalliset roolit ovat edellisestä poiketen asemia, joihin on jossain määrin ajaututtu ja joihin liittyy henkilökohtaisia tunteita. Tällaisia rooleja ovat esimerkiksi ihailija, rakastaja tai sydänystävä.

Koululuokasta on helppo löytää kaikkia edellä mainittuja rooleja monissa eri muodoissa. Kollektiiviset roolit ovat viime aikoina muun muassa maahanmuuton myötä rikastuneet. Sosiaaliset roolit taas ovat koulumaailmassa lähes itsestänselvyys: rehtori, opettajat, oppilaat, ja koulun muu henkilökunta muodostavat kouluyhteisön, mutta erilaisia sosiaalisia rooleja on havaittavissa myös oppilaiden keskuudessa. Kun toinen johtaa, toinen myötäilee. Persoonalliset roolit näkyvät luokassa esimerkiksi ystävyys- tai ikävä kyllä, jopa kiusaamissuhteina. Sanna Herkaman (2012) yläkoululaisten parissa tekemässä tutkimuksessa todetaan loukkaavien vuorovaikutusprosessien luovan ja ylläpitävän ryhmän sosiaalisia rakenteita. Loukkaavan viestinnän todettiin myös lisäävän koheesiota joidenkin oppilaiden välillä toisten oppilaiden kustannuksella. (Herkama 2012, 187–188.)

Balesin (1953, 132–133) mukaan roolit syntyvät ryhmän muiden jäsenten antaman palautteen mukaan. Kun henkilö saa toiminnastaan positiivista palautetta, hän pyrkii jatkamaan samalla tavalla muiden miellyttämiseksi. Toisaalta ryhmän muut jäsenet myös odottavat häneltä hyväksi arvioimaansa toimintaa. Näin alkaa muodostua rooleja, jotka

ovat osin henkilön itsensä, osin ryhmän rakentamia. Roolit aiheuttavat ryhmässä jonkin verran paineita, mikä johtaa niiden jatkuvaan mukautumisliikkeeseen. Kun ryhmän jäsenen rooli käy liian ilmeiseksi, hän voi pyrkiä itse osoittamaan tyytymättömyytensä, mistä aiheutuu roolin vaihtuminen. Toisaalta myös ryhmä voi ärsyntyä liian vahvasta roolin ilmentämisestä, jolloin asennoituminen henkilöön muuttuu, ja siten vuorovaikutuksen kautta myös rooli vaihtuu.

Matti Koskenniemi (1982) on todennut koululuokasta löytyvän tietyt sosiaaliselta asemaltaan tyypilliset oppilaat: johtajat, myötäilijät ja syrjässäolijat. Tällaiseen erityisasemaan luokan oppilas joutuu paitsi omien yksilöllisten ominaisuuksiensa ja pyrkimystensä vuoksi myös joukon koostumuksen ja tavoitteiden perusteella. Johonkin edellä mainituista tyypeistä lukeutuva oppilas pitää yllä luokkayhteisön tasapainoa ja eri tyypit täydentävät toisiaan. Luokan sosiaalinen tasapaino häiriintyy esimerkiksi tilanteessa, jossa sosiaalisesti tyypillinen oppilas poistuu luokasta. Tällöin luokka pääsee uudelleen tasapainoon vasta, kun joku toinen oppilas on siirtynyt tyhjäksi jääneelle paikalle, sosiaalisesti tyypilliseen asemaan. (Koskenniemi 1982, 99–100.) Koskenniemen alun perin jo 1930-luvulla kehittänyt, varsin kattava ja monisäikeinen luokittelu on jäänyt yleiseen käyttöön luokan sosiaalisen rakenteen tutkimisessa. Myös useimmissa ulkomailla tehdyissä luokitteluissa toistuvat koskenniemeläiset pääluokat, vaikkakin suppeampina. (Laine 2005, 198.) Myöhemmin osa tutkijoista on halunnut lisätä Koskenniemen luokitteluun kiusaamisen (Aho 1979) tai aggressiivisuuden (Pulkkinen 1977) näkökulmaa, mutta ne eivät ole juurtuneet yleiseen käyttöön Koskenniemen luokittelun lailla. Bales (1953) käsittelee tutkimuksissaan etenkin johtaja-asemassa olevien, sekä jossain määrin myös syrjässäolevien ryhmän jäsenten ominaisuuksia, mutta ei kuitenkaan luokittele heitä Koskenniemen tapaan.

Kaarina Laine (2005, 195) muistuttaa yksilön sosiaalisen statuksen määräytyvän sen mukaan, missä määrin muut ryhmän jäsenet hyväksyvät hänet ja pitävät hänestä. Näin saadaan aikaiseksi kahtiajako suosittuihin ja torjuttuihin. Kun luokan oppilaat laitetaan preferenssijärjestykseen, saadaan muodostettua koko ryhmän sosiaalista rakennetta kuvaava hierarkia.

2.3.1 Johtajat

Koskenniemi jakaa johtajatyypin kolmeen alaluokkaan: aitoon johtajaan, tilapäisjohtajaan ja valtiaaseen. Näistä ensimmäiseksi mainittu löytyy lähes jokaisesta koululuokasta. Johtajaoppilaat ovat luokassa usein avainasemassa, sillä heidän vallassaan voi olla myös se, millaisiksi opettajan ja oppilaiden väliset suhteet muodostuvat. Melko nuoristakin lapsista koostuvat ryhmät turvautuvat johtajaan päämäärähakuisesti toimiessaan ja osoittavat hajoamisen merkkejä tämän menettäessään. Johtajan asettaminen luo ryhmälle turvallisuuden tunnetta. (Koskenniemi 1982, 101–103.)

Johtaja-asemassa olevia oppilaita tutkittaessa on havaittu pientä korrelaatiota tiettyjen ominaisuuksien kohdalla. Johtajat ovat keskimääräistä älykkäämpiä ja koulusuorituksissaan muuta luokkaa parempia, itsevarmuudessaan realistisia, nopeita oivaltamaan ja toimimaan sekä sopeutuvia, suosittuja ja arvostettuja. Johtajien kohdalla ei myöskään ole havaittu juurikaan ahdistuneisuutta. Johtajat ovat tiettyssä iässä myös fyysiseltä suorituskyvyltään hyviä sekä luotettuja ryhmän keskuudessa. (Koskenniemi 1982, 102–103.)

Se, kenestä tulee luokan johtaja, riippuu myös ryhmän muista jäsenistä. Johtajalla tulee olla melko kiinteä asema luokan ystävyysuhteiden verkostossa, mutta laaja-alainen suosio ei silti näytä olevan johtajuuden edellytyksenä. Jos luokassa on kaksi potentiaalista johtajatyyppeä, täytyy toisen tyytyä suosikin asemaan tai esimerkiksi eristäytyä. (Koskenniemi 1982, 104.) Balesin (1953, 146–147) mukaan johtajaan kohdistuu sosiometrisessä tutkimuksessa usein jopa eniten negatiivisia valintoja, mutta myös positiivisia.

Edellä mainitut ominaisuudet koskevat lähinnä aitoa johtajaa, joka yleisimmin luokassa ilmenee. Tilapäisjohtaja voi olla aidon johtajan varamies tai ottaa paikkansa johtajana sellaisissa tilanteissa, joissa hänen asiantuntemustaan tarvitaan (esimerkiksi urheilussa). Valtias taas on johtaja, joka ei nauti ”alaistensa” luottamusta, vaan saavuttaa asemansa komentelemalla ja näin aiheuttaa usein kiistoja ryhmän muissa jäsenissä. Valtias saattaa käyttäytyä aggressiivisesti. Valtiasta ja aitoa johtajaa on harvoin havaittu löytyvän yhtäaikaaisesti samasta luokasta. (Koskenniemi 1982, 104–106.)

2.3.2 Myötäilijät

Myötäilijöiden ryhmään, tai sen kolmeen alakategoriaan, kuuluu suurin osa luokan oppilaista. Apurit ovat luokan organisoojia, joilla kuitenkin on johtajiin nähden vain vähän vaikutusvaltaa. Apurin tunnistaminen luokasta on vaikeaa, sillä usein enemmistö luokasta suhtautuu melko myönteisesti yhteisiin toimiin. Toinen myötäilijöiden alaluokista, suosikki, löytyy melkein jokaisesta luokasta. Suosikit ovat oppilaita, joilta ei välttämättä odoteta aktiivista osallistumista luokan toimintaan, mutta silti monen ryhmän jäsenen positiiviset valinnat kohdistuvat heihin. (Koskenniemi 1982, 106.) Sosiometrisesti suosittujen lasten on todettu olevan muita lapsia yhteistyökykyisempiä, ystävällisempiä ja avuliaampia sekä oppimistuloksissaan parempia. Lisäksi suosikeilla näyttäisi olevan hyvä huumorintaju sekä fyysinen suorituskyyky. Suositut oppilaat pyrkivät helposti myös johtajiksi. (Asher & McDonald 2011, 236.)

Myötäilijöiden kolmas alakategoria on sortajat. Sortajia kuvaillaan usein ”koviksina” tai nykypuheessa kiusaajina. Sortajat ovat usein aggressiivisia, temperamentiltaan kiivaita, alhaisen ärsytyskynnyksen omaavia sekä itsetehostukseltaan vahvoja. Sortajilla on usein oppimisvaikeuksia ja kielteisiä asenteita koulua kohtaan, minkä juuret ovat usein jo kotikasvatuksessa. Sortaja harjoittaa usein yksin tai yhdessä tovereidensa kanssa jatkuvaa väkivaltaa jotakin ryhmän jäsentä kohtaan. (Koskenniemi 1982, 106–107.)

2.3.3 Syrjässäolijat

Syrjässäolijat eivät syystä tai toisesta sopeudu yhteisiin toimiin koulussa. Syrjässäolijat on jaettu niin ikään kolmeen alakategoriaan syrjään jäämisen syihin liittyen: eristäytyjiin, sivuutettuihin sekä torjuttuihin. (Koskenniemi 1982, 108.)

Eristäytyjät jättäytyvät ryhmän ulkopuolelle oma-aloitteisesti esimerkiksi ujouden vuoksi. Syynä voi olla myös erilaiset mielenkiinnonkohteet kuin luokkatovereilla. Joskus myös muita ryhmän jäseniä nopeampi siirtyminen seuraavaan kehitysvaiheeseen aiheuttaa eristäytymistä. Eristäytyjät ja sivuutetut ovat siten samankaltaisia ryhmiä, että molemmat ottavat ryhmän ulkopuolelle jäämisen melko kevyesti. Eristäytyjästä poiketen sivuutettu on kuitenkin pyrkinyt osaksi ryhmää. Suosittuusasteikolla sivuutettu on usein alapäässä. (Koskenniemi 1982, 108.)

Torjuttu oppilas joutuu asemaansa tyypillisesti fyysisen vajavuuden tai heikkouden, epävakaan käyttäytymisen tai hyökkäävyyden vuoksi. Asema kuitenkin vaihtelee sen mukaan, toimiiko syrjijänä vain yksi ryhmän jäsen (tai ryhmän sisäinen klikki) vai koko ryhmä yhteisönä. Tutkimusten mukaan torjunnan kohteeksi joutunut oppilas valikoituu usein melko sattumanvaraisesti. (Koskenniemi 1982, 108–109.)

Balesin (1953, 145–146) mukaan ryhmän epäaktiivisin jäsen on usein myös niin sanottu syntipukki, joka kerää sosiometrisessä kyselyssä paljon negatiivisia valintoja, mutta vähän positiivisia. Tätä epäaktiivista jäsentä pidetään yleensä myös huonona ideoijana. Hänen panoksensa keskustelun kulkuun ja sen ohjaamiseen on niin ikään muiden ryhmän jäsenten mielestä pieni.

3 VUOROVAIKUTUS KOULUSSA

Liisa Tainio (2007) on esitellyt luokkahuoneen tutkimuksen traditioita edeten taksonomiasta diskurssianalyysiin ja lopulta antropologiseen ja sosiokulttuuriseen lähestymistapaan. Eräs tärkeimmistä suomalaisen luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimukseen vaikuttaneista analyyseistä Tainion mukaan on Arno Bellackin teos *The language of the classroom* (1966), joka loi pohjan uudentalaiselle näkemykselle luokkahuoneesta rakenteellisena ja systemaattisesti etenevänä kokonaisuutena, joka koostuu siirroista ja niiden ketjuttumisista. Niin sanotulla diskurssianalyttisellä linjalla jatkoivat muun muassa John Sinclair ja Malcolm Coulthard tutkimuksessaan *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils* (1975), jossa esiteltiin Bellackinkin teoksessa mainittu kolmiosainen sekvenssi kysymys-vastaus-arviointi opetusdiskurssin perusrakenteena. Vastaavia suomalaisia urauurtavia tutkimuksia ovat muun muassa Matti Leiwon ym. *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa* (1987), jossa diskurssianalyysin keinoin tutkittiin opetuskeskustelua ja oppilaiden pienryhmäkeskusteluja sekä Kyllikki Keravuoren väitöskirja *Ymmärrätkö tarkoitukses* (1988), joka keskittyy tarkastelemaan luokkahuoneen diskurssirooleja. Opettajan rooli todettiin molemmissa tutkimuksissa keskeiseksi ja dominoivaksi. Niin Leiwon kuin Keravuori kiinnittivät huomiota oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen, joka jäi vähäiseksi siitäkin huolimatta, että Keravuoren tutkimuksessa osallistujien halukkuus yhteistyöhön oppitunneilla nähtiin yhtenä perustavista vuorovaikutuspiirteistä. (Tainio 2007, 18–21.)

Viimeisimmät tutkimukset ovat keskittyneet pedagogiseen metodologiaan, opettajan toimintaan ja oppilaan käyttäytymiseen oppitunnilla. Willsonin (1999) mukaan opettajien olisi hyvä tiedostaa oppilaiden vuorovaikutustyyliä, jotta he voisivat paremmin tukea oppilaita vuorovaikutuksessa (Dukmak 2010, 39). Myös Lahelma (2002, 379) peräänkuuluttaa tutkimusta, jossa selvitetään uusia metodeja oppilaiden vuorovaikutustarpeen hyödyntämiseksi; tällä hetkellä kun oppilaiden keskinäinen kommunikointi koetaan usein oppitunteja häiritseväksi.

3.1 Vuorovaikutus opetussuunnitelman perusteissa

Tämän päivän koulussa opetus pyritään yhä useammin perustamaan oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, mihin kannustavat ja velvoittavat peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 14) mainitaan perusopetuksen yhteisöllisyyttä edistävä tehtävä, mikä toteutuu esimerkiksi vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuvassa oppimisessa (POPS 2004, 18). POPSin (2004, 18) mukaan myös oppimisympäristö tulee muokata opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta tukeväksi, jolloin se ohjaa oppilasta toimimaan ryhmän jäsenenä. Oppitunneilla käytettävien työtapojen tulisi opetussuunnitelman mukaan olla perusteltavissa muun muassa niiden sosiaalista joustavuutta ja yhteistyökykyä edistävällä luonteella (POPS 2004, 19). Yksi POPSin aihekokonaisuuksista pureutuu erityisesti yhteisöllisyyden kehittämiseen: ihmisenä kasvaminen tarkoittaa POPSin (2004, 38) mukaan myös ryhmän tai yhteisön jäsenenä toimimiseen tarvittavien taitojen oppimista. (POPS 2004, 14–38). Myös lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS 2003) mainitsevat useissa kohdissa yhteistoiminnallisuuden merkityksen. Esimerkiksi yhdeksi yleisistä tavoitteista on kirjattu taito toimia yhdessä toisten kanssa erilaisissa ryhmissä ja verkostoissa (LOPS 2003, 24). Niin ikään lukion opetussuunnitelman perusteissa vuorovaikutuksellinen aspekti on otettu huomioon aihekokonaisuuksissa, joissa yhteistyön laatu viedään aikuisemmalle tasolle tavoitteena osata ilmaista itseään yhteisdynamiikkaa tukevalla tavalla ja selvittää ristiriitatilanteista väkivallattomin keinoin (LOPS 2003, 26).

Musiikkikasvatuksen mahdollisuudet yhteistyökyvyn ja vuorovaikutustaitojen kehittämisessä ovat valtavat. Musiikkia oppiaineena perustellaan yleissivistävässä koulussa usein sen yhteisöllisyyttä ja positiivisia riippuvuussuhteita yksilöiden välille tuovalla luonteella. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (2004, 232) muistuttaa yhdessä musisoimisen kehittävän sosiaalisia taitoja, joihin luetaan kuuluvaksi esimerkiksi vastuullisuuden ja rakentavan kriittisyyden. Peruskoulussa yksi keskeisistä tavoitteista musiikinopetuksessa onkin oppia toimimaan vastuullisesti musisoivan ryhmän jäsenenä. Myös lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2003, 196) vuorovaikutusta pidetään merkittävänä osana opetusta:

Musiikinopetuksessa on keskeistä opiskelijan oma ilmaisu, luovuus, vuorovaikutustaidot ja myönteiset kokemukset. Musiikillinen osaaminen, ajattelu ja kyky oman toiminnan arviointiin kehittyvät vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Yhdessä musisoiminen on ainutlaatuista ryhmätoimintaa, joka vahvistaa sosiaalisia ja kommunikaatiotaitoja.

Vuonna 2016 käyttöön otettavien uusien peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden yhtenä tavoitteena on niin ikään vaalia vuorovaikutteisia toimintatapoja ja yhteisöllisyyttä koulussa. Huhtikuussa 2014 julkaistun opetussuunnitelman perusteluonnoksen mukaan eräs vuosiluokkien 7–9 laaja-alaisista osaamistavoitteista tulee olemaan kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, mihin liittyy oman mielipiteen ilmaiseminen rakentavasti sekä eettisesti toimiminen monenlaisissa yhteistyö- ja vuorovaikutustilanteissa. (POPS 2016a, 2.) Musiikkikasvatus antaa valtavasti mahdollisuuksia edellä mainittujen tavoitteiden saavuttamiseksi, mikä on huomioitu myös vuoden 2016 perusteluonnoksen musiikin osiossa. Luonnoksen musiikin oppiainekohtaisen tavoitelistauksen ensimmäinen kohta, oppilaan kannustaminen rakentavaan toimintaan musisoivan ryhmän ja musiikillisten yhteisöjen jäsenenä, on toistaiseksi omana erillisenä osionaan otsikolla ”osallisuus”. (POPS 2016b, 1.)

3.2 Oppiminen ryhmässä

Oppiminen on yksilöllinen prosessi. Siksi ryhmässä oppiminen voi tilanteen mukaan joko parantaa tai huonontaa oppimissuoritusta. Saara Repo-Kaarento (2007, 24–25) on maininnut ryhmän oppimista tukeviksi tekijöiksi mm. sen tarjoamat sosiokognitiiviset ristiriidat, yhteiset tavoitteet ja kannustamisen. Sosiokognitiiviset ristiriidat ovat ryhmän eri jäsenten ajattelun tai käsitysten välisiä ristiriitoja. Usein oman ja toisten ajattelun vertaileminen auttaa uuden oppimisessa, mutta joskus ristiriita voi olla ylitsepääsemättömän suuri ja kannustaa pysymään omassa kannassaan. Repo-Kaarento toteaaakin oppimisen joskus olevan kehittymistä uudelle ajattelun tasolle. Ryhmän rooli jäsenensä tukemisessa toimimaan omalla lähikehityksen vyöhykkeellään on merkittävä. Ryhmä on merkittävä elementti myös opiskelumotivaation vahvistajana. Kun ryhmällä on yhteinen tavoite, jonka saavuttamiseksi tarvitaan kaikkia jäseniä, vastuu ryhmää kohtaan motivoi työskentelemään myös jäsentä, jonka kiinnostus ja innostus ovat hiipumassa. Ryhmä tukee jäsentään epäonnistumisen hetkellä tai kun oppiminen tuntuu vaikealta. Ryhmä estää juuttumasta oppimisen ongelmakohtiin ja pitää näin opiskelumotivaatiota yllä. Vertairyhmässä myös oppimisen ilon ja onnistumisen kokemusten jakaminen on tärkeää. (Repo-Kaarento 2007, 24–25.)

Ihmiseksi kasvaminen ei ole pelkästään toimintojen oppimista. Yksilön on opittava ymmärtämään niiden merkitys tilanteessa, suhteessa toisiin yksilöihin ja heidän

toimintoihinsa. Toisten reaktioiden kautta yksilö ajautuu arvioimaan omaa toimintaansa, ja tulee näin tietoiseksi itsestään ja suhteestaan toisiin. Yksilön kehittyminen persoonallisuudeksi vaatii vuorovaikutusta toisten yksilöiden kanssa, mikä tekee ryhmätoiminnasta, yhteenkuuluvuuden kautta, keskeisen yksilön persoonallisuuden kehittymisen kannalta. (Jauhiainen & Eskola 1994, 20.)

Vaikka ryhmä tukeekin yksilön ihmiseksi kasvua, se ei aina ole paras vaihtoehto oppimisen kannalta. Kerr ja Tindale (2004) ovat todenneet, etteivät ryhmät useinkaan ole ylittäneet parhaan jäsenensä saavutuksia. Eräs ryhmätyön suurimpia ongelmia on se, että ryhmä päätyy liian nopeasti valmiisiin ratkaisuihin (Cohen 1994). Joskus ryhmä taas voi olla kykenemätön päätöksentekoon, jolloin ryhmän jäsenten statuserot ovat usein korostuneita. Ryhmän sosiaalinen paine estää kritiikin. Woolfolkin (2007) mukaan ryhmätyö voi olla myös liian hauskaa, mikä heikentää toiminnan tehokkuutta. Baron ja Byrne (1997) totesivat toisten ihmisten läsnäolon heikentävän suoritusta, kun kyse on harjoitteluvaiheessa olevista asioista. Onkin järkevää yhdistää ryhmätyöskentelyyn myös yksilöllisen oppimisen muotoja etenkin tilanteissa, joissa käsitellään uutta asiaa. (Saloviita 2006, 27–29.)

3.3 Opettajan rooli vuorovaikutuksen tukijana

Kauppila (2005, 145) kertoo sosiaalisten taitojen oppimisen yleensä vaativan motivointia ja innostamista. Opettajan ensimmäisenä tehtävänä siis on vakuuttaa oppilaat siitä, että sosiaalisia taitoja on ylipäänsä tärkeää oppia. Motivoivia keinoja ovat erilaiset pelit ja leikit, usein erityisesti roolipelit ja sosiodraamat. Sosiaalisia taitoja opeteltaessa opettajan on oltava erityisen tarkka oppimistilanteiden suunnittelussa, jotta opiskelijoiden negatiivista leimaamista ei ilmenisi.

Caldarella ja Mereli (1997) ovat jakaneet sosiaaliset taidot tutkimuksensa perusteella toverisuhteisiin (esim. keskustelutaidot), itsesäätelyyn (esim. itsehillintä), toimintaan (esim. kyky tehdä asiat sovitussa ajassa), tottelevaisuuteen (esim. sääntöjen noudattaminen) ja asertiivisuuteen (esim. kyky puolustaa itseään) (Kauppila 2005, 146). Näitä taitoja opitaan usein näyttämisen, havaitsemisen, kokeilun ja harjoituksen kautta. Kun opettajan tehtävä on ohjata harjoitustilanteita ja tuottaa havainnollistavaa materiaalia, opiskelija keskittyy ajattelemaan ja muodostamaan omaan toimintaan sopivia vuorovaikutustapoja. (Kauppila 2005, 149.)

Assertiivisuus on yksi tärkeimmistä opetettavista taidoista, mitä vuorovaikutukseen tulee. Siihen liittyy paitsi omien oikeuksien puolustaminen, myös toisen oikeuksien kunnioittaminen. Assertiivinen henkilö uskaltaa kertoa oman mielipiteensä, vaikkeivat ne olisikaan yleisen mielipiteen mukaisia. Assertiivisuus on myös kykyä olla kriittinen loukkaamatta muita. Lisäksi assertiivinen ihminen hyväksyy toisten virheet ja puutteet. Ei siis ole ihme, että joskus assertiivisuus on määritelty lähes yhtä laajaksi kuin kaikki sosiaaliset taidot. (Kauppila 2005, 150–152.)

Nuorten vaikeudet assertiivisuudessa ilmenevät usein tilanteissa, joissa ollaan tekemisissä läheisten ystävien tai vastakkaisen sukupuolen kanssa, sekä tilanteessa, jossa nuori kokee jollakin tavalla olevansa altavastaja (esim. auktoriteetin tai vanhemman ihmisen seurassa). Opettaja voikin opettaa assertiivisuutta erilaisia tilanteita mallintamalla sekä erilaisia viestintä- ja toimintatapoja harjoittamalla. Assertiivisuutta harjoitellessa vahvistetaan samalla myös oppilaan itsemääräämisoikeutta ja itsetuntoa. (Kauppila 2005, 152–153.)

Vuorovaikutuksen lisäksi opettajan ohjausta ryhmätyöskentelyssä vaativat erilaiset käytännön asiat. Tällaisia ovat esimerkiksi ryhmien kokoaminen ja työrauhan säilyttäminen. Joskus ns. satunnaisryhmien käyttö on järkevää jo vaihtelunkin vuoksi, mutta varsinkin pitempiäikäisten tehtävien suorittamisessa käytettävät ryhmät on opettajan hyvä suunnitella valmiiksi. Opettaja joutuu ensin miettimään sopivaa ryhmäkokoja, ryhmien koostumusta, niiden sijoittumista luokkaan ja tehtävän ohjeistamista.

Opettajan mahdollisuudet musiikillisen vuorovaikutuksen käyttöön tunnilla ovat valtavat. Monimutkaistenkin musiikillisten sisältöjen opetus onnistuu usein helpommin musiikkiesimerkein kuin sanallisesti selostaen, mikä tuntuu melko itsestään selvältä. Charles Byrnen mukaan (2005, 315–317) musiikin oppimisen tukeminen jakautuu neljään vaiheeseen: mallintamiseen (*modelling*), rakentamiseen (*scaffolding*), valmentamiseen (*coaching*) ja häivyttämiseen (*fading*). Kahdessa ensimmäisessä vaiheessa opettajan tuki on erityisen näkyvää ja musiikillisen vuorovaikutuksen keinot korostuvat. Esimerkiksi vuorolaulu toimii mallintamisen vaiheessa hyvin. Kahdessa viimeisessä vaiheessa oppilaan oppiminen muuttuu yhä itsenäisemmäksi ja opettajan rooli vaihtuu aktiiviseksi havainnoijaksi ja kuuntelijaksi. (Byrne 2005, 315–317.) Samaan johtopäätökseen on tullut Sawyer (2006, 162), jonka mukaan opettajan tulee huomioida oppilaiden yleensä melko alhainen lähtötaso musiikinopetusta suunnitellessa ja tarjota tukea Byrnenkin

mainitsemassa rakentamisvaiheessa (*scaffolding*). Sawyerin mukaan useat opettajat ovat kuitenkin ymmärtäneet väärin tehtävänsä tässä vaiheessa: tuen ei tulisi olla opettajan, vaan opettajan suunnitteleman yhteisen toiminnan ja itse aktiviteetin tarjoamaa. Tällöin oppilas voi itse määrittellä sopivan osallistumisen määrän ja tason, eikä heikko osaaminenkaan häiritse vuorovaikutusta. Näin opettaja voi jo oppimisprosessin alussa väistyä ja antaa oppilaille tilaa oppimiseen musisoivassa yhteisössään.

3.4 Tytöt musiikintunnilla

Tyttöjen sosiaalinen käyttäytyminen koulussa on yhteyksiä ja yhteisyyksiä luovaa. Tyttöjen läheinen ja toisiaan tukeva vuorovaikutus keskittyy viralliseen kouluun, jossa opettaja herkästi huomauttaakin viittaamissäännöstä tai sopimattomasta kielenkäytöstä. Oppituntien aikana tytöt auttavat toisiaan tehtävissä, keskustelevat keskenään, puolustavat toisiaan ja nauravat tilannekomiikalle. Pojilla on luokassa usein tiukka kontrolli tyttöihin. He saattavat avoimesti huomautella viittaamisesta tai viittaamattomuudesta sekä moittia tyttöjä hiljaisestakin keskustelusta. (Gordon & Lahelma 2003, 46.)

Tytöt kohtaavat ristiriitoja ja jännitteitä vuorovaikutuksessa useimmiten informaaleissa tilanteissa, jotka he kokevat turvallisiksi. Tuolloin käsittelyssä ovat tunteet ja keskinäiset hierarkiat, mihin liittyy mahdollisesti paljonkin jännitteitä ja surua. Johtajuuden hyväksyminen voi tytöille olla hyvinkin vaikeaa. Tytöt pitävät usein välejänsä hankalina, vaikka pyrkivät huomattavasti poikia enemmän luomaan välilleen yhteyksiä. (Gordon & Lahelma 2003, 46.)

Pääkkösen (2013) tutkimuksessa sukupuolten välinen ero liittyy oppilaiden kertomusten perusteella musiikilliseen kompetenssiin ja ryhmässä käyttäytymiseen. Tutkimuksessa oppilaat näkivät tytöt musisointitaitoiltaan heikompina ja pojat levottomina ja lapsellisina käyttäytyjinä. Pääkkönen kertoo tyttöjen arvioivan itseään huonoiksi soittajiksi, kun taas pojat vetoavat laulusta kieltäytyessään johonkin konkreettiseen, kuten äänenmurrokseen. (Pääkkönen 2013, 177.)

4 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, minkälaista oppilaiden välinen vuorovaikutus musiikintunnilla on. Tarkoitukseni oli luoda yleiskuva musiikintunnilla tapahtuvasta oppilaiden keskinäisestä kommunikaatiosta ja sen funktioista sekä tarkastella pintapuolisesti myös ryhmän sosiaalista rakennetta. Tarkoituksena ei ollut tutkia ryhmän jäsenten henkilökohtaisia ominaisuuksia tai sitä, miten ne vaikuttavat vuorovaikutukseen, eikä pyrkiä selittämään, mistä vuorovaikutus johtuu. Myös kommunikaation sisältö jätettiin tässä tutkimuksessa tarkoituksella funktion varjoon. Tästä syystä analyysimenetelmäksi valikoitui Balesin vuorovaikutuksen prosessianalyysi (*Interaction Process Analysis, IPA*). Lisäksi teetin ryhmän jäsenillä sosiometrisen kyselyn, jonka perusteella pystyin tarkastelemaan ryhmän jäsenten keskinäisiä suhteita ja vertailemaan niitä IPA:n avulla saatuihin todellisiin vuorovaikutussuhteisiin.

4.1 Tapaustutkimus

Tapaustutkimuksessa tutkimuksen kohteena on jokin tietyssä ympäristössä tapahtuva käytännön toiminta, tapahtumaketju tai yksittäisen kohteen, kuten koulun tai luokan toiminta, josta pyritään kokoamaan tietoa monipuolisista ja monin eri tavoin. Se on lähestymistapana luonteva kasvatustieteissä, sillä sen avulla voidaan ymmärtää tilanteita syvällisesti kaikkien osapuolten kannalta ja tarkastella tapahtumia kokonaisvaltaisesti. Tapaustutkimus tapahtuu todellisessa tilanteessa ja kohdistuu nykyhetkeen sekä tiettyyn rajalliseen kokonaisuuteen. Vaikka tapaustutkimus perinteisesti liitetään laadulliseen tutkimukseen, se ei sulje pois tilastollisiakaan menetelmiä, mikäli ne auttavat luonnehtimaan tutkittavana olevaa tapausta. (Syrjälä 1994, 10–11.)

Syrjälä (1994, 13) on listannut tapaustutkimuksen ominaispiirteiksi yksilöllistämisen, kokonaisvaltaisuuden, monitieteisyyden, luonnollisuuden, vuorovaikutuksen, joustavuuden sekä arvosidonnaisuuden. Yksilöllistämällä hän tarkoittaa tutkijan mahdollisuutta pohtia omia kokemuksiaan ja oppia tulosten kautta. Kokonaisvaltaisuus taas viittaa edelläkin mainittuun todellisuuden tarkastelemiseen kokonaisuutena eri näkökulmista. Yhdistelevyys taas näkyy taustateorioiden ja menetelmien valinnassa eri yhteyksistä sitten, että eri tieteiden teorioita ja kokemuksia yhdistellään. Luonnollisuus taas tarkoittaa tutkimuksen

järjestämistä tutkittavalle kohteelle normaalissa toimintaympäristössä ilman mitään keinotekoisia järjestelyitä tai pakotteita. (Syrjälä 1994, 13.)

Tutkijan ja tutkittavien välinen vuorovaikutus on olennaista tapaustutkimuksen aineistoa koottaessa. Tutkijalla on yleensä ennakkokäsitys tutkimuskohteesta, mikä ei luonnollisesti saa vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Tutkittavat eivät ole vain tutkimuskohteita, vaan aktiivisia tutkimuksen tekijöitä. Näin tutkijan ja tutkittavien roolien rajat hämärtyvät tutkimusta tehdessä. Tämä edellyttää erityistä luottamusta tutkijan tutkittavien välillä. (Syrjälä 1994, 14.)

Joustavuus tapaustutkimuksessa näkyy aineiston hankinnassa: tietoa etsitään sieltä, mistä sitä voi saada. Tutkija joutuu jälleen miettimään tutkimusetiikkaa ja sitä, onko luottamuksellisten suhteiden kehittyminen mahdollista hänen valitsemassaan ympäristössä. Usein tapaustutkimuksessa tutkija joutuu myös joustamaan tutkimuksen toteuttamisessa ja sen tavoitteissa todellisen tilanteen olosuhteiden vuoksi. Arvosidonnaisuus taas näkyy tutkimuksessa siten, että koko tutkimus itse asiassa heijastaa tutkijan arvomaailmaa. Tämä on tärkeää tiedostaa ja tuoda esiin tapaustutkimusta tehdessä. (Syrjälä 1994, 14–15.)

Tapaustutkimus ei tavallisesti pyri yleistettävyyteen, mutta lukija pystyy tekemään yleistyksiä ja soveltamaan tuloksia omaan tilanteeseensa vertaamalla omia kokemuksiaan tutkittuun tapaukseen. Usein tapaustutkimuksen tulosten kohdalla korostetaan yleistettävyyden sijaan käyttökelpoisuutta. Jossain määrin tapaustutkimusta käytetään myös teorioiden testaamiseen, jolloin teoreettisen oletusten paikkansapitävyyttä tutkitaan kyseessä olevassa tapauksessa. (Syrjälä 1994, 17–18.)

4.2 Interaction Process Analysis

Interaction Process Analysis (IPA), on Robert F. Balesin 1950-luvulla kehittämä vuorovaikutusprosessin analyysimenetelmä, jonka pohjalla on teoria ryhmän tasapainottelusta tehtäväkeskeisen ja sosioemotionaalisen toiminnan välillä. Balesin mukaan ryhmällä on kaksi tavoitetta, selviytymis- ja tehtävätavoite, joista kumpikin liiaksi painottuessaan hankaloittaa ryhmän toimintaa. (Poole 1999, 316–317). IPA-analyysissä kaikki ryhmän jäsenten yksittäiset toiminnot luokitellaan kahteentoista Balesin määrittelemään kategoriaan (taulukko 1), joista puolet määrittelee ryhmän toimintaa tehtäväalueella ja puolet tunnealueella (sosioemotionaalinen toiminta). Havainnoitavat ja

kategorisoitavat yksiköt voivat tilanteesta riippuen olla yksittäisiä sanoja, kokonaisia lauseita, ilmeitä ja eleitä. Pidemmät yksittäisen henkilön puheenvuorot on tarvittaessa syytä jakaa osiin, jotka mahdollisesti sijoitetaan eri kategorioihin. Kategorisoitava yksikkö on siis pienin mahdollinen verbaalisesta tai nonverbaalisesta vuorovaikutuksesta erotettava osa. (Bales 1951, 37–38.) Lisäksi analyysissä tarkastellaan vuorovaikutuksen suuntaa selvittäen, onko tietty toiminto kohdistettu toimijalle itselleen, jollekin ryhmään kuuluvalla henkilölle, ryhmälle kokonaisuudessaan vai ryhmän ulkopuoliselle henkilölle (Bales 1951, 47–48).

TAULUKKO 1. Balesin (1951) IPA-analyysin kategoriat.

Myönteinen tunnealue	1. Osoittaa yhteenkuuluvuutta	
	2. Osoittaa vapautuneisuutta	
	3. On samaa mieltä	
Vastaava tehtäväalue	4. Tekee ehdotuksen	
	5. Ilmaisee mielipiteen	
	6. Antaa informaatiota	
Kysyvä tehtäväalue	7. Pyytää opastusta	
	8. Kysyy mielipidettä	
	9. Pyytää ehdotusta	
Kielteinen tunnealue	10. On eri mieltä	
	11. Osoittaa jännittyneisyyttä	
	12. Osoittaa vihamielisyyttä	

IPA-analyysin kategoriat ovat lisäksi keskenään vuorovaikutuksessa siten, että listan ylemmän ja alemman puoliskon kategoriat muodostavat keskenään pareja keskeltä 6. ja 7. kategoriasta alkaen. Kun 7. kategoriaan kuuluvat toiminnot pyytävät opastusta, 6. kategorian toiminnot vastaavat niihin antamalla informaatiota. 8. kategoriaan luokiteltavat ilmaukset taas kysyvät mielipidettä, joihin kategoriaan 5 kuuluvat toimet reagoivat ilmaisemalla mielipiteen. Vastaavat parit muodostavat keskenään myös kategoriat 4 ja 9, 3 ja 10, 2 ja 11 sekä 1 ja 12. Nämä kategorioista muodostetut parit käsittelevät Balesin mukaan tiettyjä ongelmia, jotka hän suurpiirteisesti nimesi seuraaviksi: kommunikaation ongelmat (6. ja 7.), arvioinnin ongelmat (5. ja 8.), varmistamisen ongelmat (4. ja 9.), päätöksenteon ongelmat (3. ja 10.), jännittyneisyyden lieventämisen ongelmat (2. ja 11.) sekä yhdistymisen ongelmat (1. ja 12.) Balesin mukaan toimivassa ryhmässä edellä mainittujen parien tulee olla tasapainossa siten, että ongelmat kommunikaatiossa,

arvioinnissa, varmistamisessa, päätöksenteossa, jännittyneisyyden lieventämisessä tai yhdistymisessä tulee ratkaista sitä mukaa kuin niitä ilmenee. (Bales 1951, 10–11.)

Bales laajentaa tasapainoteoriaansa myös ryhmän jäsenten rooleihin, etenkin johtajuuteen. Tasapainon takaamiseksi tehtäväalueen (kategoriat 4–9) ja tunnealueen (kategoriat 1–3, 10–12) vuorovaikutuksen välillä on ryhmässä oltava johtajat molemmille alueille erikseen. Balesin mukaan tehtäväkeskeinen johtaja on usein eniten äänessä oleva, muiden ryhmän jäsenten kunnioituksen saanut, mutta silti myös epäpidetyin ryhmän jäsen. Tunnealueen johtaja on yleensä myös yksi aktiivisimmista ryhmän jäsenistä, mitä kommunikaatioon tulee ja lisäksi ryhmän pidetyin henkilö, toisin kuin tehtäväalueen johtaja. Balesin tutkimuksista käy ilmi, että johtajaroolit ovat kuitenkin häilyviä ja vaihtuvat ryhmän kehittyessä. Bales uskoo tämän johtuvan tasapainottelusta: tehtäväalueen johtaja synnyttää usein jännitteitä ryhmän sisällä, mihin joku ryhmän jäsenistä jossain vaiheessa puuttuu tunnealueen toiminnoilla. (Poole 1999, 317.)

IPA on edelleen hyvin käytetty analyysimenetelmä, sillä se soveltuu myös perinteisten laboratorio-olosuhteiden ulkopuolelle. Menetelmä on todettu kestäväksi vuorovaikutustutkimuksessa ja sitä käytetään edelleen useilla eri aloilla (terveydenhuolto, Atwal & Caldwell 2005; lasten hyväksikäyttö, Bell 2001; tietokoneavusteinen vuorovaikutus, Fahy 2006, Peña & Hancock 2006), myös kasvatustieteissä: muun muassa Chou (2002) tutki IPAn avulla tietokoneavusteista etäopiskelua. IPA-analyysia on kuitenkin myös kritisoitu esimerkiksi sen yksipuolisuudesta mitä tulee vuorovaikutuksen luonteeseen: IPA jättää huomiotta vuorovaikutuksen sisällön keskittyen vain ryhmän jäsenten osallistumistapoihin ja osallistumisen määriin (Poole, Keyton & Frey 1999, 104–105). Menetelmässä tutkija joutuu myös jonkin verran itse tulkitsemaan ryhmän jäsenten vuorovaikutusta, sillä vastaan voi tulla tilanne, jossa yksi ilmaus sopisi useampaan kuin yhteen kategoriaan (Valkonen & Mikkola 2000, 94). Tällainen tilanne on kuitenkin harvinainen, sillä Balesin kuvaukset kategorioista (1951, 177–195) ovat esimerkkeineen varsin kattavat. Myös itse kategoriat ovat saaneet kritiikkiä: ne eivät välttämättä kata kaikkien tehtäväkeskeisten ryhmien kaikkia vuorovaikutuksen kannalta keskeisiä toimintoja. Valkonen ja Mikkola (2000, 94) muistuttavatkin, että IPAn avulla pystytään hyvin kuvaamaan, mutta ei selittämään vuorovaikutustoimintaa, mikä on myös tämän tutkimuksen tehtävänä.

4.2.1 Kategorioiden kuvaukset

Ensimmäinen kategorioista (”osoittaa yhteenkuuluvuutta”) sisältää ryhmän jäsenen sosiaalisen aseman kohottamisen, auttamisen ja palkitsemisen. Tällaisia toimintoja ovat esimerkiksi tervehtiminen, vilkuttaminen, lähestyminen, koskettaminen, tai muu hyväksynnän osoittaminen. Vastaavasti edellä mainittuihin toimintoihin positiivisesti reagoiminen luetaan kuuluvaksi ensimmäiseen kategoriaan. Kategoriaan liitetään myös muun muassa smalltalk -tyylinen jutustelu ja keskustelun avaus, sympatian osoittaminen sekä yhteenkuuluvuuden ja kumppanuuden osoittaminen. Sosiaalisen aseman kohottamiseksi lasketaan esimerkiksi rohkaisu, kehuminen, onnittelu, jopa toisen ryhmän jäsenen ihaileva matkiminen. Reaktiona kategorioihin 10, 11 tai 12 kuuluviin toimiin ensimmäiseen kategoriaan luetaan kuuluviksi myös sovitteluun, ryhmän jäsenen puolustamiseen, tukemiseen ja lohduttamiseen viittaavat ilmaisut. Samoin tahdikkaus ja diplomaattisuus sekä kompromissien ehdottaminen kuuluvat tähän kategoriaan. (Bales 1951, 177–178.)

Toiseen kategoriaan (osoittaa vapautuneisuutta) luetaan kuuluvaksi tyytyväisyyden ilmaiseminen, leikinlasku ja nauraminen. Tähän kategoriaan liittyviä toimintoja ovat esimerkiksi positiivinen reaktio kehuihin, jännittyneen tilanteen purkautumisen jälkeisen helpottuneisuuden ilmaiseminen sekä iloisuuden julkituominen. Leikinlaskuun sisältyy vitsien ja hauskojen juttujen lisäksi monenlainen ”pelleily”, esimerkiksi ilmeily. Ryhmän jäsentä henkilökohtaisesti loukkaavat vitsit luokitellaan kategoriaan 12, mikäli ilmaus on selvästi enemmän aggressiivinen kuin leikillinen. Lisäksi toiseen kategoriaan kuuluu kaikenlainen positiivinen reaktio vitsailuun. (Bales 1951, 179.)

Kolmas kategoria (on samaa mieltä) sisältää passiivisen hyväksynnän, ymmärtämisen, yhtymisen sekä mukautumisen. Bales kuvaa tätä kategoriaa pelkästään reaktioina muihin kategorioihin muun muassa seuraavasti: vastauksena ensimmäiseen kategoriaan kolmannen kategorian toimet osoittavat vaatimattomuutta, kunnioitusta tai nöyryyttä. Kolmanteen kategoriaan kuuluva vastaus neljännen kategorian toimiin voi olla esimerkiksi toimiminen sovitulla tavalla tai toisen tekemän ehdotuksen puoltaminen. Kolmanteen kategoriaan kuuluu kaikenlainen myötäilevä reagointi niin positiivisiin, neutraaleihin kuin negatiivisiin toimiin. Esimerkiksi tilanteessa, jossa ryhmän jäsen kiusaa toista (kategoria 12), ja kiusattu osoittaa hyväksyvänsä tilanteen, reaktio kirjataan kategoriaan 3. (Bales 1951, 179–181.)

Neljänteen kategoriaan (tekee ehdotuksen) kuuluu toimintaohjeiden anto ja kehottaminen. Tähän luokkaan lasketaan kaikki ehdotukset siitä, miten ongelma tulisi ratkaista tai tehtävä suoritetaan. Lisäksi neljänteen kategoriaan sisältyy erilaiset muihin ryhmän jäseniin kohdistuvat kehotukset, jotka liittyvät siihen miten, missä, milloin ja miksi tehtävä tullaan suorittamaan. Myös esimerkiksi rooli- ja tehtäväjakoon liittyvät suunnitelmat kuuluvat tähän kategoriaan, samoin kontrolloivat, muun muassa järjestystä ylläpitävät kommentit. Neljäs kategoria sisältää myös tietynlaiset, emotionaalisesti latautumattomat avunpyynnöt (esim. ”Lainaisitko kynää?”). (Bales 1951, 181–182.)

Viides kategoria (ilmaisee mielipiteen) sisältää arvioinnin, analysoinnin, tunteenilmaisun ja toiveen esittämisen. Esimerkiksi järkeily, laskelmointi, keskittyminen sekä looginen päättely kuuluvat tähän kategoriaan. Viidennen kategoriaan sisältyvät kunnianhimon, tavoitteen saavuttamisen tarpeen, päättäväisyyden sekä rohkeuden ilmaisut. Omaa käytöstä arvioivat ilmaisut kuuluvat myös tähän kategoriaan (paitsi vahvasti negatiiviset ilmaukset, jotka sisältyvät joko luokkaan 11 tai 12). Toisen ryhmän jäsenen käyttäytymisen tulkitseminen on myös osa viidettä kategoriaa. Tällaiset toiminnot liittyvät usein palautteenannon ja itsearvioinnin yhteyteen. (Bales 1951, 182–184.)

Kuudenteen kategoriaan (antaa informaatiota) kuuluu muun muassa huomion pyytäminen ryhmän jäseneltä ja tulevaan aiheeseen johdattelu, kuten nimeltä kutsuminen, katseyhteyden hakeminen, kurkun selvittäminen sekä siirtymät uuteen aiheeseen. Kategoriaan luetaan kuuluvaksi selostaminen, selventäminen ja ohjaaminen sekä keskustelun kokoaminen. Viidennen kategorian tapaan myös kuudenteen kategoriaan luetaan kuuluvaksi muun muassa tunteiden ilmaisu. Kuitenkin viidennestä kategoriasta poiketen, kuudennessa kategoriassa tunteenilmaisu on kertovaa ja toteavaa (”Olin silloin iloinen.”), kun taas viidennessä kategoriassa tunteet puetaan toiveen muotoon (”Olisinpa silloin iloinen.”). Kategoriaan kuuluu myös informaation antaminen itsestä sekä toisen ryhmän jäsenen kertomusten selventäminen tai pukeminen eri sanoihin kuitenkin sisällön muuttumatta. Tähän kategoriaan kuuluu myös faktojen kertominen luennoiden tai ohjaten. (Bales 1951, 184–186.)

Seitsemäs kategoria (pyytää opastusta) sisältää neuvoa, opastusta tai varmennusta pyytävät ilmaukset. Tällaisia ilmauksia ovat esimerkiksi ryhmän etenemiseen liittyvät kysymykset sekä kysymykset, joihin vastaaja ei voi päätellä vastausta, vaan tarvitsee vastataksaan faktatietoa. Kategoriaan kuuluu myös kaikki tiedonpuutteesta kertovat ilmaukset, joita ei

välttämättä ole aseteltu kysymysmuotoon ("En ole varma tarkasta ajankohdasta."). Lisäksi tähän luokkaan merkitään kuuluvaksi kaikenlaiset kysymykset, jotka voivat koskea ryhmää, sen rakennetta tai järjestystä, ulkoista tilannetta, toista ryhmän jäsentä tai kysyjää itseään. (Bales 1951, 186–187.)

Kahdeksanteen kategoriaan (kysyy mielipidettä) kuuluvat esimerkiksi ryhmän toisen jäsenen mielialaan, arvoihin, aikomuksiin ja taipumuksiin liittyvät yleisluontoiset kysymykset. Tähän kategoriaan liittyvät kysymykset eivät aseta vastaajalle paineita olla samaa tai eri mieltä, tai vaadi ennalta määrättyjä vastauksia tai asenteita. Kahdeksas kategoria sisältää myös kysyvät ilmaukset, joiden vastaamiseen vaaditaan päättelyä ("En tiedä, kuinka kauan tämä tulee kestämään."). (Bales 1951, 187–188.)

Yhdeksäs kategoria (pyytää ehdotusta) sisältää kaikki toimintaohjeita ja menettelytapoja koskevat pyynnöt. Tähän kategoriaan kuuluvat esimerkiksi tehtävän tekemiseen ja siihen liittyvien menetelmien tiedustelut, kuten mistä aloitetaan, mitä päätetään, mitä tehdään seuraavaksi. Usein yhdeksännen kategorian kysymykset auttavat tehtävän toteuttamisen suunnittelussa. (Bales 1951, 188.)

Kymmenennen kategorian (on eri mieltä) toimet osoittavat torjuntaa ja ilmaisevat erimielisyyttä. Myös tämän kategorian ilmaukset Bales on listannut pelkästään reaktioina toisiin ilmauksiin. Vastauksena kolmeen ensimmäiseen kategoriaan kymmenennen kategorian ilmaukset voivat olla esimerkiksi kieltäytymistä taputtamisesta, vakavuus (yhteisestä nauruhetkestä [kategoria 2] pois jättäytyminen), eristäytymistä tai keskittymistä tehtävän ulkopuoliseen asiaan muiden työskennellessä yhdessä. Skeptisyys ja kriittisyys neljänteen kategoriaan kuuluvien ehdotusten edessä, sekä erimielisyys ja epäily reaktiona viidenteen ja kuudenteen kategoriaan kuuluviin ilmauksiin kuuluvat myös kymmenenteen kategoriaan. Mikäli reaktiot toisten ryhmän jäsenten tunteisiin ja ehdotuksiin ovat vahvasti kielteisiä, ne tulee kuitenkin kirjata 12. kategoriaan. Lisäksi kymmenenteen kategoriaan kuuluu muiden puheenvuorojen ja pyyntöjen sivuuttaminen, vastauksen viivyttäminen syyttä sekä yleisesti ottaen muita turhauttava sekä toimintaa hidastava ja häiritsevä käytös. (Bales 1951, 188 - 190.)

Yhdestoista kategoria (osoittaa jännittyneisyyttä) sisältää muun muassa kärsimättömyydestä, levottomuudesta, kiihtyneisyydestä ja hermostuneisuudesta kertovat toimet, joita ovat esimerkiksi viheltely, piirtely ja kynsien pureskelu. Kategoriaan kuuluvat

myös erilaiset osoitukset ahdistuneisuudesta, puhumattomuus, epäröinti, punastuminen, hikoilu, pelokkuus ja paniikinomainen käytös. 11. kategoria sisältää myös ilmaukset häpeästä ja syyllisyydestä sekä itsekritiikin, turhautuneisuuden ja kivun sekä loukkaantumisen. Avun- ja luvanpyynnöt erityisen tunteellisella tasolla kuuluvat myös yhdenteentoista kategoriaan, samoin vetäytyminen tilanteesta (”haaveilu”, katseen vaeltelu). (Bales 1951, 190–192.)

Kahdenteentoista kategoriaan (osoittaa epäystävällisyyttä) sisältää sellaisen ryhmän muiden jäsenten kontrolloinnin, jossa heidän vapauttaan rajoitetaan huomattavasti. Tähän kategoriaan kuuluu myös sääntöjen rikkominen, itsepäisyys, auktoriteetin väheksyminen, kapinallisuus, vastuuttomuus sekä epäkunnioittava käytös. Keskustelussa tämän kategorian ilmaukset esimerkiksi keskeyttävät toisen puheen sekä täydentävät toisen lauseen pyytämättä. Kiusaaminen, toisen matkiminen, toisen vähättely ja toisen kustannuksella pilailu, pahansuopainen satiiri ja ironia, toisesta valittaminen ja kritisointi, juoruaminen sekä muut vastaavat ryhmän jäsenen kohdistuvat toimet kuuluvat 12. kategoriaan. Lisäksi kategoriaan kuuluu itsensä nostaminen jalustalle tarkoituksena samalla alentaa muut ryhmän jäsenet. Tähän liittyy esimerkiksi huomiota hakeva pelleily ja vitsailu, joka ei herätä yleistä hilpeyttä ryhmässä. Kategoria sisältää myös kateuden osoitukset, sekä kiroilun ja suoranaisen hyökkäämisen toista vastaan ja puhtaasti aggressiivisen käytöksen. (Bales 1951, 193–195.)

Analyysivaiheessa kirjasin oppitunneilla kuvaamieni videoiden avulla jokaisen oppilaan vuorovaikutusaktit ja niiden suuntautumisen taulukoihin. Annoin jokaiselle ryhmän oppilaalle henkilönumeron, jotka myöhemmin muutin keksimikseni nimiksi, minkä avulla kirjaaminen helpottui. Kun esimerkiksi oppilas numero 1 kertoi vitsin oppilaalle numero 3, kirjattiin vuorovaikutus 2 (*vuorovaikutuksen kategoria*) – 3 (*vuorovaikutuksen kohde*) oppilaan numero 1 kohdalle. Mikäli vuorovaikutus kohdistui ryhmään kokonaisuudessaan, kirjattiin se numerolle 0. Ryhmän opettajaa ja itseäni pidin ryhmän ulkopuolisina jäseninä, jolloin vuorovaikutuksen suunta kirjattiin koskemaan henkilöä x. Tekemäni kategorisoinnin avulla pystyin laskemaan kunkin oppilaan vuorovaikutusaktiivisuuden (mahdolliset poissaolot huomioon ottaen), vuorovaikutuksen laadun sekä vuorovaikutuksen suunnan. Lisäksi pystyin tarkastelemaan ryhmän vuorovaikutusta kokonaisuudessaan, vertailemaan oppilaita sekä myöhemmin luvussa 5 esittelemiäni tehtäviä keskenään.

4.2.2 Musiikki osana vuorovaikutusta

Tässä tutkimuksessa olennainen osa vuorovaikutuksesta tapahtuu musiikin kautta. Musiikillinen vuorovaikutus on moniulotteinen ja vaikeakin käsite, jolla voidaan tarkoittaa joko yksilön ja musiikin välistä vuorovaikutusta (esimerkiksi tunteet, joita musiikki yksilössä herättää) tai musiikkia sosiaalisena toimintona ihmisten välillä. Tässä tutkimuksessa luonnollisesti on kysymys ryhmän jäsenten välisestä vuorovaikutuksesta, jossa musiikki on välineenä, vaikkakin on pidettävä mielessä myös musiikin toinen rooli tehtäväkeskeisen ryhmän tuotoksena.

Musiikki kommunikaation välineenä on vaikea ymmärtää, mutta aivotutkija Minna Huotilainen (2011, 39) monien muiden tapaan vertaa sitä yksinkertaisesti puhuttuun kieleen: musiikin voi joko ajatella olevan kielen taiteellinen sivutuote tai kieltä pitää semanttisilta piirteiltään korostuneena musiikkina. Partanen (1996, 108) taas korostaa yhdessäolon tunnetta yhteislaulussa: ”siinä voi tuntea olevansa yksi joukosta ja oma itsensä”. Jukka Louhivuoren (2009, 16) mukaan yhdessä musisoidessa kehittyy taito kuunnella muita ryhmän jäseniä ja toimia yhteisesti sovitulla tavalla.

Musiikillista toimintaa tässä tutkimuksessa on laulaminen, soittaminen, tanssiminen ja musiikin kuunteleminen. Nämä kaikki musiikillisen vuorovaikutuksen muodot voisi lukea kuuluvaksi johonkin tai useampaan Balesin kategorioista. Jossain määrin tällaista luokittelua suoritin: kun toimijoina oli kahden tai kolmen oppilaan ryhmä, kirjasin musiikillisen toiminnan siihen kategoriaan, mihin se kulloinkin parhaiten sopi. Esimerkiksi huvittavalla äänellä laulaminen muiden hauskuuttamiseksi laskettiin osaksi toista kategoriaa tai pieni informaali yhteismusisointihetki solidaarisuuden osoittamisena ensimmäiseen kategoriaan.

Koko ryhmän yhteismusisoinnin kirjaamista Balesin kategorioihin en pitänyt tarkoituksenmukaisena. Luvussa 3.2.2 esittelen tarkemmin musiikillisen vuorovaikutuksen luonnetta, minkä myötä käy ilmi, ettei sitä ole mahdollista ujuttaa kuuluvaksi vain yhteen kategoriaan. Yhteismusisointitilanteet sisältävät erityisen paljon tunnealueen vuorovaikutusta, mutta myös tehtäväalueeseen kuuluvaa vuorovaikutusta – onhan kyseessä tehtäväkeskeisen ryhmän tehtävä. Harkitsin musiikillisen vuorovaikutuksen lisäämistä Balesin luokitteluun itsenäisenä kategoriana, mutta lopulta se ei vaikuttanut hyvältä ratkaisulta. Musiikillista vuorovaikutusta kun on vaikea havaita ja mitata konkreettisesti.

Tästä huolimatta tulosluvussa 6.3 musiikillinen vuorovaikutus on mitattu Balesin muihin kategorioihin laatimia ohjeita soveltaen vertailun mahdollistamiseksi. Koska musiikillista toimintaa ei ole mielekästä jakaa pieniin yksikköihin, se kirjataan ylös, kuten mikä tahansa muu jatkuva toiminta (esimerkiksi yhdennentoista kategorian hermostunut käytös): uusi merkintä tehdään aina uuden minuutin alkaessa (Bales 1951, 190). Tilanteissa, joissa suurin osa ryhmästä on mukana musiikillisessa toiminnassa, mutta yksi tai kaksi jättää osallistumatta, toimin samoin kuin Bales toisen kategorian naurun kirjaamisessa neuvoo: ryhmän jäsenet, jotka eivät osallistu yhteiseen nauruun kirjataan torjunnan nimissä kategoriaan kymmenen (Bales 1951, 179). Musiikilliseksi vuorovaikutukseksi en kirjannut kahden tai kolmen henkilön yhteistä musiikillista toimintaa, vaan pyrin silloin havaitsemaan musiikillisen toiminnan funktion ja kirjaamaan aktin johonkin Balesin kahdestatoista kategoriasta.

4.3 Sosiometria

Sosiometria sisältää laajan joukon erilaisia ryhmän sisäistä kommunikaatiota, ryhmän jäsenten keskinäistä valintaa tai hylkäämistä tutkivia menetelmiä, joilla on vakiintunut asema yhteiskunta- ja kasvatustieteissä. Menetelmiä käytetään paitsi tutkimuksessa myös esimerkiksi opettajan työvälineenä koululuokan sosiaalisen rakenteen kartoittamisessa. Sosiometrian voi käsittää joko laajempaan kokonaisuuteen, joka sisältää kaikki kvantitatiiviset tiedonhankintamenetelmät, joiden pyrkimyksenä on kerätä aineistoa yksilöiden välisistä suhteista erilaisissa yhteisöissä, tai suppeammassa merkityksessä psykiatri J. L. Morenon (1934) kehittämänä yksittäisenä menetelmänä, jossa pienryhmän sosiaalista rakennetta kuvataan sosiometrisellä kuviolla eli sosiogrammilla. (Ropo 2010, 85.) Oman tutkimukseni voi tulkita kokonaisuudessaan sosiometriseksi, vaikka keskityinkin yksilöiden välisten suhteiden sijaan kuvaamaan ryhmän viestintää kokonaisuudessaan. IPA-analyysin rinnalla olen kuitenkin tehnyt pienimuotoisen sosiometrisen tutkimuksen ymmärtääkseni paremmin ryhmän jäsenten välisiä suhteita.

Lähtökohtana sosiometrisessä tutkimuksessa on ihmisten välisiin suhteisiin liittyvien ilmiöiden kvantifiointi eli sosiaalisia suhteita koskevien vuorovaikutusilmiöiden ja muiden ominaisuuksien osittaminen muuttujiksi siten, että monimutkaisinkin ilmiön osia voidaan mitata toisistaan riippumattomasti, hyväksytään ja ilmiöiden numeeriset arvot alkuperäisten ominaisuuksien kuvaajina todetaan valideiksi ja reliaabeleiksi. Näiden

olettamusten toteutuessa kvantitatiivisesta sosiaalisten valintojen aineistosta on mahdollista tehdä pitkällekin vietyjä tilastollisia analyyseja. (Ropo 2010, 87–88.) Tutkimuksessani tutkittavan joukon koko on kuitenkin niin pieni, että kovin syvälle pureutuva analyysi ei ole mielekäästä, minkä vuoksi tekemäni matriisi sosiaalisista valinnoista lähinnä toimii tukena IPA-analyyssissa saamilleni tuloksille ja auttaa ymmärtämään tutkimani ryhmän vuorovaikutusta ryhmän jäsenten näkökulmasta. Morenon analyyssille tyypillistä onkin suhteellisen pieni tutkimusjoukko ja vähälukuiset kysymykset (Ropo 2010, 95).

Sosiometriassa aineisto kerätään aina empiirisesti kokonaistutkimuksena joko haastatellen tai kyselylomakkeella (Ropo 2010, 89). Oman sosiometrisen tutkimukseni aineiston keräsin lyhyellä kyselylomakkeella, jonka jokainen ryhmän jäsen täytti. Koska kysely ei voi analyysin vuoksi olla anonyymi, korostin vastaajille sen luottamuksellisuutta ja kehoitin ryhmää olemaan keskustelematta aiheesta keskenään myöhemmin – tavoitteena kun on, ettei tutkimus synnytä ristiriitoja ryhmän sisälle. Lomakkeessa, jonka ryhmän jäsenet täyttivät, pyydettiin vastaamaan seuraaviin sosiometriselle tutkimukselle tyypillisiin kysymyksiin:

1. Mainitse ryhmästäsi ne kaksi henkilöä, jotka mieluiten ottaisit kanssasi tekemään ryhmätyötä kurssille. Laita nimet järjestykseen siten, että ensimmäisenä on se oppilas, jonka kanssa mieluiten tekisit yhteistyötä ja toisena se oppilas, jonka kanssa toiseksi mieluiten.
2. Mainitse ryhmästäsi ne kaksi henkilöä, joiden kanssa et haluaisi työskennellä ryhmätyössä. Laita nimet järjestykseen siten, että ensimmäisenä on se oppilas, jonka kanssa vähiten haluaisit tehdä yhteistyötä ja toisena se, jonka kanssa toiseksi vähiten.

Pyrin muotoilemaan kysymykset siten, etteivät ne vaikuttaisi ryhmän koheesioon. Tämän vuoksi keskityin kysymyksenasettelussa tehtävän suorittamiseen, ryhmätyön tekemiseen, enkä esimerkiksi niin ikään sosiometriselle kyselylle tyypillisesti tiedustellut, kenet kukin kutsuisi syntymäpäiväjuhlilleen, tai muuta tunnealueelle liiallisesti liittyvää asiaa. Ryhmän pienuudesta johtuen oppilaat valitsivat kukin kaksi oppilasta niin positiivisessa kuin negatiivisessakin mielessä, eikä esimerkiksi kolmea, kuten suuremmissa ryhmissä usein on tapana. Vain yhden oppilaan valitseminen olisi taas supistanut tuloksia, eikä ryhmän

sosiaalisesta rakenteesta olisi välttämättä saatu niin kattavaa kuvaa, kuin minkä tulosluvussa 6.1 esittelen.

Teettämäni kaltaisten sosiometrinen kyselyiden tulokset kuvataan usein matriisina tai sosiogrammina. Matriisi auttaa ymmärtämään, miten oppilaiden keskinäiset suhteet ovat rakentuneet, ketkä ovat ryhmän keskushenkilöitä ja ketkä taas ”epäsuosittuja”. Matriisin avulla voidaan laatia myös suhdeverkostoja kuvaava graafi, sosiogrammi, jossa suhdeverkostoa kuvataan nuolin. (Ropo 2010, 95–96.) Teettämässäni kyselyssä ongelmia ilmeni negatiivisten valintojen kohdalla, kun ryhmän jäsenet eivät halunneet nimetä ketään kyseessä olevaan kategoriaan. Tehtävän selventämisen jälkeen vain yksi oppilas jätti lopulta vastaamatta kyselyn tähän osioon. Kyselyn tulokset kokosin sosiogrammiksi.

Havainnoinnin perusteella todetut sosiaaliset valinnat kokosin matriisiin laskemalla kunkin oppilaan toiselle ryhmän jäsenelle osoittamat vuorovaikutusaktit. Nämä aktit jaoin Balesin kategorialuokituksen mukaisesti positiivisiin (kategoriat 1–3), negatiivisiin (kategoriat 10–12) ja neutraaleihin (kategoriat 4–9). Kunkin oppilaan ensimmäiseksi positiiviseksi valinnaksi päättyi se ryhmän jäsen, jolle hän oli osoittanut ensisijaisesti eniten positiivisia akteja ja toissijaisesti neutraaleja. Toiseksi valinnaksi merkitsin vastaavasti oppilaan, jolle osoitettiin toiseksi eniten positiivisia tai neutraaleja akteja. Negatiivisten valintojen kohdalla laskukaava oli samankaltainen, tosin tällöin luonnollisesti määrittäviä kategorioita olivat ensisijaisesti negatiiviset ja toissijaisesti neutraalit sekä positiiviset aktit, joita negatiivisten valintojen kohdalla tarkasteltiin päinvastaiselta kantilta kuin positiivisten: mitä vähemmän oppilaiden välillä oli vuorovaikutusta, sitä todennäköisemmin he päätyivät toistensa valinnoiksi. Myös havainnoinnin perusteella todetut valinnat kokosin sosiogrammiksi.

5 TUTKIMUSAINEISTO

Tutkimus on toteutettu tapaustutkimuksena observoimalla yhtä pienryhmää marras-joulukuun 2013 aikana. Kyseessä on erään pohjoissuomalaisen koulun 8. luokan musiikin valinnaisryhmä, joka ennen tutkimusaineiston hankkimista oli ollut koossa noin neljä kuukautta. Osa ryhmän jäsenistä oli toisilleen tuttuja jo entuudestaan. Tapaustutkimukselle tyypillisesti tutkimus suoritettiin luonnollisessa tilanteessa siten, että ryhmä jatkoi normaalia opiskelutarkeaan tutkimuksesta huolimatta.

Ryhmä kokoontui oppitunneille kerran viikossa noin 90 minuutin ajaksi, mutta poikkeuksia aikatauluissa ilmeni jonkin verran. Kahdeksanhenkinen ryhmä oli kooltaan ihanteellinen pienryhmätutkimukseen, sillä se oli ajatuksen tasolla helppo hallita niin kokonaisuutena kuin yksilöinäkin. Mielenkiintoinen lisä ryhmän koostumukseen oli sen homogeenisuus sukupuolen suhteen: kaikki ryhmän jäsenet olivat tyttöjä. Juvosen (2011, 82) tutkimuksessa todettiin taideaineiden, siis myös musiikin, opiskelun olevan tyttöjen mielestä kiinnostavampaa ja tärkeämpää kuin poikien. Pojat sen sijaan pitivät luonnontieteellisiä aineita korkeammassa arvossa. Koska tutkimus tapahtui yläkoulussa alaikäisten parissa, tuli luvat hankkia rehtorin ja opettajan lisäksi oppilaiden huoltajilta. Havainnoinnin apuvälineenä käytetyn videoinnin vuoksi myös lupa opetustoimelta oli anottava. Oppilaiden nimet on muutettu analyysia varten.

Kuvattua materiaalia käytössäni oli noin 215 minuutin ajalta, neljältä erilliseltä oppitunnilta. Tehtävät edustavat musiikkikasvatukselle tyypillisiä menetelmiä ja antavat monipuolisuudessaan oppilaille monia mahdollisuuksia vuorovaikutukseen. Täten keräämäni aineiston avulla myös jonkinlaista vertailua metodien välillä on mahdollista suorittaa. Analyysin järjeistämiseksi jaoin materiaalin tehtäväkohtaisiksi kokonaisuuksiksi seuraavasti (suluissa kestot):

Ryhmätehtävä 1	(18,19)
Rakkaus ei rapistu	(33,86)
Ryhmätehtävä 2	(31,25)
Rentoutus	(9,78)
Äänenavaus 1	(15,15)
Joululaulu 1	(18,72)
Joululaulu 2	(25,43)
Äänenavaus 2	(9,71)
Joululaulu 3	(24,81)

Yhteensä analyysiin päätyntä materiaalia oli noin 190 minuutin ajalta. Analyysin ulkopuolelle jätin keräämästäni aineistosta sellaiset tilanteet, joissa opetustilanteeseen liittyi ryhmän ulkopuolisia henkilöitä (esimerkiksi yhteissoittoharjoitukset) tai opetus ei varsinaisesti vielä ollut alkanut, vaan aikaa kului esimerkiksi laitteiden kytkemiseen. Uuden tehtävän alkamisen merkinä pidin opettajan antamaa ohjeistusta tai muuta elettä tai puheenvuoroa, joka selvästi ohjasi toiminnan aloittamiseen (esimerkiksi ”*Noni, tulukaapa tänne!*”). Tehtävän päätyminen kävi vastaavasti ilmi opettajan tai oppilaiden puheenvuoroista. Usein tehtävät myös päättyivät välitunnin alkamiseen tai seuraavan tehtävän aloittavaan puheenvuoroon.

Tässä tutkimuksessa havainnoimani kahdeksannen luokan musiikin valinnaisryhmän oppilaat olivat minulle opetustyön kautta ainakin yksilöinä, osin kaveripiireinäkin, entuudestaan tuttuja, mikä helpotti muun muassa sisäpiirivitsien ja vuorovaikutustyylin ymmärtämisessä ja teki luultavasti myös oppilaiden toiminnasta luontevampaa edessäni. Osittain tämän vuoksi myös videointi ja läsnäoloni luokassa näytti vaikuttavan luokan vuorovaikutukseen melko vähän. Vuorovaikutustutkija Liisa Tainion (2007, 299) mukaan oppilaat eivät luokahuoneessa juuri ehdi kiinnittää huomiota kameraan. Ensimmäisen testikuvaukseni suoritin kahdella kameralla, jotka sijoitin eri puolille luokkaa. Jo tuolta kerralta saamani aineisto oli kuitenkin laadultaan niin hyvää, että päätin sisällyttää sen analyysiini. Analyysiä olisi voinut helpottaa myös mikityksen lisääminen luokkaan. Oppilaiden puhuessa päällekkäin jouduin kuuntelemaan videomateriaalin ääniraitaa useaan otteeseen saadakseni selvää jokaisen sanomisista.

Aineiston sisältämät tehtävät olivat työtavoiltaan erilaisia. Molemmissa ryhmätehtävissä oppilaat toimivat melko itsenäisesti opettajan antamien ohjeiden mukaisesti. Niistä ensimmäisessä oppilaiden tuli tehdä yhdessä ryhmänä erilaisia muodostelmia, joihin opettajan antamat ehdot toivat tehtävän edetessä enemmän ja enemmän haastetta. Ehtona saattoi olla esimerkiksi, että lattiaan sai koskea vain 7 jalkaa ja 10 kättä. Toisessa ryhmätehtävässä taas oppilaat kehittivät yhdessä musiikillisen draaman, johon he itse saivat keksiä myös aiheen. Draama ei saanut sisältää puhetta, vaan äänimaailma toteutettiin soittimin. Molempien ryhmätehtävien tarkoituksena oli ryhmäyttäminen ja ne olivat työtapoina oppilaille ennestään tuttuja.

Rentoutus oli tehtävänä ainutlaatuinen siinä mielessä, että siinä toimintatavat olivat etukäteen hyvin tarkkaan rajatut. Oppilaat tiesivät, mitä tehdä ja toimivat vain opettajan

ohjeiden mukaisesti. Silti tehtävä oli vuorovaikutuksellisesti merkittävä, sillä oppilaat olivat sen koko keston ajan fyysisessä kontaktissa jokaisen ryhmän jäsenen kanssa. Tehtävässä musiikki vietiin oppilaasta toiseen kosketuksen kautta siten, että piirin keskellä seisovat neljä oppilasta saivat ensimmäisen kappaleen ajan vain olla, kun toisen neljä kulkivat piirin kehällä samalla sormilla sisäpiiriläisten selkää kosketellen. Toisen kappaleen ajaksi roolit vaihdettiin.

Äänenavaustehtävät olivat niin ikään rajattuja, mutta rentoutus-tehtävään verrattuna myös tiukasti opettajajohtoisia. Niistä ensimmäinen sujui varsin perinteisesti äänen lämmittelyharjoituksia tehden, mutta toisessa opettaja otti enemmän äänenmuodostajan roolin auttaen yhtä oppilasta henkilökohtaisesti melko pitkänkin ajan.

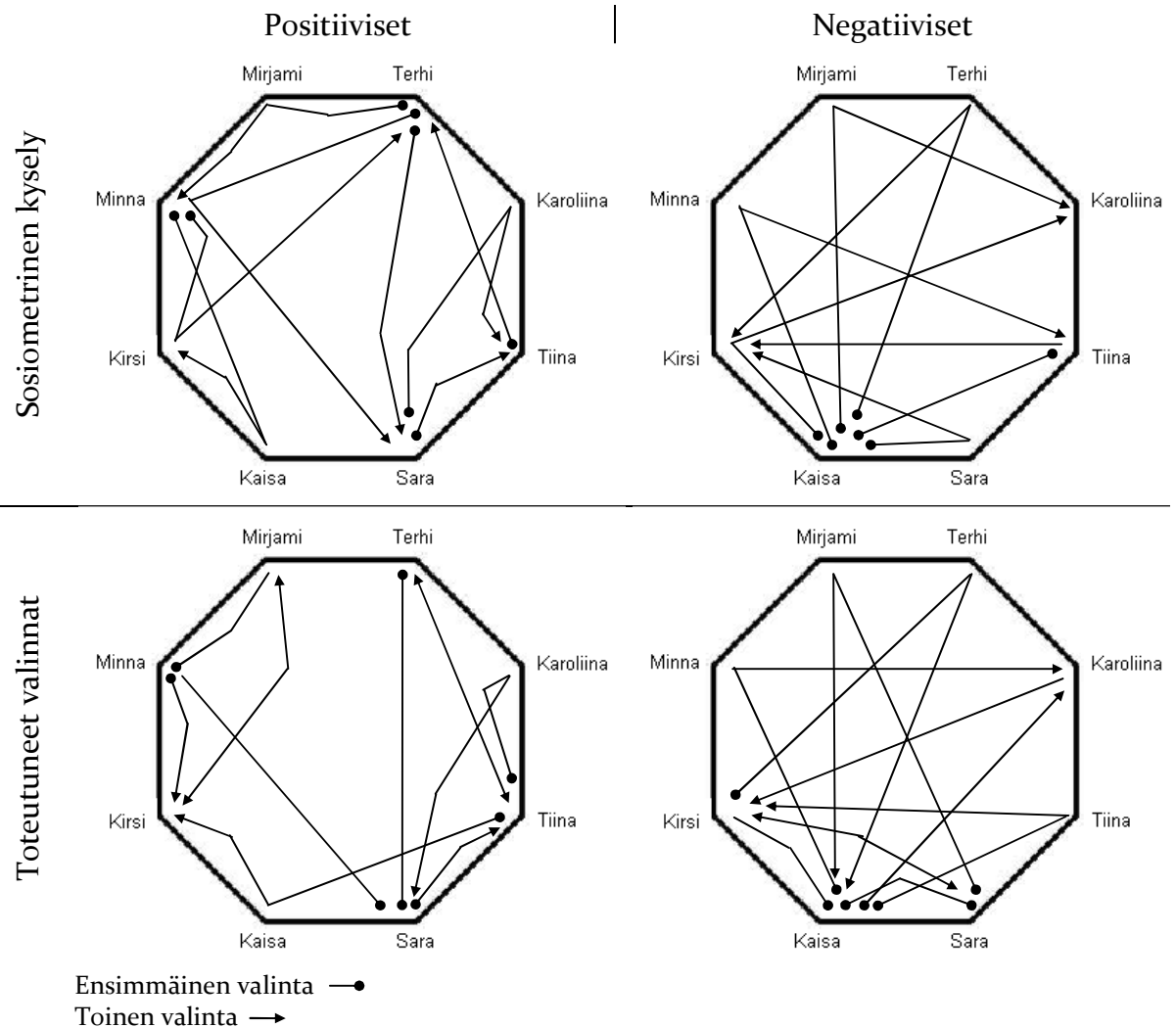
Rakkaus ei rapistu -tehtävä sekä kaikki kolme joululaulutehtävää edustavat musiikinopetukselle tyypillistä soiton- ja laulunopetusta. *Rakkaus ei rapistu* oli kappaleena oppilaille etukäteen tuttu ja jo useaan otteeseen musiikintunneilla harjoiteltukin. Siinä laulun lisäksi oppilaat myös soittivat joitakin bändisoittimia, kuten bassoa ja pianoa. Joululaulutehtävissä kappaleen työstäminen aloitettiin aivan alusta. Näistä ensimmäinen keskittyi laulun opetteluun ilman mikrofoneja ja kaksi viimeistä harjoitteluun bändiasetelmassa (tosin kaikki oppilaat olivat tässä kappaleessa vokalisteja).

6 TUTKIMUSTULOKSET

Oppilaiden välisiä suhteita ja sosiaalisia valintoja tarkastelen tutkimuksessani sosiometrisen kyselyn ja todellisen tilanteen havainnoinnin pohjalta. Sosiometrisen tutkimuksen tulokset olen koonnut sosiogrammeiksi taulukossa 2 esiteltyyn nelikenttään. Ryhmän sosiaalista rakennetta selvittäessä on tärkeää kiinnittää huomiota myös oppilaiden yksilöllisiin piirteisiin vuorovaikutuksessa: kuinka aktiivisesti oppilas osallistuu vuorovaikutukseen ja millä tavalla. Tässä pohdinnassa apuna olivat IPA-analyysin tulokset. Katsoin eri kategorioiden vuorovaikutusaktien kertovan oppilaista tiettyjä asioita. Positiivisen tunnealueen aktit pyrkivät luonnollisesti edistämään ryhmän koheesiota, keventämään tunnelmaa ja luomaan hyvää ilmapiiriä. Tehtäväalueen aktit taas pyrkivät vaikuttamaan tehtävän suoritukseen tavalla tai toisella. Tällä alueella erityisen merkittäväksi koin kategorian neljä, johon sisältyy kaikenlaiset tehtävän suorittamiseen liittyvät ehdotukset: tämän kategorian vuorovaikutusaktit konkreettisesti veivät tehtävää eteenpäin, mikä kertonee jotakin aloitteentekijän mahdollisesta johtaja-asemasta. Negatiivisen tunnealueen voi helposti ajatella positiivisen tunnealueen vastakohtaksi, mutta nimestään huolimatta sen sisältämät vuorovaikutustoiminnot saattavat hyvinkin olla tarpeen tehtävän suorittamisessa. Negatiiviselle tunnealueelle luetaan kuuluvaksi nimittäin useita akteja, jotka viittaavat assertiivisuuteen, esimerkiksi kriittinen suhtautuminen toisen ryhmän jäsenen tekemään ehdotukseen (kategoria 10). On kuitenkin muistettava, että mikäli oppilas kriittisyydessään loukkaa ehdotuksen tekijää, kirjataan vuorovaikutus kategoriaan 12, joka niin ikään kuuluu negatiiviselle tunnealueelle. Tällainen toiminta tuskin edistää ryhmän toimintaa.

IPA-analyysi on suuressa roolissa myös prosessin vaiheita tarkastellessani ja tehdessäni yleiskatsausta vuorovaikutukseen musiikintunnilla. IPAn tuloksia vertaan Balesin vastaaviin sekä jonkin verran myös Pääkkösen tuoreen nuorten musisointiprosessia käsittelevän tutkimuksen tuloksiin.

6.1 Ryhmän sosiaalinen rakenne



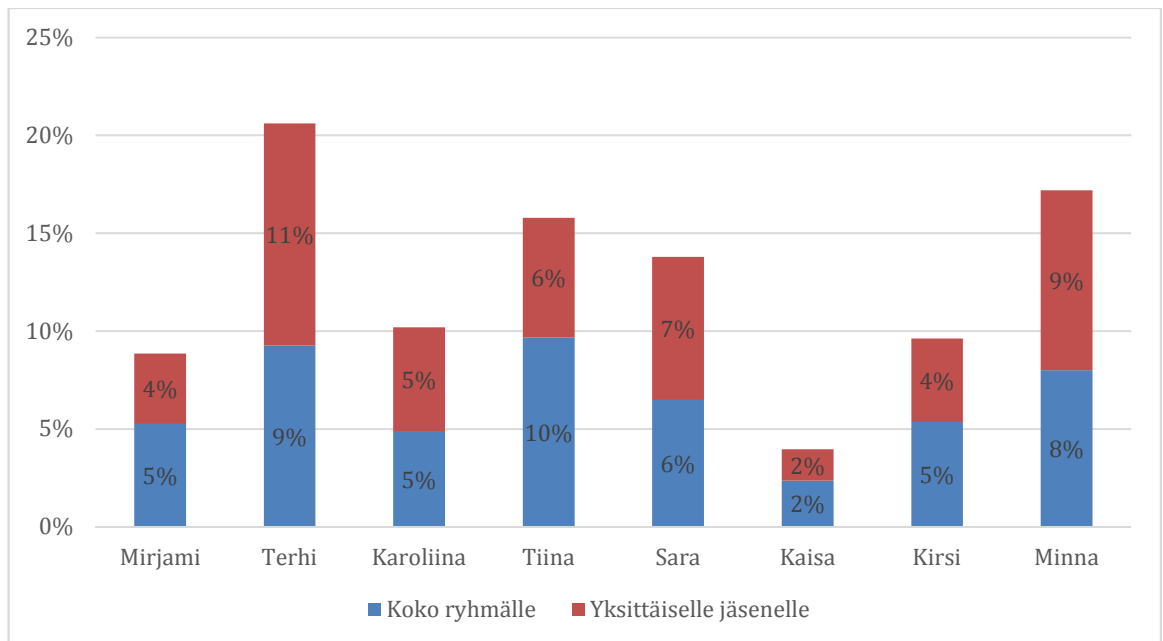
Kuvio 1. Ryhmän sosiaaliset valinnat sosiogrammeina.

Sosiogrammien perusteella on havaittavissa koko ryhmän jakaantuminen kahteen pienempään joukkoon, niin sanottuihin kuppikuntiin, joista ensimmäiseen kuuluvat Mirjami, Minna ja Kirsi sekä toiseen Terhi, Karoliina, Tiina ja Sara. Vaikka sosiometrisessä kyselyssä Terhi osoittautuikin Kaisaa lukuun ottamatta jokaisen ryhmän jäsenen ensimmäiseksi tai toiseksi positiiviseksi valinnaksi, todellisuudessa edellä mainitut kuppikunnat pitävät positiivisen vuorovaikutuksen pääasiassa joukkonsa sisäisenä. Tässä asiassa poikkeuksen tekee vain Minna, joka onkin sosiometrisen tutkimuksen perusteella varsin ristiriitainen henkilö. Minnaan kohdistuneet positiiviset valinnat tulevat poikkeuksetta oman kuppikunnan sisältä, mutta hänen itsensä suorittamat valinnat suuntautuvat yhtä todellisessa tilanteessa havaittua tapausta lukuun ottamatta oman joukon

ulkopuolelle. Vaikka yksi Minnan todellisen tilanteen valinnoista kohdistuukin Kirsiin, vaikuttaisi siltä, että hän kuuluu kuppikuntaansa lähes tahtomattaan.

Jokaisen oppilaan ensimmäinen tai toinen negatiivinen valinta kohdistui niin sosiometrisessä kyselyssä kuin todellisessa tilanteessa Kaisaan. Myös negatiivisten valintojen kohdalla kuppikuntaisuus on havaittavissa, negatiiviset valinnat kun kohdistuvat poikkeuksetta johonkin vastakkaisen kuppikunnan jäsenistä. Muiden oppilaiden kohdalla ilmiö vaikuttaa luonnolliselta, mutta Minnan käyttäytyminen herättää jälleen kysymyksiä. Vaikuttaisi siltä, että Minna pyrkii horjuttamaan nykyisten kuppikuntien rakennetta kaveeraamalla Terhin ja Saran kanssa ja hyljeksimällä Karoliinaa ja Tiinaa, mikä näkyy sekä kyselyssä (tahto) että havainnoinnissa (toiminta).

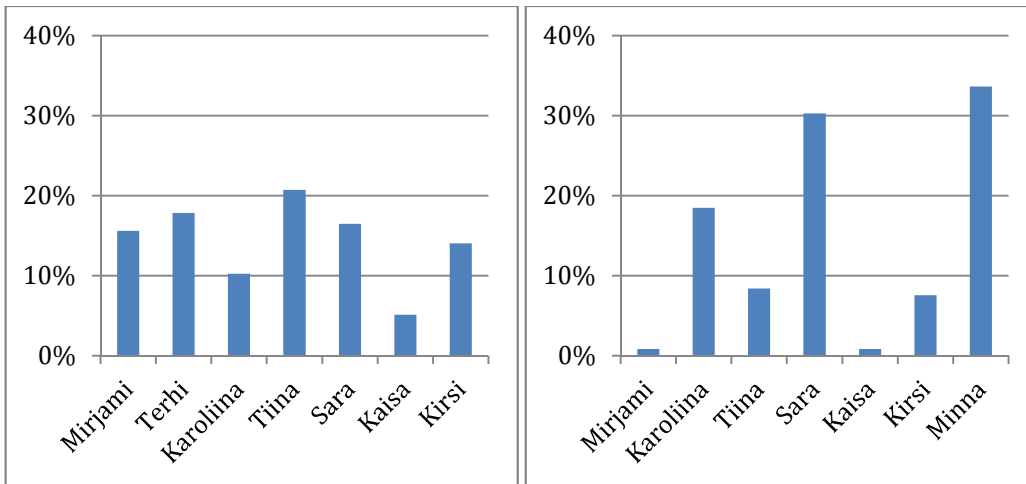
Vuorovaikutuksen jakaantuminen oppilaiden välillä koko aineistossa oli yleisesti ottaen melko tasaista. Erityistä aktiivisuutta ryhmän sisällä osoittavat kuitenkin Terhi, Tiina, Sara ja Minna, joiden yksilöllinen osallistumisprosentti on kaikilla yli kymmenen. Balesin (1953, 130) mukaan ryhmän aktiivisimmat jäsenet osoittavat vuorovaikutustaan enemmän koko ryhmälle kuin yksittäiselle ryhmän jäsenelle, mikä tässä ryhmässä kuitenkin toteutuu vain Tiinan kohdalla. Syynä tähän voisivat olla kuppikunnat, jotka rajoittavat vuorovaikutuksen kohdistumaan omiin jäseniinsä. Toisaalta esimerkiksi Mirjami ja Kirsi näyttävät epäaktiivisuudestaan huolimatta kohdistavan suuremman osan vuorovaikutuksestaan koko ryhmälle, vaikkakin prosentuaaliset erot kohteiden välillä ovat pienet. Bales (1953, 130) muistuttaa lisäksi, että noin puolet vuorovaikutuksesta on yleensä reagointia muiden vuorovaikutukseen. Tällöin vuorovaikutus luonnollisesti on usein kahden ryhmän jäsenen välistä. Kun vuorovaikutuksen kohteena taas on koko ryhmä, kohdistuu reaktio yleensä viestin lähettäjään. Tämä selittänee ainakin jollain tasolla ryhmän yksilöpainottuneisuutta vuorovaikutuksen suuntaamisessa.



Kuvio 2. Oppilaiden vuorovaikutuksen jakaantuminen koko aineistossa sekä yksittäisten oppilaiden vuorovaikutuksen suuntautuminen koko ryhmälle ja yksittäiselle oppilaalle.

Poikkeus ryhmän sisällä on Kaisa, jonka vuorovaikutusprosentti on koko ajan huomattavasti muita alhaisempi. Kaisa jääkin täysin kuppikuntien ulkopuolelle myös sosiometrisen tutkimuksen perusteella. Häneen ei kohdistu positiivisia valintoja sosiometrisessä kyselyssä eikä todellisessa tilanteessa. Hän itse näyttäisi sosiometrisen kyselyn perusteella kallistuvan Mirjamin, Minnan ja Kirsin joukkoon, mutta todellisessa tilanteessa toinen valinnoista kohdistuu toisen kuppikunnan jäseneseen.

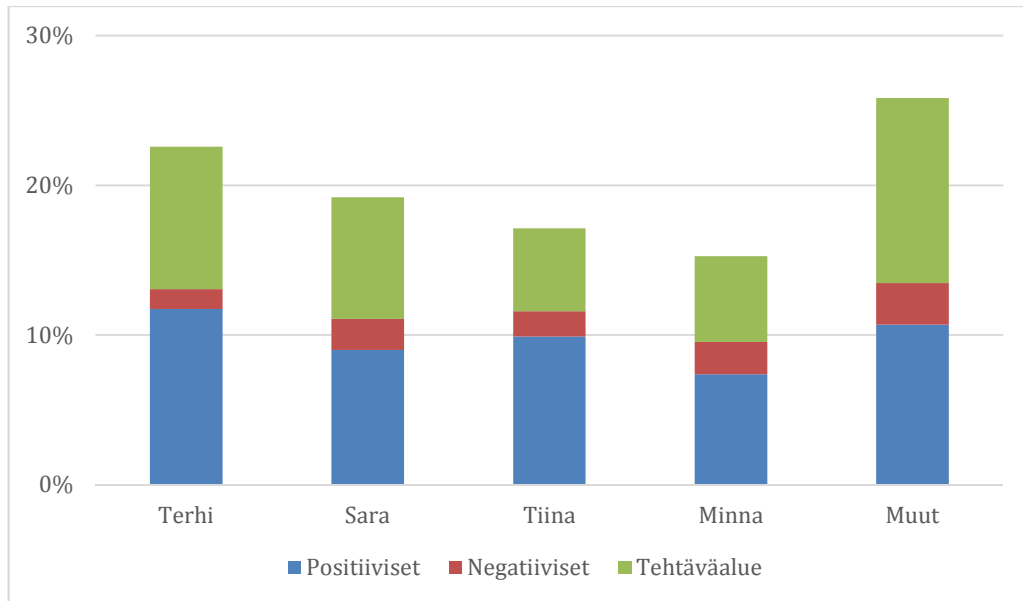
Myös oppilasryhmän kokoonpano vaikutti suuresti vuorovaikutuksen jakaantumiseen (ks. kuvio 3). Tässä suhteessa keskeisiksi hahmoiksi ryhmän sisällä näyttävät nousevan oppilaat Terhi ja Minna, joista kumpikaan ei ollut läsnä kaikilla havainnoimillani oppitunneilla. Kyseiset oppilaat kuuluvat Tiinan ohella luokan aktiivisimpiin vuorovaikuttajiin. Minnan poissa ollessa vuorovaikutus näyttäisi jakautuvan huomattavasti tasaisemmin kaikkien ryhmän jäsenten kesken kuin hänen läsnä ollessaan.



Kuvio 3. Oppilaiden välisen vuorovaikutuksen jakaantuminen ensimmäisessä ryhmätehtävässä (vasen), johon Minna ei osallistunut, ja Joululaulu 2:ssa (oikea), johon Terhi ei osallistunut.

6.1.1 Johtajuus ryhmässä

Vuorovaikutukseltaan melko tasaisissa ryhmissä ei Balesin (1953, 130) mukaan usein ole erityisiä johtajahahmoja laisinkaan. Hän kuitenkin myöntää aktiivisen osallistumisen ja ryhmän johtajuuden olevan yhteyksissä toisiinsa. Tässä ryhmässä aktiivisimmiksi on jo aiemmin todettu Terhi, Sara, Tiina ja Minna. Terhi oli vuorovaikutuksessa koko oppilasryhmän aktiivisin suhteutettuna läsnäoloon, hän kun ei ollut läsnä tehtävissä 5, 6 ja 7. Tässä tutkimuksessa kaikki johtajaehdokkaat kohdistavat suuremman osan vuorovaikutuksestaan yksilöille kuin koko ryhmälle, mikä Balesin mukaan on johtajille epätyypillistä. Bales kuitenkin lisää, että mitä suurempi ryhmä on, sitä enemmän sen jäsenet kohdistavat vuorovaikutustaan johtajaan (Bales 1953, 132). Tämä tieto tukee edellä mainittujen oppilaiden mahdollista johtajuutta, sillä erityisen paljon vuorovaikutusta näyttäisi kohdistuvat juuri heihin (ks. kuvio 4).



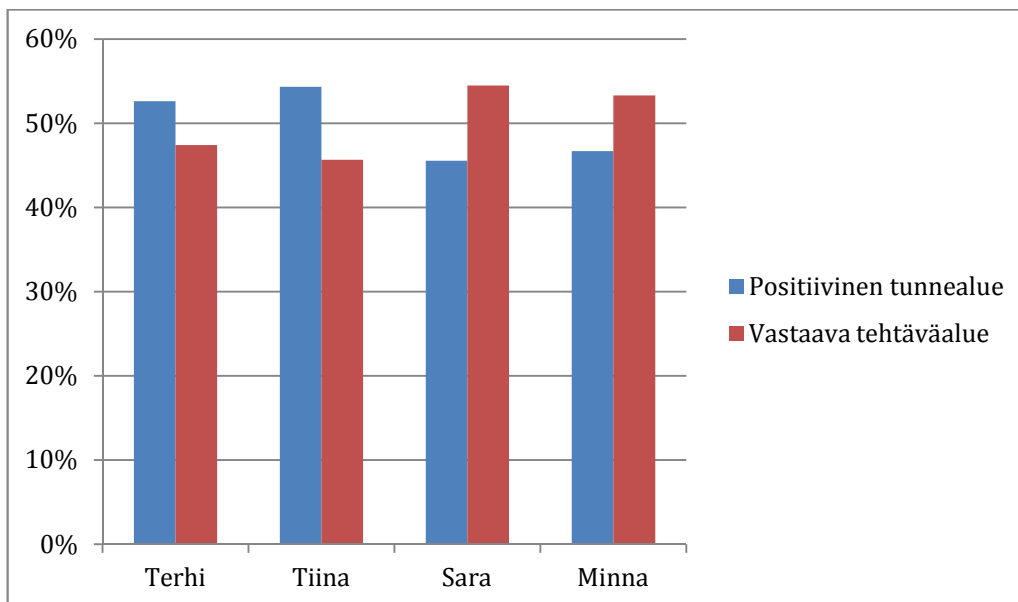
Kuvio 4. Johtajaehdokkaisiin kohdistuneen vuorovaikutuksen osuudet kokonaisuudessaan verrattuna muiden oppilaiden yhteisösuuteen.

Myös koskenniemeläisen luokittelun mukaan johtajapiirteitä on löydettävissä erityisesti Terhistä, Sarasta, Tiinasta ja Minnasta. Terhi on ryhmän keskuudessa niin sosiometrisen kyselyn kuin todellisen tilanteen havainnoinnin perusteella varsin suosittu. Häneen on todellisessa tilanteessa kohdistunut positiivisia ja neutraaleja valintoja jokaiselta ryhmän jäseneltä ja vieläpä melko tasaisesti, mutta ei lainkaan negatiivisia valintoja. Balesin mukaan tällainen sosiometrinen suosio viittaa kyllä johtajuuteen, mutta vain ryhmän sosioemotionaalilla alueella (Parsons, Bales & Shils 1953, 251). Minnan ja Terhin asemat ryhmässä ovat jossain määrin samankaltaiset, sillä molempiin kohdistuu ainoastaan positiivisia valintoja. Minnan suosio ryhmässä ei kuitenkaan ole yhtä laaja-alaista kuin Terhin, vaan se jää pääasiassa hänen oman kuppikunnan sisäiseksi. Myös edellä mainittu seikka ryhmän vuorovaikutuksen kohdistumisesta johtajaan saa epäilemään Minnan korkeaa asemaa ainakin koko ryhmässä: Minnaan kohdistuu kaikista vähiten vuorovaikutusta, kun vertaa muihin johtajaehdokkaisiin. Oman kuppikuntansa sisällä hänellä kuitenkin on selvästi erityisen paljon valtaa.

Tutkimusaineiston perusteella ristiriitaisimpia henkilöitä sosiaalisten valintojen kentässä ovat Sara ja Tiina, jotka saivat suhteellisesti merkittävän osan niin positiivisista kuin negatiivisistakin äänistä. Tämä on Balesin tutkimusten mukaan merkki tehtäväalueen johtajuudesta (Parsons, Bales & Shils 1953, 249). Bales (1953, 157–158) kertoo ryhmän sosiometrisesti suosituimman jäsenen olevan johtajaroolissa yleensä vain sellaisissa

tilanteissa, joissa varsinaista tehtävää ei ole. Kun ryhmälle annetaan tehtävä, suosikki voi joko luovuttaa johtajuuden jollekin toiselle ryhmän jäsenelle tai ottaa itse roolin vastaan suosionsa kustannuksella. Tehtäväjohtaja on nimittäin yleensä suosittuusjärjestyksessä vasta toinen tai kolmas ja häneen kohdistetaan usein jopa eniten negatiivisia valintoja.

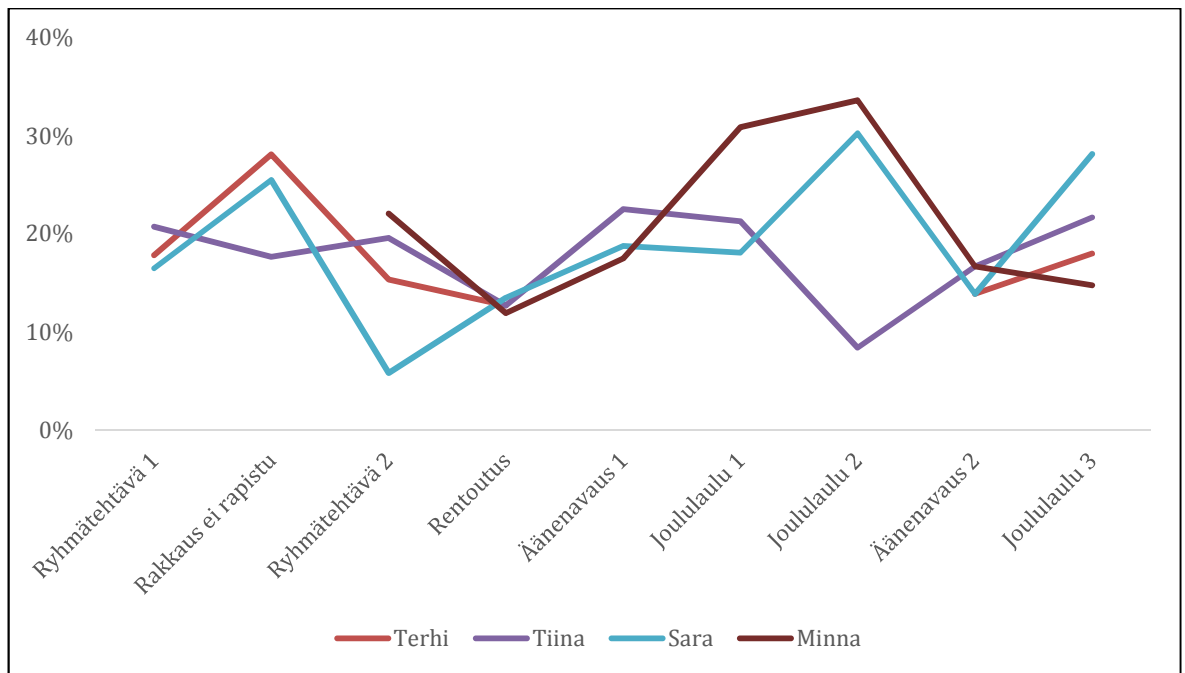
Myös koskeniemeläiset erilaiset johtajatyypit on löydettävissä ryhmän sisästä. Terhi kaikessa suosittuudessaan ja aktiivisuudessaan sopii hyvin aidon johtajan rooliin. Toisaalta hän ja Sara vaikuttaisivat tekevän johtajuudessaan melko näkyvää yhteistyötä, jolloin Terhin voisi kuvitella väistyvän johtaja-asemastaan suosikin paikalle, mikä niin ikään sopii koskeniemeläiseen ajatteluun. Jos miettii tilannetta Balesin näkökulmasta, voisi Terhin ja Saran yhteistyön nähdä juurikin edellä mainittuna vastuualueiden tiedostamattomana jakamisena: toinen huolehtii tunnepuolen johtajuudesta, toinen häärii tehtäväalueella. Tätä tukee kuviossa 5 esitelty positiivisen tunnealueen ja vastaavan tehtäväalueen vuorovaikutuksen jakautuminen kunkin johtajan kohdalla. Sara ja Minna ovat tarjoutuvista johtajatyypeistä ainoat, joiden vuorovaikutuksessa vastaava tehtäväalue menee positiivisen tunnealueen ohi. Kuitenkin aiemmin todetun perusteella on selvää, ettei Minna toimi johtajana edes tehtäväalueella.



Kuvio 5. Johtajaehdokkaiden vuorovaikutuksen jakaantuminen positiiviselle tunnealueelle (kategoriat 1–3) ja vastaavalle tehtäväalueelle (kategoriat 4–6).

Tiina näyttää kuvion 6 mukaan aktivoituvan vuorovaikutuksessaan muiden johtajaehdokkaiden väistyessä syystä tai toisesta taka-alalle. Näin ollen Tiina sopinee täydellisesti tilapäisjohtajan paikalle koskeniemeläisessä tyypittelyssä. Tiina on kuitenkin

Terhin tapaan yleisesti ottaen aktiivisempi tunnealueella ja kunnostautuu erityisesti ensimmäisessä kategoriassa, solidaarisuuden osoittamisessa. Näin Tiina on ryhmässä jonkinlainen koheesion edistäjä. Tiina vaikuttaa myös tasapainottavan aika ajoin ärsyyntyvän Saran negatiivisen tunnealueen vuorovaikutusta terästämällä hankalissa tilanteissa erityisesti toisessa kategoriassa.



Kuvio 6. Ryhmän johtajaehdokkaiden vuorovaikutus tehtävittäin.

Kuviossa 6 on nähtävissä myös Minnan aktivoituminen Terhin poissa ollessa. Terhin tullessa takaisin viimeisten tehtävien aikana, myös Minnan aktiivisuus ryhmässä vähenee. Jos ei tietäisi Minnan vuorovaikutuksen tehtäväpainottuneisuutta, hänen voisi kuvitella toimivan Saran oikeana kätenä paikkaamalla Terhiä tunnealueen johtajana. Kuppikuntien rajat vaikuttavat kuitenkin olevan selvät myös johtajuuden kohdalla, eikä Minna saa ainakaan vastakkaisen kuppikunnan jäseniä vakuuttumaan tilapäisjohtajuudestaan Terhin poissaollessakaan.

Balesin (1953, 130) mukaan ryhmän johtajahahmot ovat usein aktiivisempia tiedon lähettäjiä kuin vastaanottajia (kategoria 6), mikä kyllä näkyy kaikkien johtajaehdokkaiden kohdalla myös tässä tutkimuksessa, mutta toisaalta ilmiö toistuu jokaisen ryhmän jäsenen kohdalla. Tämän voisi jossain määrin nähdä tukevan Balesin käsitystä johtajuudesta ryhmässä, jossa vuorovaikutus on jakaantunut tasaisesti jäsenten välille. Mitä kategorioihin tulee, ovat tämän ryhmän mahdolliset johtajat pääasiassa aktiivisimpia positiivisella

tunnealueella, sekä vastaavalla tehtäväalueella, erityisesti kategorioissa 2, 4 ja 6. Ainoastaan Sara poikkeaa joukosta siirtymällä aika ajoin kielteisen tunnealueen kategorioihin. Esimerkiksi kolmannessa joululaulutehtävässä Sara on silmin nähden turhautunut ja kategoriaan 11 kirjattiin useita toimintoja.

6.1.2 Epäsuosittuus ja osallistuminen

Edellisessä luvussa lähemmin tarkastelluista oppilaista poikkeavat niin aktiivisuudessaan kuin sosiometrisesti Mirjami, Karoliina, Kaisa, Kirsi. Heistä Mirjamia lukuun ottamatta kaikkiin kohdistuu enemmän negatiivisia kuin positiivisia valintoja. Hankalimmassa tilanteessa on Kaisa, johon kohdistuu ryhmän kaikkien oppilaiden negatiiviset valinnat niin sosiometrisessä kyselyssä kuin todellisessa tilanteessakin. Huomattavan paljon negatiivisia valintoja saa myös Kirsi, mutta vain vastakkaisen kuppikunnan edustajilta. Kirsi on siis ryhmän sisäisen klikin torjuma, Kaisa koko ryhmän. Karoliinaan kohdistetaan Kaisan tapaan vain negatiivisia valintoja, mutta ne ovat verrattain vähäisiä. Mirjami taas on selkeästi tästä nelikosta neutraalein: häneen kohdistuu kokonaisuudessaan vain yksi positiivinen valinta, eikä lainkaan negatiivisia.

Kaisaan kohdistunut vuorovaikutus oli vähäistä, mutta tasaista positiivisen, negatiivisen ja neutraalin välillä. Hän ei itse juurikaan ottanut kontaktia muihin oppilaisiin. Kaisa osallistui kaikkeen toimintaan, mutta teki sen ”itsenäisesti muiden rinnalla”. Balesin (1953, 130) mukaan Kaisankin vuorovaikutus noudattaa aktiivisuudessaan vähäisen ryhmän jäsenen tyypillistä vuorovaikutuksen jakautumista kategorioittain: epäaktiivinen ryhmän jäsen keskittyy reagoimaan toisten vuorovaikutukseen positiivisesti tai negatiivisesti. Vaikka Kaisa ei ole itse erityisen aktiivinen aloitteentekijä, hän osallistuu tehtävään myönteisen tunnealueen toiminnoilla, yleensä nauramalla muiden vitseille sekä myötäilemällä muiden mielipiteitä ja ehdotuksia. Sen sijaan jo aiemminkin mainittu Balesin ehdotus vuorovaikutuksen kohdistamisesta yksittäiselle ryhmän jäsenelle koko ryhmän sijaan ei Kaisankaan kohdalla päde, vaan hän osoittaa viestinsä mielellään koko ryhmälle.

Kirsin vähäinen aktiivisuus vuorovaikutuksessa voisi hyvinkin liittyä edellä kuvattuun toisen kuppikunnan toteuttamaan torjuntatilanteeseen. Vaikka varsinaista negatiivista vuorovaikutusta tai konkreettista torjuntaa ei Kirsin tapauksessa ollut havaittavissa luokkatilanteessa, voi oppilas toki jollakin tavalla olla tietoinen sosiaalisesta asemastaan

ryhmässä. Tämä saattaa aiheuttaa niin Kirsin kuin Kaisankin kohdalla tietoista vetäytymistä. Toisaalta torjunnan kohteeksi päätyy usein oppilas, joka helposti alistuu muiden käytökselle esimerkiksi vetäytymällä. Tämän aineiston perusteella on siis mahdotonta tietää, johtuuko Kirsin vähäinen vuorovaikutus torjutuksi tulemisesta vai torjutuksi tuleminen Kirsin vähäisestä aktiivisuudesta.

Kaisa on koskenniemeläisessä sosiaalisten tyyppien luokittelussa selkeä syrjässäolija. Epäselvää kuitenkin on, mistä syrjässäolo johtuu. Jos tarkastelee pelkästään sosiometristä tutkimusta, voisi kuvitella Kaisan olevan joko torjuttu tai vähintäänkin sivuutettu, häneen kun kohdistuu kaikkien oppilaiden negatiiviset valinnat niin sosiometrisen kyselyn kuin todellisen tilanteen havainnoinnin perusteella (ks. kuvio 1, s. 40). Näihin rooleihin lukeutuminen vaatisi kuitenkin jonkinlaista yritystä oppilaan itsensä taholta päästä tiiviimmin osaksi ryhmää, mitä Kaisan kohdalla ei kuitenkaan pystynyt havaitsemaan. Jäljellejäävä vaihtoehto on eristäytyjä, mikä ei myöskään kuvaa Kaisan tilannetta täysin rehellisesti. Hänen vuorovaikutuksensa muiden ryhmän jäsenten kanssa on hyvin vähäistä, mutta hän silti osallistuu ryhmän toimintaan aktiivisesti kuunnellen. Vaikuttaisi siltä, että Kaisa tietoisesti jättäytyy sosiaalisessa kanssakäymisessä syrjemmälle. Syy tähän eristäytymiseen voisi olla erilaiset kiinnostuksen kohteet kuin muilla ryhmän jäsenillä tai erilainen orientoituminen opiskeluun.

Aineiston perusteella voisi helposti päätellä myös Mirjamin jättäytyvän Kaisan tapaan osin vapaaehtoisesti syrjään. Mirjamin osallistumiseen vaikutti kuitenkin hänen sairastumisensa, minkä vuoksi hän osallistui esimerkiksi yhteismusisointiin vain kuunnellen. Sairastamisesta huolimatta Mirjami ei käytännössä koskaan vetäytynyt omiin oloihinsa, vaan selvästi osoitti keskittymisensä tehtävään, vaikkakaan ei siihen itse fyysisesti voinut osallistua. IPA-analyysin mukaan Mirjamin vuorovaikutus on aktiivisinta kategorioissa 2, 4 ja 6. Havainnoinnin perusteella Mirjami vaikuttikin ryhmän yhteishenkeä nostattavalta tyypiltä, joka vitsaili itse paljon ja myös nauroi muiden jutuille, sekä vastasi muiden esittämiin kysymyksiin ja ehdotuksiin (myös kategorian 10 mukaisesti epäillen ja kritisoiden). Ryhmätehtävien aikana hän teki myös paljon ehdotuksia ja etenkin niistä toisessa vastasi kategorian 6 mukaisesti tehtävää koskeviin kysymyksiin sekä piti tehtävää selkeyttäviä informaatiopitoisia puheenvuoroja. Analyysin perusteella voi kuitenkin tulkita hänen jääneen aktiivisempien oppilaiden varjoon.

Karoliina on ryhmän keskuudessa jonkinlainen välimuoto. Hänen vuorovaikutuksensa määrä vaihtelee suuresti tehtävien välillä, vaikkakin on ryhmälle tyypillisesti aktiivisinta molemmissa ryhmätehtävissä. Kahdessa ensimmäisessä tehtävässä, joihin Minna ei osallistunut, Karoliina on muihin tehtäviin verrattuna huomattavan aktiivinen. Arvoitukseksi jää, minkä vuoksi aktiivisuus säilyy ja jopa nousee vielä kolmannessakin tehtävässä, mutta romahtaa loppujakson ajaksi melko alhaiselle tasolle. Karoliinan profiili muistuttaa IPA-analyysissä suuresti Mirjamin profiilia. Aktiivisin Karoliina on selvästi kategoriassa 2, mutta osoittaa myös solidaarisuuttaan olemalla aktiivinen kategoriassa 1. Hänen solidaarisuutensa kuitenkin kohdistuu useimmiten lähes ainoastaan Tiinaan ja Saraan.

6.2 Työtapojen merkitys vuorovaikutukseen

Keräämässäni aineistossa musiikintuntien työtavat poikkeavat paikoin suurestikin toisistaan. Tehtävät voisikin jakaa kolmeen kategoriaan niiden tavoitteiden mukaisesti:

Ryhmäyttäminen	Soitonopetus	Äänenavaus
Ryhmätehtävä 1	Rakkaus ei rapistu	Äänenavaus 1
Ryhmätehtävä 2	Joululaulu 1	Äänenavaus 2
Rentoutus	Joululaulu 2	
	Joululaulu 3	

Ryhmäyttämiskategorian tehtävät ovat selkeästi oppilaskeskeisiä, eikä opettaja alun ohjeistusta lukuun ottamatta puutu niiden suorittamiseen juuri ollenkaan. Kun molemmissa ryhmätehtävissä oppilaat puuhastelivat keskenään melko pitkänkin aikaa uutta luoden ja kekseliäisyyttä käyttäen, oli rentoutus tehtävänä taas tiukasti ohjeistettu. Viimeksi mainitussa oppilaat toimivat koko tehtävän ajan opettajan määräämien rajojen sisällä, eikä ylimääräistä vuorovaikutusta juuri ilmennyt. Tehtävä vaikutti luonnollisesti erilaisiin oppilaisiin eri tavalla: Kaisa lisäsi tässä tehtävässä vuorovaikutustaan huomattavasti, kun taas muiden vuorovaikutus pääasiassa väheni ja oli normaalia yksipuolisempaa. Näille ryhmäyttämistehtäville yhteistä onkin se, että oppilaiden vuorovaikutus on niiden aikana melko tasaista. Lisäksi tehtävien luonteen huomioon ottaen on ymmärrettävää, että etenkin ryhmätehtävissä vuorovaikutus oli varsin rikasta ja monipuolista. Koko aineistossa vuorovaikutus yltyi vilkkaimmaksi toisessa ryhmätehtävässä, jossa luovuus pääsi valloilleen: tehtävän suoritus kun koostui draamasta, tanssista ja musiikista.

Soitonopetustehtävissä oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus on ryhmätehtäviin verrattuna vähäistä. Syynä lienee opettajajohtoisuus ja tehtävän haastavuus: oppilaat joutuvat keskittymään tekniseen osaamiseen, eivätkä vielä pysty itse juurikaan tekemään ehdotuksia tai muuten kommentoimaan suoritustaan. Myös itse tehtävä, musisointi, vaikeutti etenkin sanallista viestintää. Soitonopetustehtävissä on kuitenkin otettava huomioon musiikillisen vuorovaikutuksen näkökulma: se, miten oppilaat ovat jatkuvassa yhteydessä toisiinsa musiikin kautta. Oppitunneilla on usein opettajan tehtävä johtaa arviointikeskustelua, eikä ainakaan tässä ryhmässä liiemmin spontaania itsearviointia tapahtunut. Poikkeuksena tähän on kuitenkin kolmas joululaulutehtävä, jossa etenkin Sara osoitti turhautumisensa ja tyytymättömyytensä suoritukseen varsin näkyvällä tavalla, poistumalla bändiasetelmasta. Vuorovaikutuksen kehittymistä joululaulutehtävien aikana kuvaan tarkemmin seuraavassa luvussa. Ryhmätehtävien jälkeen koko aineistossa eniten vuorovaikutusta sisältyi Rakkaus ei rapistu -tehtävään sekä kolmanteen joululauluharjoitukseen. Kyseessä on siten samankaltaiset tehtävät, että molemmissa soitettava kappale on oppilaille tuttu ja jo aiemmin harjoiteltu.

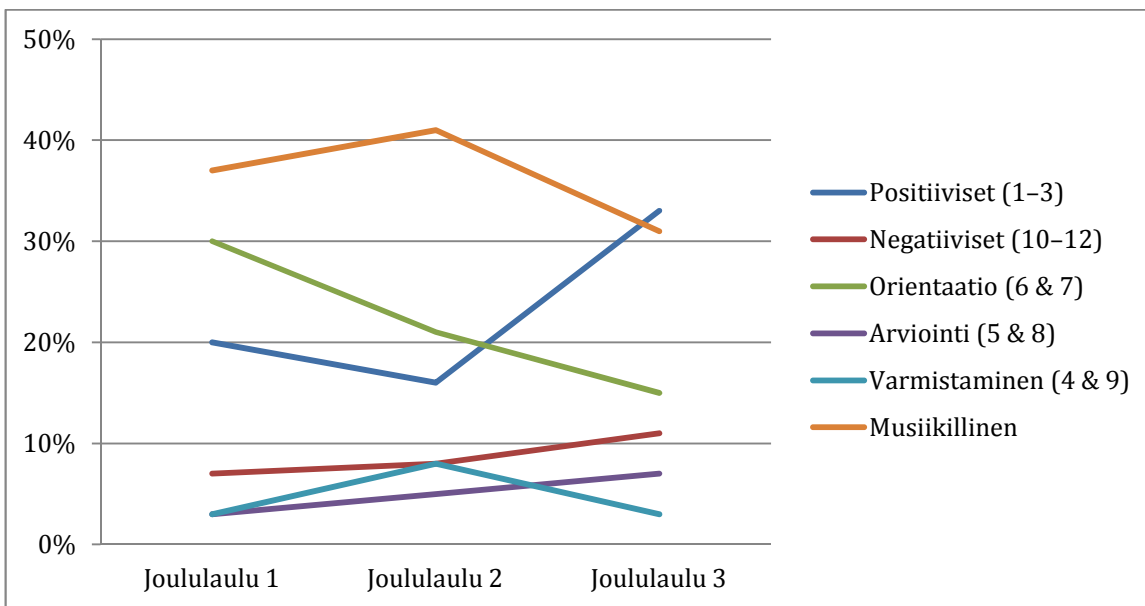
Äänenavaustehtävät ovat ryhmäyttämistehtävien tapaan melko tasaisesti jokaista ryhmän jäsentä aktivoiva. Jälleen kyseessä on opettajajohtoinen toimintatapa, jossa keskitytään sanallisen ja sanattoman vuorovaikutuksen sijaan suoritukseen, joka aktivoi oppilaat musiikilliseen vuorovaikutukseen. Äänenavaustehtävien verbaalinen ja nonverbaalinen viestintä oli lähinnä informaalia ja tehtävään liittymätöntä ”höpötystä”, mikä Gordonin ja Lahelman (2003, 46) mukaan onkin tytöille tyypillistä käyttäytymistä oppitunneilla.

6.3 Prosessin vaiheet joululaulutehtävissä

Balesin (1953, 140–141) mukaan ryhmän toiminnan laatu ja funktiot ovat taipuvaisia tiettyihin muutoksiin tehtävän edetessä. Näihin vaiheittain muuttuviin toimintamallit vaikuttavat luonnollisesti monet ryhmä- ja tilannekohtaiset tekijät, mutta joitakin samankaltaisia ilmiöitä on huomattu ryhmästä toiseen. Tutkimuksissaan Bales jakoi ryhmille antamansa tehtävän ajallisesti kolmeen osaan selvittäen, missä määrin positiivisten ja negatiivisen tunnealueen vuorovaikutus sekä tehtäväalueen kategoriapareihin lukeutuva vuorovaikutus muuttuu ryhmän edetessä tehtävässään. Hän huomasi muun muassa, että tehtävän alkuvaiheessa vuorovaikutus on hyvin pitkälti tehtäväkeskeistä, mihin ryhmä pyrkii tuomaan tasapainon kasvattamalla tunnealueen, niin

positiivisen kuin negatiivisen, vuorovaikutusta tehtävän loppuvaiheessa. Myös Pääkkösen (2013) musisointiprosessin vaiheet noudattelevat hyvin pitkälti Balesin mallia.

Tässä tutkimuksessa päätin analysoida kolmen joululauluharjoituksen etenemistä siten, että ne muodostavat kokonaisen ongelmanratkaisuprosessin kolme vaihetta esiintymisjärjestyksessään. Koska tehtävät sisältävät runsaasti yhteismusisointia, voin verrata tuloksia Pääkkösen muodostamiin vaiheisiin. Joululauluharjoitukset kokonaisuutena muodostavat lisäksi sopivan ongelmanratkaisuprosessin, jossa tehtävä esitellään ensimmäisen harjoituksen aikana ja saatetaan loppuun viimeisen harjoituksen aikana (tosin itse esittäminen tapahtui vasta aineistonkeruun jälkeen). Joululaulutehtävissä oppilaiden toimintaa ei myöskään ollut rajattu opettajan toimesta, kuten vaikkapa äänenavausharjoituksissa, mikä mahdollisti melko monipuolisen vuorovaikutuksen ryhmän jäsenten välillä.



Kuvio 7. Ryhmän vuorovaikutus vaiheittain joululaulutehtävissä.

Kuviosta 7 huomataan, kuinka harjoitusten ja osaamisen edetessä kategorioiden 6 ja 7 aktiivisuus vähenee, kun taas kategoriassa 5 ja 8 vuorovaikutus lisääntyy. Tämä kertonee siitä, että kun laulu on ensin tiedollisesti otettu haltuun, voidaan keskittyä mielipiteisiin ja syvällisempään arviointiin. Harjoitusten edetessä myös negatiivisen tunnealueen, etenkin kategorian 11 aktiivisuus lisääntyy, mikä oppitunneilla näkyi erityisesti muutaman oppilaan turhautumisena. Etenkin viimeisessä joululauluharjoituksessa yhdennentoista kategorian korostuminen näkyy myös toisen kategorian vuorovaikutuksen lisääntymisenä:

kun kategorian 11 vuorovaikutus luo ryhmään sisäisiä jännitteitä, pyrkii kategoria 2 niitä lieventämään ja vapauttamaan tunnelmaa.

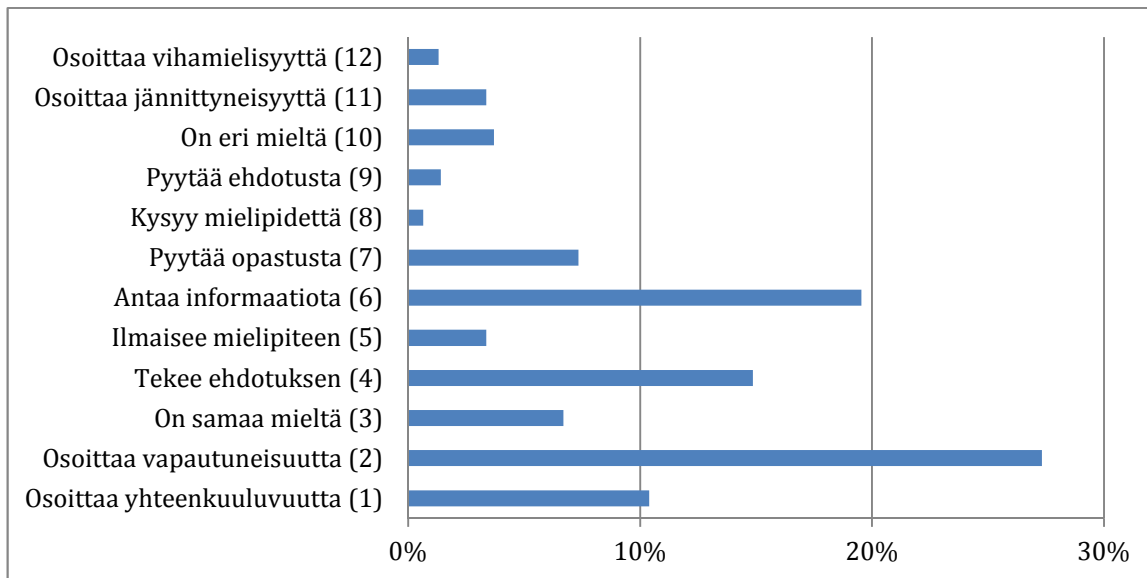
Ryhmän vuorovaikutus näyttäisi noudattavan Balesin mallia lähes täydellisesti. Alussa vuorovaikutus on tehtäväkeskeistä, mutta muuttuu tehtävän edetessä tunnepuolta painottavaksi. Arvioiva vuorovaikutus yleisesti ottaen on tehtävissä melko vähäistä, minkä mielestäni voi selittää kontekstilla: musiikintunnilla arviointia suorittaa hyvin pitkälti opettaja joko kysymällä oppilaiden mielipiteitä tai kertomalla omansa. Kun oppilaat vastaavat opettajan arviointiin liittyvään kysymykseen, kirjataan reagointi kohdistumaan ryhmän ulkopuoliseen jäseneseen, mikä tässä analyysissä taas on tarkoituksella jätetty huomiotta. Todellisuudessa siis arviointiakin on voinut tapahtua enemmän, kuin mitä kuvio 7 antaa ymmärtää. Musiikillisen vuorovaikutuksen vähentyminen tehtävän edetessä lienee luonnollista. Vaikka tässä tutkimuksessa musiikkia pidetään ehdottomasti omana vuorovaikutuksen muotonaan, on mahdotonta sivuuttaa sitä tosiasiaa, että se musiikintunnilla on myös itse tehtävä. Näin ollen tehtäväalueen vuorovaikutuksen vähentyessä vähentyy myös musiikillinen vuorovaikutus, kun musisointitehtävän suorittaminen lopetetaan.

Pääkkösen mallin mukaan ensimmäisessä, etenemisvaiheessa ryhmä keskittyy harjoitteluun ja tehtävän suorittamiseen. Sama periaate on myös Balesilla ja se näkyy tässäkin analyysissä. Pääkkönen kertoo etenemisvaiheen johtavan etsimisvaiheeseen, jossa ristiriitoja ja häiriöitä ilmenee muita vaiheita enemmän. Tässä vaiheessa harjoittelu kuitenkin jatkuu varsin intensiivisesti. Kuvioista 7 huomataan musiikillisen vuorovaikutuksen kasvavan toiseen vaiheeseen edetessä, mutta orientoivan vuorovaikutuksen vähentyvän. Sen sijaan tehtäväalueella arviointi ja varmistaminen lisääntyvät. Oppilaat pystyvät jo keskittymään selvästi muuhunkin kuin soiton tekniseen toteuttamiseen. Ristiriidat ja häiriöt näkyvät tässä ryhmässä positiivisen tunnealueen vuorovaikutuksen vähentymisenä ja negatiivisen lisääntymisenä. Lopulta viimeisessä vaiheessa vain tunnealueen vuorovaikutus kokonaisuudessaan ja arviointi lisääntyvät muiden osa-alueiden hiipuessa.

6.4 Vuorovaikutus musiikintunnilla kategorioittain

Kun koko ryhmän vuorovaikutus jaetaan kategorioittain, voidaan huomata erityistä aktiivisuutta kategorioissa 2, 4 ja 6. Ryhmän sanallinen ja sanaton vuorovaikutus

kokonaisuudessaan keskittyy siis myönteiselle tunnealueelle sekä vastaavalle tehtäväalueelle. Molempia alueita, mutta ehkä vielä enemmän tunnealuetta tukee lähes jokaisessa tehtävässä läsnä oleva musiikillinen vuorovaikutus.

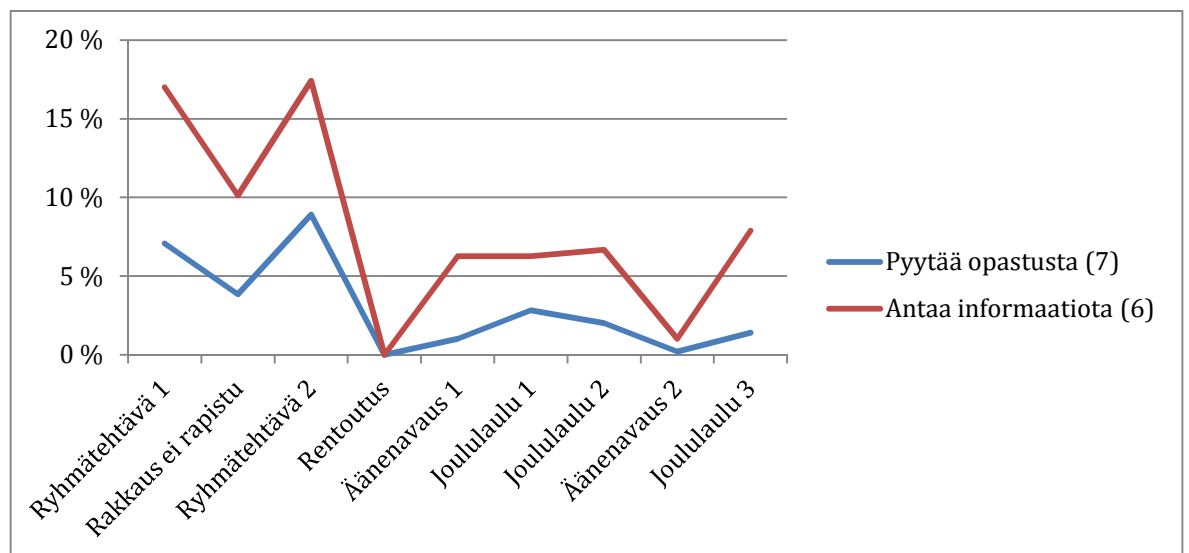


Kuvio 8. Koko ryhmän vuorovaikutuksen jakaantuminen kategorioittain koko analyysissä.

Toisen kategorian vuorovaikutus, vapautuneisuuden osoittaminen, näkyi aineistossa hyvin monipuolisesti ja eri tavoin. Tyypillistä oli, että yksi kommentoi jotakin tehtävässä sattunutta hauskaa hetkeä yllyttäen muut nauramaan ja jatkamaan tilannehumoria. Jonkin verran harrastettiin myös musiikin avulla viihdyttämistä: esimerkiksi Tiina oli erikoistunut erilaisiin hassuihin laulutapoihin ja käytti niitä etenkin tilanteissa, joissa tehtävän suorittaminen oli syystä tai toisesta seisahtunut. Erityisen kireinä hetkinä Tiinan ”hoilotukseen” saatettiin suhtautua myös negatiivisesti.

Toiseksi yleisin kategoria, informaation antaminen (6), sisälsi enimmäkseen oppilaiden välistä jutustelua, jota ei voitu laskea ensimmäisen kategorian smalltalkin piiriin. Aina kuudennen kategorian vuorovaikutus ei siis ollut varsinaisesti tehtävän suoritusta edistävää, vaan juuri sitä informaalia tyttöjen keskustelua, josta Gordon ja Lahelmakin (2003, 46) puhuvat. Kuudennen kategorian vuorovaikutus oli tietysti usein myös reagointia seitsemännen kategorian kysymyksiin. Nämä kategoriat näyttävätkin olevan hyvässä tasapainossa, eikä Balesin nimeämiä ongelmia kommunikoinnissa ole, kuten kuviosta 9 voi huomata.

Ryhmässä seuraavaksi yleisin kategoria oli ehdotuksen tekeminen (4). Yleensä tähän kategoriaan kirjattiin suorat ehdotukset tehtävän suorituksen edistämiseksi tai sen ratkaisemiseksi. Välillä neljännen kategorian vuorovaikutus oli hyvin käskevääkin, mutta ryhmän yleisen vuorovaikutustyylin huomioon ottaen kyseistä toimintaa ei voinut laskea negatiiviselle tunnealueelle. Kovaan ääneen ja imperatiivissa puhuminen tuntui olevan ryhmän tapa tehdä ehdotuksia, eikä siitä kukaan tuntunut loukkaantuvan tai hämmentyvän. Yleensä neljännen kategorian ehdotuksiin vastattiin tässä ryhmässä joko kolmannen kategorian hyväksyvällä vuorovaikutuksella (toimiminen toivotulla tavalla, mielipiteen puoltaminen) tai kymmenennen kategorian negatiivisella reaktiolla, johon yleensä liittyi epävarmuus ja onnistumisen epäileminen. Nämä kategoriat (4 sekä 3 & 10) eivät kuitenkaan ole analyysissäni tasapainossa ja etenkin ryhmätehtävissä ehdotuksia näytettiin tekevän enemmän kuin mitä niihin vastattiin. Ehdotuksia seurasivatkin usein tarkentavat kysymykset tai uudet korvaavat ehdotukset. Myös Balesin mukaan yksi tyypillisimmistä reaktiotavoista on vastata neljännen kategorian vuorovaikutukseen saman kategorian toiminnoilla (Bales 1951, 128). Neljättä kategoriaa edeltää luonnollisesti usein ehdotuksen pyytäminen (9), mutta tässä aineistossa se ei ollut kovinkaan yleistä. Nämä pyynnöt olivat yleisimmin muotoiltu kysymyksiksi, kuten: ”Noni, miten me nyt tehhään?”



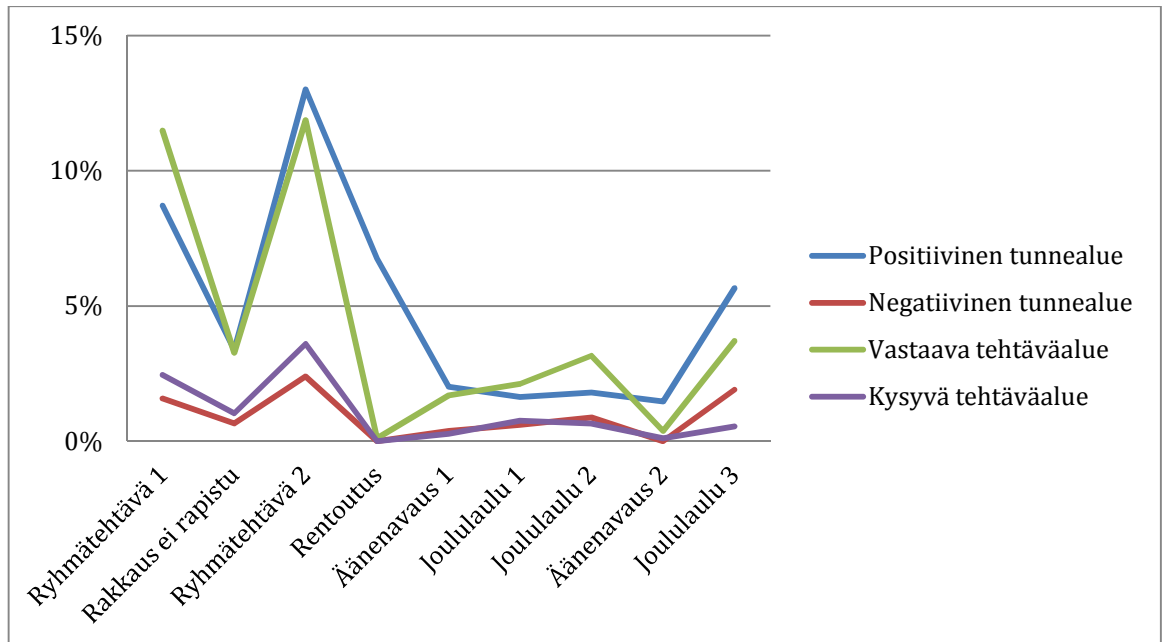
Kuvio 9. Tasapaino kommunikaation ongelmien alueella. Kun kategorian 6 toimintoja on enemmän kuin kategorian 7 toimintoja, kommunikaatio ryhmässä on toimivaa.

Myös ensimmäisen kategorian vuorovaikutus oli ryhmässä melko yleistä. Tämä on jälleen Gordonin ja Lahelman (2003, 46) mukaan tytöille tyypillinen vuorovaikutuksen tyyli oppitunneilla. Aineistossani ensimmäisen kategoriaan kirjattuja toimintoja olivat

esimerkiksi halailu ja muu fyysinen kontakti, kuten reppuselkään nouseminen. Myös katsekontaktin usein melko huomiotaherättäväkin hakeminen oli tälle kategorialle tyypillistä, aivan kuten hymyjen vaihtaminen.

Viidenteen kategoriaan, mielipiteen ilmaisemiseen, kirjattiin tutkimuksessani yleisimmin tehtävään liittyviä tunteenpurkauksia, jotka ajan kuluessa usein yltyivät negatiivisemmiksi ja aggressiivisemmiksi, minkä vuoksi kategoriaksi vaihtui 11, jännittyneisyyden osoittaminen. Muita yhdenteentoista kategoriaan kuuluvia tyypillisiä vuorovaikutustoimintoja olivat ilmiselvä turhautuminen (niskojen nakkelu, teatraalinen huokailu) sekä tilanteesta poisvetäytyminen. Viimeksi mainitussa kunnostautui Kaisa, mutta Sara harjoitti molempia tyylejä. Kahdestoista kategoria oli aineistossa melko harvinainen, mutta siihen kirjattiin esimerkiksi kiroilua sekä suoranaista ryhmän jäsenen käskemistä. Tässä kategoriassa aktiivisimpia Karoliina, Tiina ja Sara, siis lähes kaikki toisen kuppikunnan jäsenet.

Kuviossa 10 on esitelty ryhmän vuorovaikutuksen funktiot eri tehtävissä. Ryhmälle tyypillinen vuorovaikutustyyli käy kuvioista selvästi ilmi: positiivisen tunnealueen ja vastaavan tehtäväalueen vuorovaikutus näyttää tehtävässä kuin tehtävässä nousevan johtavaksi tavaksi kommunikoida. Ryhmän vuorovaikutuksen keskittyminen vastaavalle tehtäväalueelle ja positiiviselle tunnealueelle on Balesin (1953, 117) mukaan varsin tyypillistä. Useiden ryhmien vuorovaikutusta tutkittuaan hän huomasi tyytyväisten ryhmien esittävän enemmän ehdotuksia (kategoria 4) kuin tyytymättömät ryhmät ja reagoivan niihin positiivisesti. Tyytymättömissä ryhmissä ehdotuksiin reagoitiin usein negatiivisesti tai kysymyksin.



Kuvio 10. Vuorovaikutuksen funktiot eri tehtävissä. Ryhmän vuorovaikutus on aktiivisinta positiivisella tunnealueella (kategoriat 1–3) sekä vastaavalla tehtäväalueella (kategoriat 4–6) negatiivisen tunnealueen (kategoriat 10–12) ja kysyvän tehtäväalueen (kategoriat 7–9) jäädessä vähäisemmäksi.

Havainnoimillani tunneilla musiikkia sisälsivät kaikki tehtävät ensimmäistä ryhmätehtävää lukuun ottamatta. Varsinaista yhteismusisointia, jossa oppilaille oli myös jonkinasteinen vapaus vaikuttaa tehtävän kulkuun, tapahtui Rakkaus ei rapistu -tehtävässä sekä kolmessa joululaulutehtävässä. Tämän tutkimusaineiston perusteella ei kuitenkaan voi tehdä erityisiä johtopäätöksiä siitä, miten musisointitilanne vaikuttaa muuhun vuorovaikutukseen. Aineistoa kokonaisuudessaan tarkastellessa voi kuitenkin todeta musiikinopetuksen muodostavan toimivat puitteet monenlaiselle vuorovaikutukselle.

6.5 Tulosten yhteenveto

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, minkälaista oppilaiden välinen vuorovaikutus on musiikintunnilla, luoda yleiskuva musiikintunnilla tapahtuvasta oppilaiden keskinäisestä kommunikaatiosta ja sen funktioista sekä tarkastella pintapuolisesti ryhmän sosiaalista rakennetta.

Analyysin myötä selvisi, että oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus musiikintunnilla on melko tasaista. Se keskittyy Balesin luokittelussa positiiviselle tunnealueelle sekä vastaavalle tehtäväalueelle, mikä onkin tyypillistä lopputulokseen tyytyväiselle ryhmälle. Musiikintunnilla, ja koulussa ylipäänsä, vuorovaikutukseen vaikuttaa suuresti opettaja ja

hänen valitsemansa työtavat. Erilaiset ryhmäyttämistehtävät luonnollisesti edistävät vuorovaikutusta ainakin määrällisesti ja aktivoivat oppilaita melko tasapuolisesti. Tarkkaan strukturoidut tehtävät taas helposti yksipuolistavat vuorovaikutusta, mutta toisaalta pakottavat myös vähemmän aktiiviset ryhmän jäsenet mukaan yhteiseen toimintaan. Yhteissoittotilanteet ovat vuorovaikutukseltaan monipuolisia ja noudattavat kehityksessään niin Balesin ongelmanratkaisuprosessin kuin Pääkkösen musisointiprosessin vaiheistuksia. Yhteistyön alkaessa ryhmä keskittyy tehtäväalueelle, mitä tasapainottaa tunnealueen vuorovaikutuksen lisääntyminen tehtävän lähestyessä loppuaan.

Tutkimassani ryhmässä vuorovaikutus on kokonaisuudessaan jakautunut määrällisesti melko tasaisesti oppilaiden välille, mikä näkyy myös roolijaossa. Esimerkiksi johtajan piirteitä löytyy useammasta oppilaasta, mutta vastualueet heidän välillään näyttäisivät olevan melko selkeät. Kun Sara huolehtii tehtävän suorituksesta, Terhi keskittyy tunnealueen johtajuuteen. Tiina on tilapäisjohtaja, joka nousee esiin tarvittaessa. Minnan potentiaali johtajuuteen on suuri, mutta lopulta rajoittuu oman kuppikunnan sisälle. Niin ikään syrjässäolijoita on ryhmässä useampi: Kaisa, Kirsi ja Mirjami. Heillä jokaisella on oma syynsä vetäytymiseen, mutta kukaan ei vaikuttaisi olevan näkyvästi torjuttu. Silti kaikkien ryhmän jäsenten negatiiviset valinnat kohdistuvat Kaisaan. Mirjamin syrjään vetäytyminen johtunee suurimmaksi osaksi hänen terveydentilastaan, joka esti häntä osallistumasta yhteismusisointiin.

Kuten mainittua, ryhmä jakautuu kahteen kuppikuntaan, joista ensimmäiseen kuuluvat Terhi, Karoliina, Tiina sekä Sara ja toiseen Kirsi, Minna ja Mirjami. Kaisa jää täysin kuppikuntien ulkopuolelle. Muuten tilanteesta vaikuttaisi kärsivän Minna, joka vuorovaikutuksessaan aktiivisesti pyrkii yhteistyöhön vastakkaisen kuppikunnan edustajien kanssa, sekä Kirsi, johon kohdistuvat kaikkien vastakkaisen kuppikunnan edustajien toiset negatiiviset valinnat.

Kokonaisuudessaan ryhmän vuorovaikutus musiikintunnilla on monipuolista ja aktiivista. Se on luonteeltaan sekä informaalia että formaalia, mutta keskittyy enimmäkseen käsillä olevan tehtävän edistämiseen niin tehtävä- kuin tunnealueella. Erityisesti yhteissoittotilanteet näyttävät antavan tilaa myös negatiivisille tunnereaktioille.

7 POHDINTA

Tämän pro gradu -tutkielmani tekeminen oli haastava ja monivaiheinen prosessi. Valitsin tutkimusaiheen paitsi omien mielenkiinnonkohteitteni myös hyödyllisyyden näkökulmasta. Halusin, että tutkimuksen tekemisen kautta kehitän itseäni myös opettajana ja valmistan itseäni tulevaan uraan koulumaailmassa. Koko prosessin aineiston hankinnasta raportointiin asti olen kokenut käytännönläheiseksi ja ainakin pienimuotoisempana sovellettavaksi myös opettajantyöhön.

7.1 Metodologia

Balesin IPA-analyysin käyttäminen yli 60 vuotta sen kehittelemisen jälkeen oli riski, jonka otin tietoisesti. Vaikka useita vuorovaikutuksen analyysimenetelmiä on kehitelty tämän jälkeenkin, koin IPA-analyysin selkeäksi ja kvantitatiivisesta luonteestaan huolimatta joustavaksi työvälineeksi. Täysin ongelmattomaksi menetelmä ei kuitenkaan osoittautunut.

Havainnoimani ryhmä oli luottamuksen edistämiseksi saanut etukäteen tiedon tulostani kameran kanssa, mikä aluksi aiheutti pientä ujostelua. Kamera kuitenkin unohtui nopeasti ja pyrinkin sijoittamaan sen esimerkiksi pöydälle aina, kun tilanne ei vaatinut kamera kädessä kulkemista. Ensimmäisissä tehtävissä ryhmä selvästi pyrki käyttäytymään erityisen hyvin, mihin myös opettaja vaikutti muistuttamalla tutkijan läsnäolosta aina aika ajoin. Vaikka tarkoitus oli hyvä, saattoi se jossain määrin muokata alkupään aineiston vuorovaikutusta. Kun ryhmässä oli ensimmäisen kerran ristiriitatilanne, jota ei heti saatukaan selvitettyksi, totesi joku oppilaista minun vihdoinkin saaneen ”oikeanlaista” materiaalia. Tämän toisen ryhmätehtävän aikana tapahtuneen todellisuuden paljastumisen jälkeen ryhmä vaikutti toimivan aidosti siten, miten normaalistikin, kun en ollut paikalla. Negatiivisenkin tunnealueen vuorovaikutusta alkoi esiintyä tasaisin väliajoin, mutta siitä ei tehty numeroa.

IPA-analyysia on usein moitittu sen liiasta tulkinnanvaraisuudesta jo kirjaamisvaiheessa. Kun menetelmä aikoinaan kehiteltiin, ei apuna yleensä käytetty videointia, mikä varmasti aiheuttikin joitakin virhearviointeja kirjauksessa. Omassa tutkimuksessani pystyin kuitenkin aina palaamaan tilanteeseen videon kautta ja siten varmistamaan sen, mitä näin ja kuulin. On kuitenkin selvää, että lopulliset ratkaisut vuorovaikutuksen kirjaamisessa

ovat tutkijan omaa tulkintaa. Tämän tulkintojen tekemisen vaiheen ovat Eskola & Suoranta (2003, 145) todenneet ei pelkästään kyseessä olevan menetelmän, vaan koko laadullisen tutkimuksen ongelmaksi. Luotettavuutta voisikin jatkossa lisätä esimerkiksi tutkijatriangulaation kautta.

Analyysivaiheessa koin IPAn varsin mielekkääksi työskentelytavaksi, jonka avulla tuntui saavan monenlaista tietoa. IPA on kuitenkin saanut kritiikkiä sen vuorovaikutuksen funktioihin pureutuvan analyysitavan vuoksi: useat tutkijat pitävät sisältöä funktiota tärkeämpänä. Mielestäni kuitenkin vuorovaikutuksen funktiot ja sisällöt eivät ole erillisiä asioita, vaan kulkevat käsi kädessä. Funktiota mietittäessä on luonnollisesti otettava huomioon myös sisältö. Vaikka IPAn tarkoituksena on pelkästään selvittää, *mitä tapahtuu*, sen avulla voidaan jossain määrin vastata myös kysymykseen *miksi tapahtuu*. Bales (1953) on esimerkiksi selvittänyt, mitkä vuorovaikutusaktit yleensä seuraavat toisiaan. On selvää, että vaikkapa kategorian 4 (antaa ehdotuksen) toimintoja seuraavat usein tietyt kategoriat, koska ehdotuksesta joko halutaan lisätietoa, se hyväksytään tai sitä kritisoidaan.

Omassa analyysissäni koin erityisen hyödylliseksi eri vuorovaikutuskategorioiden yläluokat, positiivisen ja negatiivisen tunnealueen sekä kysyvän ja vastaavan tehtäväalueen. Myös kategorioiden ”ongelmaparit” (6 & 7, 5 & 8 jne.) osoittautuivat etenkin prosessin vaiheistuksessa käteviksi. Yksittäisten kategorioiden vuorovaikutustoimintojen kautta voi tarkastella yksittäisiä ilmiöitä tai tilanteita, mutta makrotason työskentelyyn sopivat yllämainitut suuremmat kokonaisuudet paremmin.

Sosiometrisen tutkimuksen tulokset olivat todella hyödyllisiä ryhmän sosiaalista rakennetta selvittäessä. IPA-analyysi tuki hyvin sosiometristä tutkimusta ja toi uudenlaista näkökulmaa Suomessa varsin yleisesti käytetyn koskenniemeläisen tulkintatavan rinnalle. Sosiometrian kohdalla usein pohditaan sen vaikutuksia ryhmän koheesioon, mikä osoittautui tässäkin ryhmässä aiheelliseksi kysymykseksi, kun yksi oppilaista ei halunnut antaa negatiivista ääntään kenellekään ryhmän jäsenelle. Muut oppilaat eivät kuitenkaan tunteneet oloaan epämiellyttäväksi tehtävän selventämisen jälkeen. Välttelin kyselyssä kaikkia liian selvästi tunnepuolelle liittyviä sanoja ja liitin kysymykset tehtäväsuoritukseen, millä pyrin helpottamaan oppilaiden valintoja. Näin oppilaat saattoivat tehdä positiivisia valintoja paitsi ystävyys-suhteiden myös esimerkiksi koulumenestyksen perusteella. Mikäli kysymys olisi koskenut musisointitehtävää, olisivat sosiaaliset valinnat voineet jälleen olla

jossain määrin erilaiset. Tällöin valintoihin olisi voinut vaikuttaa esimerkiksi musiikkimaku tai soittotaito.

Kaiken kaikkiaan koin valitsemani menetelmäyhdistelmän käyttökelpoiseksi tämän mittakaavan tutkimuksessa. Suuremmissa koululuokassa IPA-analyysi kävisi ehdottomasti liian raskaaksi, eikä se Balesinkaan mielestä olisi tarkoituksenmukaista – IPA kun on pienryhmän vuorovaikutukseen kehitelty analyysimenetelmä. Sosiometria osoittautui IPA:lle niin hyväksi pariaksi, että lopulta se näytteli tutkimuksessani odotettua suurempaa roolia.

7.2 Tulokset

Oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen musiikintunnilla näyttäisi suuresti vaikuttavan työtapa, jonka valinnassa opettajalla on paljon valtaa. Näenkin tärkeänä, että musiikkikasvattaja työssään kiinnittää huomiota oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen sekä ryhmän sosiaaliseen rakenteeseen ja pyrkii sen kautta tuomaan oppitunneille paitsi pedagogisesti perustellut, myös oppilaiden vuorovaikutusta toivotulla tavalla kehittävät menetelmät. Usein vuorovaikutuksen kehittämiseksi ajatellaan yksipuolisesti vain sen määrän lisäämistä, mutta kuten tämän tutkimuksen tuloksista käy ilmi, opettaja voi vaikuttaa paitsi sen määrään, myös laatuun ja tasapuolisuuteen. Esimerkiksi ryhmässä, jossa osa oppilaista jättäytyy ulos yhteisestä toiminnasta, voisi olla tarpeen opettajajohtoisuus ja tarkkaan määritellyt säännöt. Tämän tyyppiset tehtävät näyttäisivät pakottavan kaikki osallistumaan toimintaan ja yleensä jopa aktiiviseen vuorovaikutukseen siinä. Jos ryhmä taas kaipaa monipuolisuutta vuorovaikutukseensa on opettajan selkeästi väistyttävä taka-alalle ja annettava ryhmälle yhteinen ongelmanratkaisutehtävä, joka tietysti ideaalilanteessa sisältää myös musiikillista vuorovaikutusta. Tällöin vuorovaikutus ei välttämättä jakaannu tasaisesti, mutta se on laadultaan rikkaampaa. Ehkä nämä kaksi edellä mainittua tehtävätyyppiä voisikin yhdistää siten, että luova ongelmanratkaisutilanne on olemassa, mutta sen sisällä toimimiseen on annettu tarkat ohjeet. Tällainen tehtävä analysoimassani aineistossa oli ainakin jossain määrin ryhmätehtävä 1, jossa kaikkien oppilaiden osallistumista tarvittiin.

Tehtävän suorituksen arviointi näyttäisi tutkimuksen mukaan jäävän hyvin pitkälti opettajan harteille. Tämän perusteella pitäisin itse tärkeänä ohjata oppilaita arvioimaan työskentelyään paitsi tehtävän suorituksen, myös vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Yhteistoiminnallisen oppimisen uranuurtajat Johnson ja Johnson (2002, 109–110) pitävätkin ryhmän suorittamaa prosessointia, itsearviointia, yhtenä yhteistyön toimivuuteen vaikuttavana tekijänä. Samoin kuin sosiaalisia taitoja ylipäänsä, myös itsearviointia on vaikea oppia ilman opettajan apua ja tukea. Opettajan tuleekin osata muodostaa oikeanlaiset kysymykset oppilaiden aktivoimiseksi sekä toteuttaa opetus niin, että arviointi on luonnollinen osa opiskeluprosessia. Tämä on hyödyksi vuorovaikutuksen edistämisen lisäksi myös itse tehtäväsuorituksen parantamisessa.

Soiton- ja laulunopetuksessa opettajan on hyvä kiinnittää huomiota prosessin vaiheittaiseen etenemiseen. Sen kautta on helpompi ymmärtää oma tehtävänsä ryhmän vuorovaikutuksen ja musisointiprosessin tukijana. Kun oppilaat luonnollisesti tehtävän alussa keskittyvät mekaaniseen harjoitteluun, ei heiltä voi odottaa rikasta tunnepuolen vuorovaikutusta. Kun opettaja kuitenkin huomaa teknisen osaamisen lisääntyvän, hän voi tietoisesti kannustaa oppilaita myös tunnealueen vuorovaikutukseen, mikä musiikintunnilla liittyy suuresti myös itse tehtävään. Tämä toiminee myös päinvastoin: kun opettaja huomaa tunnealueen vuorovaikutuksen lisääntyvän, hän voinee olettaa myös musiikillisen osaamisen lisääntyneen. Ehkä sosiaalista vuorovaikutusta voisikin pitää jonkinlaisena musiikillisen osaamisen mittarina. Tunnealueen aktivoimisen kautta väitän myös musiikin tulkinnan, mikä ajatellaan usein koko musiikkikasvatuksen lähtökohdaksi, korostuvan. Todellisuudessa musiikinopetus on usein osin olosuhteiden pakosta tekniikkalähtöistä, vaikka tulkintalähtöisyys voisi antaa oppilaille uudenlaisia, henkilökohtaisempia, musiikillisiä kokemuksia. Toisaalta oppilaiden hiljalleen siirtyessä vuorovaikutuksessaan tunnealueelle voi opettaja kääntää huomion takaisin tehtävään (esimerkiksi arvioinnin kautta), jolloin suoritus saadaan hiottua tuntien aikana huippuunsa.

Oppilasryhmän sosiaalinen rakenteen selvittäminen on hyödyllistä kenelle tahansa opettajalle. Kuten tässäkin tutkimuksessa todettiin, todellinen luokan vuorovaikutustilanne ei aina vastaa oppilaiden pään sisäistä asetelmaa, minkä vuoksi myös sosiometrinen mittaus, oikealla tavalla suoritettuna, on arvokas ja olennainen työväline opettajan työssä tai sitä tutkittaessa. Tutkimassani ryhmässä oppilasryhmän rakenne ja roolit olivat jossain määrin epäselvät ja esimerkiksi johtajuus oli jaettu useamman oppilaan kesken. Tilanne voi olla hyvinkin erilainen suuremmassa ryhmässä, puhumattakaan kokoonpanosta, jossa on sekä tyttöjä että poikia. Oli kuitenkin ilo todistaa myös Gordonin & Lahelman (2003) toteama asia: tytöt pyrkivät vuorovaikutuksessaan oppituntien aikana luomaan yhteyksiä.

Myös syrjään vetäytyjät otettiin mukaan ryhmän musiikilliseen toimintaan, eikä heitä asemastaan huolimatta hyljeksitty.

7.3 Jatkotutkimus

Tekemäni tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena yhdessä ryhmässä yhden oppiaineen sisällä. Tulosten mukaan vuorovaikutus musiikintunnilla on runsasta ja laadultaan monipuolista. Se, onko musiikin asema vuorovaikutusta tukevana oppiaineena todella ansaittu, jäi kuitenkin edelleen jossain määrin arvoitukseksi, kun samalla menetelmällä kerättyä ja analysoitua aineistoa muiden oppiaineiden tunneilta ei ollut. Tulevaisuudessa olisikin mielenkiintoista verrata musiikintunnin vuorovaikutusta muissa oppiaineissa tapahtuvaan vuorovaikutukseen.

Aineisto tähän tutkimukseen kerättiin tyttöryhmässä, mikä luultavasti vaikutti myös tutkimustuloksiin. Toisin kuin pojat, tytöt käyttävät oppitunteja myös runsaaseen informaaliin vuorovaikutukseen, mikä kävi myös tässä tutkimuksessa ilmi. Siksi olisikin mielenkiintoista selvittää, minkälaista vuorovaikutus olisi vastaavasti poikaryhmässä. Olisivatko pojat ehkä enemmän tehtäväsuuntautuneita kuin tytöt, vai jakautuisiko vuorovaikutus Balesin kategorioihin samoin kuin tässä tutkimuksessa. Kolmas mielenkiintoinen näkökulma olisi luonnollisesti sekaryhmä, jossa itseäni erityisesti kiinnostaisi vuorovaikutuksen suuntautuminen. Pysyisikö vuorovaikutus enimmäkseen sukupuolirajojen sisällä? Tapahtuisiko tyttöjen ja poikien välistä vuorovaikutusta eniten tiettyjen kategorioiden sisällä?

Tutkimuksessa todettiin työtapojen olevan merkittävä vuorovaikutukseen vaikuttava tekijä. Jatkotutkimusta aiheesta voitaisiinkin tehdä selvittämällä, miten eri menetelmät vaikuttavat eri ryhmien vuorovaikutukseen ja miten vuorovaikutusta voisi ohjailta ja tukea erilaisten menetelmien avulla. Jälleen yksi näkökulma voisi olla musiikkikasvatuksen menetelmien integrointi muihin oppiaineisiin. Mitä vuorovaikutukselle tapahtuisi vaikkapa matematiikantunnilla, jos siihen integroitaisiin musiikkia?

Metodologisella tasolla jatkotutkimusta olisi syytä tehdä musiikilliseen vuorovaikutukseen liittyen. Mielenkiintoista olisi kehitellä jonkinlainen musiikillisen vuorovaikutuksen mittaamisen tarkoitettu, IPA-analyysin kaltainen malli. Musiikillisesta vuorovaikutuksesta

tiedetään jo nyt melko paljon, mutta ilman konkreettista välinettä on vaikea tehdä vertailtavaa tutkimusta.

LÄHTEET

- Aho, S. (1979). Luokan sosiaalisen rakenteen ja oppilaiden häiriökäyttäytymisen korjaaminen mallitilannemenetelmällä. Turku: Turun yliopisto.
- Ahonen, H. (1993). Musiikki, sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet. Helsinki: Finn Lectura.
- Ansdell, G. & Pavlicevic, M. (2005). Musical companionship, musical community. Music Therapy and the process and value of musical communication. Teoksessa D. Miell, R. MacDonalds & D. J. Hargreaves (toim.) Musical Communication. New York: Oxford University Press, 193–213.
- Atwal, A. & Caldwell, K. (2005). Do all health and social care professionals interact equally: a study of interactions in multidisciplinary teams in the United Kingdom. Scandinavian Journal of Caring Sciences, 19 (3), 268–273.
- Bales, R. F. (1951). Interaction Process Analysis. Cambridge, MA: Addison-Wesley Press, Inc.
- Bales, R. F. (1953). The Equilibrium Problem in Small Groups. Teoksessa T. Parsons, R. F. Bales & E. A. Shils (toim.) Working Papers in the Theory of Action. New York: Free Press, 111–161.
- Baron, R. A. & Byrne, D. (1997). Social psychology. (8. painos). Boston: Allyn & Bacon.
- Bell, L. (2001). Patterns of interaction in multidisciplinary child protection teams in New Jersey. Child Abuse & Neglect, 25 (1), 65–80.
- Byrne, C. (2005). Pedagogical communication in the music classroom. Teoksessa D. Miell, R. MacDonald & D. J. Hargreaves (toim.) Musical Communication. New York: Oxford University Press, 301–319.
- Chou, C. C. (2002). A comparative content analysis of student interaction in synchronous and asynchronous learning networks. Proceedings of the 35th Annual Hawaii International Conference. HICSS 2002. Saatavilla [www-muodossa: http://www.computer.org/csdl/proceedings/hicss/2002/1435/05/14350134b.pdf](http://www.computer.org/csdl/proceedings/hicss/2002/1435/05/14350134b.pdf) [luettu: 2.5.2014]
- Cohen, E. G. (1994). Designing group work. Strategies for the heterogeneous classroom. (2. painos.) New York: Columbia University.
- Cross, I., Laurence, F. & Rabinowitch, T.-C. (2012). Empathy and creativity in group musical practices: towards a concept of empathic creativity. Teoksessa G. E.

- McPherson G. F. Welch (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education*. Volume 2. New York: Oxford University Press, 337–353.
- Dukman, S. (2010). Classroom interaction in regular and special education middle primary classrooms in the United Arab Emirates. *British Journal of Special Education*, 37 (1), 39–48.
- Eerola, P.-S. & Eerola, T. (2013). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16 (1), 88–104. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2013.829428> [luettu: 8.2.2014]
- Fahy, P. J. (2006). Online and face-to-face group interaction processes compared using Bales' interaction process analysis (IPA). *European Journal of Open, Distance, and E-learning*. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): http://www.euodl.org/materials/contrib/2006/Patrick_J_Fahy.htm [luettu: 22.4.2014]
- Frey, L. R. (1994). *The call of the field: Studying communication in natural groups*. Teoksessa L. R. Frey (toim.) *Group communication in context: Studies of natural group*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, ix–xiv.
- Forsyth, D. R. (2006). *Group Dynamics*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Gordon, T. & Lahelma E. (2003). Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalissa koulussa. Teoksessa T. Gordon & E. Lahelma (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 42–58.
- Goodman, E. (2002). Ensemble performance. Teoksessa J. Rink (toim.) *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 159–167.
- Herkama, S. (2012). *Koulukiusaaminen: loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Homans, G. C. (1975). *The human group*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Huotilainen, M. (2011). Aivotutkimus tunnistaa musiikin erityisen merkityksen ihmiselle. Teoksessa L.-M. Viherlampi (toim.) *Ihminen ja musiikki. Musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia*. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 35–52.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. (1994). *Ryhmäilmiö*. Porvoo: WSOY.
- Juvonen, A. (2011). Students' motivation to study music. The Finnish context. *Research Studies in Music Education*, 33 (1), 73–88.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). Yhdessä oppiminen. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 101–118.
- Kauppila, R. A. (2005). Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: Otava.
- Kerr, N. L. & Tindale, R. S. (2004). Group performance and decision making. *Annual Review of Psychology*, 56, 623–655.
- Keyton, J. (2002). *Communicating in groups: Developing relationships for effective decision making*. 2nd edition. Boston: McGraw-Hill.
- Kopakkala, A. (2011). Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.
- Koskenniemi, M. (1982). Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Helsinki: Otava.
- Lahelma, E. (2002). School is for Meeting Friends: secondary school as lived and remembered. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (3), 367–381.
- Laine, K. (2005). Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Lindström, T. E. (2011). Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 158. Väitöskirja.
- LOPS 2003. Opetushallitus (2003). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Louhivuori, J. (2009). Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: FiSME ry, 11–26.
- Niemistö, R. (1998). Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsinki: Gaudeamus.
- Parsons, T., Bales, R. F. & Shils, E. A. (1953). Phase Movement in Relation to Motivation, Symbol Formation and Role Structure. Teoksessa T. Parsons, R. F. Bales & E. A. Shils (toim.) *Working Papers in the Theory of Action*. New York: Oxford University Press, 163–269.
- Partanen, M. (1996). Yhteislaulu terapiavälineenä. Teoksessa H. Ahonen-Eerikäinen (toim.) *Taide psykososiaalisen työn välineenä*. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisu B:2. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu, 108–111.
- Peña, J. & Hancock, J. T. (2006). An analysis of socioemotional and task communication in online multiplayer video games. *Communication Research*, 33 (1), 92–109.

- Poole, M. (1999). *Group Communication Theory*. Teoksessa L. R. Frey (toim.) *Group communication theory & research*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 37–70.
- POPS 2004. Opetushallitus (2004). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2016a. Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen perusteluonnokset. Vuosiluokat 7–9*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla *www-muodossa*:
http://www.oph.fi/download/156781_opsluonnos_luku_15.pdf [luettu: 15.4.2014]
- POPS 2016b. Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen perusteluonnokset. Musiikki vuosiluokilla 7–9*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla *www-muodossa*:
http://www.oph.fi/download/156830_opsluonnos_musiikki_7_9.pdf [luettu: 15.4.2014]
- Pulkinen, L. (1977). *Kotikasvatuksen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Pääkkönen, L. (2011). *Nuorten musisointiprosessi koulussa toteutetussa konserttiprojektissa. Musiikkiluokkalaisten kertomukset yhdessä tekemisestä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Repo-Kaarento, S. (2007). *Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä?* Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Ropo, E. (2010). *Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Teoksessa J. Aaltola & Valli R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 85–99.
- Saloviita, T. (2006). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Helsinki: WSOY.
- Sawyer, R. K. (2005). *Social emergence. Societies as Complex Systems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sawyer, R. K. (2006). *Group creativity: musical performance and collaboration*. *Psychology of Music*, 34 (2), 148–165.
- Shaw, M. E. (1981). *Group dynamics : the psychology of small group behavior*. 3rd edition. New York: McGraw-Hill.
- Syrjälä, L. (1994). *Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä*. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 9–66.
- Tainio, L. (2007). *Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin?* Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus,

- Tonsberg, G. & Hauge, T. (2003). The musical nature of human interaction. *Voices: A World Forum for Music Therapy*. Saatavilla [www-muodossa: https://voices.no/index.php/voices/article/viewArticle/111/87](http://www-muodossa:https://voices.no/index.php/voices/article/viewArticle/111/87) [luettu: 17.4.2014]
- Turner, J.C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. Teoksessa H. Tajfel (toim.) *Social identity and intergroup relations*. Cambridge, MA: Cambridge University.
- Valkonen, T. & Mikkola, L. (2000). Miten analysoida tehtäväkeskeisen ryhmän vuorovaikutusta? Teoksessa M. Valo (toim.) *Nykytietoa puheviestinnän opettamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 110–128.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology*. (10. painos). Boston: Allyn & Bacon.

LIITE 1

Tutkimuslupa 7.11.2013

Hei,

olen Eeva Salmela, Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelija. Teen pro gradu - tutkielmaani oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta ja sen tasapuolisuudesta ohjaajanani Juha Ojala. Tavoitteenani on kerätä aineisto muutamia musiikin oppitunteja havainnoiden lapsesi luokassa (8. luokan valinnainen musiikki, XXX koulu). Oppitunnit tullaan myös videoimaan myöhempää analyysia varten.

Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassa olevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön (mm. salassapitosäädökset) liittyviä ohjeita. Lupaan käsitellä ja säilyttää aineistoa huolellisesti, eikä keräämääni aineistoa tulla missään tilanteessa esittämään julkisesti. Normaalin tutkimuskäytännön mukaisesti oppilaiden anonymiteetti on taattu, eikä minkäänlaisia henkilötietoja tulla keräämään. Tutkimusraportin laadin siten, ettei yksikään oppilas ole tunnistettavissa.

Pyydänkin teiltä, oppilailta ja huoltajilta, lupaa oppituntien videoimiseen osana tutkimustani, josta lisätietoja saa allekirjoittaneelta. Opinnäytteeni valmistuneen keväen 2014 aikana, minkä jälkeen se on saatavilla minulta pyydettäessä.

Palautathan tutkimuslupalomakkeen myös siinä tapauksessa, että oppilas ei saa lupaa osallistua tutkimukseen xx.11.2013 mennessä.

Oppilaan nimi _____

Annan lapselleni luvan osallistua tutkimukseen

En anna lupaa osallistua tutkimukseen

Paikka ja päivämäärä _____

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys
