



Turun yliopisto
University of Turku

YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN MUSIIKKIKASVATUKSEN OPINNOISSA

Musiikillisten elementtien muodostuminen sovitustehtävässä

Hanna Turta
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Lokakuu 2019

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos

TURTA, HANNA: Yhteistoiminnallinen oppiminen musiikkikasvatuksen opinnoissa – Musiikillisten elementtien muodostuminen sovitustehtävässä

Tutkielma, 41 s., 2 liites.

Kasvatustiede

Lokakuu 2019

Tämä tutkimus toteutettiin osana TeamMusic -tutkimusprojektia. Tutkimuksessa tarkasteltiin musiikkikasvatuksen yliopisto-opiskelijoiden yhteistoiminnallisen sovitustehtävän aikana muodostuneita musiikillisia elementtejä sekä niiden muodostumisen kaarta. Kaarella kuvattiin tässä tutkimuksessa sitä, missä vaiheessa sovitustehtävää elementit muodostuivat ja mitkä elementit jäivät osaksi lopullista sovitusta. Musiikilliset elementit jaettiin melodisiin, harmonisiin ja rytmisiin elementteihin. Lisäksi selvitettiin, tuotiinko elementtien syntymiseen tai varioitumiseen johtavat ideat esiin verbaalisen vai musiikillisen vuorovaikutuksen keinoin ja miten tämä vuorovaikutus jakaantui ryhmäläisten kesken. Tavoitteena oli myös selvittää, miten suuri osa oppimistilanteen toiminnasta oli vertaisen antamaa opetusta ja ryhmäoppimista sekä miten elementteihin liittyvä verbaalinen ja musiikillinen vuorovaikutus jakaantui näiden välillä. Vertaisen antama opetus määriteltiin tässä tutkimuksessa tilanteeksi, jossa yksi tai useampi ryhmäläisistä opettaa tarkoituksellisesti muuta ryhmää tai yksittäistä ryhmän jäsentä, kun taas ryhmäoppimiseksi määriteltiin muu musiikilliseen toimintaan osallistuminen ja vuorovaikutus ryhmäläisten kesken (Green 2008, 120).

Tutkimuksessa käytettiin TeamMusic -tutkimukseen kerättyjä videoaineistoja. Videoaineistot analysoitiin käyttämällä NVivo 12 -ohjelmaa. Aineiston analyysi toteutettiin kvalitatiivisin menetelmin. Tutkittavina oli yhteensä 15 Turun yliopiston musiikkikasvatuksen perus- ja aineopiskelijaa. Opiskelijat jaettiin tutkimuksessa neljään ryhmään kitaransoitkokemuksen perusteella.

Aineiston analyysi osoitti, että lähes kaikkien ryhmien sovituksissa esiintyi sekä melodisia, harmonisia että rytmisiä elementtejä. Näistä elementeistä melodiset ja harmoniset elementit muodostuivat tavallisesti ensimmäisinä. Kaikissa ryhmissä elementteihin liittyviä ideoita tuotiin esiin sekä verbaalisen että musiikillisen vuorovaikutuksen keinoin. Puolessa ryhmistä tutkitussa vuorovaikutuksessa korostui verbaalinen ja puolessa ryhmistä musiikillinen vuorovaikutus. Ryhmien välillä oli eroja myös siinä, kuinka tasaisesti elementteihin liittyvä vuorovaikutus jakautui ryhmäläisten kesken. Kaikkien ryhmien toiminnassa ryhmäoppiminen kattoi huomattavasti suuremman osuuden ryhmän toiminnasta kuin vertaisen antama opetus ja myös kaikki musiikillisten elementtien ideointiin liittyvä vuorovaikutus tapahtui ryhmäoppimisen aikana.

Asiasanat

yhteistoiminnallinen oppiminen, musiikkikasvatus, musiikillinen elementti, soittoaloite, laulualoite, verbaalinen aloite, ryhmäoppiminen, vertaisen antama opetus

Sisällysluettelo

| | | |
|-----|--|----|
| 1 | JOHDANTO | 1 |
| 2 | MUSIIKIN OPETUS JA OPPIMINEN | 4 |
| 2.1 | Musiikin elementit oppimisen kohteena ja niiden käyttö sovituksessa..... | 5 |
| 2.2 | Verbaalinen ja musiikillinen kommunikaatio osana musiikin oppimista | 8 |
| 3 | MUSIIKIN YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN | 12 |
| 3.1 | Ryhmäoppiminen ja vertaisen antama opetus yhteistoiminnallisen ryhmän vuorovaikutuksessa | 15 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TAVOITTEET | 17 |
| 5 | TUTKIMUSMENETELMÄT | 19 |
| 5.1 | Tutkittavat | 19 |
| 5.2 | Aineistonkeruumenetelmä..... | 20 |
| 5.3 | Aineiston käsittely..... | 21 |
| 6 | TULOKSET..... | 24 |
| 6.1 | Musiikilliset elementit ja niiden muodostumisen kaari..... | 24 |
| 6.2 | Musiikillisiin elementteihin liittyvät aloitteet ja niiden jakautuminen ryhmän jäsenten kesken..... | 30 |
| 6.3 | Vertaisen antaman opetuksen ja ryhmäoppimisen osuus sekä aloitteiden jakautuminen näiden välille | 32 |
| 7 | POHDINTA..... | 34 |
| 7.1 | Yhteenveto tuloksista | 34 |
| 7.2 | Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys | 38 |
| 7.3 | Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset | 40 |
| | LÄHTEET..... | 42 |
| | LIITTEET | 46 |
| | Liite 1: Tutkimuslupa | 46 |
| | Liite 2: Tehtävänanto | 47 |

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijoiden yhteistoiminnallista sovitustehtävää. Tarkastelun kohteena on musiikkikasvatuksen opintojen kitaransoittokurssilla suoritetun sovitustehtävän aikana syntyvät musiikilliset elementit (harmoniset, melodiset ja rytmiset) sekä niiden syntymiseen tai muuntumiseen johtanut verbaalinen ja musiikillinen vuorovaikutus. Musiikilliset elementit valittiin tarkastelun kohteeksi, koska kuten myöhemmin tässä työssä esitetään, ne ovat vakiintunut osa länsimaista moniäänistä musiikkikulttuuria ja yksi tapa tarkastella ryhmän työskentelyn tulosta. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, tapahtuuko sovitustehtävän aikana enemmän vertaisen antamaa suoraa opetusta vai koko ryhmän jaettua ryhmäoppimista. Tutkimuksen tavoitteena on saada uutta tietoa yhteistoiminnallisen oppimisen hyödyntämisestä musiikkikasvatuksen opinnoissa sekä siitä, millaista vuorovaikutusta yhteistoiminnallisen oppimisen aikana tapahtuu.

Musiikkikasvatus on tieteenala, joka antaa pätevyyden musiikinopetukseen perusopetuksessa, lukiossa ja vapaan sivistystyön puolella. Musiikkikasvatuksen opinnoissa korostuvat arjen musisointi ja siihen integroituvat teoreettiset sisällöt. (Turun yliopisto 2018a). Opinnot pitävät sisällään luovaa musiikillista tuottamista, tietoa musiikista kulttuurisena ja psykologisena ilmiönä, pedagogista tietoa sekä oppimisteknologian hyödyntämistä. Näin ollen musiikkikasvatuksen opinnot antavat valmiuksia toimia musiikin opettajana, musiikkikasvatuksen asiantuntijana tai muusikkona. (Jyväskylän yliopisto 2019.) Tämän tutkimuksessa keskitytään erityisesti musiikkikasvatuksen opintojen luovaan tuottamiseen liittyviin sisältöihin ja yhteistoiminnallisen oppimisen hyödyntämiseen niiden toteutuksessa.

Musiikinopettajan työssä musiikkiin liittyvät tiedot ja taidot yhdistyvät kasvatukseen ja opetukseen liittyviin tietoihin ja taitoihin. Tärkein perusopetuksen opettajien työtä ohjaava tekijä Suomessa on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jossa on määritelty opetusta yleisesti ohjaavat arvot ja käsitykset sekä oppiainekohtaiset sisällöt ja tavoitteet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; myöhemmin tässä opinnäytetyössä POPS). Tämän takia musiikkikasvatuksen opintojen sisällöt ovat vahvasti yhteydessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin ja sisältöihin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 141–142; 263–264; 422–424) mukaan peruskoulun musiikin opiskelun tulisi olla monipuolista. Musiikinopetuksen

tehtäväksi määritellään oppilaiden tukeminen heidän kyvyissään toimia muiden kanssa yhteistyössä ja luoda ryhmälle tunne yhteenkuuluvuudesta. Musiikinopetuksen tulisikin mahdollistaa yhteismusisointi ja muu musiikillinen yhteistoiminta kaikille oppilaille. Yhteistyötaitojen merkitystä korostaa myös opetussuunnitelman perusteiden mukainen oppimiskäsitys, jossa oppisprosessissa olennaista ajatellaan olevan oppilaiden, opettajien sekä oppimisympäristöjen välillä tapahtuva vuorovaikutus. Vuorovaikutuksen lisäksi esitetty oppimiskäsitys korostaa oppijoiden aktiivista toimijuutta läpi oppimisprosessin. Uusien asioiden oppimisen ja ymmärryksen syventymisen nähdään vaativan tiedon rakentelua eli opittujen asioiden liittämistä aiemmin opittuihin kokonaisuuksiin. (POPS 2014; 17.)

Yksi tapa huomioida oppilaiden aktiivinen toimijuus ja lisätä oppilaiden välistä vuorovaikutusta oppimisprosessissa on yhteistoiminnallisen oppimisen hyödyntäminen opetuksessa. Yhteistoiminnalliseksi oppimiseksi määritellään usean oppijan keskinäinen toiminta, jossa ryhmä työskentelee yhdessä kohti jaettuja tavoitteita. Yhteistoiminnallisen oppimisen aikana ryhmässä etsitään kaikille suotuisia ratkaisuja, ryhmän jäsenet keskustelevat aiheesta keskenään ja ryhmäläiset pyrkivät auttamaan toisiaan. (Johnson & Johnson 1999, 68; 70–71.)

Yhteistoiminnallisuutta musiikinoppimisessa käsittelevissä tutkimuksissa on havaittu yhteistoiminnallisten oppimismenetelmien olevan opettajajohtoista opetusta enemmän yhteydessä oikean elämän musiikkitoimintaan (Mantie & Tucker 2008, 220–223). Yhteistoiminnallisissa ryhmissä toimiminen vaatii oppilailta myös kykyä reflektoida omaa toimintaansa ja esittää omia ajatuksiaan muille (Cangro 2016, 64). Lisäksi kokemus yhteisestä toiminnasta on nuorten keskuudessa koettu merkitykselliseksi (Miell & Littleton 2008, 47). Aiheesta tehty tutkimus näyttää siis osoittavan, että yhteistoiminnallisella oppimisella voisi olla perusteltu paikkansa musiikinopetuksessa ainakin silloin, kun oppimisprosessin ja -kokemuksen halutaan olevan lähellä koulun ulkopuolella tapahtuvaa musiikkitoimintaa.

Aiemmissa tutkimuksissa havaituista hyödyistä huolimatta yhteistoiminnallisen oppimisen hyödyntäminen musiikinopetuksessa on toistaiseksi ollut melko vähäistä (Cangro 2013; Holloway 2004; Cornacchio 2008; Teachout 2007). Yhteistoiminnallisen oppimisen hyödyntämisen vähäisyyteen saattaa olla syynä uusien opetusmenetelmien käyttöönottoa hidastava kierre, jossa uudet musiikinopettajat päätyvät käyttämään samoja opetusmetodeja, joilla heitä itseään on opetettu (Teachout 2007, 25). Yhteistoiminnallisen oppimisen hyödyntäminen yliopistojen musiikkikasvatuksen opinnoissa voisi näin ollen

lisätä opetusmenetelmän käyttöä myös peruskoulun musiikinopetuksessa ja lisätä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainittua musiikin opiskelun monipuolisuutta sekä oppimiskäsityksen mukaista oppilaan aktiivista toimijuutta ja vuorovaikutusta ympäristönsä kanssa. Ennen uuden oppimismenetelmän laajempaa käyttöönottoa, on kuitenkin tärkeää saada tutkittua tietoa sen mahdollisista hyödyntämistavoista. Tämän tutkimuksen tavoitteena on osaltaan vastata tähän tarpeeseen.

Seuraavassa luvussa käsitellään tarkemmin musiikin oppista ja opetusta sekä musiikin elementtejä ja kommunikaatiota osana musiikin oppimista. Tämän jälkeen tutkimuksessa esitellään yhteistoiminnallisuuteen ja erityisesti yhteistoiminnalliseen musiikin oppimiseen liittyviä teorioita ja aiempaa tutkimusta.

2 MUSIIKIN OPETUS JA OPPIMINEN

Musiikkikasvatuksen opintojen ja musiikkikasvattajan työn keskiössä on teoreettinen ja käytännöllinen tieto ja osaaminen musiikin opetuksesta ja oppimisesta. Laajasti määriteltynä musiikin oppiminen voidaan nähdä erilaisten kokemuksen vaikutuksesta syntyvinä suhteellisen pysyvinä muutoksina musiikkikäyttäytymisessä. Musiikkikäyttäytymistä ovat kaikki ne toiminnot, jotka ovat jollain tavalla suhteessa musiikkiin, kuten laulu, soitto tai musiikin aiheuttamat reaktiot. (Ahonen 2004, 14–15.) Musiikkikäyttäytymisen monitahoisuuden takia, musiikilliset kyvyt tulee nähdä monen tekijän summana. Yksilöllisiä eroja musiikillisissa kyvyissä on nähtävissä jo lapsuuden ja nuoruuden aikana, mutta erot kyvyissä tulevat entistä selvemmin esiin aikuisilla musiikkiin sitoutumisen ja harjoittelun ansiosta. (Gembris 2006, 127–129.) Esimerkiksi musiikin kuuntelu ja analysointi sekä musiikin esittäminen ja luominen ovat taitoja, jotka kehittyvät musiikillisten kokemusten myötä (Shuter-Dyson 1999, 627).

Lapsilla on jo syntyessään kyky ympäristönsä musiikilliseen havainnointiin ja jo nuoret lapset pystyvät vaivattomasti tunnistamaan erilaisia ääniä (Volchegorskaya & Nogina 2014, 365). Näin ollen lapsen ensimmäiset kokemukset musiikin tekemisestä ja musiikillisesta vuorovaikutuksesta muodostuvat jo varhain. (Partti, Westerlund & Björk 2013, 55; 60–61). Musiikillisten havainnointi- ja erottelukyvyn jälkeen lapselle kehittyy kyky musiikillisiin vastauksiin ja muihin musiikin tuottamisen taitoihin, kuten tietyn äänen tuottamiseen laulaessa tai tietyn rytmin toistamiseen. Viimeisenä kehittyvät taidot liittyvät musiikillisten käsitteiden ymmärtämiseen. Musiikillisten käsitteiden oppimista hankaloittaa näiden semanttiset yhteneväisyydet muissa konteksteissa käytettävien käsitteiden kanssa. Omien kokemustensa ja aiheeseen liittyvän sanaston oppimisen myötä myös käsitteiden oppiminen mahdollistuu. (Sinor 2014, 18–19.) Musiikin oppiminen ei kuitenkaan jää tähän, vaan aikuisella iällä musiikillisessa kehityksessä korostuu enemmän musiikin ilmaisullinen puoli (Anttila & Juvonen 2002, 68).

Musiikin harjoittelua tapahtuu sekä informaaleissa että formaaleissa ympäristöissä. Koulussa tapahtuva musiikkikasvatus on osa formaalia musiikinopetusta, joka tavoittaa kaikki ikäluokan lapset. Systemaattista ja formaalissa ympäristössä tapahtuvaa musiikin oppimista ja opettamista ohjaa vallitseva käsitys oppimisesta. Perinteisesti musiikin oppimisessa on korostettu yksilön tietojen ja taitojen omaksumista yhteisöllisen osallistumisen ja tietojen luomisen sijaan. Myös musiikinopetuksessa oppiminen voidaan kuitenkin nähdä sosiokonstruktivistisen suuntauksen mukaisesti osallistumisena.

Osallistumisen merkitystä musiikin oppimisessa korostavan oppimiskäsityksen mukaan, lapsen musiikillinen kehittyminen alkaa jo hyvin varhaisessa vaiheessa erilaisen ääntelyn, ympäristön kuuntelun ja esimusiikillisen vuorovaikutuksen välityksellä. (Parti, Westerlund & Björk 2013, 55; 60–61.)

Ympäröivään musiikkikulttuurin sopeutumisenä ilmenevä informaali musiikin oppiminen on nähtävissä kaikkein selvimmin lasten musiikillisessa kehityksessä. Yksi merkittävimmistä seikoista lapsen musiikkikyvyn kehityksessä on hänelle tarjottu mahdollisuus kuulla musiikkia (Anttila & Juvonen 2002, 68). Lasta ympäröivä musiikkikulttuuri onkin merkityksellinen yksilöllisen musiikillisen kehityksen suunnan määrittelyssä. Tiedostamaton taitojen oppiminen ei kuitenkaan rajoitu pelkkään lapsuuteen, vaan jatkuu läpi elämän. (Ahonen 2004, 14–15.) Nuorilla informaalia musiikinoppimista voi tapahtua esimerkiksi omien bändien parissa työskentelyn yhteydessä. Bändisoiton myötä nuoret oppivat esimerkiksi instrumenttitaitoja, transponointia ja ymmärrystä rytmistä. (Miell & Littleton 2008, 42.)

Informaalin oppimisen ja ympäröivän musiikkikulttuurin merkityksestä huolimatta yhteisösoiton ja bändisoiton opetus, kuten musiikinopetus yleensäkin, on edelleen hyvin opettajajohtoisia. Opettajajohtoinen opetus ei kuitenkaan välttämättä kehitä oppilaiden itsenäistä ymmärrystä musiikista, musiikillista luovuutta tai kykyä reagoida musiikkiin taiteena parhaalla mahdollisella tavalla (Whitener 2016, 220–221). Opettajajohtoisessa opetuksessa oppilaille on vain harvoin mahdollisuus kehittää itsenäistä musiikillista ajattelukykyään opettajan kertoessa, mitä tehdään milloinkin. Tällöin yhteisöllisessä musisoinnissa vaadittavat taidot saattavat jäädä puutteellisiksi, sillä uusi informaatio tuodaan opettajan opetuksen mukaisella nopeudella eikä yksittäisen oppilaan ymmärrystä mukailevalla tahdilla. (Cangro 2013, 133–134.) Yksi tapa lähestyä näiden yhteismusisoinnissa vaadittavien taitojen saavuttamista, itsenäistä ymmärrystä musiikista ja luovuutta, voisi olla yhteistoiminnallisen oppimisen elementtien hyödyntäminen musiikinopetuksessa (Whitener 2016, 220–221).

2.1 Musiikin elementit oppimisen kohteena ja niiden käyttösovituksessa

Kuten aiemmassa kappaleessa mainittiin, musiikin oppimista on kaikki musiikkikäyttäytymisessä tapahtuvat muutokset (Ahonen 2004, 14–15.). Yksi musiikin osa-alueista ja oppimisen kohteista ovat musiikin elementit. Musiikin elementtien

oppimista tapahtuu musiikin oppimisen eri tasoilla aina hahmottamisesta ja erottamisesta omaan tuottamiseen sekä käsitteelliseen tasoon asti. Eri elementtien hahmottamista tapahtuu esimerkiksi musiikin kuuntelemisessa, kun taas soittaminen tai laulaminen vaativat näiden elementtien tuottamisen taitoa. Musiikin elementit voidaan jakaa melodiaan, harmoniaan ja rytmiin (Burnard & Younker 2008, 61; Ahonen 2004, 90–108). Melodia, harmonia ja rytmi musiikin elementteinä ovat myös osa musiikin perusopetuksen oppisisältöjä (POPS 2014, 142; 254). Tämän takia tieto ja taito erilaisista tavoista opettaa ja oppia musiikin elementtejä on musiikkikasvatuksen opiskelijoille tärkeää. Vaikka musiikista voidaankin erottaa erillisiä elementtejä, tapahtuu musiikin oppiminen kuitenkin kokonaisvaltaisesti eli niin, että kaikki edellä mainitut elementit yhdistyvät samaksi kokonaisuudeksi eikä yhtä elementtiä pysty useimmiten täysin eristämään muista. Näin ollen musiikin ja sen elementtien oppiminen voi tapahtua monella usealla eri tavalla, esimerkiksi laulamalla, soittamalla tai kuuntelemalla. (Ahonen 2004, 84.) Vaikka musiikin elementit kietoutuvat toisiinsa, eivät niihin liittyvät taidot kehity samaan tahtiin. Esimerkiksi kyky rytmisen havainnointiin kehittyä tavallisesti ensimmäisenä, mitä seuraa kyky melodian havainnointiin ja erotteluun. Viimeisenä näistä kehittyvät harmonian havainnointiin ja erotteluun liittyvät taidot. (Sinor 2014, 18.)

Ylimpänä liikkuvaa ääntä on moniäänisessä musiikissa tapana kutsua melodiaksi (Sibelius-Akatemia 2018). Melodia muodostuu toisiaan seuraavista sävelistä. Sen tarkastelu muista musiikin elementeistä täysin irrallisena ei ole mahdollista, sillä melodiassa on aina muun muassa jokin rytmi ja tempo (Linnakivi, Tenkku & Urho 1981, 167; 183). Joissain tapauksissa musiikissa on hahmotettavissa useampi yhtäaikainen melodia. Moniäänisessä musiikissa melodia on myös osa harmoniaa. Usein melodian ääni ja alin ääni eli basso yhdessä riittävätkin siihen, että musiikki hahmotetaan moniääniseksi (Sibelius-Akatemia 2018).

Melodian ja rytmien lisäksi länsimaisessa ja moniäänisessä musiikissa muodostuu lähes aina jonkinlaisia harmonioita. Harmonialla tarkoitetaan kokonaisuutta, jossa useampi ääni soi yhtä aikaa. (Linnakivi, Tenkku & Urho 1981, 183.) Näin ollen harmoniaa voidaan pitää musiikin vertikaalisena ulottuvuutena, kun taas melodia voidaan nähdä musiikin horisontaalisena elementtinä (Ahonen 2004, 101–102). Melodia ja harmonia ovat kiinteästi yhteydessä, sillä harmonian muuttuessa samanlaisena pysynyt melodia saa uudenlaisen luonteen (Linnakivi, Tenkku & Urho 1981, 183). Yksi tapa ilmaista kappaleiden harmonista sisältöä on soinnut. Usein vain hyvin yhteen soivia eli

konsonoivia äänitapahtumia pidetään sointuina. Konsonanssin mieltäminen hyväksi tai huonoksi on kuitenkin subjektiivista ja riippuu muun muassa musiikin tyyllilajista. (Sibelius-Akatemia 2018.)

Rytmi musiikillisena elementtinä liittyy ajan organisointiin ja musiikin eri elementtien keston jäsentämiseen. Se on mukana kaikessa musiikissa, joskus selkeänä sykkeenä ja tosinaan epämääräisempänä. (Ahonen 2004, 90–91.) Musiikin rytmi muodostuu eripituisten ja samanpituisten äänten, sävelten ja taukojen vaihtelusta. Käsitettä rytmi käytetään useassa eri merkityksessä, mikä voi aiheuttaa sekaannusta musiikista puhuttaessa. Sitä käytetään joskus kuvaamaan kappaleen perussykettä eli tempoa tai pulssia. Tasaisesti sykkivän tempon lisäksi on samanaikaisesti kuultavissa myös muun muassa melodian rytmi ja lauletuissa melodioissa myös sanarytmi. Näiden merkitysten lisäksi rytmillä saatetaan tarkoittaa myös rytmikuviota tai rytmihahmoa eli tiettyä rytmikokonaisuutta. (Linnakivi, Tenkku & Urho 1981, 141–142.) Rytmisiksi elementeiksi tässä tutkimuksessa määritellään rytmikuviot tai -kokonaisuudet, joille ei ole hahmotettavissa sävelkorkeutta. Melodian rytmiin tai sanarytmiin ei kiinnitetä huomiota, sillä ne ovat ennalta määritelty käytettävässä materiaalissa. Muilta osin tässä kappaleessa esitetyt määritelmät vastaavat sellaisenaan tutkimuksessa käytettyjä määritelmiä.

Musiikin sovituksessa olennainen päämäärä on olemassa olevan musiikillisen materiaalin eli musiikillisten elementtien luova käyttö. Olemassa olevan materiaalin käyttö määrittää valmiiksi osan kappaleen musiikillisista elementeistä. Valmiissa materiaalissa esimerkiksi melodia on usein ennalta määritelty, jolloin tehtävä on vähemmän avoin kuin säveltämisessä. (Burnard & Younker 2008, 60–61.) Musiikillisten elementtien luovaa käyttöä kuitenkin rajoittavat yksilön musiikilliset kyvyt. Pystyäkseen tuottamaan jotain uutta valmiista materiaalista yksilön pitää pystyä tunnistamaan muun muassa rytmisiä ja tonaalisia rakenteita sekä ymmärtämään näitä. (Shuter-Dyson 1999, 642.) Tämän tutkimuksen tutkimusasetelmassa tutkittavien tulee myös pystyä itse tuottamaan luomansa sovitukset, mikä vaatii aiemmassa kappaleessa mainitun mukaisesti vielä erilaisten rakenteiden tunnistamista kehittyneempiä taitoja.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat kaikki edellä mainitut elementit, sillä aineistona toimiva sovitustehtävä toteutetaan kitaralla, mikä mahdollistaa sekä rytmisten, melodisten että harmonisten elementtien tuottamisen. Lisäksi musiikin oppimisessa kaikki kolme musiikin elementtiä kietoutuvat yhteen (Ahonen 2004, 84), joten myös niiden tarkastelu kokonaisuutena on luonnollista. Tehtävän aikana muodostuneiden

musiikillisten elementtien eli lopullisen sovituksen tarkastelu on yksi tapa tarkastella ryhmän toiminnan tulosta. Ryhmän työskentelyn lopputuloksen tarkastelua on käytetty myös aiemmissa yhteistoiminnallista musiikinoppimista käsittelevissä tutkimuksissa (kts. MacDonald & Miell 2000). Elementtien syntymisen tai poisjäämisen kaaren tarkastelua ei ole käytetty aiemmissa aihetta käsittelevissä tutkimuksissa analyysimenetelmänä, mutta se on kuitenkin perusteltua ryhmän työskentelyn arvioinnin näkökulmasta. Sen avulla pystytään havainnoimaan mahdolliset muutokset sovituksessa työskentelyn aikana ja näin arvioimaan esimerkiksi käytettävissä olleen ajan riittävyyttä.

2.2 Verbaalinen ja musiikillinen kommunikaatio osana musiikin oppimista

Musiikin oppiminen ja musiikkikäyttäytymien ovat monitahoisia kokonaisuuksia, jotka pitävät sisällään useita eri taitoja. Edellisessä kappaleessa käsiteltyjen musiikin elementtien lisäksi myös musiikin avulla ja musiikista kommunikaatio ovat merkittävässä roolissa musiikin oppimisessa ja opetuksessa. Kommunikaatio onkin aina esillä musiikissa, sillä sekä musiikin esittäminen että musiikkiesitysten kuunteleminen vaativat itsessään kommunikaatiota (Tagg 1982, 40.) Tilanteen luonne ja siihen osallistuvien henkilöiden rooli tilanteessa vaikuttavat kommunikaation laatuun. Esiintymisen aikana soittajat eivät voi puhua toisilleen, vaan heidän tulee tukeutua nonverbaaliseen kommunikaatioon, kun taas harjoittelutilanteessa myös verbaalinen kommunikaatio on mahdollista. (Bishop & Goebel 2015, 84). Nonverbaalinen kommunikaatio voi perustua musiikillisiin, auditiivisesti vastaanotettuihin, vihjeisiin tai visuaaliseen kommunikaatioon, kuten eleisiin, ilmeisiin tai katseeseen (Bishop & Goebel 2015, 84; Seddon & Biasutti 2009, 125). Toiminnan ennakoimisen kannalta haastavat kohdat, kuten tempon hidastukset tai kiihdytykset lisäävät muusikoiden riippuvuutta nonverbaalisesta kommunikaatiosta (Bishop & Goebel 2015, 84), kun taas teknisesti hankalien kohtien on havaittu lisäävän nonverbaalisen kommunikaation määrää (Badino ym. 2014, 101). Näin ollen kommunikaatio, niin non-verbaalinen kuin verbaalinen, on yksi musiikin oppimisen kohteista, joka vaatii muusikoilta vuosien harjoittelua (D'Ausilio ym. 2012, 1).

Suurimassa osassa aiempia tutkimuksia vuorovaikutuksen määrää ja laatua on tarkasteltu erityisesti verbaalisen kommunikaation näkökulmasta. Kommunikaatiota on tutkittu ideoiden jakamisen, vaihtoehtojen perustelemisen ja hylättyjen tai hyväksytyjen ratkaisujen oikeutuksen näkökulmasta. Suullisen kommunikaation määrä on yleisesti

nähty ratkaisevana tekijänä lasten yhteistoiminnallisten oppimistilanteiden tuottavuuden ja yksilöiden oppimisen kannalta, sillä sen on nähty tukevan yksilöiden välistä vuorovaikutusta ja jaetun todellisuuden muodostumista (Morgan 1998, 55; Tolmie, Howe, Mackenzie & Greer 1993, 195–196). Musiikin kontekstissa vuorovaikutusta havainnoidessa on toiminnan laadun vuoksi kuitenkin kiinnitettävä huomioita myös muuhun kuin verbaaliseen kommunikaatioon.

Pienien kokoonpanojen soittajien välistä kommunikaatiota on tutkittu paljon jousikvartettien näkökulmasta (Badino 2014; Seddon & Biasutti 2009). Harjoittelutilanteessa muusikoiden välillä tapahtuu sekä verbaalista että nonverbaalista kommunikaatiota, jonka tavoitteena on esimerkiksi ohjeiden antaminen tai yhteistyö musiikillisen tuotoksen kehittämiseksi, kuten yhteisen ilmaisun ja tempon löytäminen. Esiintymistilanteissa taas kommunikaation tavoitteet liittyvät tavallisemmin spontaanien variaatioiden viestimiseen. Eri tavoitteisiin johtavat kommunikaation muodot sekä verbaalinen ja nonverbaalinen kommunikaatio voivat kuitenkin esiintyä myös yhtäaikaaisesti. (Seddon & Biasutti 2009, 125–132.) Pääasiassa yhteissoiton aikaisen kommunikoinnin on nähty olevan tietoista ja tähtäävän muusikoiden kesken jaettuun lopputulokseen (Schiavio & Høffding 2015, 382).

Verbaalista ja nonverbaalista kommunikaatiota tapahtuu myös esimerkiksi orkesterinjohtajan ja soittajien välillä. Orkesterinjohtajan ja orkesterin välinen kommunikaatio eroaa soittajien keskinäisestä kommunikaatiosta, sillä soittajat käyttävät keskenään samaa ”kieltä” kommunikointiin toisin kuin orkesterinjohtaja ja orkesteri. Näin ollen ilman johtajaa soittavien kokoonpanojen kommunikaatio on tasapainoista verrattuna johtajan ja orkesterin väliseen osittain yksipuoliseen kommunikaatioon. (Badino ym. 2014, 99.)

Sekä verbaalista että nonverbaalista kommunikaatiota on mahdollista havaita myös musiikin oppimis- ja opetustilanteissa. Pystyäkseen tulkitsemaan oppimistilanteita kokonaisvaltaisesti musiikin opettajien onkin oltava tietoisia molempien kommunikaatiomuotojen olemassaolosta. Kuten verbaalisessa vuorovaikutuksessa, myös musiikin avulla on mahdollista kommunikoida vastavuoroisesti ja synkronisesti. Näin ollen musiikin oppimisessa tiedot, ajatukset ja ideat on mahdollista ilmaista instrumentin avulla ilman sanoja. Tällä tavoin esitetyt ideat tulevat näkyviksi ilman suullista vuorovaikutusta. Musiikillinen keskustelu voidaankin nähdä keskusteluna musiikin avulla eikä keskusteluna musiikista. (Morgan 1998, 55.) Suullisen ja musiikin välityksellä tapahtuvan vuorovaikutuksen määrä riippuu tehtävän luonteesta ja tietyissä

tehtävissä musiikin välityksellä tapahtuvalla vuorovaikutuksella on suurempi rooli ja se on voimakkaammin yhteydessä ryhmän tuotteliaisuuteen kuin suullinen vuorovaikutus. (Morgan 1998, 142–146.) Myös improvisaatio voi toimia yhtenä nonverbaalisen kommunikaation keinona lasten yhteistoiminnallisen luovan toiminnan aikana. Improvisaation keinoin tapahtuva musiikillinen kommunikaation on havaittu johtava ryhmän musiikillisten ideoiden määrän lisääntymiseen lasten haastaessa vertaisiaan yhä uusien mahdollisuuksien kokeiluun. (Veloso 2017, 273.)

Joissain tapauksissa musiikillinen kommunikaatio saattaa edistää ryhmän tehtävän tekoa enemmän kuin verbaalinen kommunikaatio. Yläkoulun ja lukion kamarimusiikkiopetukseen keskittyneessä tutkimuksessa havaittiin, että yhteistoiminnallisen sävellyksen projektin aikana tehtäväsuuntautunutta musiikillista kommunikaatiota esiintyi tehtäväsuuntautunutta verbaalista kommunikaatiota enemmän, kun taas ei-tehtäväsuuntautunut kommunikaatio oli tavallisemmin verbaalista. (Hopkins 2015, 417.)

Musiikin avulla tapahtuva kommunikaatio voi myös helpottaa musiikista käytävää vuorovaikutusta, sillä verbaalista kommunikaatiota voi rajoittaa, erityisesti nuorten oppilaiden kohdalla, myös musiikkiin liittyvän sanaston puute. Tällaisissa tilanteissa musiikista käytyyn keskusteluun voi syntyä lapsien itsensä keksimiä musiikkia kuvaavia käsitteitä. (Wallerstedt 2013, 431.) Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että tiettyjen musiikillisten käsitteiden käsittely on joillekin henkilöille vaistonvaraisempaa ja helpompaa musiikillisen keskustelun kuin verbaalisen keskustelun keinoin lähestyttyä (Bannan 2005).

Aiempien tutkimusten mukaan musiikillisella kommunikaatiolla vaikuttaa siis olevan merkittävä rooli musiikin yhteistoiminnallisessa oppimisessä ja musiikillisessa toiminnassa yleensäkin. Tutkimus kommunikaatiosta musiikin oppimistilanteessa on keskittynyt pääasiassa peruskoulussa ja lukiossa tapahtuvaan sävellyksen opetukseen. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda lisää tietoa yhteistoiminnallisen oppimisen mahdollisuuksista vanhempien opiskelijoiden opetuksessa luovaa tehtävää suorittaessa. Tutkittavat jaetaan tehtävän suorittamista varten neljän hengen ryhmiin, mikä vastaa henkilömäärältään jousikvartettia. Tämä ryhmäkoosta vaikuttaa aiemman tutkimustiedon mukaan mahdollistavan niin verbaalisen kuin nonverbaalisen kommunikaation harjoittelutilanteessa (ks. esim. Badino 2014; Seddon & Biasutti 2009). Tutkimuksen erityinen kiinnostuksen kohde on aiemmin määriteltyjen musiikillisten elementtien syntyyn ja muokkaamiseen liittyvä verbaalinen ja musikaalinen kommunikaatio eli

verbaaliset tai musiikilliset kommunikaatioaloitteet. Näistä käytetään tässä tutkimuksessa jatkossa nimitystä verbaaliset ja musiikilliset aloitteet. Tavoitteena on saada tietoa siitä, millaisesta kommunikaation keinoin ryhmässä syntyvät luovat ideat esitetään ja oppia näin tunnistamaan musiikillisen ja verbaalisen kommunikaation roolia luovissa yhteistoiminnallisissa tehtävissä. Visuaalista eli pääosin kehollista nonverbaalista kommunikaatiota ei tässä tutkimuksessa tarkastella, sillä sen on aiemmissa tutkimuksissa havaittu liittyvän erityisesti ilmaisullisiin seikkoihin, kuten tempon hidastukseen tai kiihdytykseen tai esitystilanteiden spontaanien variaatioiden viestimiseen (Bishop & Goebel 2015; Seddon & Biasutti 2009) eikä harjoitustilanteessa tapahtuvaan ideoiden kehittelyyn, joka on tämän tutkimuksen mielenkiinnon kohteena.

Tässä kappaleessa on käsitelty musiikin keinoin kommunikointia ja musiikista kommunikointia. Suurimmassa osassa musiikillista toimintaa tapahtuukin aina jonkinlaista kommunikointia, vaikka tämän luonne riippuukin toiminnan muodosta. Kommunikoinnin tarpeen takia musiikilla voidaan nähdä olevan sisäsyntyisesti kollektiivinen luonne. (Tagg 1982, 40.) Musiikin kollektiivisen ja kommunikatiivisen luonteen ansiosta, yhteistoiminnallisen oppimisen voisi kuvitella sopivan hyvin myös musiikinopetukseen.

3 MUSIIKIN YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN

Suuri osa sekä lasten että aikuisten luovasta musiikillisesta toiminnasta tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa (MacDonald & Miell 2000, 58). Ryhmän kesken tapahtuva musisointi ja musiikin kollektiivinen luonne tulevat esiin myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 141–142; 263–264; 422–424), jossa määritellään, että musiikinopetuksen työtapojen tulisi mahdollistaa yhteismusisointi ja muu musiikillinen yhteistoiminta. Kollektiivisesta luonteestaan huolimatta yhteistoiminnallisen oppimisen hyödyntäminen musiikinopetuksessa on ollut melko vähäistä (Cangro 2013; Holloway 2004; Cornacchio 2008; Teachout 2007, 25). Uusien opetus- ja oppimismenetelmien omaksumista hidastaa aiempien tutkimusten mukaan se, että uudet musiikinopettajat käyttävät omassa opetuksessaan samoja metodeja, joilla heitä itseään on opetettu (Teachout 2007, 25). Näin ollen yhteistoiminnallisen oppimisen hyödyntäminen myös musiikinopettajaopiskelijoiden musiikkikasvatuksen opinnoissa voisi edesauttaa yhteistoiminnallisten menetelmien käyttöönottoa koulujen musiikinopetuksessa. Yhteistoiminnallisen oppimisen mahdollisuuksista peruskoulun musiikinopettajuuteen tähtäävissä musiikkikasvatuksen opinnoissa on hyvin vähän aiempaa tutkimustietoa, minkä takia tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda lisää tietoa yhteistoiminnallisuuden mahdollisuuksista musiikkikasvatuksen opintojen oppimismetodina.

Yhteistoiminnallinen oppimisen taustalla on Lev Vygotskyn (1978) näkemys oppimisesta yhteisöllisenä tiedonrakenteluna, joka tapahtuu tiettyssä kulttuurissa tapahtuvan toiminnan ja keskustelujen myötä. Yhteistoiminnallinen oppiminen on mahdollista määritellä monin eri tavoin. Laajasti määriteltynä yhteistoiminnalliseksi oppimiseksi voidaan lukea kaikki tilanteet, joissa vähintään kaksi henkilöä oppivat tai yrittävät oppia jotain yhdessä. (Dillenbourg 1999, 1–2.) Toisissa määritelmissä taas korostetaan ajatusta siitä, että kaikki ryhmät eivät ole yhteistoiminnallisia, vaan vain osa oppimisryhmistä edistää oppimista, kun taas osa ryhmistä voi toimia jopa oppimista haittaavalla tavalla. Yhteistoiminnallisuudelle voidaan asettaa viisi peruselementtiä, joiden tulee täytyä, jotta aktiviteettia voidaan pitää yhteistoiminnallisena. Nämä elementit ovat positiivinen riippuvuussuhde ryhmäläisten välillä, yksilöiden vastuu, kasvokkainen ja toimintaa edistävä vuorovaikutus, sosiaaliset taidot ja ryhmän kehittäminen. (Johnson & Johnson 1999, 68; 70–71.) Yhteistoiminnallisuuden elementeistä yksilöiden välinen positiivinen riippuvuussuhde, yksilöiden vastuu

toiminnastaan sekä kasvokkainen tapahtuva vuorovaikutus ovat aina läsnä esimerkiksi yhteisöissä, useimmiten toki myös sosiaaliset taidot ja ryhmän kehittäminen ovat osa ryhmän toimintaa. Näin ollen monet musiikin tekemiseen tai soittamiseen keskittyvät ryhmät ovat jo luonnostaan yhteistoiminnallisia. Etäkommunikaation mahdollistavien teknologioiden myötä yhteistoiminnalliseksi oppimiseksi on määritelty joissain tutkimuksissa myös tilanteet, joissa yhteistoiminnallisen ryhmän jäsenten välillä ei ole ollut suoraa kasvokkaista vuorovaikutusta (kts. esim. Seddon 2006; Biasutti 2018). Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin yhteistoiminnalliseen oppimiseen, jossa kasvokkainen vuorovaikutus on läsnä.

Yhteistoiminnallista oppimista on tutkittu paljon viimeisen vuosisadan aikana sekä teorian että käytännön näkökulmasta. Tutkimukset ovat osoittaneet yhteistoiminnallisen oppimisen hyödyt erittäin suurella validiteetilla ja yleistettävyydellä. (Johnson, Johnson & Smith 2007, 22.) Yhdessä työskentelyn jaetun tavoitteen saavuttamiseksi on huomattu johtavan korkeampiin saavutuksiin ja suurempaan tuotteliaisuuteen kuin yksin työskentelyn (Johnson, Johnson & Smith 2007, 19–20; Johnson & Johnson 1999, 72). Verrattuna yksilökeskeiseen tai kilpailuhenkiseen oppimiseen yhteistoiminnallisessa oppimisessa on havaittu korkeamman tason päättelyä ja parempaa opitun siirtovaikutusta, erityisesti ongelmanratkaisua tai käsiteellisen tason ratkaisua vaativissa tehtävissä. Yhteistoiminnallisella oppimisella voidaan myös tukea oppijoiden merkityksellistä ja aktiivista osallisuutta oppimisprosessissa, jolloin häiritsevä ja ei-tehtäväsuuntautunut toiminta on vähäisempää. (Johnson & Johnson 1999, 72.) Oppilaiden aktiivisuudessa ja kognitiivisissa taidoissa havaittavien hyötyjen lisäksi yhteistoiminnallista oppimista edistävissä oppimisympäristöissä henkilösuhteet ovat keskimäärin parempia ja sosiaalinen tuki voimakkaampaa kuin yksilökeskeisissä ympäristöissä. (Whitener 2016, 226; Johnson, Johnson & Smith 2007, 19–20; Johnson & Johnson 1999, 72–73.) Lisäksi yhteistoiminnallinen oppiminen on havaittu olevan yhteydessä psyykkiseen hyvinvointiin ja korkeampaan itsetuntoon (Johnson, Johnson & Smith 2007, 19–20; Johnson & Johnson 1999, 73). Tutkimuksen valossa näyttää siis siltä, että yhteistoiminnallisella oppimisella voi olla monia hyötyjä verrattuna yksilökeskeisiin oppimismetodeihin. Voisiko yhteistoiminnallisuutta hyödyntää siis myös luonteeltaan muutenkin kollektiivisen musiikin opetuksessa?

Yhteistoiminnallisella oppimisella on havaittu olevan hyötyjä useilla eri aloilla, mutta sen tehokkuudesta verrattuna opettajajohtoiseen opetukseen musiikin kontekstissa ei ole yksimielisyyttä (Cangro 2013; Holloway 2004; Cornacchio 2008). Suuri osa musiikin

yhteistoiminnalliseen oppimiseen liittyvästä tutkimuksesta on tehty instrumenttiopetuksen ja musiikin perus- ja lukio-opetuksen kontekstissa (esim. Morgan 1998; Hopkins 2015; MacDonald & Miell 2000; Cangro 2016; Veloso 2017). Musiikin perusopetukseen liittyvä tutkimus on keskittynyt erityisesti yhteissoittoon, musiikin kuuntelemiseen ja musiikin säveltämiseen (Cangro 2016.) Lisäksi musiikin yhteistoiminnallista oppimista on tutkittu informaalissa kontekstissa (Miell & Littleton 2008).

Aiemmissä tutkimuksissa yhteistoiminnallisen musiikin oppimisen etuna on havaittu olevan sen suurempi yhteys oikean elämän musiikkitoimintaan. Opettajat eivät näe oman opettajajohtoisen opetuksensa johtavan elinikäiseen musiikkiyhteisöihin osallistumiseen eivätkä oppilaat näe musiikin oppimistaan koulun ulkopuolisen maailman musiikkiyhteisöihin osallistavana (Mantie & Tucker 2008, 220–223). Kokemuksen omasta päätöksenteosta ja merkityksellisyydestä yhteysoitossa on havaittu olevan yhteydessä aikuisiän musiikin harrastuneisuuteen (Larson 2010). Tutkimuksen valossa vaikuttaa siltä, että musiikin opetuksen yhteistoiminnallisuus voisi toimia keinona edistää elinikäistä musiikin harrastusta, joka on myös yksi musiikin perusopetuksen tavoitteista (POPS 2014, 263). Osana yhteistä päätöksentekoa yhteistoiminnallinen työskentely vaatii oppilailta oman toiminnan reflektointia ja ajatusten prosessointia sekä ideoiden esittämistä vertaisille (Cangro 2016, 64). Nuorten vapaa-ajan bänditoimintaan keskittyneessä tutkimuksessa havaittiinkin, että bänditoiminnassa nuorten välille syntyi yhteinen musiikillinen tietämys ja ymmärrys, minkä lisäksi yhteinen toimintaprosessi koettiin merkitykselliseksi. (Miell & Littleton 2008, 47.) Toisaalta yhteistoiminnallisen ryhmän vuorovaikutuksessa haasteena voi joskus olla tehtäväsuuntautuneen toiminnan ylläpitäminen (Hopkins 2015, 419).

Yhteistoiminnallisen musiikin oppimisen etuna opettajajohtoiseen musiikinopetukseen verrattuna on havaittu olevan myös oppimistehtävän luonnollinen eriytyminen eri tasoisten ryhmäläisten ja ryhmien välillä. Näin ollen yhteistoiminnallisen oppimistilanteen aikana opitut asiat saattavat vaihdella yksilöiden välillä. (Green 2008, 139.) Yhteistoiminnallinen oppiminen voisikin toimia yhtenä keinona vastata musiikinopetuksessa havaittuun eriyttämisen tarpeeseen.

Aiempi yhteistoiminnallisen musiikin oppimisen tutkimus korkeakouluopiskelijoiden parissa on ollut hyvin vähäistä. Musiikkikasvatuksen kontekstissa yhteistoiminnallista oppimista on tutkittu pianonsoiton opetuksessa. Verrattuna yksilölliseen oppimiseen yhteistoiminnallisen oppimisella on havaittu olevan positiivinen vaikutus

musiikkikasvatuksen opiskelijoiden prima vista -soiton ja soinnituksen kehittymiseen. Pianonsoittotaitoon liittyvien taitojen lisäksi yhteistoiminnallisesti oppivat opiskelijat pääsivät harjoittelemaan muiden ohjaamista ja opettamista. Näiden taitojen harjoittelu saattaa olla opiskelijoille hyödyksi myöhemmin musiikinopettajan työssä. (Pike 2014, 85–88.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen näkökulmasta ryhmän henkilöiden keskinäisten riippuvuussuhteiden luonne on merkittävä. Positiivinen riippuvuussuhde saa aikaan työskentelyä edistävää vuorovaikutusta, jossa yksilöt kannustavat toisiaan ja helpottavat muiden ryhmän jäsenten tehtävien suorittamista. Työskentelyä edistävä vuorovaikutus pitää sisällään tehokasta kommunikaatiota, luottamusta, molemminpuolista auttamista ja tehokasta konfliktien käsittelyä. Ryhmän yksilöiden välisen riippuvuussuhteen ollessa negatiivinen tai kun sitä ei ole, ei myöskään ryhmän vuorovaikutus edistä työskentelyä. (Johnson, Johnson & Smith 2007, 17.) Yhteissoittotilanteessa yksilöt ovat hyvin vahvasti positiivisessa riippuvuussuhteessa, sillä ryhmän tavoite voidaan saavuttaa vain, jos jokainen soittaja tekee oman osansa soittotilanteessa. Toisaalta yksilötason hyvä suoriutuminen nostaa yleensä myös koko ryhmän suorituksen tasoa. Kun yhteiset ponnistelut ovat tehokkaampia kuin henkilökohtaiset, muuttuu oman edun tavoittelu yhteisen edun tavoitteluksi (Johnson, Johnson & Smith 2007, 17). Yhteisen edun tavoittelu voi esiintyä esimerkiksi muiden ryhmäläisten opettamisena tai yhteisinä pohdintoina parhaan mahdollisen lopputuloksen saavuttamiseksi.

3.1 Ryhmäoppiminen ja vertaisen antama opetus yhteistoiminnallisen ryhmän vuorovaikutuksessa

Yhteistoiminnallisessa ryhmässä tapahtuva oppimisprosessi muistuttaa perinteistä populaarimusiikin piirissä vallinnutta tapaa oppia musiikillisia taitoja. Populaarimusiikille tyypillisiä ryhmäoppimista korostavia oppimisstrategioita ei ole onnistuttu tuomaan luokkahuoneisiin, vaikka niiden on havaittu olevan oppilaiden omasta kokemuksestaan heidän oppimistaan edistäviä ja eri musiikkityyleihin innostavia. (Green 2006, 106–113.) Ryhmässä tapahtuva oppiminen voidaan jakaa vertaisen antamaan opetukseen ja tiedostamattomaan ryhmäoppimiseen. (Green 2008, 120; Green 2006, 106.) Ryhmäoppimista on kyse silloin, kun yksilö ottaa osaa ryhmän toimintaan katselemalla, kuuntelemalla tai imitoimalla toisia. Lisäksi ennen ja jälkeen musiikkitilanteen tapahtuva ideoiden ja näkökulmien jakaminen on osa ryhmäoppimista.

Vertaisen antaessa opetusta yksi tai useampi ryhmän jäsen jakaa omia tietojaan tai taitojaan muille ryhmän jäsenille. Myös vertaisen antama opetus voi tapahtua katselun, kuuntelun tai imitaation välityksellä, mutta erona ryhmäoppimiseen on, että oppiminen tapahtuu tarkoituksellisen opetuksen keinoin. (Green 2008, 120.)

Ryhmän jäsenten opettaessa toisiaan, ei yksilöiden erilaiset tiedot ja taidot välttämättä aiheuta ongelmaa ryhmän toimintaa ja vuorovaikutusta ajatellen. Yksilöiden erilaisten käsitysten ja näkemysten on jopa havaittu joissain tilanteissa olevan erityisen hyödyllisiä ryhmän oppijoiden välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Mikäli oppijat jakavat täysin saman käsityksen tehtävästä, suoriutuisivat he yhtä hyvin myös työskennellessään yksin. Toisaalta erot oppilaiden käsityksissä eivät johda kehittymiseen myöskään silloin, jos toisten käsitykset hyväksytään sellaisenaan ilman niiden ymmärtämistä tai erot oppijoiden välillä ovat niin suuret, että jaettua ymmärrystä on mahdotonta muodostaa. (Morgan 1998, 46.)

Työskentelyä edistävä vuorovaikutus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että joku ryhmän jäsenistä ei voisi olla johtavassa asemassa tai että ryhmän jäsenten osallistumisen määrä ei vaihtelisi sen jäsenten välillä (Hopkins 2015, 414). Musiikin yhteistoiminnallisissa oppimistilanteissa, joissa tapahtuu vertaisen antamaa opetusta yhdellä tai useammalla ryhmän jäsenistä on usein jonkinasteinen johtoasema. Johtoasema voi olla muuttumaton koko ryhmän toiminnan ajan tai ryhmän jäsenten välillä vapaamuotoisesti vaihteleva. Ryhmän työskentelyn alkuvaiheessa johtoaseman ottaa usein henkilö, jolla on aiempaa kokemusta tai tietoa asiasta. Työskentelyn edetessä johtoasema saattaa kuitenkin siirtyä myös sellaisille ryhmän jäsenille, jotka eivät ole aiemmin osoittaneet kykyjään musiikin alalla. (Green 2008, 120; 138.)

Tässä tutkimuksessa yhteistoiminnallisten ryhmien vuorovaikutusta tarkastellaan ryhmäoppimisen ja vertaisen antaman opetuksen näkökulmasta. Tavoitteena on saada tietoa siitä, kumpi näistä oppimisvuorovaikutuksen tavoista on tavallisempi ryhmien toiminnassa. Ryhmän oppimistapojen tunnistaminen on tärkeää niin opettajien kuin tutkijoidenkin näkökulmasta, jotta oppimistilanteiden aikaista vuorovaikutusta osattaisiin tulkita oikein. Yhteistoiminnalliset ryhmät jaetaan tässä tutkimuksessa kitaransoittokokemuksen mukaan, jotta jäsenten taitotas erot eivät olisi liian suuret uuden oppimisen kannalta.

4 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, **millaisia musiikillisia elementtejä kitaransoiton yhteistoiminnallisessa sovitustehtävässä muodostuu ja millainen on niiden muodostumisen kaari.** Oletuksena on, että niin harmonisia, melodisia kuin rytmisiä elementtejä esiintyy ryhmien sovituksissa, sillä kitaralla on mahdollista tuottaa kaikkia niitä. Lisäksi oletetaan, että ryhmien välillä on eroja siinä, mitä elementtejä sovituksissa esiintyy. Koska kitara on pääasiallisesti melodia- ja harmoniasoitin, oletetaan, että nämä kitaransoitolle luontaisimmat elementit muodostuvat ensimmäisinä, jonka jälkeen syntyy mahdollisesti myös rytmisiä elementtejä. Yhteistoiminnallisissa sovitustehtävissä on mahdollista hyödyntää myös laulua. Oletuksena on, että laulua esiintyy kaikkien ryhmien sovituksissa ja että laulu on mukana sovituksissa alusta alkaen, sillä kaikissa sovitustehtävässä mukana olleissa kappaleiden alkuperäisversioissa on laulettu melodia.

Tämän lisäksi tavoitteena on selvittää, **syntyvätkö ja muuttuvatko musiikilliset elementit verbaalisten vai musiikillisten aloitteiden tuloksena ja miten nämä aloitteet jakautuvat ryhmän jäsenten kesken.** Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että musiikin yhteistoiminnallisissa sävellystehtävissä on havaittavissa sekä verbaalista että musiikillista vuorovaikutusta (esim. Morgan 1998; Hopkins 2015; Veloso 2017) ja siksi oletuksena on, että myös tässä tutkimuksessa esiintyy molempia vuorovaikutuksen keinoja. On myös havaittu, että yhteistoiminnallisen oppimisen tilanteissa johtoaseman ottaa usein ensimmäisenä ryhmän jäsen, jolla on aiempaa kokemusta opiskeltavasta aiheesta (Green 2008, 138) ja että yhteisen tehtävään osallistumisen määrä saattaa vaihdella huomattavasti ryhmäläisten välillä (Hopkins 2015, 414). Tästä johtuen oletuksena on, että musiikillisten elementtien syntymiseen ja muuttumiseen liittyvät aloitteet eivät jakaudu tasaisesti ryhmäläisten kesken.

Viimeisenä tavoitteena on selvittää, **miten suuri osuus yhteistoiminnallisesta oppimistilanteesta on vertaisen antamaa opetusta ja miten suuri osuus ryhmäoppimista sekä miten esitetyt aloitteet jakautuvat näiden välillä.** Kuten aiemmin mainittiin, yhteistoiminnallista musiikinoppimista tarkastelleessa tutkimuksessa on havaittu, että oppimistilanteissa esiintyy sekä vertaisen antamaa opetusta että luonteeltaan tiedostamattomampaa ryhmäoppimista (Green 2008, 120). Oletuksena on, että suurempi osa oppimistilanteesta on ryhmäoppimista, sillä vertaisen antamaksi opetuksiksi määritellään ainoastaan tarkoituksellinen ja tiedostettu vertaisen opettaminen

(Green 2008, 120). Musiikillisten elementtien syntyyn tai muuttumiseen johtavaa vuorovaikutusta oletetaan tapahtuvan sekä vertaisen antaman opetuksen että ryhmäoppimisen aikana.

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tämän tutkimuksen aineistona käytettiin TeamMusic -tutkimukseen Turun yliopistossa kerättyä videoaineistoa. TeamMusic -tutkimus toteutettiin osana kahta silmänliikkeisiin keskittyvää tutkimusprojektia, jotka ovat Suomen Akatemian rahoittama ja Erkki Huovisen johtama *Nuotinluku: Silmänliikkeet ja asiantuntijuuden kehittyminen* (2014-2018, Jyväskylän yliopisto & Turun yliopisto) sekä Turun ihmistieteiden tutkijakollegiumin rahoittama Marjaana Puurtisen *Looking at music: eye movements and the development of expertise* (2015-2017). Molemmat tutkimusprojekteista tarkastelevat nuotinluvun aikana tapahtuvia silmänliikkeitä sekä sitä, miten tapahtuneet silmänliikkeet ilmaisevat musiikillisen asiantuntijuuden ja kognitiivisten taitojen kehittymistä. (Turun yliopisto 2018b.)

5.1 Tutkittavat

Tutkimuksen aineisto kerättiin Turun yliopistossa musiikkikasvatuksen perus- ja aineopintojen kitaransoittokurssilla. Aineistoa kerättiin yhteensä kahdeksan oppitunnin aikana. Kunkin oppitunnin pituus oli 45 minuuttia, josta noin 40 minuuttia käytettiin annetun tehtävän tekemiseen. Tutkimukseen osallistuivat Turun yliopistossa musiikkikasvatuksen perus- ja aineopintoja kyseisenä lukuvuonna suorittaneet opiskelijat. Musiikkikasvatuksen opiskelijat olivat pääosin Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoita. Vaikka kaikilla opiskelijoilla oli aiempaa kokemusta musiikin alalta, vaihtelivat opiskelijoiden kitaransoiton taitotaso aloittelijoista kokeneisiin kitaristeihin. Aineisto kerättiin Turun yliopistolla luokassa, jossa musiikkikasvatuksen opiskelijat tavallisesti osallistuivat kitaransoittokurssille.

Kaikkiaan musiikkikasvatuksen 32 opiskelijasta 30 osallistui tutkimukseen. Tutkittavat oli aineistonkeruutilanteessa jaettu neljään perusopintojen ryhmään ja neljään aineopintojen ryhmään, joiden koko oli 3-4 henkilöä. Ryhmien jaon suoritti kitaransoittokurssin yliopisto-opettaja. Jakoperusteena käytettiin opiskelijoiden kitaransoitkokemusta ja opettajan arviota opiskelijoiden kitaransoittoaidosta. Näistä ryhmistä tähän tutkimukseen on valittu kaksi perusopintoja suorittavien opiskelijoiden aloittelevien kitaristien ryhmää (ryhmät 1 ja 2) ja kaksi aineopintoja suorittavien opiskelijoiden pidemmälle ehtineiden kitaristien ryhmää (ryhmät 3 ja 4). Ryhmät koostuivat yhteensä 15 tutkittavasta, joista 8 oli naisia ja 7 miehiä. Ryhmissä 1, 3 ja 4 oli

neljä jäsentä ja ryhmässä 2 oli kolme jäsentä. Tutkimukseen valittiin aloittelijoiden ja pidemmälle ehtineiden ryhmät, jotta tutkittavat edustaisivat mahdollisimman laajasti eritasoisia kitaransoittajia.

Aineistonkeruutilanteessa tutkittavilta pyydettiin kirjallinen tutkimuslupa (liite 1), jossa tutkittaville kerrottiin, mihin tarkoitukseen kerättyjä aineistoja käytetään. Tällä tavoin haluttiin varmistaa, että tutkittavat voivat tehdä tietoisien päätösten tutkimukseen osallistumisesta.

5.2 Aineistonkeruumenetelmä

Aineistonkeruutilanteessa tutkittavat tekivät ryhmässä kitarasovituksen yhdestä valitsemastaan pop-kappaleesta. Ryhmiä ohjeistettiin tekemään kappaleesta sovitus, jonka he voisivat esittää yliopistorakennuksen aulassa tai muille musiikkikasvatuksen opiskelijoille kitaransoittokurssilla (liite 2). Tehtävänannossa oli rajoitettu soittimien käyttö kitaroihin. Tilassa oli käytettävissä tavallisten akustisten kitaroiden lisäksi myös 12-kielinen kitara ja steel-kitara, mutta erilaisten kitaroiden käytön mahdollisuutta ei erikseen mainittu tehtävän ohjeistuksessa. Tämän lisäksi opiskelijoiden oli mahdollista hyödyntää laulua sovituksissaan. Soitettavat kappaleet olivat ala- ja yläkoulun musiikinkirjoista valittuja tunnettuja pop-kappaleita. Ryhmät saivat valita soitettavan kappaleen kolmen vaihtoehdon joukosta. Jokaiselle ryhmälle annettiin eri kappalevaihtoehdot, minkä vuoksi jokaisella ryhmällä oli soitettavanaan eri kappale. Ryhmällä oli kaikista kappalevaihtoehdoista käytössään peruskoulun musiikinkirjoista tulostettu nuotti.

Ryhmät saivat päättää itse, millä tavoin he suorittivat annetun tehtävän. Tilanteessa ei ollut käytössä opettajan apua, mutta esimerkiksi kännyköiden tai muiden laitteiden käyttöä ei ollut kielletty. Opettajan tuen puuttuessa, opiskelijoiden oli tukeuduttava toistensa tietoihin ja taitoihin eli sovitusta koskevat ratkaisut ja mahdollisesti esiin nousevat ongelmat oli ratkaistava yhteistoiminnallisesti. Aineistonkeruutilanteet kuvattiin kahdella iPadilla ja yhdellä pääkameralla, minkä ansioista koko luokkatila saatiin kuvattua. Tämän tutkimuksen analyyseissä on käytetty ainoastaan pääkameralla kuvattua videomateriaalia, sillä tutkimuskysymyksiin pystyttiin vastaamaan kyseisellä kameralla kuvatulla materiaalilla.

5.3 Aineiston käsittely

Aineistonkeruutilanteessa kuvattu videoaineistosta analysoitiin NVivo 12 -ohjelmaa hyödyntäen. Ryhmätilanteiden analysointi aloitettiin siitä hetkestä, jossa kaikki ryhmän jäsenet olivat lukeneet tehtävänannon, ja ryhmäläiset olivat saaneet itselleen valittavaksi kappaleen kolmesta eri vaihtoehdosta. Näin ollen analysoitua materiaalia tuli jokaisen ryhmän osalta hieman alle 40 minuuttia. Videoaineiston analyysi tehtiin standardoivalla (*standardized*) menetelmällä, jossa videon osat kategorisoitiin koodaamalla ennalta määritellyn ja teoriasta johdetun suunnitelman mukaisesti (Knoblauch, Tuma Schnettler 2014, 436).

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa videoaineistosta pyrittiin löytämään ryhmien sovituksissa syntyneet musiikilliset elementit ja elementtien muodostumisen kaari. Elementit jaettiin aineiston analyysissä melodiaan, harmoniaan ja rytmiin, jotka edelleen jaettiin alaryhmiin (taulukko 1). Musiikillisten elementtien muodostumisen kaarella kuvattiin tässä tutkimuksessa sitä, missä järjestyksessä eri elementit muodostuvat sovitukseen ja elementtien mahdollista poisjääntiä sovituksesta joko hetkellisesti tai lopullisesti. Jokaisen elementin alku- ja loppupiste koodattiin NVivo 12 -ohjelmalla. Tällä tavoin pystyttiin määrittämään, millaisista musiikillisista elementeistä sovitus muodostui ja, missä järjestyksessä nämä elementit saivat alkunsa. Toisaalta oli myös mahdollista huomata, mikäli jokin muodostunut elementti jätettiin myöhemmässä vaiheessa pois sovituksesta. Kunkin elementin alkamispisteeksi koodattiin se hetki, jolloin kyseinen elementti tuli ensimmäistä kertaa esille jonkun ryhmäläisen puheessa ja/ tai soitossa. Mikäli elementti jäi pois sovituksesta jossain vaiheessa aineistonkeruutilannetta tai kyseinen elementti osoittautui pelkästään kokeiluksi, koodattiin elementin loppumispisteeksi se hetki, jossa ensimmäisen kerran selvisi soiton tai puheen välityksellä, että kyseinen elementti ei ole enää osa ryhmän tekemää sovitusta. Kukin elementti koodattiin vain kerran, sillä huomio haluttiin kiinnittää nimenomaan erilaisten musiikillisten elementtien muodostumiseen eikä variaatioihin yksittäisten elementin sisällä. Tämän vuoksi esimerkiksi kaksi erilaista kitaralla soitettua melodiapätkää koodattiin ainoastaan yhden kerran kohtaan soitettu melodia.

TAULUKKO 1. Musiikillisten elementtien jaottelu

| Melodia | Harmonia | Rytmi |
|-------------------------|--|--------------------------|
| Laulettu melodia | Strumming-säestys | Kitaran perkussiivinen |
| Laulettu vieras melodia | Basso-strumming -säestys | käyttö |
| Soitettu melodia | Arpeggio-säestys | Dempattu strumming |
| Improvisoitu soolo | Kaikki äänet yhtä aikaa - säestys Riffi Basso Laulustemmat Fillailu | Kehoperkussio Breikki |

Musiikillisten elementtien määrittelyn jälkeen analysoitiin, millaisista aloitteista muodostuneet elementit syntyivät tai muuntuivat ja miten aloitteet jakaantuivat ryhmäläisten kesken. Koska tutkimuksessa haluttiin keskittyä erityisesti musiikillisiin elementteihin, otettiin analyysissä huomioon ainoastaan sellaiset aloitteet, jotka liittyivät sovituksen elementtien syntymiseen tai niiden varioimiseen. Näin ollen esimerkiksi kappaleen valintaan tai soitinten valintaan liittyvät aloitteet jätettiin huomiotta. Aiemmassa musiikin yhteistoiminnallisen oppimisen aikana tapahtuvaa verbaalista ja musiikillista kommunikointia tarkastelleessa tutkimuksessa oppimisen aikana tapahtuva kommunikointi on jaettu tehtäväsuuntautuneeseen ja ei-tehtäväsuuntautuneeseen kommunikointiin (kts. Hopkins 2015). Tässä tutkimuksessa tarvetta tällaiselle jaolle ei ollut, sillä kommunikaation analyysissä otettiin huomioon ainoastaan musiikillisiin elementteihin liittyvät aloitteet, minkä takia kaikki analyysissä mukana oleva kommunikointi oli luonteeltaan tehtäväsuuntautunutta. Analysoitavat aloitteet jaoteltiin verbaalisiin aloitteisiin ja musiikillisiin aloitteisiin. Verbaaliset aloitteet jaettiin edelleen kysymys- ja ehdotusaloitteisiin, kun taas musiikilliset aloitteet jaettiin soitto- ja laulualoitteisiin. Kysymysaloitteeksi koodattiin aloitteet, jotka esitettiin kysymyslauseen muodossa ja ehdotusaloitteiksi aloitteet, jotka esitettiin väitelauseen muodossa. Soittoaloitteisiin laskettiin kaikki musiikin keinoin esitetyt aloitteet pois lukien laulun

keinoin esitetyt aloitteet, jotka koodattiin laulualoitteiksi. Mikäli verbaalisen aloitteen yhteydessä esiintyi soittamista tai laulamista, koodattiin aloite verbaaliseksi aloitteeksi. Näin ollen musiikillisiksi aloitteiksi koodattiin ainoastaan aloitteet, jotka tehtiin täysin nonverbaalisesti. Aloitteen tyyppin lisäksi jokaisen aloitteen kohdalle koodattiin tieto siitä, kuka ryhmän jäsen aloitteen esitti ja tuliko aloite hyväksytyksi vai hylätyksi. Aloite koodattiin hyväksytyksi, mikäli sen hyväksyntä tuli esille verbaalisena hyväksyntänä tai esitetty elementti tuli osaksi ryhmän sovitusta. Päinvastaisessa tilanteessa aloitteet koodattiin hylätyiksi. Aloitteen hylkäämiseksi määriteltiin välitön hylkääminen tai myöhemmin esille tullut hylkääminen esimerkiksi tilanteessa, jossa ehdotettu elementti osoittautui liian vaikeaksi. Mikäli aloitteen esitti enemmän kuin yksi henkilö samaan aikaan, koodattiin aloite usean henkilön tekemäksi.

Analyysin viimeisessä vaiheessa määriteltiin, miten paljon oppimistilanteissa esiintyi vertaisen antamaa opetusta ja ryhmäoppimista. Vertaisen antama opetuksen ja ryhmäoppimisen alku- ja loppupisteet koodattiin NVivo 12 -ohjelmaan, jolloin saatiin selville, miten nämä jakautuivat prosentuaalisesti oppimistilanteessa. Lisäksi selvisi, missä kohtaa oppimistilannetta esiintyi vertaisen antamaa opetusta ja missä kohtaa ryhmäoppimista. Vertaisen antaman opetuksen ja ryhmäoppimisen jaottelemiseen käytettiin Greenin (2008, 120) määritelmää. Näin ollen ryhmäoppimiseksi määriteltiin katselu, kuuntelu ja toisten imitointi, jossa ei tapahdu tarkoituksellista opettamista ryhmäläisten välillä. Lisäksi ennen ja jälkeen musiikkitilanteen tapahtuva ideoiden ja näkökulmien vaihtaminen luettiin osaksi ryhmäoppimiseksi. Vertaisen antama opetus taas määriteltiin tilanteeksi, jossa yksi tai useampi henkilö tarkoituksellisesti opetti ainakin yhtä muista ryhmäläisistä. Vertaisen antama opetus alkoi opetusta tarvitsevan ryhmäläisen aloitteesta tai siitä, että jonkun ryhmäläisen avuntarve huomattiin ilman tämän omaa aloitetta. Vertaisen antaman opetuksen ja ryhmäoppimisen tilanteet jaettiin kolmeen erilaiseen tilanteeseen; koko ryhmä osallistuu vertaisen antamaan opetukseen, koko ryhmä osallistuu ryhmäoppimiseen ja ryhmä jakaantuu vertaisen antaman opetuksen ja ryhmäoppimisen välillä. Vertaisen antaman opetuksen ja ryhmäoppimisen koodaamisen jälkeen, määriteltiin kumman oppimistilanteen kohdalla analyysin toisessa vaiheessa havaitut aloitteet esiintyvät. Vertaisen antaman opetuksen ja ryhmäoppimisen lisäksi määriteltiin muun toiminnan kesto. Muu toiminta käsitti videoaineiston alun ja lopun, joissa oppimistilanne ei ollut vielä alkanut tai se oli jo loppunut. Tähän lukeutui esimerkiksi tehtävänannon lukeminen sekä soittimien hakeminen ja takaisin vieminen.

6 TULOKSET

Tutkimuksessa tarkasteltiin musiikkikasvatuksen yliopisto-opiskelijoiden yhteistoiminnallisessa sovitustehtävässä muodostuneita musiikillisia elementtejä sekä sitä, millaisista aloitteista nämä elementit saivat alkunsa. Lisäksi selvitettiin, miten yhteistoiminnallisen sovitustehtävän ajankäyttö jakautui vertaisen antaman opetuksen ja ryhmäoppimisen välillä sekä miten aloitteet sijoittuivat vertaisen antaman opetuksen ja ryhmäoppimisen välillä. Yhteistoiminnallisessa sovitustehtävässä opiskelijoilla oli käyttävissään tavallisten akustisten kitaroiden lisäksi 12-kielinen kitara ja steel-kitara. Ainoastaan ryhmä 4 käytti myös 12-kielistä kitaraa ja steel-kitaraa. Muissa ryhmissä jokainen ryhmän jäsen soitti tavallista akustista kitaraa. Kitaran soiton lisäksi yhteistoiminnallisessa sovitustehtävässä oli mahdollista hyödyntää laulamista.

6.1 Musiikilliset elementit ja niiden muodostumisen kaari

Ryhmien sovituksissa esiintyneiden musiikillisten elementtien määrä vaihteli kuuden ja yhdentoista erilaisen elementin välillä (Taulukko 2). Aloittelevien kitaristien ryhmillä (ryhmät 1 ja 2) elementtejä oli hieman vähemmän kuin kokeneiden kitaristien ryhmillä (ryhmät 3 ja 4). Ryhmien 1 ja 2 sovituksessa esiintyi kaikkiaan kuusi erilaista elementtiä ja ryhmien 3 ja 4 sovituksissa yksitoista erilaista elementtiä. Ryhmässä 2 oli yksi jäsen vähemmän kuin muissa ryhmissä, mikä saattoi vaikuttaa muodostuneiden elementtien määrään. Ryhmäläisten määrän vaikutus elementtien toteuttamiseen tuli esiin myös ryhmän 2 keskusteluissa.

Ryhmä 2 (lopussa)

H2: Pitäiskö tonne soittaa jotain vähän niinku basso tai?

H3: Meit on kuitenkin vaan 3 sit ku ois neljäs ni sit se ois tota

H2: Totta.

Hylkäävät ajatuksen basso-elementistä ja jatkavat soittoa.

Kaikkien ryhmien sovituksissa esiintyi melodisia ja harmonisia elementtejä (taulukko 2). Melodisista elementeistä kaikkien ryhmien sovituksissa esiintyi laulettuja melodioita. Myös soitettuja melodioita esiintyi kaikilla muilla ryhmillä paitsi ryhmällä 3. Ainoastaan kokeneempien kitaristien ryhmissä esiintyi myös muita melodisia elementtejä. Ryhmän

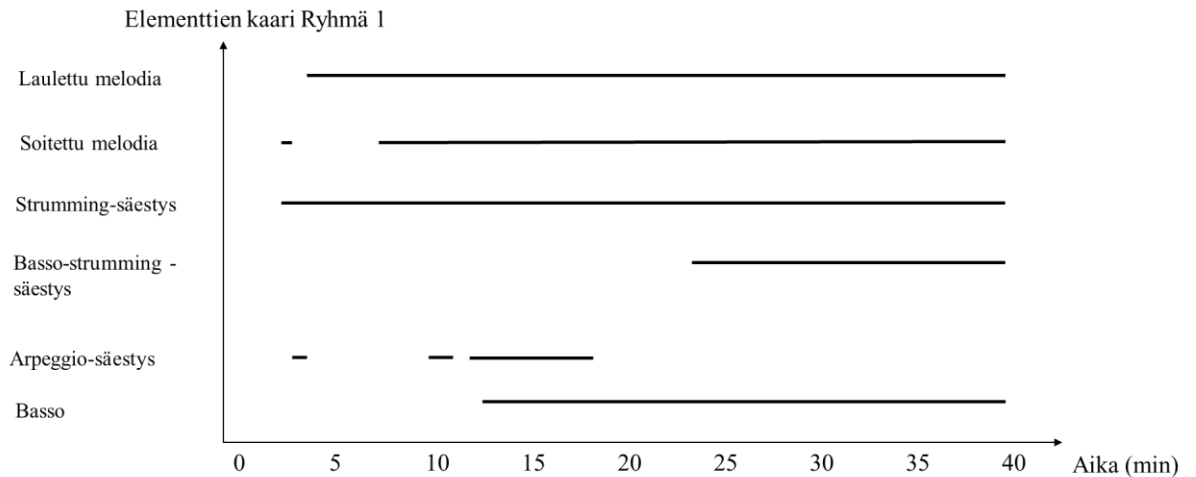
3 sovituksessa esiintyi alkuperäiseen kappaleeseen kuulumattomia laulettuja melodioita, kun taas ryhmän 4 sovituksessa oli mukana improvisoitu soolo. Harmonisista elementeistä kaikkien ryhmien sovituksessa esiintyi ainakin hetkellisesti strumming-säestystä ja bassoäänien soittamista. Kokeneempien kitaristien sovituksissa esiintyi myös stemmalaulua (ryhmä 3), riffejä (ryhmät 3 ja 4) ja fillailua (ryhmä 4).

Rytmiä elementtejä esiintyi kaikkien muiden paitsi ryhmän 1 sovituksissa. Ryhmät 2 ja 3 käyttivät kitaraa perkussiivisesti, kun taas breikki esiintyi ryhmien 3 ja 4 sovituksissa. Ainoastaan ryhmä 4 hyödynsi sovituksessaan kehoperkussia ja ryhmä 3 dempattua strummingia.

TAULUKKO 2. Ryhmien sovituksissa esiintyneet musiikilliset elementit

| Elementti | Ryhmä 1 | Ryhmä 2 | Ryhmä 3 | Ryhmä 4 |
|----------------------------------|---------|---------|---------|---------|
| Melodia | | | | |
| Laulettu melodia | x | x | x | x |
| Laulettu vieras melodia | | | x | |
| Soitettu melodia | x | x | | x |
| Improvisoitu soolo | | | | x |
| Harmonia | | | | |
| Strumming-säestys | x | x | x | x |
| Basso-strumming -säestys | x | | | |
| Arpeggio-säestys | x | | x | x |
| Kaikki äänet yhtä aikaa -säestys | | x | x | x |
| Riffi | | | x | x |
| Fillailu | | | | x |
| Basso | x | x | x | x |
| Stemmalaulu | | | x | |
| Rytmi | | | | |
| Kitaran perkussiivinen käyttö | | x | x | |
| Dempattu strumming | | | x | |
| Kehoperkussio | | | | x |
| Breikki | | | x | x |
| Yhteensä | 6 | 6 | 11 | 11 |

Ryhmän 1 sovitukseen muodostui ensimmäisenä strumming-säestys ja hieman tämän jälkeen laulettu melodia (Kuvio 1). Heti alussa ryhmän toiminnassa mukana ollut soitettu melodia jäi hyvin pian pois. Pienen tauon jälkeen soitettu melodia tuli takaisin sovitukseen, mutta soitettava melodiapätkä oli eri kuin ensimmäisessä kokeilussa.



KUVIO 1. Ryhmän 1 musiikillisten elementtien kaari

Ryhmän 1 sovituksessa esiintyi hetkellisesti arpeggio-säestystä, mutta se hylättiin lopullisesta sovituksesta. Ryhmäläisten keskusteluista selvisi, että arpeggio-säestys koettiin kokeilun jälkeen liian haastavaksi toteuttaa.

Ryhmä 1 (alkussa)

Henkilöt 1 ja 2 ovat soittaneet arpeggio-säestystä ryhmän sovituksessa.

H1: Toi mun näppäily ei...

H2: Ei se oikeen suju.

H1: Ihan vaan sointulinjaa.

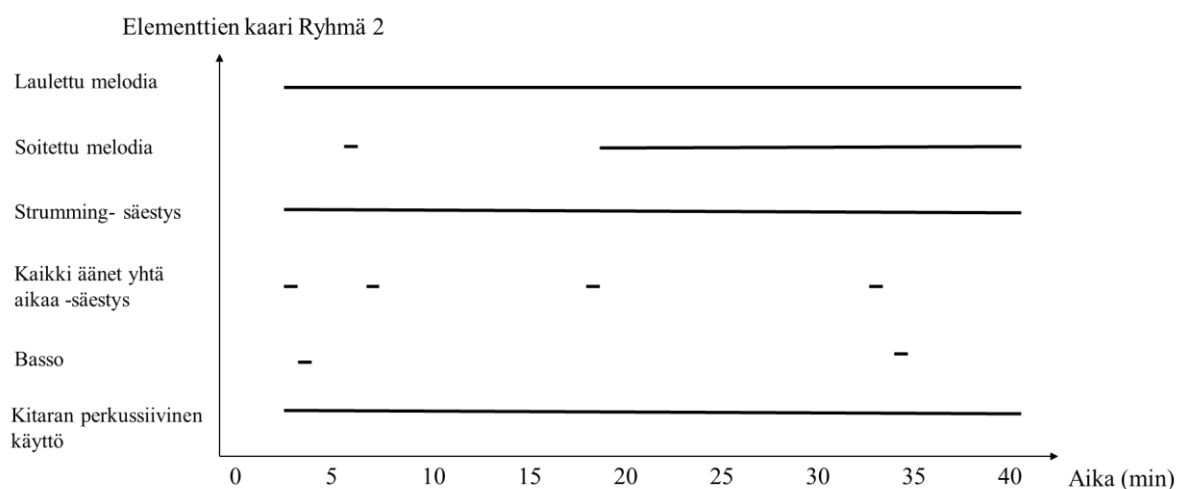
H3: Okei, no mennään sit vaan sointui.

Arpeggio-säestys jää pois ryhmän sovituksesta.

Kaikki ryhmän 1 lopullisessa sovituksessa esiintyneet elementit olivat muodostuneet hieman työskentelyn puolivälin jälkeen. Myöskään hylätyiksi tulleita elementtejä ei muodostunut enää työskentelyn loppupuolella.

Ryhmän 2 sovitukseen ensimmäisenä muodostuvat elementit olivat laulettu melodia, strumming-säestys ja kitaran perkussiivinen käyttö (Kuvio 2). Tämän ryhmän sovituksessa esiintynyt rytmisen elementti muodostui huomattavan aikaisin verrattuna muihin ryhmiin, joissa rytmisen elementit muodostuivat myöhemmässä vaiheessa.

Ryhmän keskusteluista selvisi, että he tiesivät alkuperäisversion alkavan tietyllä rytmikuviolla, jonka ryhmä pyrki toteuttamaan käyttäen kitaraa perkussiivisesti.



KUVIO 2. Ryhmän 1 musiikillisten elementtien kaari

Ainoastaan ryhmällä 2 kaikki lopullisessa sovituksessa esiintyneet elementit olivat muodostuneet työskentelyn ensimmäisen puoliskon aikana. Ryhmässä käytyjen keskustelujen perusteella vaikuttikin siltä, että ryhmän 2 jäsenet kokivat työskentelyajan jopa hieman liian pitkäksi sovituksen tekemiseen, minkä vuoksi suuri osa ajasta kului lähinnä muodostuneen sovituksen läpisoittoon.

Ryhmä 2 (puolivälissä)

H3: *Minkä verran meil on aikaa? Pitääks meidän viäl tota..*

Tutkija: *Teil on semmonen vähän reilu vartti aikaa.*

H2: *Okei.*

H3: *Onks meidän pakko käyttää koko aika?*

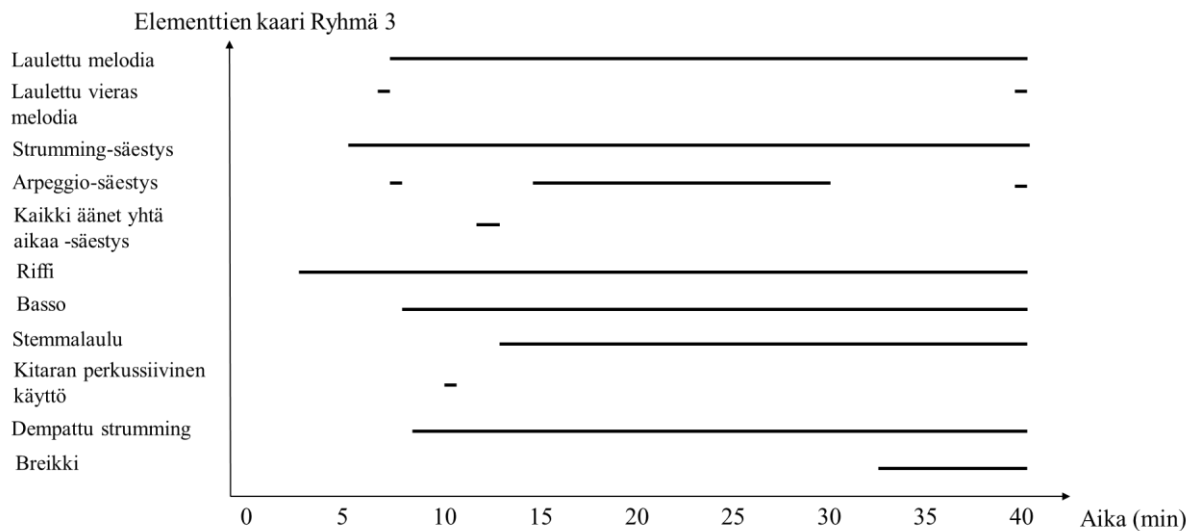
Tutkija: *Mielellään. Sehän oli se ... ohje, että sitte jos te ootte valmiita liian aikasin sit te voitte varioida vielä, jos tulis vielä jotain mieleen.*

H3: *Soitetaaks vaa? Mä koitan saada ainaki noita sointuja vähän paremmin sitte tota sointukiertoo.*

Soitto jatkuu

Ryhmän 3 sovitukseen muodostui ensimmäisenä elementtinä riffi (Kuvio 3). Huomattavaa on, että hyväksytyt aloite riffin ottamisesta mukaan sovitukseen tehtiin jo ennen lopullista kappaleen valintaa. Tämä selittää todennäköisesti ainakin osin elementtien muodostumisen poikkeavan järjestyksen verrattuna muihin ryhmiin. Muihin ryhmiin verrattuna ryhmä 3 keskusteli paljon tulevaan sovitukseen liittyvistä ideoista

ennen varsinaista soiton ja sovittamisen aloittamista. Näin ollen musiikillisia elementtejä alkoi muodostumaan hieman myöhemmin kuin ryhmillä 1 tai 2. Keskustelujen jälkeen ryhmän sovitukseen muodostui ensimmäisenä elementtinä strumming-säestys. Säestyssoiton lomassa yksi ryhmäläisistä teki aloitteen toisista kappaleista lainattujen melodioiden laulusta kertosäkeeseen. Tämä ehdotus toteutui kuitenkin lopulta vasta viimeisellä soittokerralla, kun ehdotuksen tehnyt ryhmäläinen toteutti ideansa kappaleen viimeisessä kertosäkeessä. Viimeinen uusi elementti, breikki, muodostui ryhmän sovitukseen vasta työskentelyn loppupuolella. Tämä poikkesi muiden ryhmien työskentelystä, sillä kaikilla muilla ryhmillä lopulliseen sovitukseen valikoituneet elementit muodostuivat ennen kuin 25 minuuttia työskentelystä oli kulunut.



KUVIO 3. Ryhmän 3 musiikillisten elementtien kaari

Ryhmä 3 oli ainut, joka hylkäsi yhden ehdotetuista elementeistä ajan puutteen takia. Ryhmän keskustelussa tuli esiin ajan mahdollinen riittämättömyys, joten hetkellisesti esillä ollut uudenlainen arpeggio-säestys hylättiin. Tämä elementti tuli kuitenkin mukaan sovitukseen viimeisellä soittokerralla, kun kyseiseen elementtiin aloitteen tehnyt soittaja otti ehdotuksensa mukaan sovitukseen.

Ryhmä 3 (lopussa)

H4: *Se ois makee ku tohon sais mukaan ton tota [alkaa soittaa arpeggiokuviota].*

H2: *Mm. Nii ois.*

H1: *No mut mennää vaa nyt läpi ni saadaan tää täst joku versio.*

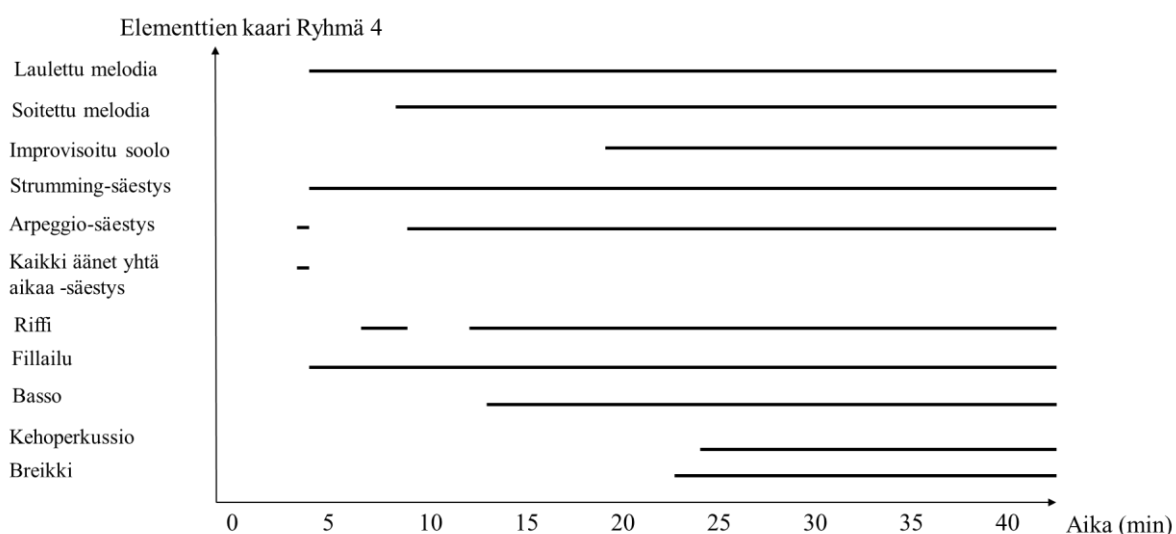
H2: *Saadaan joku versio tehty ni kuitenkin.*

H4: *Jep.*

H2: Hyvä mennään vielä alusta.

Ehdotettu arpeggiokuvio jää pois yli kymmenen minuutin ajaksi. Viimeisen soittokerran aikana henkilö 4 soittaa itse ehdottamansa kuvion aivan kappaleen loppuun.

Ryhmän 4 työskentelyssä ensimmäiset muodostuneet elementit olivat arpeggio-säestys ja kaikki äänet yhtä aikaa -säestys (Kuvio 4). Hieman näiden jälkeen muodostuivat laulettu melodia, strumming-säestys ja fillailu. Huomionarvoista on, että ryhmän työskentelyn aikana esiintyvät katkot elementeissä tai elementtien hylkäämiset liittyvät eri kappalevaihtoehtojen kokeilemiseen liittyviin muutoksiin sovituksessa. Ryhmä 4 oli ainut, joka kokeili soittaa jokaista kappalevaihtoehtoa ja teki lopullisen kappalevalintansa vasta kokeilujen jälkeen. Kokeillessaan eri kappaleita myös sovitukseen liittyvät elementit muuttuivat joiltain osin. Tämä selittää hetkellisen katkon riffin soitossa ja arpeggio-säestyksessä sekä kaikki äänet yhtä aikaa -säestyksen hylkäämisen. Näin ollen ryhmän 4 lopullisen kappalevalinnan sovituksessa ainuttakaan ehdotettua aloitetta ei hylätty.



KUVIO 4. Ryhmän 4 musiikillisten elementtien kaari

Jokaisen ryhmän sovituksissa ensimmäisenä muodostui melodisia ja harmonisia elementtejä. Ainoastaan ryhmän 2 sovituksessa mukana oli myös yksi rytmisen elementti alusta alkaen. Kaikissa ryhmissä suurin osa sovituksen musiikillisista elementeistä muodostui työskentelyn ensimmäisen puoliskon aikana. Kaikilla muilla paitsi ryhmällä 3

lopullinen sovitus oli valmis yhteistoiminnallisen oppimistehtävän ensimmäisen 25 minuutin aikana.

Ryhmää 4 lukuun ottamatta työskentelyn aikana muodostui myös sellaisia elementtejä, jotka hylättiin lopullisesta sovituksesta. Ryhmällä 4 elementtien soitossa tapahtuneet katkot ja hylkäämiset liittyivät muiden kappalevaihtojen kokeiluun. Muiden ryhmien kohdalla katkot joidenkin elementtien soitossa eivät liittyneet kappaleen vaihtamiseen, vaan siihen, että kyseinen elementti hylättiin hetkellisesti tai lopullisesti joko aloitteen tekijän tai muiden ryhmäläisten toimesta.

6.2 Musiikillisiin elementteihin liittyvät aloitteet ja niiden jakautuminen ryhmän jäsenten kesken

Kaikkien ryhmien oppimistehtävien aikana musiikillisiin elementteihin liittyviä kysymysaloitteita tehtiin 19, ehdotusaloitteita 25, soittoaloitteita 38 ja laulualoitteita 5 (taulukko 3). Näin ollen verbaalisia (44 kpl) ja musiikillisiä aloitteita (43 kpl) esiintyi suunnilleen saman verran. Ryhmissä 2 ja 4 musiikilliset aloitteet olivat suuremmassa osassa, kun taas ryhmissä 1 ja 3 verbaalisia aloitteita oli suhteessa enemmän kuin musiikillisiä aloitteita. Erityisesti ryhmässä 4 verbaalisia aloitteita tehtiin erittäin vähän. Ainoastaan 20% ryhmän 4 aloitteista oli verbaalisia ja loput 80% musiikillisiä aloitteita

Eniten hylättyjä aloitteita oli soittoaloitteiden joukossa, mikä voi johtua siitä, että osa soittoaloitteista oli todennäköisesti esimerkiksi soittajan kokeiluja, joiden ei ollut tarkoituskaan päätyä sovitukseen, kuten laulumelodian hakemista soittamalla. Vain laulualoitteiden kohdalla ainoatakaan aloitetta ei hylätty. Kaikkien ryhmien sovituksissa melodian laulu noudatti nuoteissa olevaa versiota. Kuten aiemmin on mainittu, aloitteita hylättiin monesta eri syystä. Esille tulleita syitä olivat muun muassa ehdotuksen haastavuus suhteessa ryhmän taitoihin (ryhmä 1), ajan puute (ryhmä 3), soittajien vähäinen määrä (ryhmä 2), kappaleen vaihto (ryhmä 4) tai aloitteen kollektiivinen määrittelyminen vitsiksi (ryhmä 1). Oli myös tilanteita, joissa sovituksessa mukana ollut elementti jäi pois ilman sanallistettua tai soitossa ilmaantuvaa syytä.

TAULUKKO 3. Musiikillisten elementtien muodostumiseen tai varioimiseen liittyvät aloitteet (kpl)

| | Kysymysaloite | | Ehdotusaloite | | Soittoaloite | | Laulualoite | | Yht |
|---------------------------|---------------|------|---------------|------|--------------|------|-------------|------|-----|
| | Hyv. | Hyl. | Hyv. | Hyl. | Hyv. | Hyl. | Hyv. | Hyl. | |
| Ryhmä 1 | | | | | | | | | |
| Henkilö 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 4 |
| Henkilö 2 | 2 | 0 | 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 7 |
| Henkilö 3 | 3 | 0 | 0 | 2 | 3 | 1 | 0 | 0 | 9 |
| Henkilö 4 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 6 |
| Henkilöt 1, 3, 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Yhteensä | 6 | 0 | 5 | 4 | 6 | 5 | 1 | 0 | 27 |
| Ryhmä 2 | | | | | | | | | |
| Henkilö 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| Henkilö 2 | 2 | 4 | 0 | 0 | 1 | 5 | 1 | 0 | 13 |
| Henkilö 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| Yhteensä | 2 | 4 | 1 | 0 | 4 | 7 | 1 | 0 | 19 |
| Ryhmä 3 | | | | | | | | | |
| Henkilö 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 5 |
| Henkilö 2 | 1 | 1 | 9 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 13 |
| Henkilö 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Henkilö 4 | 1 | 0 | 4 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 7 |
| Yhteensä | 3 | 1 | 14 | 1 | 3 | 1 | 2 | 0 | 25 |
| Ryhmä 4 | | | | | | | | | |
| Henkilö 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 4 |
| Henkilö 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 4 |
| Henkilö 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 |
| Henkilö 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| Henkilöt 1, 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Yhteensä | 3 | 0 | 0 | 0 | 7 | 5 | 1 | 0 | 16 |
| Yhteensä kaikki ryhmät | 14 | 5 | 20 | 5 | 20 | 18 | 5 | 0 | |

Yhtä tutkittavaa lukuun ottamatta kaikki tekivät sovituksen musiikillisiin elementteihin liittyviä aloitteita sovitus tehtävän aikana (taulukko 3). Aloitteiden jakautumisessa ryhmäläisten kesken oli kuitenkin eroja ryhmien välillä. Ryhmissä 2 ja 3 yksi ryhmäläisistä erottui selkeästi aktiivisimpana aloitteiden tekijänä, kun taas ryhmissä 1 ja 4 aloitteet jakaantuivat tasaisemmin ryhmäläisten välillä. Ryhmissä 1 ja 4 esiintyi myös useamman ryhmäläisen samanaikainen laulualoite. Nämä useamman ryhmäläisen samanaikaiset laulualoitteet tapahtuivat kummassakin ryhmässä tilanteessa, jossa sovittavaa kappaletta soitettiin ensimmäistä kertaa läpi ja tultiin siihen kohtaan, jossa laulu nuotin mukaan alkoi. Myös aloitteiden kokonaismäärässä oli eroja ryhmien välillä. Ryhmissä 2 ja 4 aloitteita esitettiin kokonaisuudessaan huomattavasti vähemmän kuin ryhmissä 1 ja 3. Vaikka ryhmässä 4 esitettiin vähiten musiikillisiin elementteihin liittyviä aloitteita, oli tämän ryhmän sovituksessa kuitenkin runsaasti erilaisia elementtejä (Taulukko 2).

6.3 Vertaisen antaman opetuksen ja ryhmäoppimisen osuus sekä aloitteiden jakautuminen näiden välille

Kaikkien ryhmien toiminnassa ryhmäoppimisen osuus oppimistilanteesta oli huomattavasti suurempi kuin vertaisen antaman opetuksen osuus (taulukko 4). Ryhmän 4 oppimistilanne koostui ainoastaan ryhmäoppimisesta. Muiden ryhmien työskentelyssä esiintyi myös vertaisen antamaa opetusta ainakin niin, että osa ryhmästä kohdisti huomionsa jonkun ryhmäläisen tarkoitukselliseen opetukseen. Ryhmän 1 toiminnassa vertaisen antaman opetuksen osuus oli huomattavan suuri verrattuna muihin ryhmiin. Vertaisen antamaa opetusta tapahtui koko ryhmällä tai osalla ryhmästä 12,5% oppimistilanteesta, mikä on 9% enemmän kuin ryhmällä 3, jossa ilmeni toiseksi eniten vertaisen antamaa opetusta.

TAULUKKO 4. Vertaisen antaman opetuksen ja ryhmäoppimisen osuus (%) ryhmien toiminnassa. Muu toiminta kattaa yhteistoiminnallisen oppimistilanteen alussa ja lopussa tapahtuneet soittimien otot, ohjeiden lukemisen ym.

| | Koko ryhmä vertaisen antama opetus | Koko ryhmä ryhmäoppiminen | Sekä vertaisen antama opetus että ryhmäoppiminen | Muu toiminta |
|---------|--|------------------------------|---|--------------|
| Ryhmä 1 | 84,0 | 6,0 | 6,5 | 3,5 |
| Ryhmä 2 | 90,0 | 1,5 | 0,5 | 8,0 |
| Ryhmä 3 | 91,0 | 0,0 | 3,5 | 5,5 |
| Ryhmä 4 | 97,0 | 0,0 | 0,0 | 3,0 |

Kaikki musiikillisiin elementteihin liittyvät aloitteet tehtiin tilanteissa, joissa oli havaittavissa ryhmäoppimista. Usein vertaisen antaman opetuksen tilanteet, joissa oli mukana joko koko ryhmä tai osa ryhmästä, esiintyivät kuitenkin nopeasti jonkin uuteen musiikilliseen elementtiin liittyvän aloitteen jälkeen. Näissä tapauksissa esitetyn aloitteen toteuttaminen vaati muiden ryhmäläisten apua. Joissakin tapauksissa vertaisen antamaa opetusta seurasi oppimistilanteesta alkunsa saanut aloite.

Ryhmä 1 (alussa)

H2: ...nii se vois olla sitä tii-tii-tii-tii-tii-tii tii-tii-tii-tii [hyräillen] ja sit niinku jossain kohtaa niinko laajennetaan niihin sointuihin ja sitten ku tulee jotain hyvää settiä tuolla nii vähän voimakkaammin

H3: Okei. Joo. Näppäillääks me kaikki tossa sitte?

H4: Miten se menee se näpäily?

H3: Mut mä en tiä sopiiks sopiiks toi niin kauan toho? Siis tää oli niinku E.

Vertaisen antama opetus alkaa. Kaikki ryhmäläiset osallistuvat.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä musiikillisia elementtejä musiikkikasvatuksen yliopisto-opiskelijoiden yhteistoiminnallisen sovitustehtävän aikana muodostui ja, millainen oli näiden elementtien muodostumisen kaari. Elementit jaettiin tutkimuksessa melodisiin, harmonisiin ja rytmisiin elementteihin (taulukko 1). Lisäksi tarkasteltiin, millaisen vuorovaikutuksen seurauksen nämä musiikilliset elementit syntyivät tai muuttuivat ja, miten elementtien syntyyn tai muuttumiseen johtaneet aloitteet jakautuivat ryhmäläisten kesken. Aloitteet jaettiin analyysissä verbaalisiin ja musiikillisiin aloitteisiin, jotka jaettiin edelleen kysymysaloitteisiin ja ehdotusaloitteisiin sekä soittoaloitteisiin ja laulualoitteisiin. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, miten suuri osa yhteistoiminnallisen sovitustehtävän oppimisesta oli vertaisen antamaa opetusta ja miten suuri osa ryhmäoppimista sekä miten esitetyt aloitteet jakautuivat näiden kahden välille.

7.1 Yhteenveto tuloksista

Musiikilliset elementit ja niiden muodostumisen kaari

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa tarkasteltiin, millaisia musiikillisia elementtejä musiikkikasvatuksen opiskelijoiden yhteistoiminnallisessa sovitustehtävässä muodostui ja millainen oli elementtien muodostumisen kaari. Oletuksena oli, että sovituksissa esiintyy niin melodisia, harmonisia kuin rytmisiä elementtejä, sillä kitaralla on mahdollista tuottaa näitä kaikkia. Kitaroiden käytön lisäksi tehtävässä oli mahdollista hyödyntää laulua. Tutkimustulokset vahvistivat ennako-oletuksen lähes kaikkien ryhmien kohdalla, sillä kolmen ryhmän sovituksissa esiintyi melodisia, harmonisia ja rytmisiä elementtejä, kun taas yhden ryhmän sovituksessa esiintyi vain melodisia ja harmonisia elementtejä. Laulamisen osalta tutkimuksen tulokset olivat täysin ennako-oletusten mukaisia, sillä jokaisen ryhmä sovituksessa esiintyi laulettuja melodioita. Muodostuneiden elementtien monipuolisuuteen saattoi vaikuttaa esimerkiksi tutkittavien kitaransoittotaito, aiempi kokemus sovittamisesta tai ryhmien valitsemat kappaleet. Kappalevalinnat ovat saattaneet vaikuttaa ryhmien sovituksiin, sillä valmista materiaalia käytettäessä, osa kappaleen musiikillisista elementeistä on jo määritelty. Näin ollen tehtävän toteuttaminen on vähemmän avoin kuin esimerkiksi uutta sävellystä tehtäessä.

Sovitusta tehtäessä olennaisinta on taito käyttää olemassa olevia elementtejä luovasti (Burnard & Younker 2008, 60–61.) Näin ollen on mahdollista, että tutkittavien käsitykset kappaleiden alkuperäisversioista vaikuttivat sovitukseen muodostuneisiin elementteihin. Tätä päätelmää tukee myös ryhmän 2 käymä keskustelu tehtävän tekemisen aikana.

Aikuisiällä musiikin oppiminen keskittyy erityisesti ilmaisuun ja luovuuteen liittyviin osa-alueisiin (Anttila & Juvonen 2002, 68), minkä takia on todennäköistä, että tutkittavien aiemmat kokemukset musiikin sovittamisesta tai muista luovista musiikkiin liittyvistä tehtävistä vaikuttivat heidän kykynsä viedä ryhmän sovitustehtävää eteenpäin. Pelkkä luovuus ei kuitenkaan tässä tutkimusasetelmassa riittänyt, sillä tutkittavien tuli myös itse toteuttaa ideansa käytännössä, mikä vaatii musiikillista taitoa. Tässä tapauksessa kitaransoittotaitoa. Aineiston analyysi osoitti, että kokeneempien kitaristien ryhmissä muodostui enemmän erilaisia musiikillisia elementtejä, mikä voi johtua siitä, että heillä oli tarvittavat taidot luovien ideoidensa toteuttamiseen. Tätä ajatusta tukee myös toisen aloittelijaryhmän (ryhmä 1) arpeggio-säestyksen vaikeudesta käymä keskustelu, joka johti kyseisen elementin pois jäämiseen. Tässä tutkimuksessa otettiin kuitenkin huomioon myös lopullisesta sovituksesta ulkopuolelle jääneet elementit, minkä vuoksi soittotaidon puute ei todennäköisesti selitä kovin vahvasti tämän tutkimuksen tuloksia.

Kolmen ryhmän sovituksissa ensimmäiset muodostuneet elementit olivat melodisia ja harmonisia, mikä tukee ennako-oletusta. Kuitenkin yhden ryhmän (ryhmä 2) sovituksessa rytmiseksi elementiksi määritelty kitaran perkussiivinen käyttö oli ensimmäisenä muodostuneiden elementtien joukossa. Ryhmän keskustelusta selvisi, että he tiesivät kappaleen alkuperäisversion alkavan pelkällä rumpukompilla, mikä vaikutti myös heidän sovitukseensa. Tämä havainto vahvistaa käsitystä siitä, että ryhmien valitsemien kappaleiden alkuperäisversioilla saattoi olla vaikutusta muodostuneisiin sovituksiin. Ainoastaan yhden ryhmän sovituksessa kaikki syntyneet elementit jäivät mukaan myös lopulliseen sovitukseen. Kyseisessä ryhmässä oli kokeneempia kitaristeja ja voikin olla, että he pystyivät toteuttamaan kaikki tehtävän aikana syntyneet luovat ideat.

Musiikillisiin elementteihin liittyvät aloitteet ja niiden jakautuminen ryhmäläisten välillä

Analyysin toisessa vaiheessa selvitettiin, millaisia musiikillisten elementtien syntymiseen ja niiden varioimiseen liittyviä aloitteita musiikkikasvatuksen yhteistoiminnallisessa sovitustehtävässä esitettiin ja miten nämä aloitteet jakautuivat ryhmäläisten kesken.

Aloitteet oli jaettu aineiston analyysissä verbaalisiin (kysymysaloite ja ehdotusaloite) ja musiikillisiin (soittoaloite ja laulualoite) aloitteisiin. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että musiikin yhteistoiminnallisissa sävellystehtävissä on havaittavissa sekä verbaalista että musiikillista vuorovaikutusta (Morgan 1998; Hopkins 2015; Velaso 2017) ja siksi ennako-oletuksena oli, että myös tässä tutkimuksessa esiintyy molempia aloitteiden muotoja. Tutkimuksen tulokset tukivat ennako-oletusta, sillä jokaisen ryhmän toiminnan aikana esitettiin sekä verbaalisia että musiikillisia aloitteita. Ryhmien välillä oli kuitenkin huomattavia eroja siinä, kuinka suuri osa aloitteista oli verbaalisia ja kuinka suuri osa musiikillisia. Vähiten verbaalisia aloitteita oli ryhmällä 4, jonka aloitteista ainoastaan 20% oli verbaalisia ja loput olivat musiikillisia. Ryhmä 4 koostui kokeneista kitaristeista ja voikin olla, että musiikin keinoin käyty keskustelu on helpompaa silloin, kun kompetenssi on hyvä. Toisaalta kyse voi olla myös siitä, että ryhmäläiset tiesivät, että heiden esittämänsä musiikilliset aloitteet toimivat musiikillisessa kokonaisuudessa, eikä tarvetta keskustelulle tästä johtuen ollut. Tätä päätelmää ei kuitenkaan tue se, että toisessa kokeneiden kitaristien ryhmässä verbaalisia aloitteita esitettiin hyvin paljon. Huomattavaa tämän ryhmän toiminnassa on se, että suurin osa verbaalisista aloitteista esitettiin yhden ryhmäläisen toimesta ja näin ollen voi olla mahdollista, että verbaalisten aloitteiden määrä kuvasi tässä ryhmässä enemmän tämän yksittäisen henkilön kuin koko ryhmän toiminnan piirrettä. Tämän ryhmän toiminta tukee myös aiemmassa tutkimuksessa esille nousutta käsitystä siitä, että yhteistoiminnallisessa ryhmässä yksi, usein kokenein, henkilö saattaa ottaa alkuun johtajan roolin (Hopkins 2015, 414). Voikin olla, että kyseisessä ryhmässä eniten aloitteita esittänyt henkilöllä oli eniten kokemusta sovituksesta tai kitaransoitosta. Toiseksi vähiten verbaalisia aloitteita esitettiin toisessa aloittelijoiden ryhmässä, jossa verbaalisia aloitteiden osuus aloitteista oli kuitenkin yli puolet enemmän kuin ryhmässä 4. Tutkimusten tulosten perusteella vaikuttaakin siltä, että sekä verbaalisella että musiikillisella kommunikaatiolla on merkittävä rooli musiikin yhteistoiminnallisessa oppimisessa. Näin ollen toisen vuorovaikutustyyppin huomiotta jättäminen esimerkiksi oppimistilannetta seurattaessa vaikuttaa merkittävästi tilanteesta saatuun käsitykseen.

Oletuksena oli, että aloitteet eivät jakautuisi tasaisesti ryhmäläisten välille, sillä aiemmassa tutkimuksessa on osoitettu, että yhteistoiminnallisen oppimisen tilanteissa johtoaseman ottaa yleensä sellainen ryhmän jäsen, jolla on aiempaa kokemusta opiskeltavasta aiheesta (Green 2008, 138). Lisäksi on havaittu, että toimintaa tukeva osallistuminen ei välttämättä jakaudu yhteistoiminnallisessa oppimisessa tasaisesti

ryhmäläisten kesken (Hopkins 2015, 414). Tutkimuksen tulokset olivat ennakkoletuksen mukaisia, sillä jokaisessa ryhmässä aloitteiden määrässä oli vaihtelua ryhmäläisten välillä. Ryhmissä 2 ja 3 yksi ryhmäläisistä nousi esiin erittäin merkittävänä aloitteen tekijänä. Näissä ryhmissä yli puolet aloitteista esitettiin yhden ryhmäläisen toimesta.

Mielenkiintoinen havainto oli, että ryhmässä 4 aloitteita esitettiin kaikkein vähiten mutta muodostuneiden elementtien määrä oli silti yksi suurimmista. Tämä tukee aiemmin esitettyä käsitystä siitä, että kyseisessä ryhmässä musiikillisten taitojen puute ei estänyt luovien ideoiden toteuttamista ja että ryhmän jäsenet tiesivät jo soittoaloitteen tehdessään, että heidän ideansa sopii osaksi musiikillista kokonaisuutta. Näin ollen hylättyjä aloitteita oli vain vähän ja aloitteiden vähäisyydestä huolimatta sovitukseen syntyneiden musiikillisten elementtien määrä oli suuri. Aineiston analyysissä havaittiin myös, että aloittelevien kitaristien ryhmässä hylättyjä aloitteita oli enemmän kuin kokeneiden kitaristien ryhmässä, mikä tukee ajatusta siitä, että toteuttaakseen luovat ideansa ryhmä tarvitsee myös kitaransoittoon liittyvää osaamista.

Vertaisen antaman opetuksen ja ryhmäoppimisen osuus sekä aloitteiden jakautuminen näiden välille

Aineiston analyysin viimeisessä vaiheessa tarkasteltiin, miten suuri oli vertaisen antaman opetuksen ja ryhmäoppimisen osuus yhteistoiminnallisen sovitustehtävän aikana sekä miten musiikillisiin elementteihin liittyvät aloitteet jakautuivat näiden välille. Aiemmassa yhteistoiminnallista musiikinoppimista tarkastelleessa tutkimuksessa on havaittu, että oppimistilanteissa esiintyy sekä vertaisen antamaa opetusta että ryhmäoppimista (Green 2008, 120), joten oletuksena oli, että molempia esiintyisi myös tämän tutkimuksen aineistossa. Tutkimuksen tulokset tukivat pääosin tätä oletusta, sillä kaikkien paitsi yhden ryhmän toiminnasta oli löydettävissä sekä vertaisen antamaa opetusta että ryhmäoppimista. Poikkeuksena oli ryhmä 4, jonka työskentelystä oli havaittavissa ainoastaan ryhmäoppimista. Syy vertaisen antaman opetuksen puutteelle saattoi olla ryhmän korkea taitotaso kitaransoitossa, minkä takia tarvetta tarkoitukselliselle vertaisopettamiselle ei ollut.

Oletuksena oli myös, että ryhmäoppimisen osuus koko oppimistilanteesta on suurempi kuin vertaisen antaman opetuksen. Tutkimustulokset tukivat kaikilta osin tätä ennakkoletusta. Kaikkien ryhmien toiminnasta suurin osa lukeutui ryhmäoppimiseen. Vertaisen

antaman opetuksen prosentuaalinen osuus koko oppimistilanteesta oli kaikkein suurin toisella aloittelijaryhmällä. Tämä saattoi johtua siitä, että heikomman kitaransoitton tason takia tarvetta vertaisopetukselle oli enemmän kuin muissa ryhmissä. Tätä oletusta tukee myös aiemmin esitetty näkemys siitä, miksi ryhmän 4 toiminnassa ei esiintynyt lainkaan vertaisen antamaa opetusta. Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että yhteistoiminnallisissa ryhmissä toteutettu musiikin oppiminen toimii luonnostaan eriyttävästi, jolloin opitut asiat voivat vaihdella ryhmien ja yksilöiden aiempien tietojen ja taitojen mukaan (Green 2008, 139). Onkin todennäköistä, että myös tämän tutkimuksen aineistossa esiintyi tällaista luonnollista eriytymistä opittujen asioiden välillä. Erityisesti ryhmällä 1, jonka toiminnassa esiintyi paljon vertaisen antamaa opetusta suhteessa muihin, opitut asiat olivat todennäköisesti enemmän kitaransoittoon liittyviä, kuten erilaisia sointuotteita tai äänien löytämistä kitarasta. Vastakohtana tälle toimi ryhmä 4, jossa esiintyi ainoastaan ryhmäoppimista ja opitut asiat liittyivät mahdollisesti enemmän kitaran luovaan käyttöön sovituksessa. Huomattavaa oli, että myös ryhmien sisällä tapahtui luonnollista eriytystä, kun jotkut ryhmän jäsenet toimivat vertaistensa opettajina ja ideoijina, kun taas toiset keskittyivät oman soitto-osuutensa haltuun ottoon.

Aloitteiden jakautumisen osalta oletuksena oli, että aloitteet jakautuisivat vertaisen antaman opetuksen ja ryhmäoppimisen välille samassa suhteessa kuin näitä esiintyisi. Tältä osin tutkimustulokset olivat oletusten vastaisia, sillä kaikki musiikillisiin elementteihin liittyneet aloitteet esitettiin ryhmäoppimisen aikana. Vaikuttaakin siltä, että luovuuteen liittyvä oppiminen tapahtuu herkemmin ryhmäoppimisen yhteydessä, kun taas tekniseen soittotaitoon liittyvä oppiminen tapahtuu enemmän vertaisen antaessa opetusta. Tätä ajatusta tukee aineistossa esiintyneet tapahtumat, joissa vertaisen antama opetus sai alkunsa sellaisesta aloitteesta, jonka toteuttaminen vaati yhden tai useamman ryhmäläisen osalta tarkoituksellista vertaisopetusta.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys

Tutkimuksen aineiston analyysi tehtiin yhden tutkijan toimesta, mikä heikentää tutkimuksen luotettavuutta, sillä aineiston analyysistä muodostetut tulkinnat ovat yksittäisen tutkijan tekemiä. Tutkimuksen vaiheiden tarkalla kuvauksella ja tehtyjen tulkintojen tueksi esitetyillä tapahtumaotteilla on kuitenkin mahdollista parantaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232–233), minkä takia tutkimuksen kulku ja tulkintojen taustalla olevat seikat pyrittiin esittämään

mahdollisimman tarkasti. Lisäksi tulkinoja tukemaan on lisätty kuvioita ja tekstinäytteitä aineistosta. Tällä tavalla lukija pystyy itse arvioimaan päätelmien perusteena olevien seikkojen luotettavuutta.

Yhden tutkijan tekemien analyysien luotettavuutta pyrittiin parantamaan myös sillä, että tutkija analysoi aineistoa useaan kertaan eri ajankohtina. Useina eri ajankohtina toteutetuilla analyysillä pyrittiin havaitsemaan, mikäli aineistosta tehdyt havainnot ja tulkinnat pysyvät stabiileina ajankohdasta riippumatta (Denzin & Lincoln 2005).

Vaikka aineisto analysointiin useana eri ajankohtana, on kuitenkin mahdollista, että jokin seikka on jäänyt huomaamatta aineistosta. Tutkimuksessa käytetyn aineiston luonne lisää itsessään tätä riskiä, sillä aineistossa oli paljon tilanteita, joissa useat eri henkilöt soittivat ja puhuivat yhtä aikaa, joten jotkin asiat ovat saattaneet peittyä muun toiminnan alle. Videointi mahdollisti aineistoon palaamisen, mikä paransi tutkimuksen luotettavuutta pelkkään havainnointiin verrattuna, sillä useiden katselukertojen jälkeen alkuun huomaamatta jääneet seikat oli mahdollista havaita aineistosta myöhemmin (Luckmann 2012, 29–31).

Luotettavuutta heikentää myös videokameran läsnäolon mahdollinen vaikutus tutkittavien toimintaan oppimistilanteen aikana. Kameran läsnäolo muuttuu kuitenkin tavallisesti merkityksettömäksi tottumisvaiheen jälkeen (Knoblauch, Schnettler & Raab 2012, 11), minkä vuoksi on oletettavaa, että kameran läsnäololla ei ole ollut vaikutusta ainakaan koko oppimistehtävän ajan. Kameran merkitystä vähentää myös se, että ennen varsinaisen yhteistoiminnallisen tehtävän alkamista, tutkittavat olivat jo asettuneet kameroiden eteen lukemaan tehtävänantoja ja kuuntelemaan ohjeita. Voikin olla, että tutkittavat olivat jo tottuneet kameran läsnäoloon ennen varsinaisen tehtävän alkamista.

Tutkimuksessa käytettyä aineistoa ei kerätty tähän tutkimukseen. Aineistonkeruutilanne oli näin ollen suunniteltu toisen tutkimuksen tarpeita ajatellen. Tämän tutkimuksen luotettavuutta olisi voitu lisätä esimerkiksi tutkittavien kitaransoittoon ja musiikkiharrastukseen liittyvien taustatietojen kartoituksella tai aineistonkeruutilanteen jälkeisellä oppimiskokemusten kyselyllä. Näiden tietojen puuttuessa kitaransoitkokemukseen ja oppimiskokemuksiin liittyvät pohdinnat perustuvat täysin aineistosta tehtyihin havaintoihin. Toisaalta tällä tavoin ennakkotiedot opiskelijoiden taitotasosta eivät ohjanneet aineiston analyysiä, mikä saattaa osaltaan myös parantaa tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen tavoitteena ei ollut saada yleistettäviä tuloksia, vaan tarkastella yhteistoiminnallisuutta oppimismenetelmänä tietyssä tilanteessa. Näin ollen tutkimuksen

tulokset eivät ole laajasti yleistettävissä. Tuloksista voi kuitenkin olettaa, että yhteistoiminnallinen oppimisella on mahdollisuudet toimia luovien sisältöjen opetuksessa musiikkikasvatuksen opinnoissa. Lisäksi tutkimuksen tulokset tuovat lisätietoa siitä, millaista vuorovaikutusta musiikin yhteistoiminnallisen oppimistilanteen aikana on mahdollista havaita.

7.3 Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Aiemppaa tutkimusta yhteistoiminnallisesta oppimisesta yliopiston musiikkikasvatuksen kontekstissa on hyvin vähän, minkä takia tämän tutkimuksen tavoitteena oli saavuttaa lisää tietoa yhteistoiminnallisen oppimisen mahdollisuuksista tässä ympäristössä. Tämä tavoite saavutettiin ja tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että yhteistoiminnallisen oppimisen hyödyntäminen musiikkikasvatuksen opinnoissa toimii hyvin ainakin luovien osa-alueiden opetuksessa. Tutkimuksen ryhmien toiminta täytti hyvin yhteistoiminnallisuuden periaatteet, sillä kaikkien jäsenten oli työskenneltävä yhdessä kohti jaettua tavoitetta ja jokaisen oli osallistuttava tehtävään, jotta yhteinen tavoite oli mahdollista saavuttaa. Näin ollen tutkimuksen tuloksista saatiin lisävahvistusta myös sille, että yhteistoiminnallisuuden hyödyntäminen musiikinoppimisessa voi olla usein myös hyvin luonnollista, sillä musiikkia tekevät tai soittavat ryhmät täyttävät luonnostaan useimmat yhteistoiminnallisuuden vaatimukset.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että yhteistoiminnallisen sovitustehtävän tekemistä vei eteenpäin sekä verbaalinen että musiikillinen vuorovaikutus. Tätä tietoa voidaan jatkossa hyödyntää, kun analysoidaan yhteistoiminnallista musiikin oppimista. Musiikillisin kommunikoinnin huomioiminen tällaisissa tilanteissa on oleellista, jotta ryhmän aktiivisuutta ja tehtäväsuuntautuneisuutta voidaan arvioida kattavasti. Opettajan onkin tärkeää olla tietoinen tästä kommunikaation muodosta, jotta hän saa kokonaisvaltaisen kuvan ryhmän toiminnasta ja yksilöiden osallistumisesta. Tässä tutkimuksessa keskityttiin ainoastaan tehtäväsuuntautuneeseen kommunikaatioon, mutta jatkossa olisi tärkeää selvittää myös ei-tehtäväsuuntautuneet toiminnan osuutta vastaavassa tilanteessa, sillä ei-tehtäväsuuntautuneen kommunikaation suuren määrän on aiemmissa tutkimuksissa havaittu olevan yksi yhteistoiminnallisen oppimisen haasteista (Hopkins 2015, 419).

Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu musiikin yhteistoiminnallisen oppimisen eriyttävän luonnostaan oppimisen sisältöjä yksilöiden välillä (Green 2008, 139). Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat aiempien tutkimusten tuloksia. Tulosten perusteella taitotason mukaan jaetut ryhmät toimivat hyvin, sillä ryhmäläisten välillä oli kuitenkin jonkin verran eroja niin kitaransoittoaidossa kuin musiikillisissa tiedoissa ja kokemuksissa. Erot eivät kuitenkaan olleet liian suuria, joten ryhmien kommunikaatio oli toimivaa. Niin perusopetuksen kuin musiikkikasvatuksen opettajat voivat hyödyntää saavutettua tietoa kohdatessaan työssään eriyttämisen tarvetta tai suunnitellessaan yhteistoiminnallisten ryhmien kokoonpanoja.

Jotta tämän tutkimuksen tuloksille saataisiin vahvistusta, olisi tärkeää toteuttaa jatkotutkimus, jossa myös tutkittavien omia kokemuksia yhteistoiminnallisen oppimisen tilanteesta kartoitettaisiin. Tällä tavalla saataisiin tietoa siitä, kokevatko opiskelijat kyseisen oppimistavan hyödylliseksi verrattuna perinteiseen opettajajohtoiseen opetukseen sekä millaisia asioita opiskelijat kokevat oppivansa yhteistoiminnallisten tehtävien aikana. Näin saatavan tiedon perusteella pystyttäisiin määrittelemään, millaisten sisältöjen opettamiseen yhteistoiminnallisuus sopisi parhaiten. Aikaisemmassa yhteistoiminnallista oppimista musiikkikasvatuksen kontekstissa tarkastelleessa tutkimuksessa on havaittu, että yhteistoiminnallinen oppimisen aikana tapahtuva vertaisten ohjaaminen ja opettaminen on hyödyksi myös myöhemmin työelämässä (Pike 2014, 85–88). Olisikin tärkeää selvittää yhteistoiminnallisen oppimisen mahdollisuuksia mahdollisena didaktisen oppimisen välineenä musiikkikasvatuksen opinnoissa. Pidemmällä aikavälillä olisi myös hyödyllistä tutkia, onko musiikkikasvatuksen yliopisto-opintojen aikana käytetyillä yhteistoiminnallisilla opetusmenetelmillä vaikutusta opiskelijoiden valmistuttuaan käyttämiin opetusmenetelmiin.

LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Anttila, A. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- Badino, L., D'Ausilio, A., Glowinski, D., Camurri, A. & Fadiga, L. 2014. Sensorimotor communication in professional quartets. *Neuropsychologia* 55 (1), 98–104.
- Bannan, N. 2005. Demonstration: Music teaching without words. *Electronic Musicological Review* 9 (1).
- Biasutti, M. 2018. Strategies adopted during collaborative online music composition. *International journal of music education* 36 (3), 473–490.
- Bishop, L. & Goebel, W. 2015. When they listen and when they watch: Pianist's use of nonverbal audio and visual cues during duet performance. *Musicae Scientiae* 19 (1), 84–110.
- Burnard, p. & Younker, B. A. 2008. Investigating children's musical interactions within the activities systems of group composing and arranging: An application of Engeström's Activity Theory. *International journal of educational research* 47 (1), 60–74.
- Cangro, R. 2013. Effects of cooperative learning strategies on the music achievement of beginning instrumentalists. *International journal of arts and commerce* 2 (7), 133–141.
- Cangro, R. 2016. Student collaboration and standard-based music learning: A literature review. *Update: Applications of Research in Music Education* 34 (3), 63–68.
- Cornacchio, R. A. 2008. Effect of cooperative learning on music composition, interactions, and acceptance in Elementary school music classroom. University of Oregon. School of music and dance. Väitöskirja.
- D'Ausilio, A., Badino, L., Li, Y., Tokay, S., Craighero, L., Canto, R., Aloimonos, Y. & Fadiga, L. 2012. Leadership in orchestra emerges from the causal relationships of movement kinematics. *Plos One* 7 (5), 1–5.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2005. *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dillenbourg, P. 1999. What do you mean by "collaborative learning"? Teoksessa P. Dillenbourg (toim.) *Collaborative learning - Cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier, 1–19.
- Gembris, H. 2006. The development of musical abilities. Teoksessa R. Colwell (toim.) *MENC Handbook of musical cognition and development*. Oxford: Oxford university press, 124–164.

Green, L. 2006. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International journal of music education* 24 (2), 101–118.

Green, L. 2008. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. New York: Routledge.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Holloway, M. S. 2004. The use of cooperative action learning to increase music appreciation students' listening skills. *College music symposium* 44, 83–93.

Hopkins, M. 2015. Collaborative composing in high school string chamber music ensembles. *Journal of Research in Music Education* 62 (4), 405–424.

Johnson, R. T. & Johnson D. W. 1999. Making cooperative learning work. *Theory into practice* 38 (2), 67–73.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. 2007. The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review* 19 (1), 15–29.

Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatus. Viitattu 16.10.2019.

<https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/mutku/oppiaineet/musiikkikasvatus>

Knoblauch, H., Schnettler, B. & Raab, J. 2012. Video-analysis – Methodological aspects of interpretive audiovisual analysis in social research. Teoksessa H. Knoblauch., B. Schnettler., J. Raab. & H-G. Soeffner (toim.) *Video analysis: methodology and methods. Qualitative audiovisual data analysis in sociology*. Frankfurt: Peter Lang, 9–28.

Knoblauch, H., Tuma, R. & Schnettler, B. 2014. Video analysis and videography. Teoksessa U. Flick (toim.) *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. Lontoo: SAGE Publications, 435–449.

Larson, D. D. 2010. The effects of chamber music experience on music performance achievement, motivation, and attitudes among high school band students. Arizona State University. Väitöskirja.

Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1981. *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus.

Luckmann, T. 2012. Some remarks on scores in multimodal sequential analysis. Teoksessa H. Knoblauch., B. Schnettler., J. Raab. & H-G. Soeffner (toim.) *Video analysis: methodology and methods. Qualitative audiovisual data analysis in sociology*. Frankfurt: Peter Lang, 29–34.

MacDonald, R. A. R. & Miell, D. 2000. Creativity and music education: The impact of social variables. *International Journal of Music Education* 36 (1), 58–68.

Mantie, R. & Tucker, L. 2008. Closing the cap: does music-making have to stop upon graduation? *International journal of community music* 1 (2), 217–227.

Miell, D. & Littleton, K. 2008. Musical collaboration outside school: Processes of negotiation in band rehearsals. *International Journal of Educational Research* 47 (1), 41–49.

Morgan, L. A. 1998. *Children's collaborative music composition: communication through music*. University of Leicester. School of psychology. Väitöskirja.

Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa M-L. Juntunen., H. M. Nikkanen. & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja - Kohti reflektiivisiä käytäntöjä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 54–70.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Pike, P. D. 2014. An exploration of the effect of cognitive and collaborative strategies on keyboard skills of music education students. *Journal of Music Teacher Education*, 23 (2), 79–91.

Schiavio, A. & Høffding, S. 2015. Playing together without communication? A pre-reflective and enactive account of joint musical performance. *Musicae Scientiae* 19 (4), 366–388.

Seddon, F. 2006. Collaborative computer-mediated music composition in cyberspace. *British journal of music education* 23 (3), 273–283.

Seddon, F. & Biasutti, M. 2009. Modes of communication between members of a string quartet. *Small Group Research* 40 (2), 115–137.

Shuter-Dyson, R. 1999. Musical ability. Teoksessa D. Deutch (toim.) *The psychology of music*. Amsterdam: Elsevier, 627–651.

Sibelius-Akatemia. 2018. Musiikinteoria 2. Viitattu 16.5. 2018.
http://www3.siba.fi/muste2/sointu_ja_harmonia

Sinor, J. 2014. Musical development of children and Kodály pedagogy. *Kodaly Envoy* 40 (3), 17–20.

Tagg, P. 1982. Analysing popular music: Theory, method and practice. *Popular music* 2, 37–67.

Teachout, D. 2007. Understanding the ties that bind and the possibilities for change. *Arts Education Policy Review* 108 (6), 19–32.

Tolmie, A., Howe, C., Mackenzie, M. & Greer, K. 1993. Task design as an influence on dialogue and learning: primary school group work with object flotation. *Social development* 2 (3), 183–201.

Turun yliopisto. 2018a. Musiikkikasvatus. Viitattu 15.5.2018.
<https://www.utu.fi/fi/yksikot/edu/yksikot/okl/opiskelu/oppiaineet/musiikkikasvatus/Sivut/home.aspx>

Turun yliopisto. 2018b. Reading Music: Eye-Movements and the Development of Expertise. Viitattu 25.3.2018. www.utu.fi/readmusic

Veloso, A. L. 2017. Composing music, developing dialogues: An enactive perspective on children's collaborative creativity. *British Journal of Music Education* 34 (3), 259–276.

Volchegorskaya, E. & Nogina, O. 2014. Musical Development in early childhood. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 146 (C), 364–368.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society*. Cambridge: Harvard university press.

Wallerstedt, C. 2013. “Here comes the sausage”: an empirical study of children's verbal communication during a collaborative music-making activity. *Music Education Research* 15 (4), 421–434.

Whitener, J. L. 2016. Using the elements of cooperative learning in school band classes in the United States. *International Journal of Music Education* 34 (2), 219–233.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupa

Suostumus tutkimukseen osallistumiseen

Osallistun Jyväskylän ja Turun yliopistoissa tehtävään TeamMusic-tutkimukseen, joka liittyy prof. Erkki Huovisen johtamaan Suomen Akatemian rahoittamaan hankkeeseen *Nuotinluku: Silmänliikkeet ja asiantuntijuuden kehittyminen*. Tutkimuksessa selvitetään miten luokanopettajaksi opiskelevat tuottavat ryhmässä sovituksen musiikkikappaleesta. Annan suostumukseni siihen, että osallistumiseni yhteydessä kerättyä anonymisoitua aineistoa* voidaan käyttää mainitun tutkimushankkeen raporteissa ja julkaisuissa. Henkilötietoni luovutetaan ainoastaan tutkimustilanteita koordinoivien KT Tarja-Riitta Hurmeen, KT Marjaana Puurtisen, KM Antti Mäkelän sekä tutkimusavustaja Natalia Chitalkinan tietoon esimerkiksi puuttuvien tietojen tarkistamista varten. Annan myös suostumukseni sille, että tutkimuksessa kerättyä anonymisoitua aineistoa (poislukien osallistujien henkilötiedot) voidaan tarvittaessa säilyttää mainittujen yliopistojen elektronisissa aineistopankeissa mahdollista jatkokäyttöä varten. Aineiston säilytyksessä noudatetaan ko. yliopiston tutkimuseettisiä ohjeita.

Aika ja paikka

Allekirjoitus

Nimen

selvennys

*Osallistujasta riippuen aineisto koostuu seuraavasti:

- a) Perusopintoja suorittavat: videoiduista ja äänitetyistä tutkimustilanteista, silmänliiketallennuksista, sekä mahdollisista taustatietokyselyistä ja/tai verkkopohjaisista kirjallisista kyselyistä.
- b) Aineopintoja suorittavat: videoiduista ja äänitetyistä tutkimustilanteista, silmänliiketallennuksista, kolmesta video- ja äänitallennetuista teemahaastattelusta, sekä mahdollisista taustatietokyselyistä ja/tai verkkopohjaisista kirjallisista kyselyistä.

Anonymisointi tarkoittaa, että osallistujan henkilöllisyys ei paljastu. Anonymisoidussa aineistossa käytetään koodeja tai pseudonyymejä osallistujien nimien sijaan. Videoaineiston anonymisointi tarkoittaa videon käsittelyä siten, ettei henkilöä voi tunnistaa kuvan perusteella.

Liite 2: Tehtävänanto

Tehtävänanto musiikin erikoistujille:

Valitkaa teille jaetuista kolmesta nuotinetusta kappaleesta yksi, jota alatte harjoitella kitaroilla. Suunnitelkaa yhdessä ryhmänä sovitus valitsemastanne kappaleesta. Yhteisen sovituksen tekoon on aikaa n. 45 minuuttia. Kappale on tarkoitus esittää myöhemmin demolla ja halutessanne myös Educariumin aulassa lounasaikaan.

Laulun mukanaolo suotavaa, mutta ei pakollista; voitte tehdä myös instrumentaaliesityksen. Voitte käyttää myös opettajan tietokonetta tarvittaessa.

Huomioikaa ajankäyttö työskennellessänne. Saatte vielä aikaa kenraaliharjoitukselle myöhemmällä demolla ennen varsinaista esitystä, joten ei hätää jos esitys ei ole täysin valmis.

Sovitusvinkkejä:

- laulaako joku/jotkut?
- soittavatko kaikki samanaikaisesti kappaleen alusta loppuun ja millä tavoilla?
- soittaako joku sooloa/melodiaa?
- jos aikaa on, ”koristella” esitystä mielikuvitusta käyttäen: laulustemmoja / koreografiaa jne...