

Koheesio ja dialogi yhtyemusisoinnissa

Musiikkikasvatus konfliktinratkaisutaitojen kehittäjänä

Tutkielma (kandidaatti)
26.4.2019

Santeri Helinheimo
Musiikkikasvatuksen aineryhmä
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

Tutkielman nimi Koheesio ja dialogi yhtyemusisoinnissa. Musiikkikasvatus konfliktinratkaisutaitojen kehittäjänä

Sivumäärä 27

Tekijän nimi Santeri Joonatan Helinheimo

Lukukausi kevät 2019

Aineryhmän nimi Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma

Tiivistelmä

Tutkimukseni tehtävänä on kartoittaa miten dialogisuuden, ryhmäkoheesio ja konfliktinratkaisutaitojen vuorovaikutusta voidaan tarkastella yhtyemusisoinnin kontekstissa. Tutkimuskysymys on: Miten ryhmäkoheesio ja dialogisuus yhtyesoitamisessa kehittävät konfliktinratkaisutaitoja?

Lähestyn tutkimukseni aihetta koheesio ja dialogisuuden määritelmän kautta. Konfliktinratkaisutaidot sisältyvät pitkälti dialogisuuteen. Tarkastelen niiden piirteitä myös oikeuskäsittelyn tilalla käytettävän sovittelun kautta. Yhtyemusisointia tarkastelen hyvin yleisellä tasolla, lähinnä sosiaalisena tilanteena ja toimintaympäristönä.

Dialogisuus parantaa koheesiota ja koheesio parantaa dialogia. Täten molemmat voivat opettaa taitoja, joilla voisi ratkaista myös konflikteja. Tutkimustuloksissa nostan käsitteiden rinnalle musiikin tunnemerkit ja musisoimiseen sisältyvät kommunikoinnin muodot ja tarkastelen näiden välistä vuorovaikutusta. Musiikin tunnemerkit voisivat toimia musiikinopetuksessa eräänlaisena työkaluna dialogisuuden ja koheesio synnyttämiselle ja lisäämiselle ja täten kehittää konfliktinratkaisutaitoja. Aiheen tutkiminen lisää musiikkikasvatuksen vaikuttavuutta ja tarpeellisuutta yhteiskunnassa.

Hakusanat

bändisoittaminen, dialogisuus, demokratia, koheesio, konfliktinratkaisutaidot, yhtyesoitaminen

Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään

27.04.2019

Sisällys

1. Johdanto	1
2. Koheesio ja konfliktinratkaisutaidot	3
2.1. Ryhmäkoheesiosta sosiaaliseen koheesioon	3
2.2. Dialogisuus konfliktinratkaisutaitona.....	4
2.3. Yhtymusisoiminen sosiaalisena ympäristönä.....	6
3. Tutkimusasetelma	8
3.1. Tutkimustehtävä ja -kysymys.....	8
3.2. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus	8
3.3. Tutkimusprosessi.....	9
4. Tulokset.....	11
4.1. Näkökulmia yhtymusisoinnin suhteesta ryhmäkoheesioon.....	11
4.2. Dialogisuus ja konfliktinratkaisutaidot yhtyeessä.....	13
4.3. Koheesion ja dialogisuuden vuorovaikutus yhtymusisoinnissa	15
5. Johtopäätökset ja pohdinta	18
5.1. Koheesio ja dialogisuus yhtyeen opettamisessa.....	18
5.2. Yhteiskunnallinen näkökulma musiikkikasvatukseen.....	22
5.3. Luotettavuustarkastelu.....	23
5.4. Tulevia tutkimusaiheita	24
Lähteet.....	25

1. Johdanto

Kiinnostuin ihmisten yhteiskunnallisista taidoista erityisesti seurattessani #metoo-kampanjan puintia julkisuudessa ja työpiirissäni, lähinnä elokuva-alalla. Varsinkin julkisesti käyty keskustelu herätti minut ajattelemaan yhteiskuntamme jäsenten ja johtavissa asemissa olevien kykyä vastaanottaa palautetta ja kohdata muutoksia. Laajensin pohdintani käsittämään suomalaista politiikkaa ja päätöksentekoa sekä yleisesti eri yhteisöjen johtamis- ja keskustelukulttuuria.

Jos organisaation toimintaa tarkastellaan ja kritisoidaan tarkoituksenaan kehittää organisaatiota, johtajan pitäisi pystyä ymmärtämään näitä näkökulmia ja yhtymään niihin. Olen kuitenkin todistanut vastareaktioita muutosehdotuksia kohtaan; sellaisia, joissa johtaja suuttuu, alkaa kiukutella ja syyttää muita hänen kiusaamisestaan. Tällaisissa tilanteissa vaikuttaa puuttuvan demokraattinen näkemys siitä, että asioita voidaan ja kuuluu hoitaa yhdessä ja että vastuu on myös yhteisöllä eikä vain johtajilla. Tämä korostuu esimerkiksi juuri kulttuurialalla, kun rahoitukset tulevat pitkälti valtiontuesta eli niin sanotusti yhteisistä varoista. Viime aikaisen julkisen keskustelun perusteella vaikuttaa siltä, että yhteiskunnassamme monet johtajat eivät kestä omaan toimintaansa kohdistuvaa kritiikkiä ja tällöin palaute kärjistyy konfliktitilanteiksi. Reflektoin omaa ajattelua ja käyttäytymistäni ja pohdin, reagoisinko itse samalla tavoin vastaavanlaisessa tilanteessa. Miten minä purkaisin tilanteen, tutkisin epäkohtia ja omaa toimintaani ja ottaisin kehitysehdotuksia vastaan? Jos koen oman suhtautumiseni näitä esimerkkejä paremmaksi, mitä minun ajattelussani ja kokemuksessani on erilaista? Millainen minun taustani on suhteessa näihin johtajiin? Onko ehkä empatiakykyni kehittynyt eri tavalla ja miksi? Ehkä olen oppinut jostain konfliktinratkaisutaitoja tai kenties konfliktinehkäisyntaitoja. Voisiko musiikkikasvatus mahdollisesti kehittää näitä taitoja?

Tutkimuksessani tarkastelen dialogisuutta ja ryhmäkoheesiota yhtymesisoinnissa. Koheesio tarkoittaa kiinteyttä eli ryhmän jäsenten keskinäistä arvostusta, luottamusta sekä yhteisesti asetettuja päämääriä ja tavoitteita. Tarkastelen, mitkä musiikilliset ja musiikkikasvatukselliset tekijät ovat yhteydessä koheesioon. Voivatko musiikkikas-

vatus ja korkea koheesio olla yhteydessä konfliktinratkaisutaitojen kehittymiseen? Etsin musiikkikasvatuksen luomia mahdollisuuksia kehittää yhteiskunnallisia taitoja. Aiheen tutkiminen voi lisätä musiikkikasvatuksen merkittävyyttä laajasti yhteiskunnallisella tasolla sekä kehittää musiikkikasvattajien näkemyksiä opetustilanteista yksilön ja yhteiskunnan hyvinvoinnin näkökulmista. Tutkimukseni käsittelee musiikkiharrastuksen yhteisöllisyyteen liittyviä tekijöitä harrastusympäristössä ja -tilanteessa, eli esimerkiksi viikottaisille yhtyetunneille kokoontuvassa ryhmässä, johon kuuluvat bändin ohjaaja ja soittajat.

Tutkimuksessani esittelen ensin teoreettisena viitekehyksenä ryhmäkoheesioita ja konfliktinratkaisutaitoja, joiden osalta keskityn dialogisuuteen ja demokraattisuuteen. Sen jälkeen käsitteelen yhteysoittamista suomalaisessa yhteiskunnassa. Tutkimusasetelmaluovassa määrittelen tutkimusmenetelmän ja esittelen tutkimuksen etenemistä sekä asetan tutkimustehtävän ja -kysymyksen koskien dialogisuuden ja koheesioita vaikutusta konfliktinratkaisutaitoihin yhteysoittamisen kontekstissa. Tuloslouovassa tarkastelen kriittisestikin bändipedagogiikkaa ja miten se vastaa koheesioita ja dialogisuuden määritelmiä ja mitä mahdollisuuksia yhteysoittamisella voisi olla näiden käsitteiden suhteen. Pohdintaluovassa arvioin tutkimusprosessiani ja kiteytän ajatuksiani opetuksen nykytilanteesta sekä pohdin tulevia tutkimusaiheita.

2. Koheesio ja konfliktinratkaisutaidot

Tässä luvussa määrittelen tutkimukseni kannalta kaksi keskeistä teoreettista käsitettä, koheesion ja konfliktinratkaisun. Koheesiota voi tarkastella eri kokoisten ryhmien ja yhteisöjen tai yhteiskunnan tasolla. Tässä tutkimuksessa keskityn ryhmäkoheesion tutkimiseen. Konfliktinratkaisutaitoja käsitteen dialogisuuden ja demokraattisuuden kautta.

2.1. Ryhmäkoheesiosta sosiaaliseen koheesioon

Ryhmäkoheesiolla tarkoitetaan ryhmän jäsenten välisten siteiden vahvuutta, ryhmän yhtenäisyyttä ja jäsenten keskinäistä vetovoimaa sekä jäsenten keskittymisen astetta ryhmätavoitteiden saavuttamisessa. Ryhmäkoheesio on hyvin tärkeää suorituskeskeisissä aktiviteeteissa. (Sabin & Marcel 2014, 163.)

Koherentissa ryhmässä jokainen otetaan tasavertaisena yksilönä huomioon. Esimerkiksi joukkueurheilun tutkimuksessa on käsitelty ryhmäkoheesion ilmiötä ja sitä mitkä asiat vaikuttavat siihen, että pelaaja haluaa säilyttää jäsenyytensä joukkueessa. Joukkueen jäsenyys vastaa pelaajan fyysisiin ja sosiaalisiin tarpeisiin. Positiivinen valmentajan johtajuustyylisi voi edistää sekä joukkueen hyviä yhteistyötaitoja että koheesiota, eli arvostusta ja luottamusta joukkueessa. Sosiaalista tukea osoittavat valmentajat saavat aikaan ympäristön, joka parantaa pelaajien yhteistä tyytyväisyyttä, hyvinvointia ja lämpimiä ihmissuhteita. Positiivinen palautteenanto riippuu toki pelaajan suorituksista, mutta sitä antava valmentaja on kannustava, koska pystyy löytämään jotain kehuttavaa. Autokraattinen johtajuus yhdistetään huonoon ryhmäkoheesioon. (Juntumaa & Elovainio 2007, 94–95.)

Hännikäisen (2006, 127) mukaan henkilökohtainen mielekkyys on yhteydessä toiminnan motiiviin, joten myös yhteisen toiminnan yhteinen motiivi liittyy yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Yhteisöllisyys vaatii yhteenkuuluvuuden tunnetta, mikä puolestaan lisää mahdollisesti yhteisöllistä oppimista ja sisällön oppimista (Hännikäinen 2006, 126–128).

Sosiaalisesta koheesiosta puhuttaessa tarkoitetaan yleensä yhteiskunnallisen tason koheesiota ja siihen vaikuttavia sosiaalisia ja yhteiskunnallisia rakenteita ja muutoksia.

Sosiaalisen koheesion voi tulkita näkyvän ryhmätilanteissa, ja käsite yhdistetään yleensä sosiaalisen solidaarisuuden ja sosiaalisten siteiden kriisiin. (Giardiello 2014, 81.) Inklusio on sosiaalisen koheesion lähikäsite ja inklusiolla voi olla vaikutus koheesion rakentumisessa. Ikonen (2009, 12) määritelmän mukaan inklusio tarkoittaa yhteisön suunnittelua ja toimintaa siten, että kaikkien sen jäsenten tarpeet ja ominaisuudet otetaan huomioon ja kaikki osallistuvat yhteisöön yhdenvertaisesti. Toinen yhteisöihin liittyvä käsite on integraatio, joka tarkoittaa ulkopuolisen ja syrjässä olevan ottamista uudelleen mukaan yhteisöön. Tämä tarkoittaa myös erilaisuuden kohtaamista. (Ikonen 2009, 12.)

2.2. Dialogisuus konfliktinratkaisutaitona

Alhasen mukaan dialogin lähtökohdat ovat keskusteluasetelman tasa-arvoisuus ja keskustelun etenemisen vapaus. ”Dialogissa pyritään sietämään erilaisten kokemusten synnyttämiä jännitteitä, ottamaan huomioon piiloon jääneet kokemukset ja tutkimaan eri näkökulmien välisiä eroja, yhteyksiä ja niistä muodostuvaa kokonaisuutta.” (Alhanen 2016, 51–52). Jokaisen dialogiin osallistuvan panos on yhtä merkittävä eikä siihen kuulu hierarkiset asetelmat. Dialogisuuden lähtökohtana on olla aiheen ympärillä tasavertaisina keskustelijoina ilman pakotteita ja esimerkiksi ammatti- ja arvoasetelmia. Tällainen asetelma hyödyntää yksilöiden erilaisia kokemuksia ja lisää ihmisten vapautta, kun jokainen nähdään jo lähtökohtaisesti yhtä arvokkaana osallistujana. Dialogissa kiinnostus kohdistuu kokemuseroihin ja siten opitaan ymmärtämään toisia ihmisiä, maailmaa ja omaa itseä. (Alhanen 2016, 51–52.)

Sokraattiseksi metodiksi kutsutaan dialogisen filosofian metodia, joka perustuu filosofi Sokrateen oppilaidensa kanssa käymiin keskusteluihin. Sokraattisessa metodissa keskeistä on kysyminen ja vastaaminen. Vaikka totuutta lähestyttäisiin kiistellysti, sen esille tuominen olisi eduksi sekä yksilölle että yhteisölle. Se ohjaisi yhteisöä ratkaisuihin ja valintoihin sekä eettiseen elämään asioiden todellisen laidan mukaan. (Hankamäki 2008, 165.) Tässä yhteydessä dialogi ei ole mitä tahansa keskustelua, vaan siinä pyritään tutkimaan millaisia merkityksiä ihmiset antavat yhdessä käsiteltäville asioille (Alhanen 2016, 11).

Kohteliaisuus ja huomaavaisuus toisia ihmisiä kohtaan käynnistää dialogin. Kohteliaassa keskustelussa ei kuitenkaan välttämättä saavuteta syvällisiä merkityksiä, jos

omia tuntemuksia ei voida ilmaista sellaisina kuin ne oikeasti koetaan. Toisten kokemuksiin virittynyt eli empaattinen henkilö voi kuitenkin tavoittaa kohteliaankin keskustelutavan takaa jotain syvempää. (Alhanen 2016, 138.) Empatia voidaan ymmärtää sekä emotionaalisenä että ajatteluna - taitona ymmärtää toisen ihmisen ajatuksenkulua ja toimintaa. Eläytyvässä prosessissa luovutaan minäkeskeisyydestä ja kohdistetaan kiinnostus toiseen. Toista ei onnistu ymmärtämään, jos arvottaa toisen toiminnan joko hyväksi tai pahaksi, oikeaksi tai vääräksi. Dialogi ei pyri johonkin tiettyyn lopputulokseen, vaan sen tarkoitus on löytää jotain uutta. (Pohjonen 2001a, 78–79.) Uuden ja tuntemattoman etsiminen voi olla hankalaa, jos ihminen haluaa tuntea olonsa turvalliseksi ja tutuksi. Dialogi keskittyy ajatteluun prosessina eikä sen lopputulokseen. Uusi ymmärrys ei välttämättä aukene dialogin yhdessäolon aikana vaan se voi avautua ihmiselle myöhemmin. (Pohjonen 2001a, 79).

Tunteet aktivoivat halumme avautua toisten todellisuuksille eli vuorovaikutukseen. Ihminen, jota ei kuunnella ja jonka todellisuus pyritään tunkemaan jonkun toisen todellisuuden mukaiseen muottiin, tuntee itsensä helposti uhatuksi ja puolustautuu eli sulkeutuu vuorovaikutukselta. Arvot ovat tunteita siitä mikä on hyvää ja oikein. (Pohjonen 2001a, 77–78.) Dialoginen keskusteleminen ei olekaan aina vaaratonta eikä helppoa, sillä toisten ihmisten erilaisuuden kohtaaminen voi joskus olla myös ahdistavaa tai hämmentävää. Yksilöiden vapaus itseilmaisuuksiin voi tehdä keskustelusta kaoottisen tuntuista ja turhauttavaa, varsinkin jos käsitellään arkoja ja vaikeita asioita. Esimerkiksi tästä johtuen voidaan joutua kokemaan pettymyksiä, jos ymmärrys ja luottamus eivät lisäänykään. Tästä huolimatta dialogi avaa mahdollisuuksia kehitykselle, kun erilaisten kokemusten välillä on vuoropuhelua ja syntyy uusia ideoita. Nämä voivat edistää erilaisten haasteiden ratkaisemista. (Alhanen 2016, 52–53.)

Dialogilla voidaan käsitellä jännitteitä ja konflikteja. Ihmisryhmien ja yksilöiden erilaisuus tuovat monia haasteita yhteistoimintaan, kuten kulttuuristen erojen yhteensovittamisen ja ymmärtämisen ja erilaisten elämänhistorioiden synnyttämät näkemyserot. Tällöin ihmiset pyrkivät tutkimaan mikä heitä erottaa toisistaan ja miten he voisivat luoda uusia yhteyksiä keskenään. Dialogin tavoitteena on, että keskustelijat oppisivat ymmärtämään asioita toistensa näkökulmista. Ratkaisevaa on se, että osapuolet hyväksyvät voivansa käsittää asioita eri tavoin. Toisen ihmisen kokemukset ovat usein samaistuttavia, ja toisen kokemuksia tutkimalla syntyvä ymmärrys johtaa puolestaan luottamuksen syntymiseen. ”Luottamus on kaiken luovan yhteistoiminnan

perusta.” (Alhanen 2016, 43–44.) Dialogi edellyttää vastaanottavuutta toisen todellisuudelle. Parhaimpia keinoja tämän päämäärän saavuttamiseksi on yksinkertaisesti toisen kuunteleminen mahdollisimman avoimin mielin. Aktiivinen kysely on osa aktiivista kuuntelua. Yksikin kysymys olisi varmasti joskus voinut välttää konfliktin syntymisen. (Pohjonen 2001a, 76.)

Konfliktilla tarkoitetaan kahden osapuolen välistä erimielisyyttä. Konflikteja voidaan jaotella yksilötasolta globaaleihin erimielisyyksiin sekä esimerkiksi arvokonflikteista intressikonflikteihin. (Pohjonen 2001b, 16.) Sovittelussa konflikti nähdään yhteisenä asiana vastapuolten vastakkainasettelun sijaan. Työskentelyvälineinä ovat vuorovaiikutustaidot, joihin kuuluvat arvostava asenne, kyseleminen, kuunteleminen, luovuus ja intuitiivisuus. Päätös tuntuu oikeudenmukaisemmalta, kun osapuolet ovat itse osallistuneet sen tekemiseen. (Pohjonen 2001b, 8–9.) Esimerkiksi terapeutin sovittelemisen tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään konfliktin psykologisia syitä ja parantamaan osapuolten välisiä suhteita (Pohjonen 2001b, 30). Juridisen tuomioistuimen voi katsoa ratkaisevan riidan ainoastaan juridisesta näkökulmasta, mutta siinä ei ole kyse enää konfliktin varsinaisesta ratkaisemisesta (Pohjonen 2001b, 17). Sovittelua voidaan pitää esimerkiksi tuomioistuimen rinnalla yhtenä keskeisimpänä konfliktinratkaisumenetelmänä, mutta sovittelusta on olemassa erilaisia ideologioita ja käytäntöjä eri instituutioista riippuen (Pohjonen 2001b, 26).

2.3. Yhtymusisoiminen sosiaalisena ympäristönä

Tutkimukseni käsittää yhtymusisoimisen yleisesti. Kansainvälisesti tarkasteltuna musiikin koulutus- ja harrastusjärjestelmät ovat erilaisia eri maissa. Suomessa yhtymusisoimista tapahtuu informaalina oppimisena ja harrastamisena, mutta myös kansallisiin opetussuunnitelmiin perustuvana opetuksena musiikkiopistoissa, kansalaisopistoissa ja kouluissa. Yhtyesoittamista harrastetaan myös esimerkiksi uskonnollisissa yhteisöissä. Yhtyesoittamisen kontekstilla on merkitystä siinä miten tutkimani ilmiöt näyttävät, riippuen esimerkiksi ryhmän tasosta ja koosta, eri ikäryhmistä sekä teknisistä puitteista ja pedagogiikasta. Tässä tutkimuksessa pysyn yleisemmällä tasolla, kuitenkin tavoitteenani lisätä ymmärrystä yhtymusisoimisen pedagogiikan näkökulmasta. Parhaiten tutkimukseni näkökulmat voivat olla sovellettavissa populaarimusiikin yhtyeisiin (esimerkiksi pop-, rock- ja jazz-yhtyeet), joissa on alle 10 jäsentä, mutta

myös keskikokoiseen orkesteriin tai kuoroon. Sosiaalinen ympäristö esimerkiksi 30-henkisessä orkesterissa on kuitenkin hyvin erilainen kuin viiden hengen bändissä.

Hanifin (2009) mukaan suosituin soitonharrastajien musiikkilaji vuonna 2002 oli viihde- ja iskelmämusiikki. Lähes yhtä suosittuja vuonna 2002 olivat pop ja rock, klassinen, kansanmusiikki, perinteinen tanssimusiikki ja jazz. Näistä kuitenkin selkeästi vähiten suosittu oli jazz. (Hanifi 2009, 225–231.) Aktiivisimpia musiikin harrastajia ovat opiskelijat ja koululaiset. Isoin musiikkiharrastajien ikäryhmä on 10-14-vuotiaat ja tästä seuraavaksi isoin 15-24-vuotiaat. Miehet ovat musiikin harrastajina vain hieman isompi ryhmä kuin naiset. Korkeammin koulutetut soittavat enemmän kuin muut sosiaaliryhmät. Suosituimmat soittimet ovat piano ja kitara vuosina 1981, 1991 ja 2002. Soittoa harrastavista 10-14-vuotiaista 25% soittaa yhtyeessä tai bändissä ja 15-24-vuotiaista 34%. Kuoroon kuuluu noin 4% väestöstä. Musiikin harrastus lisääntyy jonkin verran eläkeiässä. (Hanifi 2009, 225–231.) Työikäisille aikuisille on tarjolla vähemmän mahdollisuuksia musiikin harrastamiseen. Myöskin kynnys aloittaa aikuisiällä on korkea, jos aikaisempaa kokemusta ei ole, mutta toki tähänkin vaikuttaa alhainen harrastustarjonnan määrä.

3. Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtävän ja kysymyksen sekä määrittelen tutkimukseni metodin ja kuvailen tutkimusprosessin etenemistä.

3.1. Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kartoittaa miten dialogisuuden, ryhmäkoheesion ja konfliktinratkaisutaitojen vuorovaikutusta voidaan tarkastella yhteytemusisoinnin kontekstissa. Tutkimus perustuu (musiikki)kasvatusalan tutkimuskirjallisuuteen. Tutkimuskysymys on:

Miten ryhmäkoheesio ja dialogisuus yhteysoittamisessa kehittävät konfliktinratkaisutaitoja?

3.2. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus

Kirjallisuuskatsaus on laadullisen tutkimuksen metodi ja tutkimustekniikka. Se pyrkii kehittämään olemassa olevaa teoriaa, arvioimaan teoriaa sekä rakentamaan myös uutta teoriaa. Kirjallisuuskatsauksella rakennetaan kuvaa jostakin tietystä aihekokonaisuudesta, tunnistetaan ongelmia. Kirjallisuuskatsausta voi lähestyä pelkästään oman tieteenalansa puitteissa tai sitten poikkitieteellisemmällä lähestymistavalla, jossa aihetta tarkastellaan tieteenalojen rajoista välittämättä. Tutkimukseni menetelmänä on *systemaattinen kirjallisuuskatsaus*, jossa tarkastellaan käytettyjen lähteiden keskinäistä yhteyttä ja tiivistetään yhteen tietyn aihepiirin tutkimusten olennainen sisältö. Kirjallisuuskatsaus kokoaa tutkimuksien tuloksia, johon se sitten perustaa omat uudet tutkimustuloksensa. Kirjallisuuskatsaus ei ole vain nopea *katsaus* vaan sisältää myös arviointia ja kritiikkiä ja voi tuoda ilmi uusia tutkimuskohteita. (Salminen 2011, 3–5, 9.)

Perusteellisella tutkimuksella voi tavoittaa monipuolista tietoa ja lisätä ymmärrystä tutkittavan ilmiön luonteesta sekä siihen liittyvistä syy-seuraussuhteista. Huolellisesti suunniteltua ja toteutettua tutkimusasetelmaa, tutkimuksien toistamista sekä tutkittavaa ilmiötä useista näkökulmista lähestymistä voidaan pitää perusteellisen tutkimuksen kriteereinä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Hermeneuttisen käsityksen mukaan tiedonmuodostuksessa ei ole varsinaista alkua. Tutkittavasta kohteesta on

aina jokin esiymmärrys. Esiymmärrys muuttuu tulkintaprosessin edetessä ja täten tutkimuskohteesta saatu tieto syvenee. (Siljander 1988, 115.)

3.3. Tutkimusprosessi

Tutkimukselleni on ensimmäiseksi määritelty menetelmäksi *systemaattinen kirjallisuuskatsaus* ja aiheen valinta on tapahtunut tämän jälkeen. Aihe valikoitui havainnoistani yhteiskunnallisessa ja poliittisessa julkisessa keskustelussa ja halusin tarkastella havaintojani musiikkikasvatuksen tieteenalan kautta. Lähteiksi hain tieteellisiä julkaisuja Suomen yliopistojen julkaisuista sekä kansainvälisistä sähköisistä tietokannoista kuten EBSCO:sta. Käytin yliopistojen käsikirjastojen kirjallisuutta sekä hakuohjelmia Google ja Google Scholar. Olen käyttänyt tutkimuksessani tieteellisiä lähteitä sekä kuluvalta, että edelliseltä vuosisadalta. Täten voin ymmärtää tutkimiani käsitteitä syvällisemmin myös niiden historian kautta. Olen kuitenkin huolellisesti arvioinut, että lähteet ovat edelleen ajankohtaisia. Hyödynnän tieteellistä kirjallisuutta musiikkikasvatuksen tutkimuksen alalta, mutta soveltuvin osin myös musiikki- ja kasvatustieteiden ulkopuolelta. Olen käyttänyt hakusanoina muun muassa seuraavia: cohesion + music, cohesion + music education, cohesion + band, group cohesion, social cohesion, conflict, sovittelu, konfliktinratkaisutaidot.

Tutkimuksessani olen hyödyntänyt tutkijatriangulaatiota lähinnä aineiston keruussa. Tutkijatriangulaatio on triangulaation muoto, jonka katsotaan soveltuvan opinnäytetöiden tekemiseen esimerkiksi yhteistyön harjoittamisen näkökulmasta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimukseni tueksi olen saanut kriittistä vertaistukea aiheeni tarkasteluun ja lähteiden hakemiseen vertaisiltani tutkijoilta, tieteenalani asiantuntijalta sekä muilta tutkijoilta lähipiirissäni.

Konfliktinratkaisutaitojen yhteys yhteysoittamiseen ei ole välttämättä ilmeinen eikä konkreettinen enkä täten olettanutkaan löytäväni suoria vastauksia. Alussa minulla oli kaksi eri aihevaihtoehtoa, koheesio tai konfliktinratkaisutaidot, joista muodostui lopulta molempien kevyt yhdistäminen, joka lopulta tuntuikin loogiselta ja mielenkiintoisimmalta ratkaisulta. Yhteysoittamisen valitsin tutkimukseni musiikkikasvatukseksi ympäristöksi koska se tuntui minulle luontevimmalta alueelta oman kokemukseni vuoksi. Pyrin välttämään heijastamista omia kokemuksiani tutkimuksessani saa-

vuttaakseni objektiivisemmän kokonaisuuden. Luonnollisesti tutkijalla voi olla aikaisempia kokemuksia tutkimusaiheesta ja eräänlaisia työhypoteeseja täytyykin olla työn etenemisen vuoksi, kuitenkin niin, etteivät omat kokemukset estä näkemästä uusia mahdollisuuksia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Kirjoittaminen on keskeinen osa laadullista tutkimusta. Laadullinen tutkimus ei vain selosta tutkimusta lukijalle, vaan tutkija analysoi ja kirkastaa tutkimusprosessin ajan ajatustaan yksityisistä havainnoista kohti yleisiä merkityksiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 266.) Tutkimusprosessini on edennyt yksittäisistä havainnoista tutkimukseni keskeisten käsitteiden määrittelemiseen. Keskeisissä käsitteissä olen havainnut yhtäläisyyksiä, joiden vuorovaikutusta olen tarkastellut vertaillen sekä tuoden niitä yhteen. Tämä prosessin pohjalta olen koostanut pohdintaa kohti yleisempää ja yhteiskunnallisempaa tasoa. Tutkimusprosessissani olen pyrkinyt seuraamaan Tieteellisen neuvottelukunnan (TENK 2012) ohjeistusta hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Koska tutkimukseeni liittyy myös muuta kuin musiikkikasvatuksen tieteenalan kirjallisuutta, pyrin huomioimaan tutkimustekstissäni myös muut asiantuntijayleisöt, käsittelemällä musiikillista toimintaympäristöä yleisellä tasolla ja ymmärrettävin termein.

4. Tulokset

Ryhmäkoheesiota nimenomaan yhtyesoittamisessa tai yleisesti musiikkikasvatuksessa ei ole tutkittu paljon perustuen tekemiini hakuihin. Musiikkikasvatuksen tutkimuksissa käsitellään sosiaalista koheesiota, mutta siihen yhdistetään kuitenkin esimerkiksi koululuokan yhtenäisyys. Muilla tieteenaloilla puhutaan usein sosiaalisen koheesion käsitteestä, joka joissakin tutkimuksissa on määritelty käsittämään laajempia yhteisöjä (koulu tai yhteisö) kuin ryhmä (yhtye tai joukkue). Tässä tutkimuksessani olen tarkastellut koheesion määritelmän ja kirjallisuuden antaman näkemyksen mukaisesti musiikkikasvatuksen kirjallisuudessa koheesioon liittyviä näkökulmia ja tutkimuksia. Dialogisuus näkyy tuloksissa vahvemmin. Yhdessä nämä tekijät tähtäävät toki samoihin päämääriin vuorovaikutuksessa keskenään: dialogisuus parantaa koheesiota ja koheesio parantaa dialogia ja näin molemmat opettavat taitoja, joilla voisi ratkaista myös konflikteja.

4.1. Näkökulmia yhtyemusisoinnin suhteesta ryhmäkoheesioon

Hallamin (2015, 15, 84) mukaan yhteismusisointi voi luoda kulttuurista koherenssia ja sosiaalisia siteitä, joita ei synny juurikaan muilla tavoilla ja siihen johtava prosessi voi opettaa toisten hyväksymistä ja suvaitsevaisuutta. Musiikillinen synkronisuus (yhtäaikaisuus) lisää yhtenäisyyden tunnetta lapsissa ja aikuisissa. Koululuokkien koheesiota ja yhteenkuulumisen tunnetta voidaan parantaa musisoimisen aktiviteeteilla, joilla nimenomaan tähdätään entistä positiivisempiin asenteisiin ja parempaan sosiaaliseen mukautumiseen. Ryhmässä musisoiminen mahdollistaa uusien ideoiden ja näkökulmien tutkimisen, kulttuuriset kokemukset ja se tukee sosiaalista koheesiota. (Hallam 2015, 15). Voidaan siis tulkita, että yhteissoittaminen voi vahvistaa sosiaalisia siteitä, ryhmän kesken ja myös sen ulkopuolella, parantaen täten välillisesti myös laajemman yhteisön sosiaalista koheesiota.

Kososen (2001, 112) mukaan yhteissoitto ja vertaisyhteisö antaa virikkeitä ja innostusta soittamiseen. Toveripiiri voi olla myös negatiivinen tekijä, jos esimerkiksi kokee olevansa huonompi soittaja kuin muut ympärillä olevat musiikin harrastajat (Kosonen 2001, 112). Vaikka kävisikin yksilösoittotunneilla, yhtyesoittamisen merkitys voi korostua silloin kun siihen pääsee osallistumaan. Se voi olla virkistävää ja innostavaa

vaihtelua. Toisaalta yhtyesoittamisen voi kokea vieraana ja ahdistavanakin asiana, jos ei esimerkiksi pääse ryhmäytymään uusien soittajien kanssa. Aikaisemman kokemuksen määrä ryhmässä soittamisesta ja toimimisesta saattaa näkyä ryhmätyöskentelyssä eri tavoin: innostuneisuutena ja aktiivisuutena tai epävarmuutena.

Soittaminen ei välttämättä onnistukaan, jos toimintamallit eivät ole selvät. Tämä voi johtua tottumuksesta siihen, että nuotit tuodaan valmiina eteen ja sitten vain soitetaan, ja mikäli yhtyeen johtajalta odotetaan selkeää johtamista. Jos yhteisöllinen luomisprosessi puuttuu yhtyeen työskentelystä, tällöin myös sosiaalinen kanssakäyminen yhtyeen jäsenten kesken jää vähäiseksi ja täten koheesion taso alhaiseksi. Erja Kosonen (2001, 116) huomauttaa, että länsimaisessa kulttuurissa korostetaan yksilöllisyyttä yleensäkin ja musiikkikulttuurissa korostuu täten virtuoosimaisuus ja solistisuus yhteisöllisyyden sijaan. Esimerkiksi afrikkalaisessa musiikkikulttuurissa usein koetaan ja tehdään musiikkia yhteisöllisesti ilman niin selkeää erottelua esiintyjän ja yleisön välillä. Länsimainen yksilöllistämisen kulttuuri omaksutaan kasvatuksen kautta jo elämän alkuvaiheissa toimintamalleina, elämänarvoina ja asenteina. (Kosonen 2001, 116.) Esimerkiksi yksilökokeilla testattavat taidot kouluissa vahvistavat käsitystä yksilökeskeisen suoriutumisen tärkeydestä ja lisäksi yhden yksilön menestys nostetaan usein esille. Ryhmäkoheesiota voi kuvailla esimerkiksi ryhmän jäsenten välisten siteiden vahvuutena, ryhmän yhtenäisyytenä ja keskittymisen määränä, jolla jäsenet pyrkivät kohti ryhmän yhteisiä tavoitteita (Sabin & Marcel 2014, 164).

Toisen ihmisen kunnioittamiseen liittyviä tärkeitä arvoja ovat vastuuntunto, hyvät käytöstavat ja oikeudenmukaisuus. Arvot ovat tunteita hyvästä ja oikeasta (ks. Pohjonen 2001a, 77–78). Ennakkoluulottomuus, eriävien mielipiteiden hyväksyminen ja erilaisien persoonallisuuksien hyväksyminen koetaan tutkimuksen mukaan musiikinopettajien mielestä arvokkaiksi. Ihmissuhteisiin liittyen merkittävimmit arvoiksi koetaan vuorovaikutustaidot, heikommista huolehtiminen ja yhteisöllisyys. Opettajat näkevät musiikissa tärkeänä sosiaalisten taitojen kehittymisen, kaikenlaisen tasa-arvon kehittyminen, psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden kunnioittaminen, kriittisen ajattelun ja taidollisen erilaisuuden hyväksymisen. Opettajien arvoissa näkyy myös rehellisyys, ihmisoikeuksien kunnioittaminen ja fyysisen turvallisuuden kunnioittaminen sekä kaikenlaisen erilaisuuden hyväksyminen ja paikallisen kulttuuriympäristön vaaliminen. (Holm 2013, 49–52.) Holmin tutkimukset viittaavat vahvaan yhteisölliseen identiteettiin ja täten koheesion tarpeellisuuteen juuri musiikinopetuksessa.

4.2. Dialogisuus ja konfliktinratkaisutaidot yhtyeessä

Alhanen (2016, 48) näkee rock-yhtyeen sävellysprosessin dialogisena luovana prosessina, jollaiset synnyttävät maailmaan uusia ideoita, joita kukaan yksilö ei pystyisin yksin tuottamaan. Tällaisia dialogeja lienee eniten tieteen ja taiteen aloilla. Luovuus usein perustuu yksilöiden välisen erilaisuuden hyödyntämiseen ja erilaisuudet täydentävät toisiaan. Dialogin synty vaatii ryhmän jäseniltä sitoutumista yhteiseen tavoitteeseen ja kunnioitusta toistensa erilaisuuksia kohtaan, mutta dialogin käynnistyminen voi myös täyttää nämä vaatimukset. Alhanen nostaa esille myös kokeiluvuuden - työssä edetään oppien sekä erheistä että onnistumisista. Vapaa kokeileminen toimii rohkaisevana tekijänä jatkamaan leikittelevää ideoimista. (Alhanen 2016, 48–50.)

Alhasen edellä mainituista ajatuksista näkyy se, miten luova vapaa työskentely voi olla rohkaisevaa, sallii yksilöiden erilaisuudet ja hyödyntää niitä, jopa nostaa niiden arvostusta samanlaisuutta ylemmäksi. Tämänlainen arvostus on palkitsevaa eikä jätä tilaa konfliktin syntymiselle, kun huomio jakautuu tasaisesti ryhmän jäsenille. Alhasen (2016) mukaan näin myös mahdolliset jännitteet kanavoituvat luomistyön hyväksi.

Musiikin voi katsoa olevan ruumiinkielen muoto, jota ei voi suoraan kääntää sanoiksi ja jossa ei aina tiedä kommunikoidensa (Lehtonen & Niemelä 1997, 17 ja Lilja-Viherlampi 2007, 86). Lilja-Viherlampi (2007, 90) ja Vuori (2002, 207) huomauttavat, että kun soitetaan yhdessä, se merkitsee monimutkaista inhimillistä vuorovaikutusta: soittamista ja kuuntelemista sekä suoraa kehollista yhteyttä soittajien välillä.

Erkkilä (1997, 57) erittelee musiikin emotionaalisia merkitystasoja, joita ovat vitaa-liaffektien taso, psykodynaaminen taso ja kognitiivinen taso. Kognitiivista merkitystasoa voi verrata puhuttuun kieleen tietyssä mielessä, sillä nämä merkitykset kehittyvät oppimisen kautta hitaasti. Esimerkiksi emotionaaliset kognitiivisen tason merkitykset ovat kunkin kulttuurisen järjestelmän mukaisia tunteiden ilmaisukeinoja. Yhtyemusi-soinnin kontekstissa emotionaaliset odotukset voivat perustua esimerkiksi musiikin rakenteen luomiin odotuksiin, mutta voivat olla riippuvaisia kuuntelijasta. Psykodynaamisen tason emotionaaliset merkitykset ovat henkilökohtaiseen elämänhistoriaan liittyviä, tyypillisesti voimakkaita traumoihin ja konflikteihin liittyviä emotioita tai voimakkaita positiivisia kokemuksia. Tällaiset emotionaaliset merkitykset voivat myös olla kokijalleen tiedostamattomia. (Lilja-Viherlampi 2007, 87 ja Erkkilä 1997, 57–

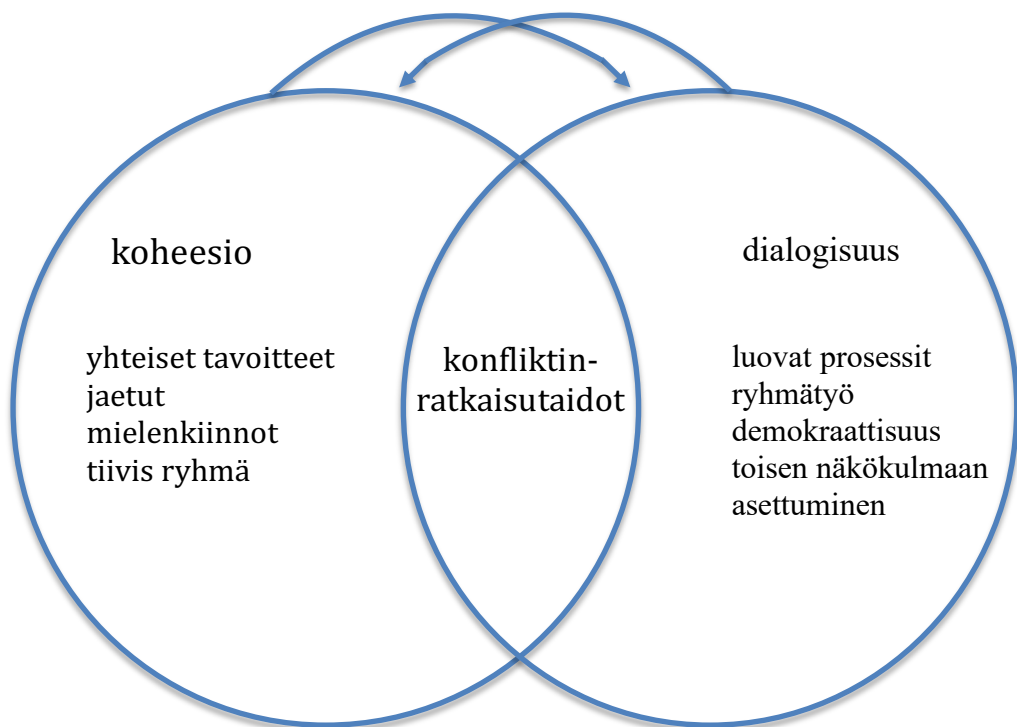
58.) Emotionaalisten merkitysten voi katsoa vaikuttavan tiedostamattominakin yksilön kommunikoimiseen ja varsinkin musiikkiin voi liittyä henkilökohtaiseen elämänselämään liittyviä voimakkaita tunteita. Ne voivat liittyä yksittäiseen teokseen, soittamiseen, yhtyeen jäsenten välisiin suhteisiin tai esimerkiksi musiikin sointiväriin synnyttämään tunnekokemukseen. Lehtosen (2004, 13) mukaan musiikkiin kytkeytyvät reaktiot ulottuvat syvälle tiedostamattoman ruumiillisuutemme alueelle ja musiikinopiskeluun saattaa kytkeytyä paljon sekä mieluisia että epämieluisia tiedostamattomia tunteita, mielikuvia ja assosiaatiota.

Mutta voidaanko musiikista puhua sanattomana kielenä, jos soitetaan nuoteista ymmärtämättä ja tulkitsematta sisältöä nuottikuvaa pidemmälle? Ymmärtääkö soittaja tällöin esittämänsä ”sanomaa”? Soittaja voi toki tulkita omalla soitollaan ja kuulija tulkitsee kuulemaansa, mutta soittajien keskeinen kommunikointi jäänee tällöin ohueksi. Konfliktinratkaisutaitojen ei voi katsoa rakentuvan pelkästään *musiikin voimalla*, jos soitetaan vain suoraan nuoteista. Yhtyesoitamisessa pelkkä suoraan nuoteista soittaminen useimmiten ei pidä sisällään vapaata vuorovaikutuksellista dialogia eikä yhtyeen jäsenet tällöin tule välttämättä huomanneeksi erilaisuuksiaan ja sitä kautta arvostamaan niitä ja palkitsemaan toisiaan. Musiikin tunnemerkitseistä puhuminen voisi olla yksi väline dialogisten taitojen kehittäjänä. Konfliktinratkaisulle olennainen empatiakyky korostuu, kun yksilöt pyrkivät ymmärtämään toisen yksilön näkökulmaa.

Tekemieni havaintojen ja lukemani perusteella dialogista kommunikointia ei ole vaikea opettaa. Tärkeintä olisi mahdollistaa aika ja paikka kommunikoinnille. Tutkimuskirjallisuuteen pohjautuen (esim. Alhanen 2016, Lilja-Viherlampi 2007) voidaan olettaa, että dialogiin perustuvassa kommunikaatiossa yhtyeen jäsenet oppivat havainnoimaan ja analysoimaan sekä omiaan että muiden tulkintoja. Lisäksi voidaan olettaa, että yhtyeen jäsenet oppivat neuvottelemaan kompromisseista keskustellen. Kompromissiksi ei kelpaa auktoriteetin päätävävallalla tehty ratkaisu, vaan kompromissin tulisi tyydyttää jossain suhteessa jokaista osapuolta. Tutkimukset tukevat näkemystä siitä, että yhdessä musisoiminen voi tukea empatian kehittymistä (Hallam 2015, 90).

4.3. Koheesion ja dialogisuuden vuorovaikutus yhtymusisoinnissa

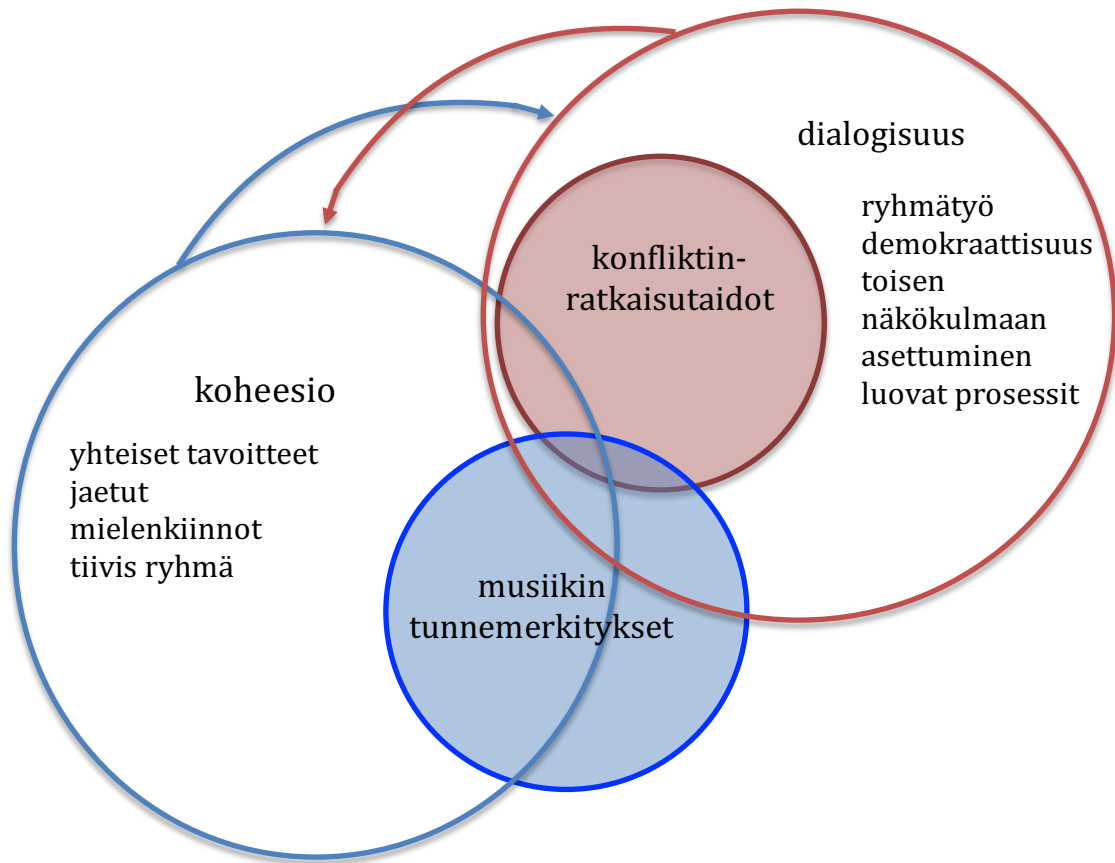
Kuvio 1:ssä (s. 15) olen pyrkinyt esittämään koheesion ja dialogisuuden vuorovaikutusta. Esimerkiksi heikko koheesio heikentää dialogia, ja toisaalta lisääntyvä dialogisuus parantaa koheesiota. Koheesio voi vaikuttaa jo olemassa olevan ryhmän sisäisiin konfliktinratkaisutilanteisiin. Jos koheesio on hyvä, myös dialogisuus todennäköisesti toimii ja konfliktinratkaisuun löytyy keinoja, joita ryhmän ulkopuolinen ei tulisi ajatelleeksi.



Kuvio 1. Koheesion ja dialogisuuden vuorovaikutus.

Kuvio 2 (s. 16) on edellisestä laajennettu. Väreillä pyrin tarkentamaan miten konfliktinratkaisutaidot liittyvät enemmän dialogisuuteen ja musiikin tunnemerkityksen puolestaan lähemmin koheesioon. Koheesio ja musiikin tunnemerkitykset ovat läheisiä ja voivat olla vuorovaikutuksessa keskenään. Lisäksi tunnemerkitykset voivat kommunikoida vahvasti myös esimerkiksi dialogisuuden luovien prosessien kanssa. Koheesio ja dialogisuus vaikuttavat toisiinsa kuten ensimmäisessäkin kuviossa, määrässä ja laadussa. Konfliktinratkaisutaidot sijoittuvat konkreettisemmin dialogisuuteen koska

nämä ovat pitkälti sama asia. Tässä piirroksessa koheesio on kauempana konfliktinratkaisutaidoista, sillä koheesio ei sinänsä ole taito vaan muut taidot ja tekijät johtavat koheesion syntymiseen ja laatuun.



Kuvio 2. Koheesion ja dialogisuuden vuorovaikutus laajemmin.

Musiikin tunne merkityksien huomioiminen yhtymusisoinnissa ja niistä keskusteleminen voisi lisätä etenkin mahdollisuutta oppia asettumaan toisen näkökulmaan ja tämä voisi lisätä myös koheesiota esimerkiksi synnyttämällä yhteisiä mielenkiinnonkohteita ja voimistamalla ryhmän jäsenten välisiä siteitä. Myös koheesio voi opettaa ryhmän jäseniä olemaan empaattisempia ja asettumaan toisen asemaan, mitä myös dialogisuus ja konfliktinratkaisu edellyttävät. Näiden kolmen keskiössä tiivistyy konfliktinratkaisuun liittyvät elementit. Musiikin tunne merkityksien huomioiminen ja niistä keskusteleminen on enemmänkin väline koheesion ja dialogisuuden lisäämiseksi, kun taas dialogisuus sisältää konkreettisemmin konfliktinratkaisutaidoille olennaisia ominaisuuksia. Musiikin tunne merkityksistä keskustelemiseen liittyen voidaan palata ai-

kaisemmin viittaamaani dialogiin, joka pyrkii tutkimaan, millaisia merkityksiä annetaan yhdessä käsiteltäville (ks. Alhanen 2016, 11). Ryhmässä voidaan täten katsoa syntyvän yhteisiä tunnemerkitä dialogin kautta. Toisten kokemuksia tutkimalla syntyy luottamus, joka puolestaan on perusta luovalle yhteistoiminnalle (ks. Alhanen 2016, 43–44).

5. Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä kappaleessa pohdin yhtyesoittamisen opettamiseen liittyviä näkökulmia ja laajemmin aiheeseen liittyviä yhteiskunnallisia ajatuksia. Pohdin myös tutkimukseni onnistumista ja luotettavuutta sekä tulevia tutkimusaiheita.

5.1. Koheesio ja dialogisuus yhtyeen opettamisessa

Miten musiikki voisi kehittää sosiaalisia ja yhteiskunnallisia taitoja muuten kuin heijastuen opettajan arvoista? Esittelin tulosluvussa ihmissuhteisiin liittyviä arvoja, jotka koettiin tärkeiksi musiikinopetuksessa. Oikeudenmukaisuuden ja sosiaalisen turvallisuuden toteutuminen musiikinopetuksessa on riippuvainen käytännön opetusmenetelmistä ja toimista. Opettajan arvot heijastuvat opetukseen ja oppilaiden ohjaustapoihin. Kuitenkin yhteiskunnallisten epäkohtien tiedostaminen paikallisella tasolla koettiin musiikinopettajien kesken vain kohtalaisen tärkeäksi arvoksi musiikinopetuksessa ja avoimeen demokratiaan pyrkiminen jakoi myös mielipiteitä (ks. Holm 2013, 53). Vaikka opettajan arvomaailma ei huomioisi yhteiskunnallisten epäkohtien käsittelemistä tai peräänkuuluttaisi avointa demokratiaa, voiko yhtyemusisoinnissa silti oppia taitoja, jotka voisivat soveltua konfliktien ratkaisuun.

Väärin vastaaminen ei pelota, jos mokaamista ei nähdä virheenä vaan se tulisi nähdä osana oppimista ja tämä tulisi tehdä selväksi ryhmän jäsenten kesken. Yhtyesoittamisessa virheet voivat olla soittamiseen liittyviä tai esimerkiksi sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä. Jokaisen ryhmänjäsenen epäonnistumisien hyväksyminen lisää koheesiota ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Oikein tai väärin vastaaminen heijastuu identiteettiin (ks. Rasku-Puttonen 2006, 120), mikä taas voi heijastua vuorovaikutukseen. Mokaamisesta puhumattomuus saa soittajan pelkäämään virheiden tekemistä ja tämä pelko usein lukitsee luovuutta ja mahdollisuuden dialogisuuteen.

Yhtyeessä voidaan oppia esimerkiksi musiikinteoriaa tai tapakulttuuria (vrt. kamari-musiikki, orkesteri, jazz-yhtye) tekemisen kautta. Yhtyeessä näiden oppiminen voisi olla dialogisempaa, demokraattisempaa ja käytännöllisempää kuin teorianluokassa. Yhtyesoittamisessa tulisi kuitenkin painottaa luovuutta ja läsnäoloa esimerkiksi painottamalla seuraavia toimintatapoja:

- soittajien keskinäinen kommunikointi musiikillisesti niin soittaessa kuin keskustelunkin,
- ideoiminen ryhmätyönä: toisten ideoiden tukemista ja oppia perustelemaan omat mielipiteensä toisia ryhmänjäseniä kunnioittaen,
- omien tunteiden tunnistaminen ja niiden julkituominen ryhmää kunnioittavalla tavalla.

Tutkimukseni tulosten perusteella yhtyeillä pitäisi olla vähemmän ohjeita ja enemmän positiivista puhetta kokeiluista ja epäonnistumisista. Bändeissä tarvitaan enemmän tilaa epäonnistumiselle. Virtuositeetin määrittäminen lopputulokseksi musiikin harjoittelulle antaa musiikista kaiken kaikkiaan hyvin kapean kuvan. Multimuusikkous (useamman kuin yhden instrumentin taitojen hallinta) tulisi esittää musiikinopiskelijalle yhtä arvokkaana kuin esimerkiksi virtuoosimainen pianonsoitto - tai jopa arvokkaampana. Yhtyesoittamisessa tulisi olla enemmän tutkivaa kokeilemistä ja etsimistä. (Ks. myös Allsup 2012, 185.)

Koenkin yksilöllistämisen kulttuurin ja asenteen näkyvän usein yhtyesoittamisessa. Dialogia ja ryhmäkoheesiota edistääkseen yhtyeen opettaja voisi pyytää oppilaita tuomaan itsevalitsemiaan kappaleita soitettavaksi ja ohjata dialogia esimerkiksi seuraavien kysymysten avulla:

- Miksi valitsit tämän kappaleen? Mistä pidät siinä? Mitä muut pitävät tästä kappaleesta ja onko se ennestään tuttu?
- Mitä ajatuksia kappaleeseen liittyy ja missä olet kuullut sen? Kuunteletko sitä usein?

Yhtyeen kesken voitaisiin myös yhdessä rakentaa sovituksia:

- Mitä tämä kappale viestii teille? Mitä haluaisitte sanoa tällä kappaleella?
- Miten rakennamme sovituksemme rakenteen ja mitä eri rakenteelliset vaihtoehdot voisivat kertoa kuulijalle?

- Tapahtuuko rakenteessa jokin muutos, kasvaako se vaiko alkaa suuresta ja kutistuu lopulta ohueksi ja yksinkertaiseksi.

Jos kappaleessa on lyriikat, voisi olla oleellista keskustella myös niistä. Lyriikatkin ovat usein tulkinnanvaraisia, joten yksilöiden tulkinnoissa voi olla eroja. Tällaisessa toiminnassa ja keskustelussa yhdistyisi dialogisuuden ja konfliktinratkaisun vaatima aktiivinen kuuntelu ja toisen näkökulman ymmärtäminen.

Usein yhtyesoitamisessa tähdätään kohti tulevaa konserttia, ainakin musiikkiopistoissa. Konsertit ovat usein lukukausien päätteeksi eikä yhtye kokoonnu enää keikan jälkeen ennen lomaa. Kun lomalta palataan takaisin yhteisen soittamisen pariin, ei edellisestä esiintymisestä puhuta sanallakaan. Esiintymisen jälkeen olisi tärkeä saada ja antaa palautetta siitä, missä onnistuttiin ja miksi. Palautteessa voitaisiin reflektoida odotuksia ja niiden toteutumista sekä ryhmän että yksilöiden tasolla. Yhtyeen tulevaisuuta voitaisiin suunnitella yhdessä pohtimalla sitä, mikä esiintymisessä olisi voinut mennä paremmin ja miksi. Menestyksekkäs ryhmäsuoritus lisää koheesiota ja korkea ryhmäkoheesio parantaa ryhmän suoritusta. Myös positiivisen palautteen antaminen ja saaminen parantaa sekä suoritusta että koheesiota eikä suorituksen tällöin tarvitse olla ns. menestyksekkäs kehittääkseen ryhmän kiinteyttä. Palautteenvaihto vertaistensa kesken opettaisi dialogiseen kanssakäymiseen.

Lehtonen (2004, 17) kiteyttääkin musiikkikasvatuksen isoimman haasteen; miten kulttuurissamme musiikkikasvatuksesta puhuttaessa korostetaan luovuutta, mutta käytäntö painottaa kilpailua, sääntöjä, kaavamaisuutta ja virheiden etsimistä. Lehtonen (2004, 130) lainaa haastattelemaansa opiskelijaa, joka kritisoi tutkintojärjestelmää: ”- orkesteri- ja bändimuusikkona toimimisessa kysymys on vahvasti sosiaalisista taidoista, kyvystä kuunnella ja ottaa toiset huomioon. Sovittaa oma soitto ja muukin sosiaalinen touhu toisten kanssa. Tällaisia taitoja ei oppilaitoksessa juurikaan opiskella.” Musiikkikasvatuksen päämäärän tulisi olla kokonaisvaltainen ihmisenä kasvaminen ilmapiirissä, joka huomioi ihmisen henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen (Lehtonen 2004, 26; Kurkelan 1993 mukaan). Lehtonen (2004, 130) kysyy myös opettajilta omista opiskeluvuosistaan ja pääsääntöisesti vastaus on, että mikään ei ole muuttunut. Musiikkikasvattajia opettavien laitosten tulisi keskittyä opettamaan tuleville opettajille enemmän taidekasvatuksen *syitä*, jotta musiikkikasvattajista tulisi tehokkaita taiteen edun ajajia (Shuler 1988, 319).

En väitä, että olisi väärin oppia musiikkia yksinkertaisesti vain soittamalla. Soittaminen on usein itsessään antoisaa ja kommunikatiivista. Yksilöiden ja yhteisön hyvinvoinnin kannalta voisi kuitenkin olla kehittävämpää, jos toimintaan ja varsinkin musiikinopetukseen sisältyisi luovia prosesseja dialogin kautta, ajatusten jakamista sekä ryhmätehtävistä suoriutumista. Lisäksi musiikillisten tunnekokemusten ymmärtäminen syventyisi laajemmin ja voisimme syvemmin oppia tuntemaan itseämme, läheisiämme, erilaisuutta sekä yhteiskuntaamme. Yhtyesoittamisen konteksti voisi tarjota hyvän alustan tämänlaisten taitojen kehittymiselle, esimerkiksi juuri konfliktinratkaisutaitojen näkökulmasta.

Ryhmässä toimittaessa tilanteeseen kerrostuu aina jokaisen yksilön henkilökohtainen historia ja tunteiden käsittelyn erilaiset tavat. Musiikkiin ja soittamiseen liittyvistä tunteista ja viesteistä ei puhuta musiikkiopistoissa eikä niinkään peruskoulun musiikinopetuksessa. Kosonen huomauttaa myös, että populaarimusiikkiin saattaa liittyä vahvasti muita normistoja ja kulttuurisia ilmiöitä alakulttuureissa (Kosonen 2001, 116). Yhtyeessä jäsenet saattavat kaikki kuulua samaan alakulttuuriin tai yhtyeessä saattaa olla useamman alakulttuurin edustajia ja näihin saattaa liittyä omia toisista eroavia toimintamalleja.

Yhtyesoiton ympäristö asettaa joitakin reunaehdoja koheesiolle. Esimerkiksi yhtyeen toimintaan voi liittyä paljon käytännön asioita kuten tekniikkaa, jota tulee osata käyttää ja sen opetteluun tulisi varata aikaa. Eri soittimien soitonopiskelu ja soittimet ovat toisistaan erilaisia jo lähtökohtaisestikin, mikä voi vaikuttaa esimerkiksi ryhmädynamiikan alkuasetelmaan. Kun puhutaan musiikin harrastajista yhtyesoittamiseen vaikuttaa myös soittajien väliset tasoerot, mikä voi aiheuttaa hierarkisia asetelmia ja turhautumista, kun yhteinen eteneminen on riippuvainen toisista. Toisaalta tästäkin syystä olisi tärkeä pystyä arvostamaan jokaisen panosta yhteistyöhön ja jokaisen vahvuuksia eri osa-alueilla, ja pystyä asettumaan toisen asemaan. Tässä on jo paljon asioita, joita yhtyesoittajan opettajan tulee ottaa huomioon. Tekninen osaaminen ja luovat prosessit voisivat kulkea käsi kädessä opetusmetodeissa, jolloin kaikkeen toimintaan kuuluisi dialogia ja ryhmäkoheesio pääsisi vahvistumaan. Jos puhutaan isommista ryhmäkoista yhtyemusisoinnissa, niin ryhmätyöskentely esimerkiksi kuoroissa voisi lisätä kuoron koheesiota.

Tätä tutkimusta kirjoittaessani ja tiedonhaun aikana tulin havainneeksi mitä kaikkea musiikinopetuksessa ei todennäköisesti edelleenkään huomioida, olemassa olevasta tutkimuksesta ja kriittistä huolimatta. Musiikkiopistoissa liian vähän ohjataan ymmärtämään musiikkiin liittyviä tunnemerkitä, eikä tätä kattavasti huomioida peruskoulussa, taiteenperusopetuksessa eikä ammattiopinnoissakaan. Näistä ei puhuta henkilökohtaisen musiikkisuhteen tasolla eikä liiemmin yhteysoittamisessa. Mistä muutosta vastustavat opettajat tietävät, että vuosikymmeniä opetetun kurssin vaihtaminen johonkin toiseen tuhoaisi täysin opiskelijan mahdollisuudet kehittyä musiikissa entistä paremmaksi (Lehtonen 2004, 148–149). Esimerkiksi perinteisen säveltapailun sijaan oppiaineena voisi olla musiikkiliikunta.

5.2. Yhteiskunnallinen näkökulma musiikkikasvatukseen

Empatiakyvyn puutteellisuus leimaa länsimaista yhteiskuntaa kulutuksen ja materialismin korostuessa jatkuvasti yli inhimillisten arvojen ja ihmisoikeuksien. Nykymaailmassa on entistä paremmat mahdollisuudet ihmisten väliselle vuorovaikutukselle, mikä lisää myös tiedon saatavuutta. Toisaalta yhteisöt kuten perhe ja naapurusto ovat menettäneet merkitystään. Tilalle ei ole syntynyt selkeitä uusia sosiaalisia turvaa ja vakautta tarjoavia yhteisöjä. Elämäntavat on sukupolvien myötä muuttuneet.

Poliittinen demokratia on enemmänkin markkinakasvun armoilla eikä kansalaisten kiinnostuksen kohteena. Puute, voimattomuus ja katkeruus kanavoituvat rikollisuuteen, siirtolaisuuteen, etniseen vihanpitoon ja uskonnolliseen fundamentalismiin. Keskusteluyhteydet ovat katkenneet sekä valtioiden sisällä että suhteessa muihin maihin. Konfliktit eri ihmisryhmien välillä kärjistyvät, ihmiset etäännyvät toisistaan, poliittiset kiistat ajautuvat umpikujiin. Yksilöt keskittyvät enemmän itseensä ja ryhmät erkaantuvat toisistaan. Taloudellinen tuottavuus on ajanut demokraattisen elinvoimaisuuden ja elämäntavan edelle. (Alhanen 2016, 54, 66–67.) 2000-luvun demokratiaan vaikuttaa edelleen esimerkiksi 1900-luvun sota-ajat, ja vaikka demokratia on säilyttänyt asemansa valtiomuotona, kilpailu ja kulutus määrittävät edelleen politiikan päämääriä demokraattisen keskustelun sijaan (Alhanen 2016, 55). Kapea-alaiseen tietämykseen kouluttaminen, mekaanisen suorittamisen painottaminen ja keskinäinen kilpailu vievät ihmisiä kauemmas demokratian edellyttämien taitojen kehittymisestä (Alhanen 2016, 70).

Demokratiassa monipuolisuus on voiman lähde (Abeles, Hoffer & Klotman 1984, 83). Rakentamalla yhtyeessä hyvää koheesiota, yhtyeen jäsenet kehittyisivät empaattisina ihmisinä ja muusikoina. Empaattinen erilaisuuden, tai ennemminkin moninaisuuden, inkluusio on avainasemassa konfliktien ratkaisemisessa ja ennen kaikkea ehkäisemisessä. Alhanenkin (2016, 54) on havainnut, etteivät monet paikallisyhteisöt, koulut eikä työpaikat harjoita kunnioittavaa ja oppimiseen tähtäävää vuoropuhelua. Koulutuksen tehtävänä on muodostaa koherentti yhteiskunta ja musiikilla on siinä tärkeä tehtävä. Jotta yhteisö voi olla toimiva, sen täytyy olla demokraattisella tavalla yhtenäinen. (Abeles ym. 1984, 83.)

Lehtosen mukaan musiikkipsykologiaa, -filosofiaa ja -estetiikkaa tulisi sisällyttää musiikinopetukseen kaikissa oppilaitoksissa, jotta syntyisi tiedostavia musiikkisuhteita ja luovia muusikoita tai musiikin harrastajia. Avoimen ja yhteisen pohdiskelun kautta ristiriitaisuudet voitaisiin nähdä oppilaitoksissa mahdollisuuksina ja ”argumentti voitaisi perinteen ja auktoriteetin”. (Lehtonen 2004, 148.)

”Yhteiskuntien kaikilla alueilla ja kaikilla tasoilla tarvitaan toisin sanoen yhteistoimintaa, jonka ytimessä on dialogi” (Alhanen 2016, 71).

5.3. Luotettavuustarkastelu

Aiheesta olisi voinut tutkia monta asiaa vielä laajemmin ja syvemmin kuin mitä tähän tutkimukseen pystyin tutkimaan. Konfliktinratkaisutaidot musiikkikasvatuksessa on jo itsessään iso tutkimuksen aihe. Tutkiessani konfliktinratkaisutaitoja yhdessä koheesion kanssa, joutui molempia ehkä hieman kaventamaan, mutta myös niiden yhdistelmä on kiinnostava näkökulma. Tutkimukseni on elänyt muovautuen ja tarkentuen prosessin etenemisen mukaan. Etenin yksityiskohtaisesta kokemuksesta kohti yleistä ymmärrystä tutkimukseni aiheesta. Tulkintaprosessia voidaan aluksi tarkastella yksittäisten osiensa kautta, mutta prosessin edetessä myös yksittäisen osien merkitys muuttuu (Siljander 1988, 117). Tulkintaprosessiin kuuluu osan ja kokonaisuuden vuorovaiikutuksellinen yhteenkuuluvuus (Siljander 1988, 116–117). Osan keräämästäni aineistosta olen rajannut tutkimukseni ulkopuolelle ja olen myös etsinyt lisäkirjallisuutta läpi tutkimusprosessin. Kandidaatintutkielman työmäärän puitteissa olen pystynyt tutkimaan rajallisen osan olemassa olevasta tutkimuksesta. Aiheeseeni liittyviä käsitteitä ja

teorioita tuntuu olevan tutkittu laajemminkin kuin mitä olen pystynyt tässä tutkimuksessa huomioimaan, mutta tarkalleen omaa aihettani en aineistonkeruussani kuitenkaan kohdannut musiikkikasvatuksen tieteenalalla. Tutkimus on samoista lähtökohdista hyvin toistettavissa.

Omia olettamuksia tutkimukseni suhteen minulla toki oli, mutta mitä enemmän tutkin kirjallisuutta, sitä objektiivisemmin pystyin suhtautumaan aiheeseen ja tiedostamaan omat esiolettamukseni ja kokemukseni. Yhtymesisointiin liittyvästä ryhmäkoheesiosta odotin löytyvän enemmän tietoa ja helpommin kuin miten lopulta olikaan. Teoriaosuus ja tulokset ovat olleet vuorovaikutuksessa läpi tutkimusprosessin. Aineistoa analysoidessani muistin, miten monen asian yhteentulema musiikin soittaminen yhtyeessä onkaan ja miten musiikkia opettavat instituutiot voivat mahdollisesti olla edelleen jumissa vanhojen tapojen ja perinteiden kanssa.

5.4. Tulevia tutkimusaiheita

Ryhmäkoheesion ja dialogisuuden muodostumista ja toimimista yhtyeissä voitaisiin tutkia lisää sekä sitä, miten tätä voisi hyödyntää musiikin opettamisessa. Aiheesta voisi tehdä vertailua informaalin ja formaalin oppimisen välillä. Olen kiinnostunut tutkimaan tarkemmin juuri konfliktinratkaisutaitoja konkreettisemmin ja näiden taitojen kehittymistä musiikkikasvatuksen kautta. Tämä vaatisi empiiristä tutkimusta, jota voitaisiin tutkia haastattelu-, kysely- ja havainnointimenetelmin. Tällaisella tutkimuksella voisi olla merkittävää painoarvoa yhteiskunnallisella tasolla musiikkikasvatuksen ja taiteen puolesta puhumisessa. Mielestäni olisi tärkeä ymmärtää paremmin sitä, minkälaisia yhteiskunnan jäseniä musiikin parissa kasvaneet ja toimineet yksilöt ja yhteisöt ovat ja voisivat olla.

Lisäksi jatkotutkimusaiheena voisi olla sekä musiikkiopistojen että korkeakoulujen populaarimusiikin opettajien ja opiskelijoiden näkemykset opetusmetodeista ja sisällöistä. Miten opettajat ja opiskelijat kokevat musiikin ja sen emotionaaliset merkitykset? Huomioivatko opettajat musiikin tunnemerkit opetuksessaan ja miksi, tai jos eivät huomioi, niin miksi ei? Jatkotutkimus voisi keskittyä esimerkiksi siihen, mitä näiden merkitysten huomioiminen opetuksessa voisi antaa musiikin oppimiselle ja sosiaalisten taitojen kehittymiselle.

Lähteet

- Abeles, H. F., Hoffer, C., R. & Klotman, R. H. 1984. *Foundations of Music Education*. New York: Schirmer Books.
- Alhanen, K. 2016. *Dialogi Demokratiassa*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Allsup, R. A. 2012. The Moral Ends of Band. *Theory Into Practice*, 51, 3, 179–187.
- Erkkilä, J. 1997. Musiikin merkitystasot musiikkiterapian teorian ja kliinisen käytännön näkökulmista. Väitöskirja. *Jyväskylän Studies in the Arts* 57. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Giardiello, M. 2014. The Generative Theory of Social Cohesion and Civic Integration. *European Scientific Journal*, June 2014, 2, 80–89.
- Hallam, S. 2015. *The Power of Music*. London: International Music Education Research Centre (iMerc).
- Hanifi, R. 2009. Musiikin aktiiviset harrastajat. Teoksessa M. Liikanen (toim.) *Suomalainen vapaa-aika*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 225–249.
- Hankamäki, J. 2008. *Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka*. Helsinki: Books on Demand GmbH.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Holm, K. 2013. *Musiikinopettaja arvokasvattajana*. Maisterintutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 126–148.
- Ikonen, O. 2009. Samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden kohtaamiseen. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) *Ainutkertainen oppija: erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–19.
- Juntumaa, B. 2008. Kasvatus- ja valmennustyylien yhteys juniorijääkiekkoilijoiden suoriutumisstrategioihin, tyytyväisyyteen ja joukkueen koheesioon. Väitöskirja. *Helsingin yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia* 56. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Juntumaa, B. & Elovainio, M. 2007. Coaching, parenting and cohesion in ice hockey. Teoksessa L. A. Chiang (toim.) *Motivation of Exercise and Physical Activity*. New York: Nova Science Publishers, 93–103.
- Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13-15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Väitöskirja. Jyväskylä studies in the arts 79. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi... johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, B 73. Turku: Turun yliopisto.
- Lehtonen, K. & Niemelä, M. 1997. Kielikuvista mielikuviin. Musiikin monikerroksisen kerronnallisuuden tarkastelua esimerkkiaineistoina psykiatristen potilaiden tärkeäksi kokema musiikki. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, A 177. Turku: Turun yliopisto.
- Lilja-Viherlampi, L-M. 2007. ”Minunkin sisällä soi!” - musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Väitöskirja. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 24. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Pohjonen, S. 2001a. Konfliktien ratkaisu oikeusjärjestelmässä ja inhimillisessä vuorovaikutuksessa. Teoksessa S. Pohjonen (toim.) *Sovittelu ja muut vaihtoehtoiset konfliktinratkaisumenetelmät*. Helsinki: Werner Söderström lakitieto Oy - WSLT, 61–122.
- Pohjonen, S. 2001b. Konfliktit ja vaihtoehtoiset konfliktinratkaisumenetelmät. Teoksessa S. Pohjonen (toim.) *Sovittelu ja muut vaihtoehtoiset konfliktinratkaisumenetelmät*. Helsinki: Werner Söderström lakitieto Oy - WSLT, 13–38.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 01.01.2019.)
- Sabin, S.I. & Marcel, P. 2014. Group Cohesion Important Factor in Sport Performance. *European Scientific Journal*, September 2014, 10, 26, 163–174.

- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Vaasan yliopiston julkaisuja, Opetusjulkaisuja 62. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Shuler, S.C. 1988. Arts Education and the Curriculum: Joining the Mainstream. Uudelleenjulkaisu teoksessa M. C. Moore (toim.) 2012, Critical Essays in Music Education. Farnham: Ashgate Publishing Limited, 313–320.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55. Oulu: Oulun yliopisto.
- TENK 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Saatavilla https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf, luettu 25.4.2019.
- Vuori, M. 2002. Katson, soitan. Läpielän. Pianistisia kokemuksia prima vista -soittamisesta. Väitöskirja. Studia Musica 13. Helsinki: Sibelius-Akatemia.