

**KUUDESLUOKKALAISTEN JA HEIDÄN
OPETTAJIENSA KOKEMUKSIA ESIINTYMISESTÄ**

Maija Saha

Maisterintutkielma

Jyväskylän yliopisto

Musiikin, taiteen ja kulttuurin

tutkimuksen laitos

Musiikkikasvatus

Lokakuu 2017

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta - Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos - Department Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä - Author Maija Lahja Anneli Saha	
Työn nimi - Title Kuudesluokkalaisten ja heidän opettajiensa kokemuksia esiintymisestä	
Oppiaine - Subject Musiikkikasvatus	Työn laji - Level Maisterintutkielma
Aika - Month and year Lokakuu 2017	Sivumäärä - Number of pages 103
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Esiintyminen ja esilläolo kuuluvat keskeisenä osana jokaisen peruskoulua käyvän oppilaan elämään ainakin koulupäivien osalta. Oppilaat ovat päivittäin vuorovaikutuksessa sekä toisten oppilaiden, opettajien että koulun muun henkilökunnan kanssa. Erilaisia esiintymis- ja vuorovaikutustilanteita tulee väistämättä myös koulun ulkopuolella, läpi koko elämän. Esiintymistaitoa voidaankin ajatella jopa eräänlaisena kansalaistaitona.</p> <p>Tässä maisterintutkielmassa tutkin, millaisia esiintymistilanteita kuudesluokkalainen kohtaa koulussa ja miten sekä oppilaat että opettajat niihin suhtautuvat. Yksi esiintymiskokemuksiin vaikuttava tekijä on luokan ilmapiiri. Siksi kartoitin myös tutkimieni luokkien sisäisiä suhteita.</p> <p>Tutkielman aineisto on kerätty kevätlukukauden 2017 aikana kahdessa keski-suomalaisessa kuudennessa luokassa. Aineiston keruussa on hyödynnetty haavainnointia, videointia, haastattelulomakkeita sekä yksilöhaastatteluja. Myös luokkien opettajat olivat osa tutkimusta. Tulokset osoittavat, että sekä ryhmä että opettajat vaikuttavat siihen, millaisia esiintymiskokemuksia ja kuinka paljon oppilaat niitä koulusta saavat. Tämä tutkielma on melko suppea, ja laajemmalle jatkotutkimukselle olisi aihetta.</p>	
<p>Asiasanat - Keywords</p> <p>Esiintyminen, esilläolo, esiintymisjännitys, vuorovaikutus, sosiogrammi, pedagoginen rakkaus</p>	

SISÄLLYSLUETTELO

SISÄLLYSLUETTELO.....	3
1 JOHDANTO.....	5
2 KESKEISET KÄSITTEET	7
2.1 Esiintyminen	7
2.2 Ryhmässä toimiminen	11
2.2.1 Ryhmän määrittely.....	11
2.2.2 Oppilas ryhmän jäsenenä	12
2.2.3 Toimiva ryhmä	13
2.3 Vuorovaikutus	14
2.3.1 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus.....	15
2.3.2 Pedagoginen rakkaus	16
2.3.3 Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus.....	17
2.3.4 Esiintymisjännitys	17
3 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	20
4 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA 2014.....	24
4.1 Yleistä	24
4.2 Oppiaineista	26
4.2.1 Musiikki oppiaineena	26
4.2.2 Äidinkieli ja kirjallisuus.....	28
4.2.3 Ympäristöoppi.....	29
4.3 Paikallinen opetussuunnitelma	30
4.4 Piilo-opetussuunnitelma	32
5 TUTKIMUSASETELMA.....	34
5.1 Tutkimuskysymykset.....	34
5.2 Tutkimusmenetelmät	35
5.2.1 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	36
5.2.2 Kysely aineistonkeruumenetelmänä	39
5.2.3 Havainnointi ja videointi aineistonkeruumenetelmänä.....	40
5.2.4 Sosiometria	42
5.3 Tutkimusaineisto	43
5.4 Tutkijan rooli	46
5.5 Tutkimuksen luotettavuus	47
5.6 Tutkimuksen eettisyys.....	48
6 TULOKSET.....	50
6.1 Esiintyminen	50
6.1.1 Esiintymistä koulussa.....	52
6.1.2 Laulukoe.....	55
6.1.3 Esitelmiä.....	58
6.1.4 Palaute ja opettajan merkitys	61
6.1.5 Esiintymistä koulun ulkopuolella	63
6.2 Esiintymisjännitys	64

6.2.1	Jännityksen syitä.....	66
6.2.2	Jännityksen oireita.....	68
6.2.3	Jännityksen helpottamista.....	70
6.2.4	Yksin tai yhdessä	72
6.3	Sosiogrammi.....	74
6.3.1	"3 henkilöä, joiden kanssa työskentelet mielelläsi"	74
6.3.2	"3 henkilöä, joiden kanssa et mielelläsi työskentele"	76
6.3.3	Yhteenveto	77
6.4	Ryhmähenki	78
6.4.1	Jukan luokka	79
6.4.2	Matin luokka.....	82
6.5	Opettajan vaikutus	86
6.6	Yhteenveto	88
6.7	Tulosten luotettavuus	91
7	PÄÄTELMÄ.....	94
7.1	Edellytykset esiintymiselle.....	94
7.2	Kaikkia jännittää	95
7.3	Jatkotutkimusta.....	97
	LÄHTEET	99

1 JOHDANTO

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) linjataan, että perusopetuksen tulisi edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä sekä luoda perusta oppilaiden yleissivistykselle. Sen tulisi lisäksi luoda edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14–15.) Perusopetuksen opettajien on siis huolehdittava siitä, että oppilaat oppivat koulussa sellaisia tietoja ja taitoja, jotka ovat keskeisiä tulevassa elämässään pärjäämisen kannalta. Itse koen, että esiintymistaito on yksi jokaiselle oppilaalle tärkeä taito, ja koulun tulisi olla paikka, jossa sitä voi harjoitella turvallisesti ja positiivisessa ilmapiirissä. Tässä tutkimuksessa tarkoitetaan esiintymistaidolla kaikkea muiden ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa kohtaamista ja esilläoloa oppitunnilla vastaamisesta esitelmiin sekä ylipääntään kaikkea sosiaalista kanssakäymistä.

Perinteinen opetusmuoto, joka edelleen pitää pintansa kouluissa on opettajajohdoinen kyselevä opetus (ks. Saloviita 2013, 51–55), jossa opettaja esittää luokalle kysymyksiä ja antaa vastausvuoron joko viitanneelle tai vaihtoehtoisesti jollekin satunnaisesti valitulle oppilaalle. Voidaan ajatella, että tällaisessa tilanteessa oppilas vapaaehtoisesti tai opettajan valikoimana esiintyy muille paikallaolijoille. Lisäksi erilaisten pari- ja ryhmätöiden sekä kaiken päivittäisen kanssakäymisen myötä oppilaat kohtaavat lukuisia erilaisia esiintymis- ja esilläolotilanteita koulupäivän aikana. Esiintymistä ei voida siis ajatella vain esittämisenä esimerkiksi musiikkiesitysten tai näytelmien myötä, vaan tässä tutkielmassa sillä tarkoitetaan kaikkea vähintään kahden henkilön välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta.

Esiintymistaitoa voidaan ajatella nykyisin eräänlaisena kansalaistaitona, jota tarvitaan läpi elämän (Arjas 2014, 9; Arjas, Hirvonen & Nikkanen 2013, 227). Itse pidän monipuolisia esiintymiskokemuksia yhtenä tärkeänä ja välttämättömänä osa-alueena peruskoulun opetuksessa ja jokaiseen oppiaineeseen kuuluvana ja sen vuoksi halusin nähdä ja kuulla, millaisia esiintymiskokemuksia alakoulun kuudesluokkalaisilla on koulussa ja vapaa-ajalla. Erityisesti esiintymisjännitys on kiinnostanut monia tutkijoita, ja lääketieteen sekä psykologian puolella sitä on tutkittu esimerkiksi

sosiaalisten fobioiden ja ahdistuneisuushäiriöiden, neuroosien sekä persoonallisuustyyppien näkökulmasta (Almonkari 2000, 4).

Erityisesti esiintymisjännityksestä on kirjoitettu esimerkiksi musiikin (ks. Step-toe 2001; Williamon 2004) ja puheviestinnän (ks. McCroskey & Richmond 1987; Pörhölä 1995) näkökulmista. Suomessa on tehty tutkimusta muun muassa yliopistopiskelijoiden sosiaalisesta esiintymisjännityksestä ja viestintäarkuudesta (Almonkari 2000, 2007) sekä ammattimuusikoiden esiintymisjännityksestä ja erilaisista jännittäjätyypeistä (Arjas 2002). Lisäksi on julkaistu paljon esiintymiseen liittyviä oppaita (esim. Tammivuori 2000; Aulanko 2005; Hyppönen 2005; Suntio 2015), joissa on neuvoja esiintymistilanteisiin ja esiintymisjännityksen kanssa selviämiseen.

Toteutin tutkimukseni kevätlukukauden 2017 aikana ja kartoitin esiintymistilanteiden lisäksi myös tutkimieni luokkien sosiaalisia suhteita ja ryhmädynamiikkaa. Koulu on viimeistään se paikka, jossa jokainen oppilas joutuu kohtaamaan melkoisen määrän uusia ihmisiä ja opettelemaan, miten kaikkien kanssa tullaan toimeen. Yksikään yleiseen opetukseen osallistuva oppilas ei voi välttää vuorovaikutus- ja esilläolotilanteita täysin, joten mielestäni oli tarpeen selvittää, miten esiintymiseen suhtaudutaan alakoulussa. Juuri opetuksen sosiaalisen luonteen vuoksi analysoin tutkimuksessani myös kahden kuudennen luokan ilmapiiriä ja sitä kautta esiintymistilanteiden ilmapiiriä ja lähtökohtia.

Koska tämän tutkimuksen aiheena on esiintyminen, valikoin jo etukäteen observointini kohteiksi sellaisia oppiaineita, joissa ennakkokäsitykseni mukaan erilaisia esiintymistilanteita olisi mahdollisesti oppilaille tarjolla. Tällaisia aineita olivat musiikki, äidinkieli ja ympäristöoppi. Kaksi jälkimmäistä ainetta valikoin sillä perusteella, että arvelin äidinkielen ja ympäristöopin sisältöjen tarjoavan opettajalle mahdollisuuden teettää esimerkiksi esitelmiä. Toiselle tutkimukseeni valikoidulle luokalle sekä äidinkielestä että ympäristöopista (maantiedon osalta) oli valmisteilla oppilaiden omia esityksiä. Ajattelin, että myös kielten tunneilla oppilaat ovat kenties enemmän esillä kuin vaikkapa matematiikan tunneilla, mutta päätin rajata observointini vain sellaisiin oppiaineisiin, joita opettivat luokkien omat opettajat. Tästä syystä en käynyt seuraamassa luokkia kielten tunneilla.

2 KESKEISET KÄSITTEET

2.1 Esiintyminen

Mitä esiintyminen oikeastaan on? Sen määrittely ei ole aivan yksiselitteistä. Puhuttaessa koulumaailmasta esiintymisen myötä ensimmäisenä saattavat tulla mieleen koulun joulu- ja kevätjuhlat sekä muut tapahtumat, joihin valmistellaan musiikkiesityksiä ja näytelmiä. Arjas, Hirvonen ja Nikkanen (2013) huomauttavat, että erityisesti koulun musiikkiesitykset poikkeavat muista musiikkiesityksistä siten, ettei niihin osallistuminen yleensä ole vapaaehtoista. Ne kuuluvat kaikkien yhteiseen musiikkikasvatukseen riippumatta oppilaiden kiinnostuksesta tai taidoista musiikin suhteen. (Arjas, Hirvonen & Nikkanen 2013, 232.) Näissä tilanteissa on kuitenkin esiintyjä(t) ja yleisö, jotka koostuvat joko vapaaehtoisista tai muuten esiintymään ja seuraamaan velvoitetuista. Luokkahuoneessa oppilaat kenties esiintyvät toisilleen pitäessään esitelmiä tai tehdessään luokan sisällä pieniä näytelmiä. Jälleen ollaan asetelmassa, josta löytyy esiintyjä(t) ja yleisö. Hyppönen (2005) tiivistää esiintymisen tarkoittavan kaikkia tilanteita, joissa jokin asia halutaan viestiä toisille ihmisille täsmällisesti. Tällöin kaikki tilanteet kahdenkeskisestä keskustelusta miljoonayleisölle esiintymiseen voidaan käsittää esiintymistilanteina. Kyse on vuorovaikutuksesta toisten ihmisten kanssa. (Hyppönen 2005, 9.) Tämä määritelmä on lähimpänä sitä, mitä itse ajattelin lähtiessäni toteuttamaan tutkimustani: kaikkia tilanteita, joissa oppilas ilmaisee itsensä toiselle oppilaalle, opettajalle tai suuremmalle ryhmälle voidaan ajatella erilaisina esiintymistilanteina.

Koulumaailmassa esiintyminen ei välttämättä nouse selvästi oppitunnin aiheeksi "nyt harjoitteleimme esiintymistä", vaan esiintymistä tapahtuu eri muodoissa päivittäin ilman, että sitä korostetaan. Arjas, Hirvonen ja Nikkanen (2013) kirjoittavat esiintymisestä erityisesti musiikin näkökulmasta. He ehdottavat, että esittämisen ja esiintymisen opettaminen sidottaisiin osaksi opetusta, jolloin se nivoutuisi luonnolliseksi osaksi musiikin opiskelun kokonaisuutta, eikä jäisi irralliseksi osa-alueeksi. (Arjas ym. 2013, 226.) Esittäminen ja esiintyminen voitaisiin laajentaa kuitenkin koskemaan myös muita koulussa opetettavia aineita musiikin lisäksi. Kuten Almonkari

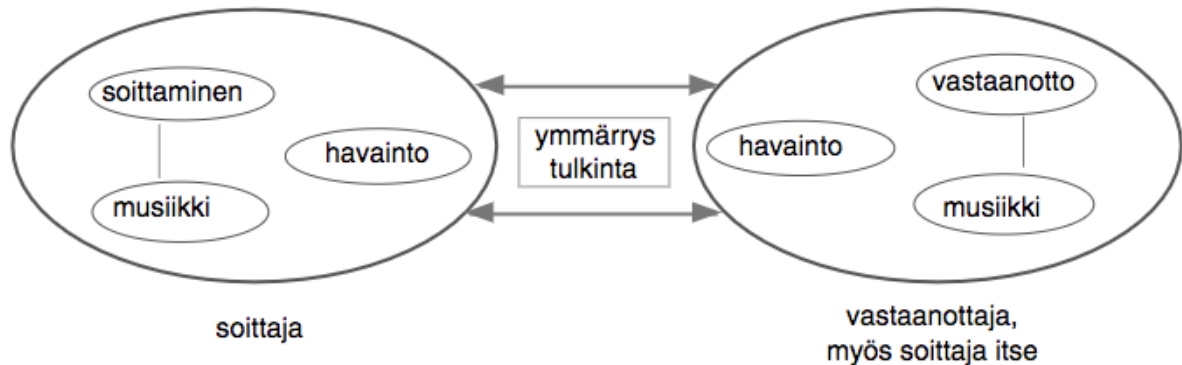
(2000, 5) toteaa, on nykypäivänä hyvin hankala löytää ammattia, jossa esiintymis- tai vuorovaikutustaitoja ei tarvitsisi.

Hyppönen (2005) esittää ajatuksen, että uskomukset ohjaavat esiintymistä muita tekijöitä enemmän. Jos henkilö uskoo olevansa huono esiintyjä, hän toteuttaa uskomuksensa esiintymistilanteessa. Mikäli samainen henkilö uskoo yleisön lähtökohdaisesti vihaavan häntä, on itsevarma esiintyminen äärimmäisen vaikeaa. (Hyppönen 2005, 53.) Esiintymistaidot ovat tarpeellisia jokaiselle. Jos oppilasta rohkaistaan esiintymään, vaikka se tuntuisi vieraalta tai vaikealta, hän voi löytää itsestään uusia puolia ja oppia vähitellen nauttimaan esiintymisestä. Kun esiintymisharjoituksista tehdään turvallisia ja mukavia, arempikin oppilas voi tutustua tähän puoleen itsessään ilman nolatuksi tulemisen tai epäonnistumisen pelkoa. (Arjas ym. 2013, 227.)

On muistettava, ettei ole olemassa vain yhtä oikeaa tapaa esiintyä. Mikä sopii yhdelle, ei välttämättä sovi toiselle. Esiintyminen on myös tilannesidonnaista: yhdessä tilanteessa sopiva esiintymistapa ei välttämättä sovi toiseen tilanteeseen. (Tammivuori 2000, 9.) Juuri tästä syystä opettajan tulisi tarjota oppilailleen mahdollisuus kokea erilaisia esiintymistilanteita ja keskustella niistä. Arjas ym. (2013) muistuttavat, että musiikki avaa kanavia keholliseen viestintään ja näin tuo tasa-arvoisempaan asemaan myös ne oppilaat, joille kielellinen kommunikaatio voi tuottaa haasteita. Musiikin kautta voidaan työskennellä mielekkäästi yhdessä kunhan musiikki on sovitettu niin, että jokainen voi osallistua siihen omien taitojensa mukaisesti. Musisoinnin yhteydessä voidaan luoda yhteenkuuluvuuden tunnetta, ja sitä voidaan pitää sekä musiikillisten että sosiaalisten taitojen ja asenteiden oppimisympäristönä. (Arjas ym. 2013, 233.) Musiikki on kuitenkin vain yksi väylä, jonka avulla esiintymistä ja sosiaalisia taitoja on mahdollista harjoitella, ja on pitkälti opettajasta kiinni, kuinka paljon hän asettaa näitä samoja tavoitteita myös muihin oppiaineisiin.

Kosonen (2001) kuvaa väitöskirjassaan soittajan ja vastaanottajan musiikkikokemuksia kuviolla, joka havainnollistaa soittajan kahta roolia soittotapahtumassa: hän on samanaikaisesti sekä musiikin tuottajana että sen vastaanottajana (KUVIO 1). Soittaja ei vain tuota ja tulkitse musiikkia soittaessaan, vaan käy samalla tuottamiensa sävelten avulla itsensä kanssa keskustelua kulloisenkin musiikin merkityksestä ja

ymmärtämisestä. Musiikki välittyy siis kuulijan lisäksi myös soittajalle itselleen. (Kosonen 2001, 79.) Sama kuvio toimii ajateltaessa mitä tahansa esiintymistilannetta, jolloin esiintyjä esiintymisensä lisäksi samalla vastaanottaa ja reflektoi omaa toimintaansa.

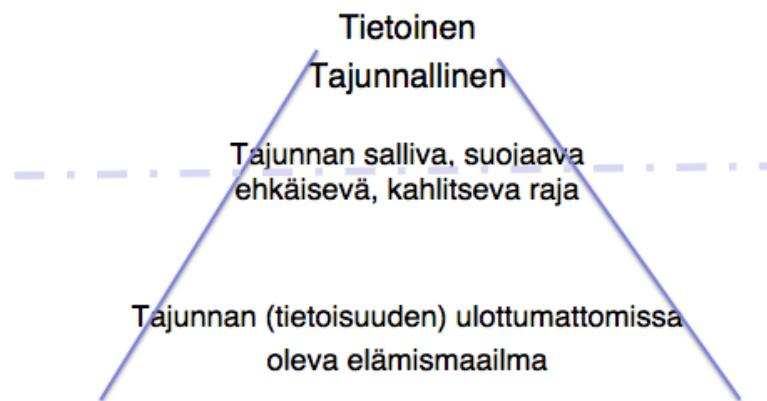


KUVIO 1 Musiikin välittyminen soittajan ja kuulijan välillä (Kosonen 2001)

Esiintymistilanne on siis vuorovaikutustilanne, jossa esiintyvä henkilö on aktiivisen toimijan roolissa. Tässä vuorovaikutustilanteessa sekä esiintyjällä että yleisöllä on tärkeä rooli (Suntio 2015, 67). Tammivuori (2000) on sitä mieltä, että jokainen kykenee esiintymään ja jokaisella on oikeus esiintyä. Esimerkiksi keskustelutilanteessa tuttujen henkilöiden kanssa voi harjoitella esiintymistä, esilläoloa ja itsensä ilmaisemista. Keskusteluun osallistumisessa ei kuitenkaan ole tarkoitus olla kaiken aikaa äänessä, vaan toimivaan keskusteluun kuuluu myös kuunteleminen. (Tammivuori 2000, 11–13.) Oman koulun oppilaille saattaa olla vaikeampi esiintyä kuin vanhemmille tai täysin vieraille yleisölle, sillä esiintyjä rakentaa esiintymisen kautta käsitystä itsestään ja muut esiintyjästä. Onkin tärkeää, että esiintyjällä on mahdollisuus esiintyä edukseen. (Arjas ym. 2013, 235.)

Grunwald (1996) esittelee yleisen jaon ihmisen tajunnan eri asteita eli sen, mitä havaitsemme ja ilmaisemme. Nämä asteet ovat tietoinen, esitietoinen, alitajuinen ja piilotajuinen. Ihmisen käyttäytymisestä suuri osa on tiedostamatonta ja hallitsematonta. Piilotajuutta tulee esille kaikenlaisissa opetustilanteissa, erityisesti suoritus- ja ilmaisutilanteissa. (Grunwald 1996, 131.) Näiden tasojen avaaminen ja ymmärtä-

minen menee liiaksi psykologian puolelle, joten en syvenny niihin tässä tutkimuksessa lähemmin. Kososen (2016) jäävuorivertaus (KUVIO 2) sen sijaan voi auttaa ymmärtämään myös esiintymiseen liittyviä puolia ja haasteita.



KUVIO 2 Jäävuorivertaus tietoisuudesta (Kosonen 2016)

Esiintyminen on ilmiö, johon liittyy valtava määrä tiedostamattomia, tajunnan ulottumattomissa olevia asioita, ja ne saattavat olla sellaisia myös opettajalle. Esitelty jäävuorivertaus osoittaa, kuinka vain pieni osa siitä on tietoista ja tiedostettua toimintaa, kun taas paljon jää tajunnan ulottumattomiin. Opettajan on hyvä tiedostaa, että esiintymiseen liittyy paljon sellaista, jota oppilas ei välttämättä pysty ymmärtämään ja sen vuoksi onkin tärkeää, että opettaja lähestyy aihetta niin, että esiintymisen harjoittelemiselle luodaan positiivinen ja turvallinen ympäristö, jossa jokainen voi kokeilla ja tutustua sekä esiintymiseen että omiin tunteisiinsa siihen liittyen turvallisesti.

2.2 Ryhmässä toimiminen

2.2.1 Ryhmän määrittely

Ihmiset kuuluvat yleensä monenlaisiin pienryhmiin. Näistä esimerkkinä mainittakoon perhe, kaverijoukko, koululuokka sekä laajemmat kollektiiviset ryhmät, kuten rotu, yhteiskuntaryhmä tai kouluyhteisö. (Laine 2005, 186.) Ryhmä voidaan määritellä monin tavoin, mutta esimerkiksi Shaw (1981, 8) määrittelee ryhmän lyhyesti tarkoittavan kahta tai useampia henkilöitä, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään sillä tavoin, että kukin henkilö vaikuttaa toisiinsa. Haynes (2012) täsmentää vielä määritelmää lisäämällä, että ryhmän muodostavilla yksilöillä on yhteinen tarkoitus ja heidän käyttäytymistään ryhmässä ohjaavat yhteiset normit ja arvot. Nämä normit ja arvot erottavat ryhmän satunnaisemmasta joukosta ihmisiä. (Haynes 2012, 1.) Koulussa luokan oppilaiden muodostavan ryhmän tavoitteena on opetussuunnitelman mukainen oppiminen, ja yhteiset normit muodostuvat esimerkiksi erilaisista käyttäytymissäännöistä erilaisissa tilanteissa (Laine 2005, 186–187).

Lähtökohdat ryhmän toiminnalle muodostuvat ympäristöstä, jossa ryhmä on (esimerkiksi sosiaalinen ja fyysinen ympäristö) sekä ryhmän muodostavista yksilöistä. Koululuokan perustehtävän suorittaminen on kiinni siitä, miten ryhmän erilaisia ominaisuuksia – kuten osallistujien ominaisuudet, kyvyt ja resurssit – hyödynnetään. Aktiiviset ryhmäprosessit kuten vuorovaikutus ja kommunikaatio, yhteistyö, päätöksenteko ja tavoitteiden asettaminen luovat ryhmän sisälle erilaisia ihmissuhdejärjestelmiä. Nämä puolestaan ohjaavat ryhmän toimintaa. Ryhmä on moniulotteinen ja hankalasti hallittavissa oleva kokonaisuus, ja lyhyessäkin ajassa siinä ehtii tapahtua lukematon määrä erilaisia asioita. Vuorovaikutussuhteita ja -verkostoja on jo kymmenenkin henkilön ryhmässä lukemattomia, ja viestintä tapahtuu pitkälti myös sanattomasti. Ohjaajalla – koulumaailmassa opettajalla – on haastava tehtävä tarkkojen havaintojen tekemisessä onnistuakseen ryhmän ohjaamisessa. Koululuokat ovatkin yksi haastava kehittämisen kohde. (Lintunen & Rovio 2009, 17.)

2.2.2 Oppilas ryhmän jäsenenä

Katariina Stenberg (2011) muistuttaa, ettei oppilas ensimmäistä kertaa uuteen ryhmään tullessaan todennäköisesti pohdi sitä, miten hän tulee menestymään opinnoissaan, vaan ensimmäisten ajatusten joukossa on tietoinen tai alitajuinen kysymys siitä, kuka hän on ryhmänsä jäsenenä ja tuleeko hän tämän ryhmän hyväksymäksi. Opettajan on tärkeää tiedostaa tämä hyväksytyksi tai hylätyksi tuleminen kysymys voidakseen pyrkiä luomaan hyvän pohjan ryhmän toiminnalle. (Stenberg 2011, 60.) Myös Kauppila (2011) on sitä mieltä, että opettajalla on keskeinen rooli ryhmän vuorovaikutuksen muodostumisessa. Luokassa on toki myös paljon ryhmädynamiikkaa, joka etenee opiskelijoiden välityksellä omaehtoisesti. (Kauppila 2011, 90.)

Ryhmän dynamiikan toimiminen ja vaikutus on yleensä näkymätöntä, ja se kehittyy erilaisten ryhmäprosessien myötä. Ryhmään syntyy erilaisia rooleja, joista johtajan rooli muodostuu useimmiten ensimmäisenä. (Kauppila 2011, 92.) Laine (1997c) nostaa esiin mielenkiintoisen kysymyksen, jota useat tutkijatkin ovat esittäneet: onko oppilaan asema ja rooli koulun toveripiirissä syy vai seuraus hänen käyttäytymisestään? Pidetäänkö jotain oppilasta luokan pellenä hänen huvittavan käytöksensä vuoksi vai pelleileekö tämä oppilas sen takia, että hänen odotetaan tekevän niin? Laine kertoo tutkijoiden alkaneen kallistua sen päätelmän puolelle, että oppilaan käyttäytyminen määritteli tämä asemaa ja roolia ryhmässä. Joka tapauksessa yksilön asema ja rooli muodostuu ryhmän muiden jäsenten havaintojen perusteella. (Laine 1997c, 208.)

Ryhmän muita jäseniä voidaan ajatella peilinä, johon yksilö voi heijastaa tapojaan toimia. Ihminen jäsentääkin ryhmätilanteessa minuuttaan jatkuvasti suhteessa siihen palautteeseen, jota muut hänen toiminnastaan antavat. Opettajan on hyvä tiedostaa, että vaikka hänen kokemuksensa opetustuokiosta olisi onnistunut, saattavat ryhmän jäsenet pohtia aivan muita asioita, jotka voivat liittyä juuri yksilön asemaan ryhmässä ja ryhmän ihmissuhteisiin sekä niissä selviytymiseen. (Lintunen & Rovio 2009, 14–15.)

2.2.3 Toimiva ryhmä

Suntio (2015) muistuttaa, että lapsella on suuri tarve kuulua ryhmään, ja tätä kelpaamista testataan ryhmätilanteissa. Lapsen näkökulmasta ajateltuna kysymys voi olla elämästä ja kuolemasta. (Suntio 2015, 22.) Toimivan ryhmän aikaansaaminen ei kuitenkaan ole välttämättä helppoa, kuten Lintunen ja Rovio (2009) huomauttavat. Ryhmässä toistuvat ilmiöt kuten pakkovallankäyttö, kiusaaminen, huono henki ja niihin liittyvä huono suorittaminen saattavat kiinnittää opettajan huomion, ja ryhmän ohjaaminen saattaa alkaa tuntua vastenmieliseltä ja koululuokka pahimmillaan ”kivireeltä”, jota opettaja yrittää vetää perässään. Tällöin on muistettava, ettei ongelma kuitenkaan välttämättä ole ohjaamisen laadussa, vaan johtuu ennemminkin ryhmän sisäisestä dynamiikasta. Näiden ilmiöiden tunnistamisen myötä opettaja voi oppia tekemään paremmin suunnattuja ja ajoitettuja tekoja, jotka edistävän muun muassa suorittamista ja viihtymistä ryhmässä. (Lintunen ja Rovio 2009, 14.)

Oppilaiden sosiaaliset asemat sekä luokan sosiaalinen rakenne ovat usein melko pysyviä, ja samat sosiaaliset tyypit säilyvät, vaikka luokan koostumus muuttuisi. Opettajalla on kuitenkin mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ulkoisten järjestelyjen ja pedagogisten ratkaisujen kautta. Hyviä tapoja tähän ovat esimerkiksi vallan jakaminen, jolloin kaikki oppilaat saivat harjoitella johtamista, istumajärjestyksen muodostaminen ja vaihtelevuus sekä ryhmätyöskentely. Oppilaiden sosiaaliset taidot harjaantuvat parhaiten vaihtuvissa ja erilaisista oppilaista koostuvissa ryhmissä. Näin oppilaat oppivat myös tuntemaan toisiaan paremmin sekä hyväksymään erilaisuutta ja tekemään yhteistyötä monenlaisten ihmisten kanssa. (Laine 1997b, 222–225.)

2.3 Vuorovaikutus

Ihmisten välistä toimintaa erilaisissa ympäristöissä kutsutaan sosiaalisiksi vuorovaikutukseksi (Kauppila 2011, 19). Esiintyminen on vuorovaikutuksessa tapahtuvaa toimintaa, joten harjoiteltaessa esiintymistä koulussa, oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus on tärkeässä roolissa. Oppilaat viettävät koulussa 12 vuotta elämästään, keskimäärin peräti 14 000 tuntia (ks. Antikainen, Rinne & Koski 2006, 222), joten oppilaiden välistä vuorovaikutusta ei voi senkään vuoksi sivuuttaa. Opetustilanteessa kaikki siinä vaikuttavat tekijät ovat kaiken aikaa vuorovaikutuksessa keskenään (Kansanen 2004, 37).

Kauppila (2011) luettelee neljä keskeistä asiaa, jotka liittyvät vuorovaikutustaitoihin: kommunikoinnin eli viestintätaidon, sosiaalisen kyvykkyyden, sosiaalisen havaitsemisen ja herkkyyden sekä empatian kehittäminen. Tämä sosialisatioprosessi on jopa koko elämän kestävä tapahtuma, ja kaikki ihmiset voivat olla vuorovaikutustaidoiltaan hyvin erilaisia. Osa Kauppilan listaamista kohdista ovat sellaisia, joiden lähtökohdat ovat synnynnäisiä, ja esimerkiksi sosiaalisten taitojen suhteen ekstrovertit ihmiset saattavat olla jo lähtökohtaisesti kyvykkäämpiä. On kuitenkin muistettava, että pääasiassa ihmisen sosiaalisten taitojen katsotaan olevan opittuja. (Kauppila 2011, 22–24.) Koulu on merkittävässä roolissa lapsen ja nuoren sosiaalisten taitojen oppimisen kannalta.

Tainio (2007) kirjoittaa, kuinka kaikkeen vuorovaikutukseen niin koulussa kuin sen ulkopuolella kuuluu paljon niin sanottuja kirjoittamattomia lakeja ja toimintakäsikirjoituksia, joita osallistujat yleensä huomaamattaan toteuttavat. On kuitenkin selvää, että koska opettajat ja oppilaat oppivat ja opettavat koulussa erilaisia vuorovaikutuskäytänteitä, koulun ja luokkahuoneen tilanteet rakentuvat erityisiksi. (Tainio 2007, 16.) Jyrhämä, Hellström, Uusikylä ja Kansanen (2016) kuvaavat tavanomaista opetustapahtumaa sellaiseksi, jossa opettaja kohtaa useita oppilaita samanaikaisesti. Tällöin vuorovaikutus on sekä yksilöllistä että kollektiivista, sillä opettaja kohtaa oppilaita erikseen ja ryhmänä. Suuri osa vuorovaikutuksesta tapahtuu kuitenkin oppilaiden välillä. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016, 95.)

2.3.1 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

Laine (1997a) kuvaa sosiaalista vuorovaikutusta tilanteeksi, jossa ihminen tekee jatkuvasti toisista ihmisistä havaintoja, huomioita ja tulkintoja. Esimerkiksi juuri opettajat ja oppilaat käyttävät paljon aikaa toistensa tarkkailemiseen ja ympärillä olevien henkilöiden reaktioiden rekisteröimiseen. Opettaja tarkkailee oppilaita nähdäkseen, seuraavatko kaikki opetusta tai ymmärtävätkö oppilaat häntä. Oppilaat puolestaan tekevät huomioita opettajan liikehännästä ja tekevät niiden perusteella tulkintoja esimerkiksi opettajan mielialasta ja lähestyttävyydestä. (Laine 1997a, 69.) Opettajan onkin havaittu olevan tärkein oppimistuloksiin vaikuttava tekijä, kuten Saloviita (2013, 38) huomauttaa.

Sitä inhimillistä vuorovaikutussuhdetta, joka ilmenee opettajan ja oppilaiden välillä opetustapahtumassa kutsutaan pedagogiseksi suhteeksi. Koulupedagogiikassa tämä vuorovaikutus koskee yleensä useampia oppilaita samanaikaisesti. Asymmetria, joka on opettajan ja oppilaan väliselle suhteelle tunnusomaista, viittaa eri osapuolten erilaiseen asemaan pedagogisessa kanssakäymisessä. On muistettava, että opetustapahtuma on myös kasvatustapahtuma. Kyseessä on kahden kohtaavan sukupolven vuorovaikutus, jossa vastuu ratkaisuista on opettajalla (sekä kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa myös vanhemmilla). (Kansanen 2004, 75-76.)

Opettajan hyvä suhde oppilaisiin on yksi tärkeimmistä asioista opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Hyvä opettaja on kiinnostunut jokaisesta oppilaastaan ja rakentaa heihin myönteistä suhdetta. Hänellä on myös myönteiset odotukset jokaisen oppilaan oppimista kohtaan, ja nämä myönteiset odotukset korostuvat erityisesti heikoimpien oppilaiden kohdalla. Opettajan usko kaikkien lasten oppimiseen on erittäin tärkeää. (Saloviita 2013, 43.)

2.3.2 Pedagoginen rakkaus

Skinnari (2004) kuvaa hyvää opettajaa sellaiseksi, joka hallitsee oppisisällöt ja opetus-tekniset yksityiskohdat. Hyvä opettaja on ammattilainen. Opettajuuden ydin ei kuitenkaan ole näissä, vaan se edellyttää aitoa kiinnostusta – rakkautta – sekä oppilaita että totuutta kohtaan. (Skinnari 2004, 22.) Uusikylä (2006, 46) määrittelee turvallisuuden, rakkauden ja hyväksymisen tarpeiden olevan ihmisen perustarpeista ensimmäisiä. Jantunen ja Haapaniemi (2013, 115) korostavat opettajan vastuuta kasvattajana: kasvattajan täytyy pitää aivan kaikista ja erityisesti juuri niistä oppilaista, joiden kohtaaminen on jollain tavalla vaikeaa.

Rakkauden määrittelemisen ei ole aivan yksinkertainen tehtävä, mutta Viskari (2003) kuvaa sen merkitystä opetustyössä. Opettaminen on toisen ihmisen kohtaamista, ymmärtämistä ja auttamista hänen omista lähtökohdistaan ja tarpeistaan käsin. Rakastavaa kasvatussuhdetta voidaan kutsua dialogiseksi kohtaamiseksi. Opettajan tulee kehittää ammattitaitoaan myös itsetuntemuksensa osalta voidakseen ymmärtää ja auttaa toisia ihmisiä, oppilaitaan. Viskarin mielestä jokainen, joka pohdii, miten pedagogista rakkautta voisi toteuttaa opetustyössä, on jo matkalla sitä kohti. (Viskari 2003, 155–156.)

Skinnari (2004) tiivistää pedagogisen rakkauden olevan läpi elämän kulkeva itsekasvatuksen tie. Kuten rakkautta yleensä, ei pedagogistakaan rakkautta voi pakottaa esiin, vaan se kutsuu meitä tälle tielle. Sen lähtökohtana on asennoituminen siihen, että rakkaus koetaan tärkeäksi, kenties kasvatuksen tärkeimmäksi asiaksi. Pedagoginen rakkaus ei kuitenkaan ole yksi opettajille esitettävistä ulkoisista vaatimuksista. Se kuitenkin helpottaa sekä elämää että työtä ja tekee työstä mielenkiintoista. Sitä kautta elämän itsestäänselvyydet voivat muuttua merkityksellisiksi ja tarkoitusta tuoviksi haasteiksi. (Skinnari 2004, 26.)

2.3.3 Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus

Jo pulpettien järjestäminen luokassa voi joko minimoida tai antaa mahdollisuuksia oppilaiden keskinäiselle, spontaanille vuorovaikutukselle. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on vain pieni osa oppilaan päivittäisistä vuorovaikutustilanteista, ja opettajan onkin tärkeää suunnitella ja ohjata oppilaiden välistä viestintää luokassa. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 278–279.)

Aivan pienimmille lapsille tärkeimmät ihmissuhteet ovat lapsen ja vanhempien tai hoitajan välisiä. Myöhemmin päivähoito-, esikoulu- ja koulutovereiden merkitys lapselle kasvaa, ja he viettävätkin yhä suuremman osan päivästään näiden kavereiden kanssa. Tämä tekee päiväkotij- ja kouluyhteisöistä todella tärkeitä ystävyys- ja kaverisuhteiden solmimispaikkoja. Näitä suhteita solmitaan toki myös esimerkiksi harrastusten myötä, mutta koulu on tärkein päivittäinen kohtaamispaikka lasten elämässä, ja siellä ollaan samojen tovereiden joukossa vuosia. Yksin jääminen tällaisessa yhteisössä voi tarkoittaa sitä, että lapsi jää vaille sitä rakentavaa ja kehittävää vuorovaikutusta, jota muut oppilaat muuten toisivat. Opettajan ei toivota puuttuvan näihin ystävyys- ja kaverisuhteisiin, mutta hänellä on kuitenkin mahdollisuus vaikuttaa kouluyhteisön sosiaalisen kanssakäymisen muodostumiseen monin eri tavoin. Opettaja voi erityisesti säädellä luokan ilmapiiriä sillä tavoin, että oppilaat oppivat ottamaan jokaisen huomioon niin, ettei kukaan jää toveripiirin ulkopuolelle. (Laine 2005, 178.)

2.3.4 Esiintymisjännitys

”Kun ihminen pelkää esiintymistä etukäteen tai sen vuoksi, että hänelle tulee esiintymisen aikana jännitysoireita, sanotaan, että hän kärsii esiintymisjännityksestä tai ramppikuumeesta. (Furman, 2002)

Jännittämistä on tutkittu paljon, ja erilaiset teoriat lähestyvät ilmiötä eri näkökulmista esimerkiksi ihmisen psyykkisen kehityksen merkityksen ja jännitysongelman syntyhistorian, jännittämisen fyysisten mekanismien tai ihmisten välisten vuorovaikutussuhteiden kautta (ks. Arjas 2014, 17–18). Tässä tutkimuksessa pitäydyn kuitenkin

hyvin yleisellä tasolla ja pyrin katsomaan ilmiötä opettajan ja koululaisen näkökulmista. Harjoiteltaessa esiintymistaitoja koulussa, tulee opettajan käsitellä ainakin jossain määrin myös esiintymisjännitystä. Voidakseen käsitellä aihetta, on hänen ymmärrettävä sitä edes vähän. Arjas (1997, 16) huomauttaa, ettei esiintymisjännityksen syiden tunteminen poista ongelmaa, mutta se voi auttaa jokaista ymmärtämään omaa reagoimistaan paremmin.

Mattila (2014) kuvaa jännittämisen olevan sisäinen tunne, subjektiivinen kokemus, jonka ihminen tuntee sielussaan sekä usein myös ruumiissaan. Toisinaan jännitys tuntuu hyvältä ja nostaa jopa mielialaa, kun taas toisinaan se saattaa olla kiusallista. Ikävästä jännityksestä haluaa päästä eroon ja positiivista jännitystä tahtoisi ehkä saada lisää. On muistettava, että toiset pyrkivät kaikin keinoin välttämään jännitystä, ja toiset hakevat sitä elämäänsä lisää. Monet kokevatkin olevansa parhaimmillaan silloin, kun jännittävät jotain tulevaa, esimerkiksi esiintymistä. (Mattila 2014, 57–58.) Koulumaailmassa on kuitenkin erittäin tärkeää muistaa, että luokan sosiaaliset suhteet ja hyväksytyksi tuleminen tarve voivat aiheuttaa jännitystä useita kertoja päivittäin. Jollekin oppilaalle esimerkiksi oman mielipiteen jakaminen ryhmässä saattaa olla ylivoimainen ja pelottava tehtävä, koska hän pelkää tulewansa nolatuksi muun ryhmän silmissä (Lintunen & Rovio 2009, 14).

Arjas (1997, 16) ehdottaa, että puhuttaisiin jännittämisen sijaan valmiustilasta, sillä jännittäminen sanana herättää herkästi negatiivisia mielleyhtymiä. Jännittämistä pidetään usein esteenä onnistumiselle, ja kaikki jännittämisen positiiviset voimat jäävät herkästi huomiotta. Parhaimmillaan jännittäminen voi auttaa keskittymään ja olemaan läsnä esiintymistilanteessa. Jokainen kuitenkin kokee jännityksen omalla yksilöllisellä tavallaan. (Mattila 2014, 65–67.)

Suntio (2015) muistuttaa, että erilaiset tuntemukset, joita jännitys herättää, saattavat tuntua lapsista ja nuorista pelottavilta ja ahdistavilta, vaikka ovatkin täysin vaarattomia. Keho valmistautuu haastavaan tilanteeseen ja pyrkii parantamaan suorituskykyä. Jo jännityksen ennakointi voi laukaista jännityksen aktivoimalla sympaattista hermostoa, joka säätelee kehon tahdosta riippumattomia toimintoja. Kun nämä jännitysoireet tuntuvat kehossa, alkaa myös mieli helposti kertoa omaa kata-

strofitarinaansa näistä tuntemuksista lisäten ahdistusta. Erityisesti sosiaalisissa tilanteissa jännittäjä saattaa oppia peittelemään ja häpeämään reaktioitaan, mikä voi aiheuttaa vastaavien tilanteiden välttelyä tai ainakin niiden jännittämistä jo etukäteen. Olisikin hyvä käsitellä jännityksen tarkoitusta oppilaiden kanssa ja kertoa jännityksen tarkoituksen alun perin olleen varoittaa ihmistä vaaroista. Nykyään meitä ympäröivät vaarat ovat kuitenkin hyvin erilaisia ja jännitys liittyy usein ihmisiin. (Suntio 2015, 29–30.)

Suntio (2015) toteaa, että koulussa olisi tärkeää opettaa oppilaille erilaisia keinoja jännityksen purkamiseen ja hyväksymiseen luonnollisena osana ihmisluontoa. Hän ehdottaa, että kaikista esiintymisen nostattamista tunteista voitaisiin puhua yhdessä. (Suntio 2015, 68.) Koulussa on hyvä yhdessä todeta, ettei jännittäminen ole pelkästään negatiivinen asia. Furman (2002) kuitenkin korostaa, ettei kenenkään esiintymisjännitys parane sillä, että hän yrittää väkisin ajatella jännityksen olevan pohjimmiltaan positiivinen asia. Oleellista on tulla tietoisiksi siitä, etteivät jännitysoireet ole merkki heikkoudesta tai psyykkisestä vajavuudesta vaan pikemminkin siitä, että esiintyjä haluaa antaa parastaan. (Furman 2002, 69.)

3 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Esiintymistä ja siihen liittyviä asioita, erityisesti esiintymisjännitystä on tutkittu ja niistä on kirjoitettu paljon (ks. luku 1). Oma tutkimukseni kohdistuu kuitenkin esiintymiseen oppilaiden ja koulumaailman näkökulmasta painottuen erityisesti tiettyjen oppiaineiden ympärille. Tutkimuksia, jotka käsitelisivät juuri tätä itseäni kiinnostavaa näkökulmaa, en löytänyt. Yksi keskeisistä tutkimuksista esiintymisjännityksen suhteen on Päivi Arjaksen (2002) väitöskirja, joka tarkastelee ilmiötä kuitenkin ammattimuusikon näkökulmasta. Muut esittelemäni tutkimukset ovat pro gradu - tutkielmia.

Markus Saarela (2013) toteutti pro gradu -tutkielmaansa varten tapaustutkimuksen, jossa selvitettiin yhteistoiminnallisen oppimisen vaikutusta musiikinopiskeluun. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä yhteistoiminnallinen oppiminen on sekä sen hyödyntämismahdollisuuksia musiikinopettamisessa. Tutkimus kohdistui neljäsluokkalaisiin. Saarela piti luokalle kaksi yhteistoiminnallista musiikintuntia sekä täytti oppilaille kyselylomakkeet ennen opetuskokeilua ja sen jälkeen. Ensimmäisessä kyselyssä kartoitettiin myös luokan sosiaalisia suhteita. Tämän lisäksi tutkimukseen sisältyi opettajan haastattelu. Luokan ilmapiirissä ja yhteistoiminnassa oli ollut haasteita, mutta erilaisten sosiaalisia taitoja edistävien harjoitusten myötä yhteistoiminnallinen oppiminenkin sujui paljon aiempaa paremmin. (Saarela 2013.)

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että lähes kaikille oppilaille ryhmässä opiskelu oli mielekästä, ja erityisesti tytöt työskentelivät mielellään ryhmänä musiikintunneilla. Puolet luokasta oli sitä mieltä, että ryhmänä oppiminen oli helpompaa. Saarela nostaa yhdeksi tutkimuksen merkittävimmäksi tulokseksi sen, että oppilaat kokivat itse saavansa toisiltaan apuja oppimiseen. Näin ollen ainakin yksi yhteistoiminnallisen oppimisen päämääristä on saavutettu. Saarela huomasi myös opettajan merkityksen yhteistoiminnallisen oppimisen toteutumisessa ja pitääkin opettajan innostusta yhtenä tärkeänä asiana. Hän kuvaa opettajan olevan peili, joka omalla käyttäytymisellään vaikuttaa myös oppilaiden käyttäytymiseen. (Saarela 2013.) Omassa tut-

kimuksessani opettajan rooli nousee myös esiin tarkastellessani sekä tutkimieni luokkien ilmapiiriä ja yhteishenkeä että oppilaiden kokemuksia koulussa tapahtuvista esiintymistilanteista.

Lasse Suvanteen (2011) pro gradu -tutkielma käsittelee neljäs- ja seitsemäsluokkalaisten ujoutta musiikintunneilla. Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeen ja haastattelujen avulla. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia ujoudesta sekä ujojen oppilaiden kokemuksia musiikintunneista. Lisäksi selvitettiin opettajien kokemuksia oppilaiden ujoudesta. Opettajien ja oppilaiden näkemyksiä verrattiin toisiinsa. Puolet tutkimukseen osallistuneista neljäsluokkalaisista ilmaisi, ettei ollut kokenut musiikintunneilla ujoutta. Seitsemäsluokkalaisista vain kuudesosa kertoi, ettei ole kokenut ujoutta musiikintunneilla. Luokanopettaja totesi, että hänen kokemustensa mukaan oppilaiden itsekriittisyys lisääntyy kuudenteen luokka-asteeseen mennessä runsaasti, mikä saattaa osaltaan selittää tätä eroa. (Suvanne 2011.)

Pääsääntöisesti ujous nähtiin arkea rajoittavana, enimmäkseen negatiivisena tekijänä. Ryhmässä toimimisen merkitys ilmeni sekä ujojen että ei-ujojen oppilaiden vastauksista ujoutta vähentävänä tekijänä. Tutkimus tukee aiempien tutkimusten tuloksia siinä, että opettajan ei ole välttämättä helppo tunnistaa ujoja tai ujoiksi itseään mieltäviä oppilaita luokasta, vaan ujous saatetaan tulkita vähäiseksi motivaatioksi tai jopa piittaamattomuudeksi. Opettajan toiminta ja tuntien työtavat vaikuttavat merkittävästi kaikkien oppilaiden esiintymisarkuuden poistamiseen. (Suvanne 2011.) Tässäkin tutkimuksessa opettajan rooli nousee esiin. Lisäksi oman tutkimukseni kannalta vastaava ongelma on esiintymisjännityksen tai muiden esiintymishalukkuuteen vaikuttavien tekijöiden tunnistaminen. Samoin kuin ujoutta, myös esimerkiksi esiintymisjännitystä voi olla vaikea havaita tai opettaja saattaa tehdä vääriä tulkintoja.

Tuulia Kaunismäki (2014) tutki pro gradu -tutkielmassaan kuudesluokkalaisten oppilaiden koulujännitystä. Hän selvitti oppilaita jännittäviä asioita, tilanteita ja tapah-

tumia oppilaiden vapaiden kirjoitelmien avulla. Yksi tutkimuksessa esiin nousseista jännityksen aiheuttajista kuudesluokkalaisilla oli esiintymisen jännitys ja erityisesti näissä tilanteissa epäonnistuminen. Muutamilla oppilailla yksin ja yleisölle esiintymiset aiheuttivat pientä ja normaalia ramppikuumetta. Suuri osa koki tällaiset tilanteet kuitenkin ahdistaviksi, stressaaviksi ja pelottaviksi juuri epäonnistumisen mahdollisuuden vuoksi. Myös oman vuoron odottaminen jännitti. (Kaunismäki 2014.)

Tutkimus osoitti myös sosiaalisten suhteiden ja tilanteiden aiheuttavan jännitystä kuudesluokkalaisissa. Kaikkien ihmisten kanssa toimiminen ja työskentely sekä tiettyjen opettajien tunnit tai opettajan pariksi joutuminen jännittivät oppilaita. Tutkimuksessa kävi ilmi, että myös tutuille ihmisille puhuminen voi jännittää. (Kaunismäki 2014.) Näiden tulosten valossa koen oman tutkimusaiheeni kuudesluokkalaisten esiintymistilanteista tärkeäksi.

Päivi Arjas (2002) teki väitöskirjatutkimuksensa muusikoiden esiintymisjännityksestä. Tutkimuksessa pyrittiin löytämään erilaisia jännittäjätyyppejä. Yhdeksän kymmenestä arvioi kurssin aluksi olevansa ongelmajännittäjä, mutta lopulta vain muutama osoittautui sellaiseksi. Jokaisella osallistujalla oli sekä hyviä että huonoja esiintymiskokemuksia, mutta kaikki kallistuivat selkeästi joko myönteisen tai kielteisen suhtautumisen puolelle; kuusi osallistujaa suhtautui esiintymiseen myönteisesti, neljä kielteisesti. Itsetunto sekä kokemus häiritsevän jännityksen määrästä olivat tärkeitä kokemusta selittäviä tekijöitä. (Arjas 2002.)

Myös opettajan rooli nousi tutkimuksessa esiin itseluottamuksen merkityksen myötä. Oma tutkimukseni suuntautuu alakouluun, ja opettajan vaikutus on yksi keskeisistä elementeistä. Arjas (2002) muistuttaa, että vaikka opettajat tarkoittavat sanoillaan hyvää, saattavat he opettaa oppilaille tahattomasti vääriä kognitiivisia malleja. Pieni oppilas kertoo opettajalle jännittävänsä, ja yksi perinteinen ratkaisu on opettajan tokaisu ”ei tarvitse jännittää”. Lapsi jännittää kuitenkin ja ristiriita on valmis: aikuinen sanoo, ettei tarvitse jännittää, mutta lapsi ei voi jännitykselleen mitään. (Arjas 2002.) Olenkin omassa tutkimuksessani kiinnostunut siitä, miten opettajat esiintymisjännitystä käsittelevät ja millaisia kokemuksia oppilailla on koulusta tai

koulun ulkopuolelta. Arjas (2002) toteaa, ettei asiasta pitäisi tehdä niin suurta numeroa, vaan keskustella siitä, kuinka jännitys kuuluu esiintymistilanteeseen ja auttaa esiintyjää. *”Muusikoiden täytyy voida itse valita itselleen sopivimmat ratkaisumallit sen jälkeen, kun heitä on autettu tunnistamaan omat yksilölliset ongelmansa”*. (Arjas 2002). Arjaksen tutkimus koskee ammattimuusikoita, mutta tämä ajatus on sovellettavissa myös koulumaailmaan ja onkin hyvä vinkki kaikille opettajille.

4 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA 2014

4.1 Yleistä

Koulutuksen ja kasvatuksen tehtäviin kuuluu lapsille, nuorille ja aikuisille sen tiedon välittäminen, jota pidetään kulttuurisesti tärkeänä ja joka on historiallisesti kerääntynyt yhteisölle. Lisäksi niiden tulee opettaa tapoja, joilla luodaan uutta tietoa. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 162.) Raamit koulujen ja opettajien toiminnalle määrittelee valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma. Sen lisäksi kunnat ja koulut päättävät tietyistä sisällöistä, painotuksista ja yksityiskohdista paikallisesti. Tehtäessä tutkimusta peruskoulun oppilaiden ja opettajien toimintaan ja kokemuksiin liittyen, ei opetussuunnitelmaa voi siis sivuuttaa. Tutkimukseni aineisto on kerätty kevätlukukauden 2017 aikana, joten käytän tutkimuksessani vain uusinta, vuoden 2014 opetussuunnitelmaa. Olen lisäksi tutustunut sen kunnan paikalliseen opetussuunnitelmaan, jossa tutkimani luokat olivat.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) määrittelee oppilaan ainutlaatuisuutta ja oikeutta hyvään opetukseen: *”Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa.”* Oppilas luo suhdetta sekä itseensä että toisiin ihmisiin ja yhteiskuntaan. Muun muassa vertaissuhteet muokkaavat oppilaan arvomaailmaa, joten arvokasvatuksen merkitys korostuu. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15.) Oppilaiden vuorovaikutusta sekä toisten oppilaiden että opettajien kanssa korostetaan opetussuunnitelmassa useaan otteeseen. Myös tässä tutkimuksessa erityisesti oppilaiden keskinäisellä vuorovaikutuksella on keskeinen rooli.

Perusopetuksen opetussuunnitelma perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Oppilas toimii ja oppii vuorovaikutuksessa muun muassa toisten oppilaiden sekä opettajien kanssa. Tällainen yhdessä oppiminen auttaa oppilasta ymmärtämään erilaisia näkökulmia sekä edesauttaa hänen luovan ja kriittisen ajattelun sekä ongelmanratkaisun taitojaan. Jokaista oppilasta ohjataan sekä löytämään omat tapansa oppia että käyttämään sitä tietoa edistääkseen omaa oppimistaan. (POPS 2014, 17.)

Perusopetuksen tulisi tarjota oppilaille mahdollisuus oman osaamisensa monipuoliseen kehittämiseen ja ohjata oppilaita löytämään omat vahvuutensa. Opetuksen ja kasvatuksen tulisi myös tukea oppilaiden kasvua tasapainoisiksi ihmisiksi, joilla on lisäksi terve itsetunto. (POPS 2014, 18-19.) Opettajien tulee siis omalla toiminnallaan ja valinnoillaan tarjota oppilaille erilaisia tapoja ja keinoja saavuttaa näitä ja muita edellä mainittuja tavoitteita.

Monipuolinen työskentely, vuorovaikutus ja yhteistyö edistävät yhteisön kaikkien jäsenten hyvinvointia ja oppimista. Erilaisille oppijoille, luovalle työskentelylle, leikille ja elämyksille annetaan tilaa. Oppilaiden kasvua hyvään vuorovaikutukseen sekä yhteistyöhön tuetaan myös koulun aikuisten keskinäisellä yhteistyöllä ja vuorovaikutuksella ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Yhdessä tekeminen edistää monenlaisten ihmisten kanssa työskentelemisen taitoa. Yhdenvertaisuuslain mukaisesti oppilaita kohdataan ja kohdellaan samantarvoisina mistään henkilöön liittyvästä tekijästä huolimatta. (POPS 2014, 27-28.) Antikainen ym. (2006, 179) muistuttavatkin yhden opetussuunnitelmien julkilausutuista tavoitteista olevan sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen.

Opetuksessa käytetään monipuolisesti erilaisia työtapoja, joita vaihdellaan niin, että ne tukevat sekä koko ryhmän että yksittäisten oppilaiden oppimista. Näin oppilailla on mahdollisuus osoittaa osaamistaan eri tavoin. Erilaiset ja monipuoliset työtavat lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä, vahvistavat motivaatiota sekä tuovat oppimiseen iloa ja onnistumisen kokemuksia. Lisäksi ne tukevat eri ikäkausille ominaista luovaa toimintaa. Työtavat, jotka tukevat itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta vahvistavat myös motivaatiota, ja erilaiset taiteelliset ilmaisukeinot edistävät oppilaiden kasvua luoviksi, itsensä tunteviksi ja itsetunnoltaan terveiksi ihmisiksi. Näiden erilaisten työtapojen kautta oppilasta ohjataan myös kokeilemaan erilaisissa rooleissa toimimista. (POPS 2014, 30.)

4.2 Oppiaineista

Eri oppiaineille ominaiset piirteet ohjaavat työtapojen valintaa. Oppimisen kannalta tärkeiksi taidoiksi mainitaan esimerkiksi tiedon hankkimisen, käsittelyn, analysoimisen, esittämisen, soveltamisen ja luomisen taidot. Oppilaiden väliset yksilölliset ja kehitykselliset erot huomioidaan työtapojen valinnassa, ja oppilaiden itsetuntoa sekä motivaatiota tuetaan eriyttämällä. (POPS 2014, 30.) Opetussuunnitelmaan kirjataan ne tiedot, joita moderneissa yhteiskunnissa pidetään välttämättömän tärkeinä opettaa uusille sukupolville (Antikainen ym. 2006, 174).

Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) on jaoteltu jaksoihin, jotka muodostuvat vuosiluokista 1–2, 3–6 sekä 7–9, ja jokaisella vuosiluokkakokonaisuudella on oma erityinen tehtävänsä (POPS 2014, 26, 154). Observointini painottui musiikin, äidinkielen ja ympäristöopin tunneille (ks. tarkemmin luku 1 Johdanto). Tarkastelen opetussuunnitelmia näiden aineiden osalta pääpaino erityisesti tutkimukseni kannalta keskeisimmissä kohdissa: vuorovaikutuksessa, luovuudessa ja esiintymisessä.

Opetussuunnitelmaan on koottu seitsemän kohdan laaja-alainen osaamiskokonaisuus, jota täsmennetään kunkin vuosiluokkakokonaisuuden kohdalla vielä erikseen. Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan kokonaisuutta, jonka muodostavat tiedot, taidot, arvot, asenteet sekä tahto. Otsikon Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2) alla mainitaan myös esiintyminen: *”He [oppilaat] kehittävät sosiaalisia taitojaan, oppivat ilmaisemaan itseään eri tavoin ja esiintymään eri tilanteissa.”* (POPS 2014, 20-21.)

4.2.1 Musiikki oppiaineena

Oppilaiden musiikilliset taidot ja ymmärrys, kokonaisvaltainen kasvu sekä kyky toimia yhteistyössä muiden kanssa kehittyvät toiminnallisen musiikin opetuksen ja opiskelun myötä. Niitä vahvistetaan huomioimalla musiikin opetuksessa oppilaiden musiikilliset kiinnostuksen kohteet, muut oppiaineet, eheyttävät teemat, koulun juhlat ja tapahtumat sekä koulun ulkopuolella tapahtuva toiminta. Oppilaille tarjotaan

säännöllisesti mahdollisuuksia äänen ja musiikin parissa toimimiseen, säveltämiseen sekä muuhun luovaan tuottamiseen, ja näin kehitetään heidän ajatteluaan ja oivalluskykyään. Monipuolinen musiikin opetus edesauttaa oppilaiden ilmaisutaitojen kehittymistä. (POPS 2014, 263.)

Musiikki on taito- ja taideaineena hyvin erilainen esimerkiksi äidinkieleen ja ympäristöoppiin verrattuna. Jo kunkin koulun varustelu voi luoda suuriakin eroja eri koulujen musiikin opetuksen välille. Ääripääesimerkkeinä mainittakoon uudet, viimeisen päälle varustellut koulut, joista löytyy perinteisten bändisoittimien lisäksi runsaasti esimerkiksi erilaisia laatta- ja rytmisoittimia sekä tabletteja. Toisena ääripäänä ovat esimerkiksi pienet ja/tai vähävaraisemmat koulut tai väistötiloissa opiskelevat luokat, joilla ei ole välttämättä opettajan säestyssoittimen ja ehkä nokkahuilujen lisäksi mahdollisuutta käyttää muita instrumentteja. Erityisesti jälkimmäisessä tilanteessa opettajan mielikuvitus ja valmiudet tarjota oppilaille kaikesta huolimatta monipuolista opetusta korostuvat.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) vuosiluokkien 3–6 musiikin opetuksen tavoitteissa mainitaan oppilaiden rohkaisu improvisointiin sekä pienimuotoisten sävellysten tai monitaiteellisten kokonaisuuksien toteuttamiseen. Keskeisiä sisältöjä opitaan muun muassa improvisoiden, säveltäen, liikkuen, soittaen ja laulaen eli monipuolisesti musisoiden. Oppilaita kannustetaan myös keholliseen musiikin, kuvien, tarinoiden ja tunnetilojen ilmaisuun kokonaisvaltaisesti liikkuen. (POPS 2014, 263-264.)

Oppilaat oppivat toimimaan musisoivan ryhmän jäsenenä, ja keskeistä opetuksessa on ilmaisutaitojen ja kuvittelukyvyyn monipuolinen kehittäminen. Musiikin ilmaisulliset keinot ja tulkinta ovat yksi olennainen osa musiikillista toimintaa. Ohjelmistoon vuosiluokilla 3–6 tulisi sisältää monipuolisesti muun muassa lasten-, populaari-, kansan- ja taidemusiikkia, eri kulttuurien musiikkia sekä oppilaiden omia musisointitilanteissa syntyneitä luovia tuotoksia ja sävellyksiä. (POPS 2014, 264.)

Vuosiluokilla 3–6 musiikin oppiaineessa tavoitteena on myös luoda pedagogisesti monipuolinen ja joustava musiikin opiskelukokonaisuus, jossa jokaiselle oppilaalle on mahdollista saada kokemusta erilaisista musiikillisista työtavoista ja vuoro-

vaikutustilanteista, yhteismusisoinnista sekä musiikillisesta yhteistoiminnasta. Työtapoja, opetusvälineiden käyttöä ja ryhmätyöskentelyä koskevat ratkaisut tehdään oppilaita kuullen ja niin, että oppilaiden erilaiset tarpeet, aikaisempi oppiminen ja kiinnostuksen kohteet otetaan huomioon. Näillä ratkaisuilla tuetaan oppilaiden opiskelutaitoja ja oma-aloitteisuutta sekä luodaan sellaisia yhteismusisoinnin tilanteita, jotka edistävät oppimista. (POPS 2014, 264-265.)

Ohjaava ja rohkaiseva palaute on tärkeää erityisesti yhteistoiminnan ja musiikillisten taitojen harjoittelemisessa. Palaute ohjaa jokaista oppilasta muun muassa kehittämään toimintaansa ryhmän jäsenenä. Oppilaan osaamista arvioidaan suhteessa paikallisessa opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Oppilaan yhteismusisointitaitojen kehittymisen seuraaminen on yksi keskeisistä osa-alueista musiikin opinnoissa edistymisen kannalta. Oppilasta rohkaistaan osallistumaan yhteismusisointiin, toimimaan musisoivan ryhmän jäsenenä ja rakentamaan myönteistä yhteishenkeä. Näitä musiikillisia yhteistyötaitoja harjoitellaan ja niitä arvioidaan 6. vuosiluokan päätteeksi. (POPS 2014, 265.)

4.2.2 Äidinkieli ja kirjallisuus

Kielen käyttö eri tilanteissa on lähtökohtana koulun kielten opetuksessa. Äidinkielen ja kirjallisuuden tehtävänä on muun muassa kehittää oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja. Oppilaan tulisi tulla tietoisesti itsestään viestijänä ja kielenkäyttäjänä. Äidinkieli ja kirjallisuus luetaan monitieteiseksi taito-, tieto- ja kulttuuriaineeksi. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus tutustuttaa oppilaita moniin kulttuurisisältöihin, joista keskeisinä sanataide, media, draama, teatteritaide sekä puhe- ja viestintäkulttuurit. Oppiaineen toiminnallista, kokemuksellista, elämyksellistä ja esteettistä luonnetta vahvistetaan draaman avulla. Puhe- ja viestintäkulttuurien opetus puolestaan vahvistaa oppilaiden vuorovaikutus- ja viestintätaitoja. (POPS 2014, 160.)

Oppilaiden ilmaisu- ja vuorovaikutustaitojen sujuvoittaminen ovat yksi vuosiluokkien 3–6 erityistehtävistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden työtapojen tulisi mahdollistaa yhdessä toimiminen ja kokemusten jakaminen sekä oppiaineen sisältöalueiden

luonteva integroituminen. Prosessinomainen opiskelu sekä projektityöskentely eheyttävät opetusta. Erilaisten harjoitusten avulla syvennetään vuorovaikutus- ja draamataitoja, ja draamaa yhdistetään myös muiden oppiaineiden opetukseen. Lisäksi oppilaita ohjataan arvioimaan sekä omaa että muiden työskentelyä, ilmaisua ja tuotoksia. (POPS 2014, 161.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteena vuosiluokilla 3–6 on opastaa oppilasta ilmaisemaan mielipiteensä ja huomioimaan myös toisten tarpeita erilaisissa ryhmäviestintätilanteissa. Omien kokemusten, ajatusten ja mielipiteiden jakamisen, toisten kuuntelemisen ja rakentavan palautteen antamisen ja saamisen taitojen harjoitteluun tarjotaan monipuolisia tilaisuuksia. Oppilasta kannustetaan ja ohjataan oman luovuutensa käyttämiseen sekä itsensä ilmaisuun monipuolisesti erilaisissa viestintä-, ja esitystilanteissa hyödyntäen myös draamaa. Myönteistä viestijäkuvaa sekä halua ja kykyä toimia erilaisissa, myös monimediaisissa vuorovaikutustilanteissa vahvistetaan. (POPS 2014, 162-163.)

4.2.3 Ympäristöoppi

Ympäristöoppi on oppiaine, johon on integroitu biologian, maantiedon, fysiikan, kemian sekä terveystiedon tiedonalat, ja jossa yhdistyy luonnon- ja ihmistieteellisiä näkökulmia. Ympäristöopin opetuksen tavoitteena on muun muassa ohjata oppilasta tekemään johtopäätöksiä tuloksistaan ja esittämään niitä eri tavoin. Oppilaalle tulisi tarjota mahdollisuuksia harjoitella ryhmässä toimimista erilaisissa rooleissa ja vuorovaikutustilanteissa, innostaa oppilasta itsensä ilmaisuun ja muiden kuuntelemiseen sekä tukea tämän valmiuksia tunnistaa, ilmaista ja säädellä omia tunteitaan. (POPS 2014, 239-240.)

Ympäristöopin opetuksen tavoitteena on ohjata oppilasta käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa tiedon hankinnassa, käsittelyssä ja esittämisessä sekä vuorovaikutuksen välineenä. Lisäksi opetuksen tulisi ohjata oppilasta ilmaisemaan perustellen erilaisia näkemyksiä. Sisältöjen valinnassa huomioidaan tavoitteet ja hyödynnetään paikallisia mahdollisuuksia. Oppilaat harjoittelevat erilaisissa yhteisöissä toi-

mimista sekä pohtivat erilaisten vuorovaikutustilanteiden ja yhteisöjen merkitystä hyvinvoinnille. (POPS 2014, 240-241.)

Vuosiluokilla 3–6 työtavat ja oppimisympäristöt valitaan oppilaiden omien kokemusten lähtökohdista ihmiseen, ympäristöön, ihmisen toimintaan ja arkeen liittyen. Toiminnallisuus, kokemuksellisuus, elämyksellisyys, draaman ja tarinoiden käyttö sekä ympäristöopin monitieteinen perusta huomioidaan oppimisympäristöjä ja työtapoja valittaessa. Oppilaiden osallisuus ja vuorovaikutus on tavoitteiden kannalta keskeistä, ja tavoitteiden mukaista oppimista tukee oppilaiden aktiivinen työskentely opiskeltavan ilmiön, teeman tai ajankohtaisen ongelman parissa. Yhdessä oppimista ja erilaisten vahvuuksien hyödyntämistä tukee yhteisönä toimiminen. (POPS 2014, 242.)

Sekä itsensä ilmaiseminen eri tavoin että erilaiset vuorovaikutustilanteet nousevat vahvasti esiin myös äidinkielen ja kirjallisuuden sekä ympäristöopin kohdalla. Nämä tavoitteet ja mahdollisuus eri oppiaineiden integrointiin antavat alakoulun luokanopettajille laajat mahdollisuudet oppilaiden vuorovaikutustaitojen, ilmaisun ja esiintymisen harjoittamiseen. Nykyinen opetussuunnitelma osoittaa, että näiden taitojen harjoittelun ei tarvitse rajoittua mihinkään tiettyyn oppiaineeseen, vaan on oikeastaan enää opettajan mielikuvituksesta ja viitseliäisyydestä kiinni, miten hän tätä mahdollisuutta hyödyntää.

4.3 Paikallinen opetussuunnitelma

Jämsän kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2016) on oppiaineiden kohdalla eritelty tarkemmin kullekin vuosiluokalle asetetut tavoitteet ja sisällöt, kun taas edellä esittelin valtakunnallisen opetussuunnitelman sisältöjä vuosiluokille 3–6. Musiikin oppiaineen tavoitteena kuudennella luokalla on muun muassa rohkaista oppilasta osallistumaan yhteismusisointiin sekä rakentamaan yhteisössään myönteistä yhteishenkeä. Oppilasta ohjataan ja kannustetaan kehittämään omia soitto- ja laulutaitojaan musisoivan ryhmän jäsenenä sekä ilmaisemaan kehollista musiikkia, kuvia, tarinoita ja tunnetiloja kokonaisvaltaisesti liikkuen. Oppilasta rohkaistaan im-

provisioimaan sekä suunnittelemaan ja toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai monitaiteellisia kokonaisuuksia eri keinoin, hyödyntäen myös tieto- ja viestintäteknologiaa. Kuudennen luokan oppilaan tulisi osallistua musiikilliseen toimintaan ryhmän jäsenenä soittaen, laulaen, kuunnellen ja liikkuen. Häntä rohkaistaan ilmaisemaan itseään musiikillisesti. Ohjelmistoa ja tiettyjä sisältöjä linkitetään ja integroidaan muiden oppiaineiden sisältöihin. (Jämsän kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2016.)

Ympäristöopin sisältöihin kuudennella luokalla kuuluvat muun muassa mielenterveys ja tunnetaidot (S1) sekä vuorovaikutustaidot ja erilaisuuden hyväksyminen (S2). Lisäksi monikulttuurisessa maailmassa eläminen ja oman toiminnan vaikutus ympäristöön, eläimiin ja muihin ihmisiin (S6) nousevat esiin ympäristöopin sisällöistä. Suomen kielen ja kirjallisuuden taitoja harjoitellaan yksin ja yhdessä. Kuudennen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on harjoittaa oppilaiden taitoja toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Oppilasta rohkaistaan ja ohjataan vuorovaikutustaitojensa kehittämiseen luomalla tilaisuuksia keskusteluun sekä eettisten kysymysten pohdintaan. Oppilaiden tulisi oppia huomaamaan omien kielellisten ja viestinnällisten valintojensa vaikutuksia ja huomioimaan toisten tarpeita ryhmäviestintätilanteissa sekä käyttämään luovuuttaan ja ilmaisemaan itseään monipuolisesti erilaisissa viestintä- ja esitystilanteissa hyödyntäen myös draamaa. Oppilaan myönteisen minäkuvan kehittämistä kannustetaan. (Jämsän kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2016.)

Erilaiset vuorovaikutus- ja esiintymistaidot nousevat suomen kielen ja kirjallisuuden kuudennen luokan sisällöissä vahvasti esille. Alakoulun viimeisellä vuosiluokalla painotettavia taitoja ovat esimerkiksi itsensä ilmaiseminen puhumalla ja kirjoittamalla sekä draaman ja muiden taito- ja taideaineiden välityksellä. Lisäksi kannustavan palautteen tuottaminen ja vastaanottaminen, oman ilmaisun kehittäminen saadun palautteen pohjalta, erilaisten viestintätilanteiden harjoittelu sekä selkeään ja yleisön huomioon ottavaan ilmaisuun pyrkiminen ovat kuudennen luokan sisältöjä suomen kielen ja kirjallisuuden osalta. Oppilaita harjoitetaan myös omien esitysten

suunnitteluun ja niiden toteuttamiseen. (Jämsän kaupungin perusopetuksen opetus-suunnitelma 2016.)

4.4 Piilo-opetussuunnitelma

Olen edellä tiivistänyt tutkimukseni kannalta olennaisimpia kohtia sekä valtakunnallisesta että tutkimani koulun paikallisesta opetussuunnitelmasta. Näiden lisäksi on otettava vielä huomioon piilo-opetussuunnitelma eli se kaikki, mitä oppilaat oppivat varsinaisten opetussuunnitelmissa opettavien asioiden ”ohessa” (ks. Antikainen ym. 2006, 226). Broady (1986) määrittelee piilo-opetussuunnitelman muodostuvan ”koulutyön ehdoista: oppitunnin pituudesta, ainejaosta, koulun hierarkiasta, todistusjärjestelmästä, koulutyön sisällön ja oppilaiden kokemuksen välisestä kuilusta, opettajien ja oppilaiden sosiaalisesta taustasta jne.” Piilo-opetussuunnitelma muotoutuu siis niistä julki-lausumattomista vaatimuksista, joita luokkahuonetilanne oppilaille asettaa. (Broady 1986, 10, 15.) Vaikka piilo-opetussuunnitelma muodostuu vakiintuneiden asenteiden, normien sekä toimintatapojen piiloisista merkityksistä, saattaa se joltain osin olla oppilaiden tai opettajien tiedostama (Törmä 2003, 109). Broady (1986, 15) muistuttaa, ettei piilo-opetussuunnitelmaa kuitenkaan voida muuttaa vain hyvällä tahdolla tai erinomaisilla pedagogisilla ideoilla, vaan muutokseen tarvitaan yhteistä ja tietoista työtä.

Antikainen ym. (2006, 227) tiivistävät käsitteen viittaavan siihen, että sekä oppilaat että opettajat oppivat koulupäivien aikana hyvin paljon myös sellaista, mitä ei ole asetettu kouluopetuksen ja -oppimisen viralliseksi tavoitteeksi. Meri (1992) huomauttaa opettajan harvoin pystyvän toimimaan koneen tai robotin tavoin opettaen pelkistetysti vain asiaa ja faktoja, jolloin opettamiseen väistämättä liittyy piilo-opetussuunnitelmaelementtejä. Tapahtuu siis oheisoppimista. Aina opetuksen ollessa oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutustilanne, liittyy siihen kasvattamista. Opettaja luo oppilaaseensa asenteita, näkemyksiä ja suhtautumista oppimista ja opiskelusta sekä tietoa kohtaan. Lisäksi opettaja luo oppilaaseensa käsityksen siitä, millainen oppija tämä on. Näin ollen oppilas totutetaan vallitseviin oppimiskäytän-

töihin eli opiskelemaan ja ponnistelemaan edistyäkseen koulunkäynnissä. (Meri 1992, 214.)

Esiintyminen on aihe, jota opettajat saattavat sisällyttää opetukseensa huomaamattaan paljon enemmän kuin mitä he kysyttäessä saattaisivat kertoa. Kuten jo aiemmin totesin, esiintymisen määrittelemine ei ole yksiselitteistä ja vaihtelee määrittelijästä riippuen. Voikin siis olla, että oppilaat harjoittelevat esiintymistaitoja ilman, että opettaja sitä aina edes tiedostaa.

Kun tutkitaan esiintymistä koulussa, liittyy esiintymisjännitys siihen väistämättä jollain tavalla. On kuitenkin opettajasta kiinni, miten hän aihetta käsittelee. Jos yksi opettaja selvittää esiintymisjännitykseen liittyviä asioita oppilailleen avoimesti ja siihen liittyviä käsitteitä käyttäen, saattaa toinen opettaja enemmän tai vähemmän tiedostamattaan käsitellä täysin samoja asioita ilman, että sanallistaa sitä selkeästi oppilaille. Broady (1986) luettelee piilo-opetussuunnitelman vaatimuksia, joita oppilaille asetetaan luokassa: täsmällisyys, hiljaa istuminen, odottaminen, omien kokemusten poisrajaaminen, annettujen tehtävien kanssa puuhaaminen ja pitkäjännitteisyys, työn ja vapaa-ajan erottaminen ja niin edelleen. Luokkahuonetutkimus on osoittanut edellä mainittujen asioiden olevan yleensä opetuksen hallitseva sisältö tunnin pintapuolisen sisällön kuten vaikkapa matematiikan tai maantiedon sijaan. (Broady 1986, 33.) Opettajan on siis tiedostettava, että vaikka tunnin aihe näennäisesti olisi jokin selkeästi määritelty teema, oppivat oppilaat sen ohella paljon enemmän. Anttila ym. (2006, 227) muistuttavat virallisen opetuksen sisältöjen jäävänkin usein toissijaisiksi.

5 TUTKIMUSASETELMA

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena oli nähdä ja kuulla, millaisia erilaisia esiintymistilanteita peruskoulun 6. luokan oppilaille voi tulla vastaan erityisesti koulussa sekä selvittää, miten oppilaat ja opettajat niihin suhtautuvat. Esiintyminen ja esiintymisjännitys liittyvät kokemusteni mukaan usein läheisesti yhteen, joten olin kiinnostunut myös esiintymisjännityksen roolista koulun esiintymistilanteissa. Halusin nähdä käytännössä, millaisia esiintymistilanteita oppitunnit oppilaille tarjoavat, joten fokusoin observointituntini erityisesti musiikin-, äidinkielen- sekä ympäristöopin tunneille, sillä näiden aineiden osalta esiintymistä oli tutkimusjaksoni aikana luvassa. Kuten Hirsjärvi (2009a, 125) toteaa: vanhan sanonnankin mukaan hyvä kysymys on jo puoli vastausta. Tämän tutkielmani päätutkimuskysymykset muotoutuivat lopulta seuraavasti:

1. Millaisia esiintymistilanteita peruskoulun 6. luokan oppilailla on?
2. Miten oppilaat ja opettajat suhtautuvat esiintymistilanteisiin?
3. Miten oppilaat ja opettajat käsittelevät esiintymisjännitystä?

Lisäksi tutkin työssäni seuraavia kysymyksiä:

1. Millainen ryhmähenki tutkimukseen osallistuneissa luokissa on?
2. Millaisia mahdollisuuksia opettajalla on vaikuttaa ryhmähengen muodostumiseen?

5.2 Tutkimusmenetelmät

Hirsjärvi (2009a) määrittelee kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohdaksi todellisen elämän kuvaamisen. Tutkijan on huomioitava, ettei todellisuutta voi pirstoa mielivaltaisesti osiin, vaan tapahtumat muovaavat toinen toistaan yhtäaikaaisesti. Näin ollen monensuuntaisten suhteiden löytäminen on mahdollista. Kohdetta pyritään tutkimaan laadullisessa tutkimuksessa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi 2009a, 161.) Eskola ja Suoranta (2014) huomauttavat, että parhaimmillaan tutkimussuunnitelma elää tutkimushankkeen mukana. Avoin tutkimussuunnitelma korostaa tutkimuksen eri vaiheiden kietoutumista yhteen. Tutkimusprosessi ei aina ole helposti pilkottavissa toisiaan seuraaviin vaiheisiin, vaan tulkinta jakautuu laadullisessa tutkimuksessa koko tutkimusprosessiin. Aineistonkeruun kuluessa tutkimussuunnitelmaa tai jopa tutkimuskysymysten asettelua voi joutua tarkistaman. Toisinaan palaaminen alkuperäiseen aineistoon voi olla välttämätöntä. (Eskola & Suoranta 2014, 15-16.)

Koin laadullisen tutkimuksen soveltuvan parhaiten oman tutkimukseni lähestymistavaksi, sillä laadullisten metodien käyttö aineistonhankintatapana päästää tutkittavien näkökulmat ja ”äänen” esiin. Lisäksi laadullinen tutkimus on toteutustavaltaan joustava ja ratkaisuja tutkimustehtävän tai aineistonkeruun suhteen voidaan muovata tutkimuksen edetessä vähitellen. (Ks. Hirsjärvi 2009a, 164.; Kiviniemi 2010, 70.) Kiviniemi (2010) toteaa, että aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen voidaan katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin edetessä. Hän kuitenkin muistuttaa, että tutkijan on tiedostettava oman tietoisuutensa kehittyminen tutkimuksen kuluessa ja tällä on oltava valmiuksia tutkimuksellisiin uudelleenlinjauksiin. (Kiviniemi 2010, 70-71.)

Määrittelen tutkimukseni olevan laadullinen tapaustutkimus. Kuten jo edellä totesin, menetelmäni ovat pitkälti laadullisia. Lisäksi Saarela-Kinnunen ja Eskola (2015) sekä Hirsjärvi (2009a) kuvaavat tapaustutkimusta luonteenomaisesti sellaiseksi, jossa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta tapauksia tuotetaan yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa. Aineistonkeruussa hyödynnetään useita metodeja, ja

tavoitteena on tyypillisimmin ilmiöiden kuvailu. (Hirsjärvi 2009a, 134-135; Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 181.) Saarela-Kinnunen ja Eskola (2015, 181) muistuttavat vielä, että olennaista tapaustutkimuksessa on se, että käsiteltävä aineisto muodostaa jollain tavalla kokonaisuuden eli tapauksen. Tutkittaessa esiintymistä, tutkin siis kokemuksia eli tutkimukseni ote on fenomenologinen (ks. Laine 2010, 29). Aarnos (2015, 172-173) huomauttaa, että lasten (6-12-vuotiaiden) tutkimiseen soveltuvat parhaiten tapaustutkimus sekä fenomenologinen, fenomenografinen ja etnografinen tutkimusote, joista nimenomaan fenomenologinen menetelmä soveltuu hyvin lasten kokemusten tutkimiseen.

Usein tutkimuksen taustalla on toive inhimillisen tai ihmisyyhteisöihin liittyvän toiminnan ymmärtämisestä yleisemminkin (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 185). Esiintymiseen liittyvät asiat ovat minulle tärkeitä sekä henkilökohtaisesti että tulevana opettajana, joten tutkimukseni tavoitteena on saada ainakin joltain osin yleistettävää tietoa tähän teemaan liittyen. On kuitenkin muistettava, että koska tapaustutkimus kuvaa yhtä tapausta, ei se ole suoraan verrattavissa muihin vastaaviin tilanteisiin.

Kuten laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, hyödynsin tutkimuksessani useita aineistonkeruumenetelmiä. Keräsin aineiston kevään 2017 aikana. Valitsin menetelmiksi haastattelut, haastattelu- ja kyselylomakkeet sekä havainnoinnin, joista viimeistä täydensin videoimalla sekä omilla muistiinpanoillani. Kerron seuraavaksi tarkemmin näistä menetelmistä ja valaisen perusteluja päätösteni taustalla.

5.2.1 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Kun haluamme tietää ihmisestä jotain, kannattaa häneltä kysyä suoraan. Haastattelu on siis yksinkertaistettuna tilanne, jossa yksi henkilö (haastattelijä) esittää kysymyksiä toiselle henkilölle (haastateltava). Nykyisin haastattelut eivät enää ole välttämättä perinteisiä kysymys-vastaus-haastatteluja, vaan niistä on siirrytty yhä keskustelunomaisempiin haastattelutyyppeihin. (Ks. Eskola & Suoranta 2014, 86; Eskola & Vastamäki 2015, 27-28.) Hirsjärvi (2009d) toteaa haastattelun olevan suoran kielelli-

sen vuorovaikutuksensa suhteen ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä. Tämä tuo haastatteluun aineistonkeruumenetelmänä myös haasteensa. Ensinnäkin haastattelu vie aikaa. Lisäksi haastattelun toteuttaminen edellyttää huolellista suunnittelua sekä kouluttautumista haastattelijan rooliin, ja tämäkin vie aikaa. Haastattelun tulkinta voi myös olla hankalaa, sillä haastatteluaineisto on konteksti- ja tilannesidonnaista. Tutkittava saattaa siis puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossain muussa tilanteessa. (Hirsjärvi 2009d, 204-207.)

Yksi haastattelun suurimmista eduista aineistonkeruumenetelmänä on sen joustavuus. Haastattelijalla on mahdollisuus muokata haastatteluaiheiden järjestystä tai muuten säädellä aineiston keruuta vastaajia myötäillen tilanteen edellyttämällä tavalla. Tutkijalla on myös enemmän mahdollisuuksia tulkita haastateltaviensa vastauksia esimerkiksi postikyselyyn verrattuna. Lisäksi haastateltavat on mahdollista tavoittaa tarpeen tullen myöhemminkin vaikkapa aineiston täydentämiseksi. (Hirsjärvi 2009d, 204-206.)

Eskola ja Suoranta (2014) jakavat haastattelut neljään eri haastattelutyyppeihin, joista koin itselleni sopivimmaksi kahden tyypin yhdistelmän eli puolistrukturoidun teemahaastattelun. Tässä haastattelutyypissä haastattelun teema ja aihepiirit on etukäteen määrätty, ja etukäteen päätetyt aiheet käydään haastattelun aikana läpi. Järjestys saattaa kuitenkin vaihdella. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat haastateltaville samat, mutta valmiiden vastausvaihtoehtojen sijaan haastateltava saa antaa vastauksensa omin sanoin. (Eskola & Suoranta 2014, 87.) Tässä tutkimuksessa oli kolme haastatteluryhmää: opettajat sekä molemmilta luokilta valikoidut oppilaat. Jokaiselle ryhmälle kysymysten teemat olivat samat, mutta kysymykset oli muotoiltu hieman eri tavalla kullekin ryhmälle. En esimerkiksi kysynyt opettajilta, millaisia tilanteita he arvelevat oppilaiden jännittävän, vaan kartoitin heidän ajatuksiaan siitä, millaisessa roolissa esiintyminen ja esiintymisjännitys heidän tunneillaan ovat. Lisäksi kahden luokan oppilaiden haastattelut erosivat toisistaan siinä, että toiselle luokalle teettämässäni kyselylomakkeessa olin jo kysynyt oppilaiden mielipidettä luokan ryhmähengestä, enkä siis kysynyt sitä yksilöhaastatteluissa

uudestaan. Muutenkin kysymyksissä oli pieniä eroavaisuuksia, vaikka haastatteluiden teema oli kaikille oppilaille sama.

Hirsjärvi (2009d) muistuttaa haastattelun vievän aikaa ja ovat sitä mieltä, ettei puolen tunnin haastatteluun tutkimustarkoituksessa kannata välttämättä ryhtyä. *”Jos ongelma on niin helposti ratkaistavissa, voi yhtä hyvin turvautua kyselylomakkeeseen.”* (Hirsjärvi 2009d, 206.) Itse halusin kuitenkin toteuttaa pienetkin haastattelut muutamille oppilaille, sillä vaikka niiden litterointi olikin työlästä, koin saavani niiden avulla tarkempia ja täsmällisempiä (myös monisanaisempia) vastauksia kysymyksieni kuin esittämällä ne vain kirjallisesti. Lisäksi haastattelun aikana on mahdollista täsmentää tai tarkentaa jotain kysymystä puolin tai toisin ja niin teinkin, kun kaikille ei selvästi ollut selvää esimerkiksi, mitä ryhmähenki tai esiintymistilanne voi tarkoittaa. Pyrin kuitenkin varovaisuuteen selventäessäni kysymyksiä tarvittaessa haastateltaville, sillä en halunnut johdatella heidän vastauksiaan suuntaan tai toiseen. Laine (2010) pitää haastattelua laaja-alaisimpana keinona lähestyä toisen ihmisen kokemuksellista maailmansuhdetta. Hän huomauttaa, että haastattelukysymysten tulisi olla avoimia ja mahdollisimman vähän vastausta ohjaavia, mutta muistuttaa, että avoimessakin haastattelussa kysymykset rajaavat ja ohjaavat haastateltavaa jossain määrin. (Laine 2010, 37.)

Eskola ja Suoranta (2014) muistuttavat luottamuksen olevan avainasemassa tutkimushaastatteluita tehdessä. Haastattelija on osa sosiaalista vuorovaikutusprosessia. Ennen kaikkea haastattelun tulee olla vapaaehtoinen. (Eskola & Suoranta 2014, 93–94.) Tiesin ottavani riskin valitessani yksilohaastatteluun sellaisia oppilaita, jotka haastattelulomakkeessa olivat ilmaisseet olevansa kovia jännittämään. Yhtä lukuun ottamatta uskon heidän kokeneen haastattelun kuitenkin turvalliseksi ja miellyttäväksi tilanteeksi. Tämä yksi tuntui jännittävän tilannetta sen verran kovasti, etten saavuttanut hänen luottamustaan saadakseni kunnon haastattelua aikaiseksi. Jännityksestä huolimatta hän kuitenkin antoi suostumuksensa haastatteluun, mikä oli jo mielestäni positiivista. Haastattelujen jälkeen litteroin aineiston ja jäsentelin sitä eri teemojen mukaisesti saadakseni eri vastaajien vastauksia helpommin analysoitua suhteessa toisiinsa (ks. Eskola & Vastamäki 2015, 42–42).

5.2.2 Kysely aineistonkeruumenetelmänä

Valli (2015) huomauttaa, että kyselylomaketta käytettäessä kysymysten tekemisessä ja muotoilussa on oltava tarkkana. Mikäli vastaaja ei ajattele samoin kuin tutkija on kysymyksensä tarkoittanut, tulokset eivät enää ole pitäviä. Kysymysten tulee olla yksiselitteisiä ilman johdattelua, ja sanamuodoissa tulee olla tarkkana. Aloittelevan tutkijan ongelmana voi olla se, että tämä lähtee liian nopeasti keräämään aineistoaan, jolloin näihin virheisiin saatetaan sortua. (Valli 2015, 85.) Myönnän, että omalla kohdallani saattoi käydä juuri näin. Useampi oppilas kysyi minulta lomakkeen täyttämisen aikana, mitä esiintymistilanne tai ryhmähenki oikeastaan tarkoittavat. Tarkensin käsitteitä sekä yksittäisille oppilaille, että koko luokalle, mutta käydessäni vastauksia läpi huomasin, etteivät ne edelleenkään olleet yksiselitteisiä kaikille. Ennakkosuunnittelu korostuu kyselylomakkeella kerätyssä aineistossa, sillä tutkija ei voi enää jälkikäteen tehdä tarkentavia kysymyksiä (Valli 2010, 236).

Keräsin kaiken aineiston henkilökohtaisesti ja pyrin pitämään koko luokilla teettävät kyselyt riittävän lyhyinä ja yksinkertaisina. Valli (2015) muistuttaakin, ettei aineistonkeruun tule viedä liikaa vastaajan aikaa tai väsyttää. Muuten tutkimuksen luotettavuus heikkenee. Aineistonkeruu niin, että tutkija on paikalla antaa tutkijalle mahdollisuuden havainnoida vastaajia ja tarkentaa kysymyksiä, mikäli vastaajat eivät niitä tunnu ymmärtävän tai jättävät vastaamatta kokonaan. Vastaajilla on myös mahdollisuus kysyä neuvoa tutkijalta, mikäli eivät ymmärrä esimerkiksi kysymyksen muotoilua. On kuitenkin muistettava, että kaikki ihmiset eivät kysy, vaikka eivät ymmärtäisikään. (Valli 2015, 89-90.) Juuri tästä syystä täsmensin oppilaiden kysymiä asioita myös koko luokalle yhteisesti, jotta mahdollisimman moni ymmärtäisi kysymykseni oikein. Valli (2015) kertoo avointen kysymysten hyvänä puolena olevan sen, että niiden avulla on mahdollista saada vastaajien mielipiteet selville perusteellisesti, mutta toisaalta avoimiin kysymyksiin jätetään helposti vastaamatta tai vastaukset ovat ylimalkaisia tai epätarkkoja. Vastaaja saattaa myös vastata kysymyksen vierestä, ja tällöin vastaukset ovat hedelmättömiä. (Valli 2015, 106.)

Informoitu kysely on toinen muoto kontrolloidusta kyselystä ja tarkoittaa sitä, että tutkija jakaa lomakkeet henkilökohtaisesti ja kertoo samalla tutkimuksesta ja kyselystä sekä vastaa mahdollisiin kysymyksiin. Vastaajat voivat täyttää lomakkeet omalla ajallaan ja palauttaa ne sovitulla tavalla. (Hirsjärvi 2009d, 196–197.) Hyödynsin tutkimuksessani kontrolloitua kyselyä, mutta keräsin lomakkeet heti oppilaiden vastattua. Näin varmistin myös sen, että aineisto tulisi vain minun nähtäväkseni, jolloin jokainen oppilas voisi vastata ilman pelkoa siitä, että hänen vastauksensa päätyisivät muiden nähtäväksi.

5.2.3 Havainnointi ja videointi aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelut ja kyselyt kertovat, mitä henkilöt ajattelevat, uskovat ja tuntevat. Havainnoinnin avulla puolestaan on mahdollista nähdä, toimivatko ihmiset kuten sanovat toimivansa. (Hirsjärvi 2009d, 212.) Grönfors (2015) muistuttaa, että havainnoinnilla voidaan syventää muulla tavoin kerättyä aineistoa. Teemahaastattelulla tai kyselyllä kootaan ilmiön tarkastelun ”luut” (runko) ja liitetään siihen ”lihat” ympärille havainnoimalla. (Grönfors 2015, 150.) Havainnointi on kuitenkin menetelmänä työläs, jonka vuoksi kysely ja haastattelut ovat ainakin osittain syrjäyttäneet sen. Havainnoinnilla on kuitenkin pitkät perinteet antropologian lisäksi kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. (Hirsjärvi 2009d, 213.)

Jokaisessa aineistonkeruumenetelmässä on hyvät ja huonot puolensa. Yksi havainnoinnin eduista on se, että sen avulla on mahdollista saada välitöntä tietoa yksilöiden ja ryhmien käyttäytymisestä ja toiminnasta. Havainnointi sopiikin erinomaisesti laadullisen tutkimuksen menetelmäksi. Erityisesti vuorovaikutusta tutkittaessa tai muissa nopeasti muuttuvissa ja vaikeasti ennakoitavissa tilanteissa havainnointi on erinomainen menetelmä. (Hirsjärvi 2009d, 213.) Muisti on hyvin valikoiva instrumentti, joten muunkinlaisia muistiinpanoja havainnoinnin tueksi tarvitaan. Tutkijan on kuitenkin pohdittava, mitä ja missä muodossa hän muistiinpanojaan kirjaa. (Grönfors 2015, 156.) Itselläni oli havainnointijaksojeni aikana mukana erillinen muistikirja, johon kirjoitin taustatietona päivämäärät, osallistujat sekä oppiaineet ja

näiden lisäksi kirjasin lyhyesti olennaisimpia havaintojani, jotka sitten siirsin tietokoneelleni helpommin käsiteltävään muotoon. Toisen luokan laulukokeiden ja muiden esitysten aikana hyödynsin lisäksi videointia voidakseni palata yksityiskohtiin tarvittaessa aina uudelleen.

Hirsjärvi (2009d) kertoo havainnointia kritisoitavan erityisesti siitä, että havainnoija saattaa häiritä tilannetta tai jopa muuttaa sen kulkua. Hän viittaa Borg'n ja Gall'n tutkimuksiin, joissa havaittiin sekä opettajan että oppilaan käyttäytymisen muuttuvan tutkijan astuessa luokkaan. (Hirsjärvi 2009d, 213; Borg & Gall 1989, 475.) Koska minun ei ole mahdollista tietää, muuttuiko opettajien ja oppilaiden käyttäytyminen jotenkin osallistuessani tunneille, on minun luotettava omaan intuitiooni ja tulkintaani asian suhteen. Sain sellaisen vaikutelman, että ainakin opettajat kykenivät toimimaan täysin normaalisti läsnäolostani huolimatta. Tahdon uskoa, että mikäli opettajien toiminta olisi merkittäväällä tavalla muuttunut, olisivat oppilaat sen huomanneet ja reagoineet siihen tavalla, joka olisi todennäköisesti välittynyt minullekin erilaisina hämmästyksen tai kummastuksen osoituksina. Mitään tällaista ei kuitenkaan ollut havaittavissa. Toisen luokan kohdalla huomasin muutaman oppilaan aluksi silloin tällöin vilkuilevan minua, mutta se loppui hyvin nopeasti, ja uskon myös heidän tottuneen läsnäolooni melko nopeasti.

Epäroin videoinnin käyttöä aineistonkeruumenetelmänä hetkellisesti, mutta keskusteltuani videoimani luokan opettajan kanssa etukäteen, vakuutuin siitä, että sen käyttö oli perusteltua. Videoinnin etuna on se, että videoituihin tilanteisiin on mahdollista palata uudelleen ja uudelleen. Tiedostin sen, että videointi itsessään voi olla oppilaille yksi jännitystä lisäävä elementti, mutta erityisesti esiintymisjännityksen ilmenemistä tutkittaessa koin mahdollisuuden palata esiintymishetkiin jälkikäteen hyvin tärkeäksi. Oppilailla teetätetyt haastattelulomakkeet osoittavat, että videointi lisäsi jännitystä vain harvojen oppilaiden kohdalla, ja silloinkin vain vähän, enkä siis koe sen vääristäneen tutkimustuloksiani.

5.2.4 Sosiometria

Lyhyesti sanottuna sosiometriikalla tarkoitetaan ryhmissä sosiaalisten valintojen tutkimisen menetelmiä. Kun kuvataan ryhmän sisäistä rakennetta tai ryhmän jäsenten välistä viestintää, soveltuu sosiometriikka siihen erinomaisesti. Menetelmät sopivat sekä lasten että aikuisten välisten sosiaalisten verkostojen kuvaamiseen ja käyvät esimerkiksi koulunluokan sisäisen sosiaalisen rakenteen tutkimiseen ja kuvaamiseen. (Ropo 2015, 70.) Halusin ymmärtää luokkien sisäisiä sosiaalisia suhteita, joten havainnoinnin ja haastattelun lisäksi teetin molemmilla luokilla kyselyt, joista tein sosiogrammit havainnoimaan saamiani tuloksia. Kyselyn sisällöstä kerron tarkemmin kappaleessa 6.3.

Psykiatri Jacob Levi Moreno kehitti 1930-luvulla menetelmän, jolla pienryhmien sosiaalisia suhteita voidaan kuvata graafisessa muodossa. Sosiometrinen menetelmä sopii tilanteeseen, jossa ryhmän rakenteesta halutaan selvittää vaikkapa ystävyys-suhteita, konflikteja tai jäsenten välisiä sosiaalisia arvojärjestyksiä, kuten Ropo (2015) analysoi. Saatuja tuloksia voidaan esittää matriiseina, kuvioina tai tekstinä esittäjän näkökulmasta ja tarkoituksesta riippuen. Sosiometrinen matriisi on taulukko, jossa riveillä ja sarakkeilla ilmaistaan ryhmän jäseniä, ja heidän keskinäiset valintansa merkitään matriisiin numeerisin symbolein. Sosiogrammi puolestaan on kuvio, jossa jokainen ryhmän jäsen on edustettuna symbolilla ja jäsenten välistä suhdeverkostoa kuvataan valintojen mukaisilla nuolilla. (Ropo 2015, 76, 79–80.) Sosiogrammin etuna matriisiin nähden on mahdollisuus erottaa selvät parit, jonot sekä muut kuviot (Moreno 1960, 236). Lähtökohta sosiometriselle luokittelulle ei ole yksilön psyykessä, vaan yksilöllisissä organismeissa, jotka liikkuvat suhteessa muihin liikkeessä oleviin organismeihin (Moreno 1953, 178).

5.3 Tutkimusaineisto

Tutkimukseni kohdistui keskisuomalaisen koulun kahteen kuudenteen luokkaan sekä niiden opettajiin. Suuntasin tutkimukseni alakouluun, sillä siellä luokan oma opettaja opettaa ainakin suurimman osan aineista luokalle itse. Näin myös opettajalla olisi kattavampi käsitys luokasta ja mahdollisuus avata minulle seikkoja, joista olin kiinnostunut. Hänellä olisi todennäköisesti vielä totuudenmukaisempi kuva luokan toiminnasta ja ryhmähengestä kuin yläkoulun aineenopettajilla. Lisäksi molemmat tutkimieni luokkien opettajista pitivät itse luokkiensa musiikintunnit. Itse musiikinopiskelijana olin kiinnostunut myös näistä tunteista, ja tutkimukseni kannalta oli mielenkiintoista nähdä luokkien toimintaa oman opettajan johdolla myös jossakin taito- ja taideaineessa. Syy tutkimukseni kohdistamiseen juuri kuudenteen luokkaan oli se, että ajattelin heidän osaavan alakoululaisista kenties parhaiten kuvailta ja sanallistaa omia kokemuksiaan esiintymiseen liittyen. Mikäli tulokset sijoitetaan vastaajien iän kannalta relevanttiin viitekehukseen sekä huomioidaan heidän viestintätyylinsä ja elämänpiirinsä, voidaan yli 12-vuotiaita monessa suhteessa rinnastaa metodien kannalta aikuisiin (Aarnos 2015, 164-165). Kuudennen luokan oppilaat osuvat iällisesti juuri tähän lapsuuden ja nuoruuden murroskohtaan.

Aarnos (2015) toteaa, että pyytämällä samasta ilmiöstä ajatuksia ja käsityksiä sekä oppilailta että heidän opettajiltaan tutkimusaineistosta saa kiinnostavan. Lisää mielenkiintoa tulkintaan voidaan saada asettamalla elämysmaailmoja rinnakkain. (Aarnos 2015, 177.) Tein etukäteen oletuksen, että oppilaat saattavat ymmärtää ja kokea koulun erilaiset esiintymistilanteet hyvin eri tavoin kuin opettajat. Tämän vuoksi pyrin saamaan tutkimukseeni eri näkökulmia ottamalla sekä opettajat että oppilaat siihen mukaan sen sijaan, että olisin rajannut aineistonkeruun vain jompaankumpaan ryhmään, opettajiin tai oppilaisiin.

Tutkimukseeni osallistuneiden yksityisyyden takaamiseksi en käytä heidän oikeita nimiään raportissani. Tästä eteenpäin kutsun opettajia Matiksi ja Jukaksi. Matin luokalla oli yhteensä 23 oppilasta, joista 14 oli tyttöjä ja 9 poikia. Jukan luokalla oli 12 tyttöä ja 9 poikaa eli 21 oppilasta. Käytän haastattelemistani oppilaista koodinimiä

esiintymisjärjestyksessä niin, että koodin alussa osoitan onko oppilas Matin vai Jukan oppilas aloittamalla koodin joko kirjainyhdistelmällä MO (Matin oppilas) tai JO (Jukan oppilas). Tämän jälkeen merkitsen pienellä kirjaimella oppilaan sukupuolen t/p ja lisään lopuksi numeron siinä järjestyksessä, kuin oppilaiden kommentit tässä työssä esiintyvät. Esimerkiksi ensimmäinen poikaoppilas Matin luokalta on koodinimeltään MOp1. Näiden lisäksi muutamissa suorissa lainauksissa oppilaiden haastattelusta olen muuttanut nimen heidän puhuessaan luokkatovereistaan näiden nimiä käyttäen, enkä siitä myöhemmin muistuta. Lainaukset, jotka olen ottanut kumman tahansa luokan haastattelulomakkeista, ilmaisen merkinnällä (JO) tai (MO), kumman luokan oppilaasta on kyse, mutta yksityishaastatteluissa olleita oppilaita ei voi näiden vastausten joukosta tunnistaa.

Ennen opettajien haastattelua kysyin taustatietona heidän koulutuksestaan. Matti on luokanopettaja ja Jukka on musiikkiin erikoistunut luokanopettaja sekä musiikkipedagogi. Molemmat ovat toimineet opettajana 1990-luvun alusta lähtien. Kumpikin oli haastatteluhetkellä opettanut nykyistä luokkaansa kolme vuotta eli neljänneltä luokalta alkaen. Tämän lisäksi Jukka oli jo kaksi vuotta aiemmin opettanut luokalleen musiikkia ja uskontoa. Jukalla on entuudestaan kokemusta myös musiikkiluokkien opettamisesta ensimmäisten kymmenen vuoden ajalta. Se, että tutkimukseni molempien luokkien opettajat ovat miehiä on silkkaa sattumaa, eikä se ole mitään osin syy, jolla heidät on tutkimukseen valittu.

Haastattelin Mattia koulupäivän päätteeksi hänen omassa luokassaan. Sain luvan haastattelun äänittämiseen ja äänitin sen sekä kännykälläni että tabletillani varmistaakseni, että ääni tallentuu ainakin toiseen laitteista litterointia varten. Haastateltava vaikutti rentoutuneelta ja käsitykseni mukaan pystyi vastaamaan kysymyksiini huolettomasti omin sanoin. Haastattelu kesti noin 9 minuuttia.

Jukan haastattelu toteutettiin erään oppitunnin aikana. Oppilaat ohjeistettiin tekemään tehtäviä itsenäisesti tai ryhmässä, ja me siirryimme tyhjään käytävään, jotta Jukka voisi vastata ilman, että oppilaat voisivat kuunnella haastattelua. Viereinen luokka oli tyhjä, joten ei ollut pelkoa, että sieltä olisi tullut joku keskeyttämään haastatteluumme. Hyvin pienistä häiriötekijöistä (puhelin, siivoojat) huolimatta koen, että

myös Jukka pystyi puhumaan vapaasti haastattelun aikana ja sai sanottua sen, mitä tahtoi. Jukan haastattelu kesti vähän yli 14 minuuttia, ja hän lisäsi luokkaan palattamme vielä muutaman huomion, jotka sain osittain äänitettyä ja osittain kirjoitettua omiin muistiinpanoihini.

Jukan luokalta keräsin aineistoa kaikilla edellä kuvaamillani tavoilla. Teetettyäni laulukokeen jälkeen haastattelulomakkeen esiintymiseen ja jännitykseen liittyen kävin vastaukset läpi ja valikoin niiden perusteella muutaman oppilaan tarkempaan haastatteluun. Luokan muutkin tytöt olivat niin kiinnostuneet haastattelusta, että useampi pyysi päästä haastateltavaksi. Haastattelin kaikkiaan viittä tyttöä. Pojista vain yksi etukäteen valitsemani oppilas suostui haastatteluun, mutta sain lopulta haastattelun kahdelta pojalta.

Äänitin haastattelut puhelimeni saneluohjelmalla ja tein samalla suppeita muistiinpanoja. Minulle tuntemattomasta syystä kahden ensimmäisen haastattelun äänitiedostot eivät litterointivaiheessa avautuneet lainkaan, enkä saanut niitä siirrettyä puhelimesta toiseen laitteeseen. Lisäksi yhden haastattelun äänitiedosto alkoi vasta kesken haastattelun aivan kuin nauhoitus ei haastattelun alussa olisi ollut päällä. Näistä teknisistä ongelmista viisastuneena äänitin loput haastattelut kahdella eri laitteella samanaikaisesti, mikäli toinen sattuisi pettämään. Lopulta sain siis Jukan luokasta kahden tytön ja kahden pojan haastattelut sanasta sanaan talteen sekä yhden tytön haastattelusta noin puolet.

Matin luokalta valitsin haastateltavani teetettyäni esiintymiseen liittyvän haastattelulomakkeen koko luokalle. Yksi oppilas oli lomakkeen täytön aikana pois koulusta, joten lopulliseksi vastaajamääräksi jäi 22. Luokalta kaikki valitsemani oppilaat suostuivat yksilöhaastatteluun. Haastattelin neljää tyttöä ja kahta poikaa. Yksi oppilas kielsi haastattelun äänittämisen, joten tein haastattelun aikana mahdollisimman tarkat muistiinpanot oppilaan vastauksista.

Jokaisen oppilaan haastattelu oli kestoaltaan noin 3–8 minuuttia, ja haastattelin jokaisen erillisessä tilassa. Parin haastattelun aikana toinen oppilas tuli haastattelutilaan hakemaan tai etsimään toista oppilasta tai työvihkoaan, ja näiden häiriöiden ajaksi keskeytin haastattelun, jotta haastateltavan ei tarvitse miettiä sanojaan toisen

oppilaan läsnä ollessa. Havaintojeni perusteella uskaltaisin sanoa, että keskeytysten jälkeen oppilaat jatkoivat juurikaan niistä välittämättä. Yritin parhaani mukaan tehdä haastattelutilanteista rentoja sekä oppilaille helppoja ja turvallisia.

5.4 Tutkijan rooli

Eskola ja Suoranta (2014) muistuttavat tutkijan roolin laadullisessa tutkimuksessa olevan toisella tavalla keskeinen kuin tilastollisessa tutkimuksessa. Tietylainen vapaus tutkijan toiminnassa antaa hyvin yleisesti ottaen mahdollisuuden tutkimuksen joustavaan suunnitteluun ja toteutukseen. Laadullinen tutkimus vaatii tutkijalta melko runsaasti tutkimuksellista mielikuvitusta esimerkiksi uusien menetelmällisten tai kirjoitustapaa koskevien ratkaisujen kokeilemisestä. Jotta tutkimus olisi arvioitavissa, tulee näistä ratkaisuista kertoa myös tutkimuksen lukijalle. (Eskola & Suoranta 2014, 20.)

Roolini tutkimissani luokissa oli hieman erilainen, sillä toinen luokka oli minulle entuudestaan tuttu, ja minä olin tuttu luokalle. Olin nimittäin useamman kerran ollut luokassa sijaisena. Toisen luokan oppilaita olin todennäköisesti nähnyt koulun käytävillä tai ulkona ollessani välituntivalvojana, mutta sen kummemmin en tuntenut heitä eivätkä he minua. Tutkimukseeni valikoitunut koulu ja opettajat olivat minulle ainakin jossain määrin tuttuja, sillä olin tehnyt kyseisessä koulussa useammissa luokassa sijaisuuksia ja näiden myötä jutellut molempien opettajien kanssa.

Laine (2010) muistuttaa erityisesti fenomenologiseen tutkimukseen kuuluvan ajoittaisen kriittisen ja reflektiivisen vaiheen, jossa kriittisyydellä tarkoitetaan erityisesti itsekritiikkiä: omaa tulkintaa tulee kyseenalaistaa ja laittaa koetukselle. Reflektiivisyydellä puolestaan pyritään takaamaan se, että tutkija on mahdollisimman tietoinen omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdistaan. Mikäli tutkija tunnistaa omat ihmiskäsityksensä ja ennakkoluulonsa, on hänellä mahdollisuus paremmin tarkkailla niiden mahdollisia vaikutuksia tulkintoihinsa. (Laine 2010, 34.)

Esiintyminen ja siihen liittyvä jännitys ovat itselleni läheisiä aiheita, sillä lapses- ta asti pianonsoittoa harrastaneena ja lopulta siitä ammatin tehneenä ne ovat kuulu-

neet elämäni lähes aina. Tiedostin jo ennen tutkimukseni aloittamista, että minulla on ennakoajatuksia ja -käsityksiä tutkimusaiheestani, mutta pyrin lähestymään sitä joka vaiheessa avoimesti ja pitämään omat käsitykseni taka-alalla. Kuten jo aiemmin mainitsin, yritin olla johdattelematta esimerkiksi haastateltavieni vastauksia mihinkään suuntaan. Myös tuloksia pyrin tulkitsemaan mahdollisimman objektiivisesti ilman, että huomaamattani ohjaan niitä suuntaan tai toiseen.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Hirsjärvi (2009c) huomauttaa, että tehdyn tutkimuksen luotettavuutta pyritään arvioimaan kaikissa tutkimuksissa, sillä vaikka tutkimuksissa pyritään välttämään virheiden syntymistä, tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat. Esimerkiksi kyselylomakkeita käytettäessä vastaajat saattavat käsittää kysymykset toisin kuin tutkija on ajatellut. Tuloksia ei voida tällöin pitää tosina ja pätevinä, mikäli tutkija kuitenkin käsittelee niitä alkuperäisen ajattelumallinsa mukaisesti. (Hirsjärvi 2009c, 231-232.) On siis syytä tarkkaan pohtia myös oman tutkimukseni validiutta.

Hirsjärvi (2009c) neuvoo, että tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta sen kaikissa vaiheissa parantaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksessa avataan tutkimuksen olosuhteita ja esimerkiksi haastatteluihin käytetty aika, mahdolliset häiriötekijät, tutkijan itsearviointi tilanteesta sekä mahdolliset virhetulkinnat haastattelussa tuodaan ilmi. Tutkijan olisi kerrottava, millä perusteilla tämä esittää niitä tulkintoja, joihin päätelmänsä perustaa. Esimerkiksi suorat haastatteluotteet auttavat lukijaa näiden tulkintojen ymmärtämisessä. (Hirsjärvi 2009c, 232-233.) Näitä haastatteluolosuhteita kuvasin jo edellä ja perustelut kaikille tulkinnoilleni esitin kappaleessa 6.

Kuten jo aikaisemmin totesin, käytin tutkimuksessani useita menetelmiä. Tällainen triangulaatio tarkoittaa Hirsjärven (2009c, 233) mukaan tutkimuksen validiutta. Yksittäisellä tutkimusmenetelmällä voi olla vaikea saada kattavaa kuvaa tutkittavasta kohteesta, joten triangulaation käyttö on perusteltua. Uskotaan lisäksi, että käyttämällä useampaa tutkimusmenetelmää, on mahdollista korjata luotettavuusvirhettä, joka voi tulla kuvattaessa kohdetta vain yhdestä näkökulmasta. Asiasta ollaan

toki montaa mieltä. (Eskola & Suoranta 2014, 69.) Koin usean menetelmän käyttämisen olennaiseksi sekä mahdollisimman monipuolisten tulosten saamiseksi että tutkimukseni luotettavuuden varmistamiseksi.

5.6 Tutkimuksen eettisyys

Hirsjärvi (2009b) muistuttaa, että tutkijan on tutkimusta tehdessään otettava huomioon monia eettisiä kysymyksiä. Tutkimuksen lähtökohtana tulee olla ihmisarvon kunnioittaminen, ja ihmisille tulee antaa mahdollisuus päättää, osallistuvatko he tutkimukseen vai eivät. Näin kunnioitetaan ihmisten itsemääräämisoikeutta. (Hirsjärvi 2009b, 23, 25.) Aivan ensimmäisenä kysyin luokkien opettajilta, haluaisivatko he lähteä luokkiensa kanssa tällaiseen tutkimukseen mukaan. Koska tutkimukseni kohdistui pitkälti kuudesluokkalaisiin (eli alaikäisiin) oppilaisiin, minun oli pyydettävä tutkimuslupa oppilaiden lisäksi myös heidän vanhemmiltaan/hooltajiltaan.

Toimitin etukäteen oppilaiden vanhemmille/hooltajille lomakkeen, jossa kerrottiin tutkimuksesta ja kysyttiin lupa oppilaiden osallistumiseen tähän tutkimukseen. Lupalomake jaettiin oppilaille kotiin vietäväksi tulostettuna ja/tai sähköisesti WILMA -järjestelmän kautta. Keskusteltuani sekä ohjaajani että koulun rehtorin kanssa laadin lupalomakkeen niin, että siinä pyydettiin vanhempia ottamaan yhteyttä tutkijaan, mikäli eivät halunneet lapsensa osallistuvan tutkimukseen. Yhden oppilaan vanhemmat esittivät toiveen, että heidän lastaan ei tutkimuksen tiimoilta kuvattaisi millään tavalla, sillä tämä oppilas oli kauhistunut mahdollisesta kuvaamisesta. Erityisesti lapsia tutkittaessa onkin muistettava, ettei tutkimukseen osallistuminen saa häiritä lapsen koulunkäyntiä tai yöunia (Aarnos 2015, 164). Videointia lukuun ottamatta tämän oppilaan vanhemmat antoivat tutkimukseen suostumuksensa. Käytännön syistä jätin tämän luokan kuvaamisen kokonaan ja keräsin aineistoni observoimalla sekä haastatteleamalla.

Pyysin ensin luokkien opettajilta luvan tulla toteuttamaan tutkimukseni heidän luokissaan ja kerroin suunnittelemani tutkimusmenetelmistä. Tämän jälkeen puhuin molemmille luokille ennen lupalomakkeiden jakamista ja kerroin, mistä tutkimuksessani on kyse ja miten aion sen toteuttaa. Annoin oppilaille mahdollisuuden

kysyä minulta mitä tahansa tutkimukseeni liittyen joko siinä tilanteessa tai milloin tahansa tutkimuksen aikana. Alleviivasin useampaan kertaan sitä, että ketään yksittäistä oppilasta ei voida valmiista raportista tunnistaa, enkä käytä kenestäkään heidän oikeita nimiään. Lupasin muuttaa myös opettajien nimet lopulliseen raporttiini. Haastattelulomakkeisiin pyysin oppilaita laittamaan etunimensä (sekä tarvittaessa sukunimen ensimmäisen kirjaimen mikäli samannimisiä oppilaita olisi luokalla useampia), jotta näkisin, ketkä kaikki lomakkeen ovat täyttäneet, ja näin minulla olisi myös mahdollisuus yhdistää saman oppilaan lomakkeet saadakseni kokonaiskuvan yksittäisen oppilaan vastauksista.

Aina ennen videointia, haastattelua tai lomakkeitten täyttämistä muistutin oppilaita siitä, että kaikki keräämäni materiaali tulee vain minun käyttööni, eivätkä muut pääse siihen käsiksi. Yksi oppilas kysyi ennen videoitavaa laulukoetta puoliksi leikillään, aionko julkaista videot YouTubessa, joten kerroin vielä uudemman kerran, ettei videoita julkaista yhtään missään, ja sopivat ajan kuluttua poistan kaikki videotiedostot, jotka tutkimuksen aikana olen kerännyt. Korostin oppilaille, etteivät edes heidän opettajansa näe heidän vastauksiaan tai videoita. Näin pyrin takaamaan oppilaille rennon ja huolettoman tutkimuskokemuksen saadakseni mahdollisimman totuudenmukaisia vastauksia. Ennen yksittäisten oppilaiden haastatteluja varmistin vielä jokaisen oppilaan suostumuksen sen tekemiseen ja kysyin jokaiselta erikseen luvan haastattelun nauhoittamiseen. Perustelin nauhoittamista käytännöllisyydellä eli äänen tallentuessa puhelimeni muistiin minun ei tarvitsisi samalla yrittää kirjoittaa oppilaan jokaista sanaa muistiin käsin. Vain yksi oppilas kielsi nauhoittamisen, mutta suostui kuitenkin haastatteluun.

6 TULOKSET

Mainitsin jo aiemmin koodinimistä, joita käytän oppilaista näiden yksityisyyden ja tunnistettavuuden suojaamiseksi. Rajaan koodinimien käytön kuitenkin vain niihin kohtiin, joissa käsittelen yksilöhaastattelujen kautta saatua aineistoa. Kohdissa, joissa avaan haastattelu- ja kyselylomakkeilla saatua materiaalia, esitän tulokset opettaja-kohtaisina ryhminä ja osoitan selvästi, kumman luokan oppilaasta on kyse hyödyntämällä samaa koodausperiaatetta kuin edellä. Näissä kohdissa koodi JO tarkoittaa Jukan oppilasta ja MO Matin oppilasta. Näissä kohdissa ei ole eritelty yksilöhaastatteluissa käyneitä oppilaita, vaan heidän lomakkeissa antamansa vastaukset ovat luokkien vastausten joukossa ilman, että niitä voi sieltä erottaa.

6.1 Esiintyminen

Vaikka tutkimukseni kohdistui vain kahteen luokkaan, oli näiden luokkien välillä huomattavissa selkeä ero varsinaisten esiintymistilanteiden suhteen. Kuten jo edellä totesin, ei esiintymisen määrittely ole yksiselitteistä. Itse ajattelin, että kaikenlainen esillä oleminen luokassa voidaan laskea eräänlaiseksi esiintymiseksi. Tämän vuoksi halusin ottaa myös Matin luokan tutkimukseeni mukaan, vaikka tiesin jo etukäteen, että hänen luokassaan ei samanlaisia esiintymisiä olisi tutkimukseni aikana luvassa kuin Jukan luokassa. Olin kiinnostunut myös siitä, miten oppilaat esiintymistä määrittelevät, ja sain molemmilta luokilta hyviä vastauksia kysymyksiini.

Minulla oli siis jo etukäteen tiedossa, että Jukan luokalla oli tulossa kevään aikana laulukoe sekä ainakin äidinkielen ja ympäristöopin esitelmiä, joita pääsisin seuraamaan. Kun kysyin haastattelussa Matilta, millaisia erilaisia esiintymistilanteita hänen oppilailleen tulee, hän kertoi niitä olleen tämän luokan kanssa kovin vähän. Näytelmät, esitelmän pidot tai muut tilanteet, joissa muut seuraavat yhden esiintymistä ovat siis jääneet vähemmälle, mutta luokka on sen sijaan tehnyt esimerkiksi paritöitä. Luokalla oli myös ollut laulukoe, jossa oppilaat saivat tulla laulamaan joko yksin tai valitsemassaan ryhmässä.

(...) aika vähän on semmosia, että ois jotain esitelmän pitoa taikka muuta tällaista näitä... Et kyl se aika, aika vähälle on jäänyt. - - laulukokeen mää pidin ja siinä sai valita, että tuleeko yksin vai tuleeko porukan kanssa. Ja jokunen jopa tuli ihan yksin laulaamaan, sit oli semmosia vahvoja porukoita. (Matti)

Jukka puolestaan kertoi teettäneensä laulukokeen lisäksi oppilaille paljon erilaisia esitelmiä. Oppilaille oli tarkoituksella annettu paljon erilaisia esiintymiskokemuksia ja tilaisuuksia itsensä ilmaisuun. Hän mainitsi myös erilaiset koulun tapahtumat, kuten kyvyt esiin, joihin oppilaat voivat halutessaan osallistua.

(...) viime syksyn puolella meillä keskityttiin ainekirjotuksiin ja nyt me on sitten otettu se esittäminen, ilmaisu, esitelmän pito tän kevään teemaksi. Ja niit on ollu sitten paljon. Musiikissa mull' on tietysti perinteinen laulukoe, joka tapahtuu kaverin kanssa tai siis ne laulaa mulle, ei esiinny muille. Sit meil on musiikista mahdollisuus tällaisia kyvyt esiin -tapahtumia ja muita, mitä täällä koulussa tulee. (Jukka)

Pääsin itsekin seuraamaan Jukan luokan laulukokeita, äidinkielen runojen esittelyjä ja maantiedon esitelmiä. Matin luokan laulukokeet oli valitettavasti pidetty ennen kuin tulin tarkkailemaan luokkaa, enkä siis voinut olla seuraamassa niitä.

Kun kysyin Matin oppilailta haastattelulomakkeessa, miltä esiintyminen tuntuu, moni mainitsi sen olevan jännittävää tai vähän pelottavaa, jopa kiusallista. Peräti 10 oppilasta mainitsi jännityksen. Viisi oppilasta ei osannut sanoa tai sanoivat sen riippuvan tilanteesta. Muuten yksittäiset oppilaat kertoivat esiintymisen tuntuvan typerältä tai nololta. Yksi sanoi jopa inhoavansa esiintymistä, ja toinen kertoi epäonnistumisen ärsyttävän. Kaksi oppilasta oli sitä mieltä, että esiintyminen on hauskaa tai kivaa, ja yksi kertoi kärsivänsä valokuvauskammosta ja yhdistävänsä sen esiintymiseen.

"Minulla on pieni esiintymispelko ja jännitän esiintymisiä" (MO)

"Aina kun esiinnyn mä alan tärähtää ja joskus en voi lopettaa yli jännitystä" (MO)

"Ne ovat jännittäviä ja vähän pelottavia" (MO)

"Pelottavilta, koska ei tiiä meneekö se hyvin." (MO)

"Jännittäviltä ja joskus kiusallisilta" (MO)

"Jotkut jännittää, mutta ihan kivalta" (MO)

"Jos epäonnistuu se ärsyttää" (MO)

"Riippuu vähä jos on tuttuja paljon tai vähä tuttuja" (MO)

"Hauskalta" (MO)

”Minulla on valokuvauskammo eli tulee ahdistava olo jos nään, että joku kuvaa minua.” (MO)

Haastatteluissa oppilaat kertoivat hyvin samanlaisia asioita. Moni oli kuitenkin huomannut, että kunhan alkujännityksestä selviää, se helpottaa ja esiintyminen onnistuu. Esiintymispelkoiseksi itsensä luokitteleva oppilas oli huomannut, että vaikka jännittää esiintymisiä niin paljon, että jännitys aiheuttaa päänsärkyä ja huonoa oloa, alkaa jännitys (tai pelko) nykyisin jo vähitellen helpottaa.

No mä oon esiintymispelkoinen tai silleen, että mä jännitän tosi paljon esiintymistä, että mulle tulee huono olo ja päätä rupee särkeen, että... Kyllä se alkaa pikkuhiljaa parantua. (MOt2)

Noo se jännittää aina alussa, mut sitten ku se on jo alkanu ja sit ei enää jännitä niin paljon. (MOp2)

Ne on ensin vähän semmosii jännittäviä, että uskaltaako sinne sitten mennä, että se on siinä, että haluaako sinne nyt sitte ehkä mennäkään, mut sitte ku sinne pääsee ja sit ku siihen rupee vaikka soittamaan sitä viulua, ni sit ku sä tiedät, että tää menee hyvin nytte, niin sitte se vaan onnistuu siinä. Sitte tulee semmonen rohkasu. (MOt3)

Välillä ne on semmosii vähän ärsyttäviä, välillä ei. Se ihan vaa riippuu... (MOp1)

Esiintyminen herätti siis suurimmassa osassa oppilaista voimakkaita, usein negatiivisia tunteita. Osa oli kuitenkin huomannut, että esiintymistilanteisiinkin voi tottua ja jännityksen kanssa pärjää. Esiintymisjännitys nousi vahvasti esille sekä haastattelulomakkeissa että oppilaiden yksilöhaastatteluissa. Käsittelen esiintymisjännitystä tarkemmin luvussa 6.2.

6.1.1 Esiintymistä koulussa

Jos minulta olisi kuudennella luokalla kysytty, millaisia esiintymistilanteita koulussa mielestäni tulee vastaan, olisin luultavasti luetellut esitelmät, näytelmät ja ehkä joillain tunneilla ääneen lukemisen muulle luokalle. Haastattelemiani oppilaat olivat hyvin samoilla linjoilla. Kysyin asiasta kaikilta haastattelemiltani oppilailta sekä koko Matin luokalta haastattelulomakkeen muodossa. Oppilaat mainitsivat haastattelulo-

makkeessa juuri luokan edessä lukemisen tai puhumisen, esitelmät, sekä näytelmät. Näiden lisäksi koulun juhlat ja tapahtumat nousivat esiin. Viisi oppilasta Matin luokalta oli sitä mieltä, ettei koulussa ole esiintymistilanteita tai niitä on todella harvoin. Kaksi oppilasta ei osannut vastata kysymykseen.

"Pitää mennä luokan eteen lukemaan jotain." (MO)

"Esitelmät, kykykilpailut tai oppilaskunnan ilmoitukset eli jos ilmoitetaan jostain koko luokalle luokan edessä." (MO)

"Jos tehään joku pieni näytelmä jostain tilanteesta, tai esitelmän esittäminen." (MO)

"Talent = mut en käy niissä. Kyvyt esiin = en käy siinäkään." (MO)

"Koulussa kyvyt esiin tapahtuma, vaikka se on vapaaehtoista, siellä pääsee esiintymään." (MO)

"Sellaisia tulee hyvin harvoin joten paha sanoa." (MO)

"Ei mitään mielestäni." (MO)

Yksilöhaastatteluissa molempien luokkien oppilaat mainitsivat pitkälti samoja asioita kuin lomakkeissa: kykykilpailut, koulun juhlat, näytelmät ja esitelmät. Näiden lisäksi muutama oppilas mainitsi laulukokeet, ja yksi oppilas muisti, että esimerkiksi kielten tunneilla luetaan toisinaan kappaletta ääneen muulle luokalle.

No just esimerkiks toi kyvyt esiin, mutta siis se on vapaaehtonen. - - Siis me tehään joskus semmosii esitelmii, jotka sitte esitetään tuola luokan eessä. - - laulukokeet on, mutta siis ne ei oo luokan edessä, mutta on kuitenkin ja sitten enkun tunneilla esimerkiks, jos luetaan jotain kappaletta yhdessä niin sithän siinä joutuu yksin lukemaan jonku kohan ja muut kuuntelee sen sitte. (JOT1)

No jos mietitään vaikka esitelmii ja tälläsiä. Sitte jos esim. näitä tapahtumia ja näitä kyvyt esiin ja näitä niin niissä joo. Muutenki laulukokeet ja nää. (JOP1)

No esim. kevätjuhlissa me valmistaudutaan esityksiin ja niin pois päin. - - vaikka koulun juhlaan tehään joku esitys niin me harjotellaan ainakin kaks viikkoo tai viikko ennen sitä juttua. (MOT1)

No esim. laulaminen. Että täälä sitä oppii. Ite vapaa-ajalla kyllä oo ikinä laulanu. Koulussa vaan. - - Jotkut on näytelmät. (MOP1)

Muutama oppilas oli sitä mieltä, ettei koulussa tule esiintymistilanteita joko ollenkaan tai niitä on hyvin vähän. He eivät osanneet välttämättä määritellä, millaisia mahdolliset esiintymistilanteet voisivat olla. Yksi oppilas kertoi vaihtaneensa koulua

ja oli sitä mieltä, että edellisessä koulussa esiintymistilanteita oli ollut enemmän, esimerkiksi juuri esitelmiä.

No nyt on vähempi ollu, mutta jonki verran. - - Täällä ei oo viä ollu yhtään esitelmiä, että aikasemmassa koulussa oli paljon enemmän... Ettei silleen oo. (MOT2)

Ehkä ainoon esiintymistilanne on se kyvyt esiin -tapahtuma, jonka mää nyt tästä... tulee mieleen. Kun täälläkään ei mitenkään silleen esitetä muille luokkatovereille mitään, vaikka on saatu jotain tehtäviä tehtyy tai jotain semmosia. Ehkä just se [kyvyt esiin], mut seki on sitte vapaaehtonen, että siihenkä ei sillee hirveesti panosteta. Se on vaa semmonen, jotka haluaa ni ne menee. (MOT3)

Öö no ai jotain ihme, et pitää tehdä kaikkee? [haastattelija: Onko sellaisia, missä tarttis esiintyä?] Ei. (JOp2)

Jukka ja Matti olivat molemmat sitä mieltä, että eri luokkien välillä saattaa olla isoja eroja. Jukka huomautti, että esiintymisen suhteen hänen aiemmin opettamansa musiikkiluokat eivät käy verrokkiryhmiksi niin sanotusti tavallisiin luokkiin verrattuna, mutta totesi näissä "tavallisissakin" luokissa olevan eroja. Toisinaan luokat ovat hyvin aktiivisia ja esittävät omia ideoitaan ja toivomuksiaan sen suhteen, mitä kaikkea voisivat tehdä. Toiset luokat taas ovat asian suhteen passiivisia, eivätkä tahdo kiinnostua oikein mistään.

(...) Toiset luokat, jotenkin siellä on sellasta aktiivista pohinää. Ope voitaisko me tehdä tämmöstä ja hei meil on tämmönen idea, et sieltä tulee sieltä täältä... Ja sitte on luokkia, jotka on äärimmäisen passiivisia, että ei, mikään ei sytytä. (Jukka)

Matti arveli ensin, ettei luokkien välillä ole kovin suuria eroja. Hän kertoi jokaisessa luokassa olevan sekä räväkämpää että hiljaisempia persoonia, jotka vaikuttavat omalta osaltaan ryhmän toimintaan. Hetken kuluttua hän totesi kuitenkin huomanneensa isoja eroja eri luokkien kesken erityisesti teettäessään samanlaista näytelmää eri ryhmille. Toisten kanssa se onnistuu hyvin, ja luokka on innoissaan, kun taas toisten kanssa joutuu tekemään huomattavasti enemmän töitä.

(...) esimerkiksi kun jotain näytelmiä kun tehtiin, niin samaa näytelmää kun teki useamman ikäluokan kanssa, niin ihan selkeesti huomaa, et minkälaiset erot niissä luokissa on, et joittenki kanssa se onnistuu tosi... lähti innokkaasti liikkeelle ja se homma toimi,

ja osalla taas sillai, että oli kun kivirekee sai vetää perässä. Et omalla tahdonvoimalla tavallaan se sitte saatiin valmistettua. Että semmosia eroja on kyllä joo. (Matti)

6.1.2 Laulukoe

Laulaminen on monille jännittävä tilanne laulun ollessa hyvin henkilökohtainen musiikin muoto. Kuullessani Jukan luokalle tulossa olevasta laulukokeesta toivoin saavani mahdollisuuden kuvata oppilaita ja sen jälkeen teettää esiintymiseen liittyvän haastattelulomakkeen nostaen siinä myös esiintymisjännitystä esille. Jukka oli ehdotuksen suhteen myötämielinen, eikä yksikään oppilas kieltänyt oman laulukokeensa kuvaamista. Matin luokan laulukoea en valitettavasti päässyt seuraamaan, sillä se oli jo pidetty siinä vaiheessa, kun aloitin observoinnit. Molemmat opettajat toteuttivat laulukokeensa hyvin samankaltaisesti.

Jukan luokan laulukoe toteutettiin niin, että jokainen oppilas oli saanut valita haluamansa maakuntalaulun, jonka tulisi laulamaan joko yksin, parin tai pienen ryhmän kanssa. Pareittain tai ryhmässä tulevat aloittivat laulamisen yhdessä, mutta Jukka ohjeisti jokaiselle myös sopivan pätkän, joka oppilaan tuli laulaa soolona. Oppilaat tulivat luokkaan vuorotellen yksin tai valitsemassaan ryhmässä, ja luokassa odotti Jukka, minä ja kamera. Ennen laulukokeen alkamista Jukka kertoi vielä koko luokalle yhteisesti, mitä tuleman pitää, ja oppilaat tiesivät etukäteen, että olisin paikalla kuvaamassa ja seuraamassa laulunäytteitä. Jukka perusteli koko luokalle laulukokeen pitämistä samoin kuin oli perustellut minulle kertoessaan, että sellainen on tulossa: laulukokeet antavat myös oppilaille tietoa näiden omista laulutaidoista. Lisäksi elämässä tulee erilaisia tilanteita, joissa pitää pystyä toimimaan jännityksestä huolimatta. Hän korosti myös tilanteen turvallisuutta ja kysyi luokalta, mikä on pahinta, mitä tilanteessa voi tapahtua. Hän vastasi kysymykseensä itse toteamalla, että joku voi vaikka pyörtyä ja jatkoi huomauttamalla, ettei niin ollut vielä ikinä käynyt. Nyt meitä olisi kuitenkin peräti kaksi aikuista ottamassa mahdollista pyörtyjää kiinni. Uskaltaisin väittää, että oppilaat lähtivät melko hyvillä mielin odottamaan omaa vuoroaan luokan ulkopuolelle.

Oppilaat saapuivat luokkaan luokan etuosasta. Jukka kysyi valitun maakuntalaulun, heijasti nuotin ja sanat valkokankaalle luokan etuosaan ja kävi oppilaan/oppilaiden kanssa läpi, millaisen pätkän halusi kuulla. Hän loi tilanteesta rauhallisen ja tarvittaessa vielä erikseen tsemppasi oppilaita, mikäli näitä jännitti kovasti. Käynnistin kameran luokan etuosassa oppilaiden saapuessa sisään ja seurasin jokaisen laulukokeen taaempaa niin, että oppilas sai olla selin sekä minuun että Jukkaan. Tarkkailin, miltä oppilaat vaikuttivat: oliko havaittavissa esiintymisjännitystä ja miten se mahdollisesti näkyi.

Laulukokeen jälkeen oppilaat täyttivät haastattelulomakkeen, jossa kysyin, jännittikö laulukoe oppilaita etukäteen tai sen aikana, miten mahdollinen jännitys ilmeni ja mikä mahdollista jännitystä aiheutti. Neljä oppilasta (kaikki poikia) kertoi, ettei laulukoe jännittänyt. Yksi heistä mainitsi kuitenkin toisen kysymyksen kohdalla, että jalat olivat täriseet. Loput 17 kertoivat jännittäneensä. Yksi oppilas totesi jännittäneensä vain vähän ennen laulamista, muttei enää laulaessaan. Toinen oli huomannut, ettei laulaminen ollut kuitenkaan niin pelottavaa kuin miltä oli etukäteen tuntunut. Kolmas huomasi harjoittelun auttaneen jännitykseen. Muutama oppilas vilkaisi kameraa aluksi, mutta se ei vaikuttanut häiritsevän ketään. Vain kolme oppilasta täsmensi jännittäneensä hieman myös kameran vuoksi.

”Jännitin aluksi, mutta harjoittelu auttoi.” (JO)

”Jännitin sitä ennen esittämistä paljon, mut sitten kun piti laulaa niin se ei ollut niin pelottavaa.” (JO)

”Jännitin vähän ennen koetta mutta laulaessa ei enää jännittäny.” (JO)

”Jännitin alussa laulukoetta, kun siinä oli kamera mukana.” (JO)

Kahdeksan oppilasta kertoi jännityksen ilmenevän käsien ja/tai jalkojen värinä. Yksi heistä sanoi värinän alkaneen vasta laulamisen jälkeen jännityksen rauettua. Myös sykkeen nouseminen tai sydämen tykytys, hikoilu, äänen värinä ja perhoset vatsassa olivat vastauksia, jotka löytyivät useammasta haastattelulomakkeesta. Muita yksittäisiä oireita olivat punastuminen, nauraminen, sanojen unohtelu, kuuma tunne, toimintakyvyn heikkeneminen, liikkuminen, itku ennen kouluun lähtemistä, äänen vaihtelu ja pelko siitä, että joku nauraa. Näiden lisäksi yksi oppilas sanoi laulaneensa oudosti, mutta ei tarkentanut, mitä sillä oikeastaan tarkoitti. Oletan vasta-

uksen liittyvän äänen toimintaan tai hallintaan. Kaksi oppilasta ei osannut tarkemmin määritellä, mutta kokivat jännittäneensä kuitenkin.

"Käsien vapina suuresti :). Ja en tiedä mikskä sitä sanotaan mut kun puristan käden nyrkkiin nii en tunne sitä kunnolla." (JO)

"Itkin aamulla, kädet tärisi ja pelotti vähän et joku nauraa." (JO)

"Perhosia vatsassa ja laulun jälkeen kädet tärisi kun jännitys laukesi." (JO)

"Aloin varmaan vähän liikkumaan, kädet tärisi ja hikoilu." (JO)

Oppilaita tuntui jännittäneen eniten itse laulaminen ja se, että joku kuuntelee. Peräti 12 oppilasta kertoi näin. Kolme oppilasta mainitsi jännittäneensä kameraa jonkin verran, ja kolme jännitti erityisesti virheitä tai oikein laulamista. Kahdelle oppilaalle jännitystä aiheutti tuleva arvosana. Muita yksittäisiä jännityksen syitä olivat oman vuoron odottaminen, äänen pärinä ja kuuluminen sekä omat laulutaidot. Yksi oppilas ei osannut sanoa, mikä jännitystä aiheutti.

"No virheen tekeminen tai jotai." (JO)

"En tiiä, ehkä se kun laulo jonkun eessä." (JO)

"Se kun Jukka kuunteli ja Maija myös." (JO)

"Kaikki! Eniten se koska tiedän että en osaa laulaa kunnolla." (JO)

"Mun ääni oli aika lähtenyt joten miten pystyn laulamaan." (JO)

Tarkkailin oppilaita ja laitoin ylös ulospäin havaittavia merkkejä jännityksestä sekä laulukokeen aikana että jälkikäteen videolta. Heiluminen tai liikkuminen, hermostunut naureskelu, hyvin hiljainen laulu ja sormien hipelöinti olivat melko yleisiä ilmiöitä. Yhden oppilaan jännitys purkautui laulamisen jälkeen pienenä tunneryöppynä, ja hän herkistyi hetkeksi. Muutama oppilas hypisteli paitaansa tai hiuksiaan ja yksi siirteli useaan otteeseen hiuksiaan edestakaisin.

Erityisesti kaksi asiaa kiinnitti huomioni. Ensimmäisenä se, että vaikka osa oppilaista näytti jännittävän todella kovastikin ("*Jukka mä en haluu*" tai "*Tää on tosi pelottavaa*"), lähes kaikki hymyilivät melkein koko ajan ja näyttivät siltä, että tilannetta ei koettu kuitenkaan lainkaan painostavana. Moni oppilas hymyili läpi laulukokeen, osa myös oman lauluosuutensa aikana, mikä yllätti minut positiivisesti. En osaa sanoa, johtuiko ilmiö luokan hyvästä ryhmähengestä, rennosta suhteesta opettajaan vai jostain aivan muusta, mutta pistin sen merkille erittäin positiivisena asiana. Vain

kaksi oppilasta oli valinnut kokeen suorittamisen yksin. Muut tulivat pareittain tai kolmen hengen ryhmissä. Toinen asia, joka parien ja ryhmien kohdalla nousi esille oli kavereiden läsnäolo selvästi positiivisena voimavarana. Moni oppilas vaikutti siltä, että vieressä laulava tai omaa vuoroaan odottava luokkatoveri toi helpotusta esiintymistilanteeseen. Yhtä ryhmää lukuun ottamatta sain sellaisen vaikutuksen, että yhdessä laulukokeen kohtaaminen oli monille jännitystä lieventävä asia. Tässä yhdessä ryhmässä yhden oppilaan hermostunut naureskelu ja liikehdintä tuntuivat jopa hieman häiritsevän kahta muuta.

Sydämentykytystä tai kiihtyvää pulssia ei voi päällepäin nähdä. Muista oppilaiden mainitsemista oireista, joita laulukoe heissä heidän oman arvionsa mukaan aiheutti, vain harvat olivat huomattavissa. Useamman oppilaan arviot punastelusta, tärinästä tai äänen vapinasta puheen tai laulun aikana olivat ristiriidassa omien havaintojeni kanssa. Osa oppilaista määritteli jännitysoireensa sellaisiksi, jotka pistin itsekin merkille. Yleisin niistä oli hermostunut naureskelu tai tahaton liikkuminen/heiluminen. Yksi oppilas, joka ilmoitti haastattelulomakkeessa, ettei kokenut jännittävänsä lainkaan, liikkui ja naureskeli hermostuneesti, piiloutui hupparinsa hupun ja korkean kauluksen sisään ja lauloi hädintuskin kuuluvalla äänellä. Tämä osoittaa sen, että sekä omien että muiden jännitysoireiden tulkinta voi olla hyvin vaikeaa.

6.1.3 Esitelmiä

Kuten Jukka haastattelussaan kertoi, hän antoi oppilailleen kevään aikana useita esiintymistilanteita. Oppilaat olivat valmistelleet äidinkielentunneilla runoja, jotka esitettäisiin muulle luokalle ja laitettaisiin sen jälkeen näkyviin luokan seinälle. Myös maantiedossa oppilaat olivat valmistelleet esitelmiä Aasian maista, ja seinälle tulevan kirjallisen tuotoksen lisäksi yksittäisen oppilaan tai parin oli pitänyt valmistella kuvia ja tekstiä sisältävä esitys, joka esitettäisiin muulle luokalle. Pääsin seuraamaan ja kuvaamaan näitä esityksiä. Esiintymistaitojen ohella oppilaat olivat harjoitelleet tie-

to- ja viestintäteknikkaa sekä tiedon etsimistä internetistä. Näin Jukka itse kertoi luokan projekteista:

(...) pakollinen on tämä esitelmän pito ja esitelmiä on pietty nyt esimerkiksi tässä on kirjailijaesitelmä, Unescon maailmanperintökohteesta tulee kaksi esitelmää, tulee suomalaisesta ja ulkomaalaisesta. Sitten Aasiasta oli yksi esitelmä maantiedosta ja niit on tehty tieto- ja viestintäteknikan tunnilla niitä esitelmiä sillä tavalla, että niistä tulee tällöinen pieni aanelonen tai aakolmonen tonne seinälle tiivistelmä ja sitten se kertomus pitää, mitä ne kertovat niin pitää olla isompi. Ja siihen pitää liittyä useampia kuvia, että sit hyödynnetään taas verkkoo siinä. (Jukka)

Saapuessani seuraamaan runoja ja maantiedon esitelmiä oppilaat vaikuttivat jo tottuneen siihen, että olin kameran kanssa paikalla. Maantiedon esitelmät jakautuivat kahdelle päivälle, joista itse pääsin mukaan vain jälkimmäisenä päivänä omien päällekkäisyyksien vuoksi. Yksi oppilas, jonka esitelmä oli ollut edellisenä päivänä harmitteli ääneen, että hänkin olisi toivonut, että hänen esitelmänsä kuvattaisiin. Samoin kuin laulukokeissa, ei yksikään oppilas kieltänyt kuvaamasta omaa esitystään.

Oppilailla oli mahdollisuus harjoitella ja hioa esityksiään ennen koko luokalle esiintymistä. Jälleen opettajalla oli hyvin kannustava ote, ja hän esitti itsekin muutamia runoja asettuen samaan asemaan oppilaiden kanssa. Esitysten tavoitteena oli oppia löytämään olennaiset asiat valitusta aiheesta ja kyetä esittelemään ne muille selkeästi. Opettaja oli etukäteen antanut raamit sen suhteen, mitä esitysten tulisi sisältää, mutta loppu jäi oppilaiden itsensä päätettäväksi.

(...)Kaiken tavoitteena on se, että kun sä meet kertomaan jotakin niin sulla pitäis olla asiaa ja siitä pitäis saada selvä. (Jukka)

Ennen runoja ja esitelmiä Jukka muistutti esiintymiseen liittyvistä asioista ja kannusti kaikkia etukäteen. Erityisesti ennen runojen lukemista hän puhui esittämisestä. Hän muistutti, kuinka ääneen luettu runo on vain yhden ihmisen tulkinta siitä, kun taas henkilö, joka näkee runon tekstinä, muodostaa siitä oman näkemyksensä. Lisäksi Jukka huomautti, että monet runot voivat vasta muutaman lukukerran jälkeen avautua lukijalleen ja jatkoi: *"Koska runo on tiivistetty niin tietenkin se pitää lukee hyvin ajatuksen kanssa. Teidän pitää ite mieltä sieltä, mikä on se asia, mitä haluat sieltä nostaa esille ja painottaa."* Jukka totesi myös, ettei kyseessä ole mikään haudanvakava asia. Ohjeiden

jälkeen Jukka korosti myös sitä, että he kaikki ovat samassa tilanteessa: kaikkien on esitettävä runonsa muille.

15 oppilasta esitti runonsa muulle luokalle yksin tai parin kanssa. Monista oppilaista oli nähtävissä pientä jännitystä, joka ilmeni yleisesti yleisökontaktin puutteena: suuri osa piti katseensa visusti paperissa, eikä vilkaissut yleisöään. Muuten oppilaat vaikuttivat melko rauhallisilta, eivätkä tuntuneet kovasti jännittävän. Jokainen sai esityksensä päätteeksi aplodit muulta luokalta ja kannustavaa palautetta opettajalta.

Kun oppilaat olivat lukeneet jokainen yhden runon, Jukka ilmoitti, että mikäli he halusivat muita runojaan luettavan, he voisivat nyt antaa ne nimettöminä opettajan esitettäväksi. Jukka sai muutamia runoja ja esiintyi vuorostaan oppilailleen. Opettaja loi siis etukäteen turvallisen esiintymistilanteen ja esiintymällä myös itse todisti väitteensä siitä, että he todella olivat olleet samassa tilanteessa: kaikki opettajaa myöten joutuivat lukemaan runoja ääneen.

Maantiedon esitelmätunti rakentui pitkälti samoin kuin runotunti. Aluksi Jukka muistutti muutamista esiintymiseen liittyvistä seikoista. Tarkempi läpikäynti oli kuitenkin ollut jo edellisenä päivänä ensimmäisten esitysten yhteydessä. Kannustus ja rauhallisuus olivat läsnä nytkin. Nyt oppilaat saivat harjoitella esitystä, jossa oli kuvia ja tekstiä myös muiden nähtävillä heijastettuna. Näin ollen yleisö voi kiinnittää huomionsa muuhunkin kuin esiintyjään.

Runoihin verrattuna nämä esitykset olivat pidempiä ja informatiivisempia, ja osa oppilaista luki hieman hermostuneesti ja hätäisesti. Mikäli esitys sisälsi kuvien esittelyä, se sujui yleensä rauhallisemmin ja omin sanoin. Jälleen moni luki suoraan paperista nostamatta juuri katsettaan välillä, mutta kaikkien ääni kuitenkin kantoi luokan perälle asti ja jokaisesta esityksestä sai selvän. Kannustava palaute ja rakentava kritiikki otettiin hyvin vastaan. Jukka perusteli selvästi kaiken mahdollisen kritiikin, ja keskittyi pääsääntöisesti antamaan positiivista palautetta, jonka oppilaat ansaitsivatkin.

Laulukokeet, runot ja esitelmät osoittivat minulle, että ainakin tämän luokan oppilaat olivat selvästi saaneet kokemusta esiintymisestä, aivan kuten Jukka oli sanonut. Laulukoe itsessään on hyvin erilainen esiintymistilanne, joten se ei ole suo-

raan verrattavissa muihin. Sain sellaisen käsityksen, että runojen ja maantiedon esitelmien kohdalla oppilaat eivät enää välittäneet minun ja kameran läsnäolosta, vaan kykenivät esiintymään melko vapautuneesti. Oletan, että runsas esiintymistilanteiden määrä sekä opettajan esimerkki ja kannustus ovat vaikuttaneet pelkästään positiivisesti oppilaiden esiintymistaitoihin ja -halukkuuteen.

6.1.4 Palaute ja opettajan merkitys

Kuten jo aiemmin olen todennut, oli molemmilla opettajilla samankaltainen asenne ja tapa asettua itse samaan asemaan oppilaidensa kanssa. Mikäli oli tilanne, jossa oppilaiden piti esittää tai tehdä jotain, opettajat antoivat usein esimerkin itse ja heittäytyivät tilanteeseen. Oppilaille annettiin myös positiivista ja kannustavaa palautetta sekä ennen että jälkeen erilaisten esilläolotilanteiden. Huomattavaa oli myös se, kuinka kummankin opettajan kohdalla todistin tilanteita, joissa oppilas pyrki vastaamaan opettajan esittämään kysymykseen, mutta oppilaan tulkinta menikin ihan asian vierestä. Opettajat saattoivat antaa rohkealle oppilaalle kannustusta yrityksestä, mutta hyvässä hengessä totesivat, että vastaus ei tällä kerralla osunut ihan kohdilleen.

No ei se ihan ollu se, mutta yritys oli hyvä. Saat siitä pisteen. (Matin palaute oppilaan kommenttiin, joka meni melkoisesti ohi haetun vastauksen)

Kyselin molemmilta opettajilta haastatteluissa, miten erilaisiin esiintymistilanteisiin valmistaudutaan, ja kumpikin korosti positiivista kannustusta tärkeänä elementtinä. Jukka mainitsi myös antavansa erityisesti kehuja ensimmäisille esiintyjille ja muistuttavansa heitä siitä, että heidän osansa on usein se hankalin ja antaa mallia muille.

Kyllä mä kaikessa yritän silotella sitä, elikä juuri niinku vakuuttaa, ettei oo mitään hätää ja hyvin pärjää ja jos jotain tapahtuu niin ei maailma siihen kaadu. Ja kyllä jo semmonen positiivinen tsemppiasenne pitää olla. (Matti)

Yleensä niitä ensimmäisenä esittäviä kehutaan myöskin siitä, koska heidän tiensä on aina se vaikein ja he aukasee sitä polkua muille. (Jukka)

Olin kiinnostunut kuulemaan, oliko opettajilla jotain oppeja omilta kouluajoiltaan, joita he hyödyntävät (tai välttävät) nyt omassa opetuksessaan. Molemmilla oli juuri sellaisia ikäviä kokemuksia, joita itsekin olen kuullut itseäni vanhemmilta: julkista nöyryyttämistä esimerkiksi laulukokeen muodossa koko luokan edessä. Molempien haastatteluissa oli kuitenkin kuultavissa joko suoraan tai kommenttien lomassa, että tällaisesta perinteestä halutaan eroon.

(...) sehän on kaikkein kamalinta julkinen nolaaminen. Kyllähän se oli sitä "hyvää" aikaa, että esimerkiksi just laulukokeet laulettiin luokan edessä. Luokalle piti laulaa ja ei siinä paljon armoo annettu. Et sen kyllä tiesi sitten, kuka osas laulaa ja kuka ei. (Matti)

(...) ite on eläny ensimmäisen peruskoulusukupolven aikaa, silloin, ku ite alotti oppivelvollisuuden niin silloin peruskoulu oli just tullu. Ja kyllä jäljet näky vielä kovasti siellä, elikkä Suomessa... Julkinen vallankäyttö ja oppiminen on... Pitkälti siinä on semmosia ikäviä peruja tämmösestä tsaariaikasesta nöyryyttämisestä. Että tämä vanha häpeäpaalu kirkon porstuassa, niin se on jollaki henkisellä tasolla niin pitkään meidän perintönä ollu. Niin tästä ehottomasti pois. Että aika pian kouluaikana ite tajusi, että ei se oo oikein, että pitää pelätä esiintymistä - - (Jukka)

Sekä Matilla että Jukalla on kokemusta myös oman instrumentin kanssa esiintymisestä. Heillä on siis kokemusta myös niistä hetkistä, kun kaikki ei menekään välttämättä suunnitelman mukaan, mutta maailma ei silti kaadu siihen. Kenties juuri näiden kokemusten ansiosta he osaavat valmistaa oppilaita siihen, mitä näillä voi joskus olla edessä ja luoda esiintymisestä positiivisia kokemuksia muistaen myös siihen liittyvät realiteetit eli sen, että jokaisen on kokeiltava ja koettava erilaisia esiintymistilanteita, jotta niihin tottuu ja oppii suhtautumaan.

(...)kun on soittanu sitten freelancerina ja sivuhomminaan siellä ja täällä ja tuolla, nii kokenu sellasta, että mahdollisimman vähän kasataan paineita omaan niskaan, niin samahan se on tossaki. Mä perustelen jotain esimerkiksi laulukoetta sillä, että elämässä tulee tilanteita, jollon on pysyttävä toimintakyksensä, vaikka kuinka jännittäis ja ahistais. (Jukka)

Mäki silloin nuorempana soitin trumpettia, niin sen kautta sielä aina välillä sitte esiintymistilanteessa, kun meni niin päin seiniä kun pystyy, niin kyllähän sieltä, ku tietää ku on kokenu sen ja tietää, mitä se voi olla kamalimmillaan, niin sen osaa jollain tavalla sitte valmistaa, mutt'et eihän sitä tietenkää, ku ei sitä voi tietää, miten toinen kokee, että jos on joku juttu menossa ja sit se lähtee meneen täysin harakoille niin kyä se on sitte... Jokainen siitä itse joutuu kuopasta kaivaa. Enkä mä sitte toisaalta sitä tarkota, et

liikaa pitää silotella, et se on kova paikka, että kyl mä... et se on vaan uskallettava...
(Matti)

Molemmat pitivät tärkeänä sitä, että oppilaat pääsevät kokeilemaan erilaisia esiintymistilanteita turvallisessa ympäristössä ja positiivisessa ilmapiirissä. Näin oppilaat saavat kokemuksia esiintymistilanteista ja realistista tietoa myös omista taidoistaan. Jokaisen on kokeiltava esiintymistä itse, ja koulussa sitä voi harjoitella.

(...) semmonen positiivinen henki, mut että kyllä mä nään hirveen tärkeeks, että kuitenkin ihmiset joutuu pistää itensä likoon, että joutuu jotai esittämään ja kokeilemaan sen, miltä se tuntuu, mutta totta kai turvallisessa ympäristössä ja sehän se idea varmaan on, et ku lähtee siitä tutusta turvallisesta ympäristöstä kokeilemaan, niin sit jonnain päivänä uskaltaa sitte mennä ehkä vähän isommillekin estradeille, että... (Matti)

(...) tämmöset jutut on turvallisii harjotella ja sitte oppilaat tarvii kuitenkin oikeeta tietoo siitä, et ne ei lähe väärin illuusioin nolaamaan itensä johki tositiveeseen, et ne luulee, että täältä - - on nyt syntyny uus iskelmätahti ja lähetään maailmanvallotukseen ja se tyssää ensimmäiseen karsintaan. Sit kaikki sen kattoo vielä julkisesti netistä ja muuta niin tämmösen torjuminen on musta tärkeetä. Mutta summa summarum nii kannustamisella ja sen, niitten hyvien asiointien poimimisella, että... (Jukka)

6.1.5 Esiintymistä koulun ulkopuolella

Kartoitin Matin luokalta haastattelulomakkeiden avulla oppilaiden ajatuksia myös siitä, millaisia esiintymistilanteita heille tulee vapaa-ajalla. 15 oppilasta oli sitä mieltä, ettei esiintymistilanteita vapaa-ajalla tule juurikaan tai lainkaan, eivät osanneet sanoa tai jättivät kohdan tyhjäksi. Ne oppilaat, jotka osasivat nimetä jotain esiintymistilanteita, mainitsivat vieraille ihmisille puhumisen, kuvaamistilanteet, omat esitykset sekä harrastuksiin liittyvät pelit tai kokeet, joissa on muita harrastajia tai vieraita ihmisiä seuraamassa tai katsomassa.

"Jouluna teen serkun kaa sketsin tai runon/laulun? :) se on meillä perinne :)" (MO)

"Jos sukulaisia tulee käymään, niin mun pitää laulaa oma lauluni, jonka kirjoitin itse." (MO)

"Esim. mennä sanomaan jtn jollekin vieraille." (MO)

"No pelatessani jääkiekkoa niin vieraita ihmisiä tulee katsomaan pelejä." (MO)

"Harrastuksessa vyökoe esitetään kaikille harrastajille + liikesarjat (harrastan Taekwondo)." (MO)

Vapaa-ajan esiintymistilanne ei ilmeisesti ollut käsitteenä kaikille täysin selvä. Se saattaa osaltaan selittää runsaan määrän ”ei mitään” -vastauksia. Esitin saman kysymyksen oppilaille myös yksittäisissä haastatteluissa. Musiikkia harrastaville oppilaille ei tullut omalla kohdalla mieleen juuri muita esiintymistilanteita musiikin lisäksi. Yksi heistä mainitsi mahdolliset näytelmät, mutta totesi, ettei itse harrasta niitä. Muutama oppilas ajatteli tulevia työhaastatteluja ja yksi pohti autokoulun ajonäyttöä ja mahdollisille omille lapsilleen erilaisten asioiden opettamista esiintymisenä.

(...) oisko jossain ajokoulussa esimerkiksi ku tulee se viimeinen testi niin sittehän sille opettajalle täytyy näyttää ja varmaan sitte, jos mä saan aikuisena lapsia itelleni, niin sithän mun täytyy niitä opettaa ja muuta, niin sit kyllähän siinä tulee tavallaan esiinnyttyä. (JOt1)

No jos vaikka on joku työhaastattelu, niin siinä vähän pitää sillee... emmä tiä. (JOp1)

No esim. jos mä ite jatkan musiikkipuolella tai siellä, niin saattaa ehkä jossain orkesterissa tai jossain isommissa jutuissa olla. Tai esim. meidän täti sano, että mä voisin soittaa esim. niitten häissä. - - kyllä jollain saattaa tulla, jos ne harrastaa esim. näytelmää, ni siinä, mutta itellä ei ainakaa [muuta kuin musiikin osalta]. (JOt2)

Oisko työhaastattelu? (JOp2)

6.2 Esiintymisjännitys

Kuten jo aikaisemmin totesin, esiintyminen ja esiintymisjännitys kulkevat usein käsi kädessä. Ajattelin, että mikäli tutkin oppilaiden esiintymistilanteita ja siihen liittyviä asioita, en voi sivuuttaa esiintymisjännitystä. Vaikka Matti kertoi haastattelussaan, että hänen luokallaan on tänä vuonna ollut esiintymisiä todella vähän, sivusin esiintymisjännitystä myös haastattellessani hänen luokkansa oppilaita, sillä se nousi esiin oppilaiden vastauksissa haastattelulomakkeessa, jossa kyselin oppilaiden ajatuksia erilaisista esiintymistilanteista ja siitä, miltä ne tuntuvat.

Kysyin myös Matilta ja Jukalta, käsittelevätkö he esiintymisjännitystä opetuksensa ohella jollain tavalla. Molemmat kokivat sen kuuluvan yhtenä olennaisena

osana kaikkeen esiintymiseen, ja esiintymisjännityksen käsittely on jopa automaattisesti läsnä esiintymistilanteissa. Matti kertoi avaavansa esiintymisjännitystä ilmiönä oppilaille esiintymisen yhteydessä ja pyrkivänsä saamaan oppilaat ymmärtämään sen olevan täysin luonnollista.

(...) varmaan ne tulee sillai, että siinä ennen [laulu]koetta niin mä oon kauheesti kannustanu, että ei oo mitään hätää, et tsemppiä vaa ja hyvin menee ja niin et kyllä te osaatte ja sit siinä tilanteessa, että jos on huomannu sen, että ääni värisee tai muuta niin sit ku se laulu on loppu, niin kauhee rohkasu ja positiivinen kehuminen, että tosi hyvin meni. (Matti)

Mä ainaki ite käsittelen sen itsestäänselvyytenä, että... On eläny muusikkona sitä aikaa, jollon tavallaan tämä esiintymisjännitystabu purkautu niin, että ihmiset alko puhua siitä, että okei jännitys on normaalia ja sitä voidaan hoitaa. - - sen takia näille oppilaille, jotka on niin kesken ku olla ja voi niin sillon lähetään aina siitä, että se on itsestäänselvä ja normaali luonnollinen, psyykkinen ja fyysinen tila se, että jännittää tai että se on psyykkinen tila ja se aiheuttaa fyysisiä reaktioita ja niitä pystyy hoitamaa ja ainaki itse mä koitan antaa niille mielikuvia, et okei kuvittele sillee, että sä pystyt tekemään sen tolla tavalla ja tarvii tommosta, että... Siinä sitten mennään taas veteen piirrettyä viivaa, että onko kyseessä itsepetos vai mielikuvaharjottelu, mutta pääasia, että siitä lopputuloksesta tulis hyvä. (Jukka)

Osa oppilaista oli sitä mieltä, että esiintymisjännitystä ei ole käsitelty koulussa, eivätkä he ole saaneet koulusta keinoja sen käsittelemiseen. Yksi oppilas sanoi, että esiintymisjännitys on noussut esille vain tämän tutkimuksen myötä. Osa oppilaista oli asian suhteen vähän epävarmoja. Jukan luokan oppilaat kertoivat, että sitä on ehkä käsitelty, mutta heille ei ole jäänyt siitä välttämättä paljoa mieleen. Yksi oppilas muisti opettajan puhuneen esiintymisjännityksestä esimerkiksi esitelmien pidon yhteydessä. Toinen oppilas arveli koulun vapaaehtoisten esiintymistapahtumien tarkoituksena olevan myös esiintymisjännityksen helpottaminen.

No ei hirveesti mun mielestä. Tämän jutun lisäksi. (MOt3)

No on opettaja välil sanonu, et sitä ei tartte välttämättä jännittää, et ei tää oo ku koko, tai luokalle vaan ja... Mut ei hirveen usein tai sillee, et en mää ainaka oo ite kuullu ku siit on puhuttu, mut on se joskus sanonu. - - No ei se tommosia [konkreettisia ohjeita] o sanonu. (JOt2)

On sitä käsitelty jossain vaiheessa, että puhuttu, että se on aika turhaa, et kaikki joutuu menee esim. siihen paikkaa, että sä et o ainoa, joka joutuu esim. jonku esitelmän tekeen. Et sä oo yksin siinä. (JOp1)

No justhan sitä nyt käsitelläänki, mutta emmää ainakaan siis... Mulla on aika huono muisti, mutta mä en ainakaa kamalasti muistais, että onks sitä käsitelty. Mutta varmaan noilla just kyvyt esiin -tapahtumalla tai jollain semmosella ni yritetään saaha sitä pois, jos mä oikein ymmärrän. (JOt1)

Yksi musiikkia harrastava oppilas kertoi, että aihetta on käsitelty musiikkiopiston tunneilla. Oma opettaja oli muistuttanut, ettei yleisö välttämättä tiedä, miten esityksen tulisi mennä. Hän oli myös rohkaissut olemaan oma itsensä ja muistuttanut jokaisen esiintymiskokemuksen olevan hyvää harjoitusta tulevaisuuteen.

On se sanonu, että esim. koittaa ite parhaansa siinä, että ei haittaa, että mokaa. Et ei se yleisö välttämättä tiiä, et se ei pitäs mennä tollee. Kyllähän siin saattaa huomata, mut sit jos se on vaan sanonu, että oo oma ittes ja soita niin hyvin ku pystyt ja et se on aina harjotusta eteenpäin. (JOt2)

6.2.1 Jännityksen syitä

Kuten jo aikaisemmin kerroin, suurin osa Jukan luokan oppilaista jännitti laulukoetta joko etukäteen tai sen aikana. Myös Matin oppilaista moni kertoi erilaisten esiintymistilanteiden tuntuvan jännittäviltä. Oppilaat kertoivat jännittävänsä erityisesti kokeita yleisesti ja esitelmiä tai muuta luokan edessä esiintymistä. Kuusi oppilasta täsmensi jännittävänsä nimenomaan laulukoetta tai muita musiikin kokeita. Vain muutama oppilas oli sitä mieltä, ettei jännitä koulussa mitään. Yksi oppilas mainitsi jännittävänsä lausuntoja eri kielissä. Näiden lisäksi erilaiset ja poikkeavat tilanteet sekä soittaminen ja laulaminen muiden kuunnellessa aiheuttivat oppilaissa jännitystä.

”Erilaisia ja poikkeuksellisia tilanteita” (JO)

”Soittimien soittoo ja laulamista sillein et muut kuuntelee” (JO)

Laulukoe, koulun tapahtumat ja luokan edessä esiintyminen nousivat esiin myös yksilöhaastatteluissa. Yksi oppilas sanoi, ettei jännitä koulussa eikä vapaa-ajalla mitään,

mutta sanoi kuitenkin esiintymisen vähän jännittävän. Hän ei kuitenkaan osannut eritellä, millaisia esiintymistilanteita hän mahdollisesti jännittää.

No toi laulukoe, joka oli vähän aika sitten, niin se jännitti tosi paljon ja jos mä oisin mennä... Mä oon pari kertaa esiintynyt tuolla kyyty esiin -tapahtumassa, niin se jännittää justiin tosi paljon. (JOt1)

No just näitä esitelmiä ehkä jonku verran, että miten se menee sitten, että kun siinä luokan eesä ni... (JOp1)

No mä jännitän ite esim. just esiintymistilanteita, et mulle saattaa siinä alus tulla tai sitä ennen tulla hirveen et mulla sattuu hirveenä mahaan ja tollee, että kyl mä niit esiintymisiä jännitän. (JOt2)

No kyllä ehkä esiintymisjännitys vähän jännittää. (JOp2)

No siis jos tyyliin ku joskus joutuu tekee yksin jonku esitelmän niin se, jos saa ite päätää sen aiheen ni sitten rupee miettii, että mitäköhän muut ajattelee siitä, ni silloin rupee vähän jännittää. (JOt3)

Haastattelulomakkeissaan 16 oppilasta Jukan luokalta oli sitä mieltä, ettei vapaa-ajalla ole mitään jännitystä aiheuttavia tilanteita tai eivät osanneet sanoa, mitä ne voisivat olla. Asiat, jotka lopuille tuottivat jännitystä, olivat lääkärikäynteihin tai terveydenhoitoon liittyviä tilanteita, matkoja sekä kaupassa tai vieraalla ihmisellä käymistä. Yksilöhaastatteluissa osasta oppilaista oli vaikea selittää, mikä heitä oikeastaan jännittää. Yksi oppilas kertoi jännityksen liittyvän yleensä soittamiseen, muttei osannut eritellä, mikä tilanteessa varsinaisesti jännittää.

Kyllä [jännitän esiintymistä]. Aina silleen pikkusen tulee heti semmonen, että tietysti en ole hirveesti nyt esiintynytkään viulunsoitolla ku sukulaisille ja jossai iha musiikkiopistokonserttijuissa, mut ei ne oo sillee, että... Se on semmosii... Ei sitä oikei, äh, emmää oikei ymmärrä tai osaa selittää. (MOt3)

Oppilaat kertoivat, että yleisesti koulun esiintymistilanteissa jännittää esimerkiksi se, ettei puheesta saakaan selvää. Aina jännitystä ei edes huomaa ennen kuin luokan edessä. Epäonnistuminen ja muiden suhtautuminen olivat selvästi oppilaita jännittäviä asioita.

Vaikka mä en sitä ite välillä huomaa ja vaikka mä luulen, ettei mua jännitä, nii esimerkiksi ku mä meen esittää tonne luokan eteen jotai esitelmää tai jotain semmosta justiin niin sitten se jännittää mua sen takia, koska mun puhe on tosi nopeeta ja siitä ei välttämättä saa selvää. - - No justiin se, jos mä teen jostain väärin tai siis se, et mä... Lähinnä mua jännittää se eniten, et mä epäonnistun. Muu ei lähinnä jännitä, mut se jännittää enite. (JOt1)

No ku miettii, et miten muut vois ajatella siit mitä sää teet niin sitte rupee vaa jännittää. (JOt3)

No ehkä se ku kaikki kattoo ja sitte jos saattaa tulla kommenttia jälkeinpäin... (MOt2)

Emmä tiä. Ehkä se, että mokaa jotain tai jotain. (JOp1)

6.2.2 Jännityksen oireita

Oppilaat kertoivat jännityksen ilmenevän eri tavoin. Jukan luokka listasi haastattelulomakkeissa yleisimmiksi jännityksen ilmenemismuodoiksi käsien ja/tai jalkojen tärinän/vapinan, sykkeen nousemisen tai sydämentykytyksen sekä äänen tärinän tai takeltelun. Näiden lisäksi he mainitsivat hikoilun, hengityksen tihenemisen, puheripulin, hyppelyn, perhoset vatsassa, kuuman tunteen, pienentyneen toimintakyvyn, heilumisen ja hermostuneen liikkumisen sekä naaman punoituksen. Yksi oppilas kertoi jännitysoireiden vaihtelevan, muttei antanut mitään esimerkkiä siitä, millaisia ne voisivat olla. Yksi oppilas eritteli erilaisia oireita riippuen siitä, onko tilanne kivala tai painostavalla tavalla jännittävä. Toinen oppilas ei osannut täysin selittää, mutta kuvaili tunnottomuuden tunnetta käsissään.

”Riippuu onko tulossa kivaa vai painostavaa. Jos painostavaa, kädet ja ääni tärisee ja hengitys tihenee. Jos tilanne on kiva, ilmenee puheripulina ja hyppelynä.” (JO)

”En tiedä mikskä sitä sanotaan mut kun puristan käden nyrkkiin nii en tunne sitä kunnolla.” (JO)

Yksilöhaastatteluissa Matin oppilaat mainitsivat pitkälti samoja asioita kuin Jukan luokan oppilaat haastattelulomakkeissaan: sykkeen nouseminen, sydämen hakkaaminen, käsien tärinä, äänen menetys. Yksi oppilas kertoi tulevansa huonovointiseksi ja päänsärkyiseksi. Toinen oppilas ei osannut sanallistaa oloaan muuten kuin sano-

malla, että tulee jäykkä olo. Muutoin hän kuvasi oireitaan eleillä selittäen kuinka jännitys tuntuu sekä rintakehässä että hengityksen kiihtymisenä. Vastauksista on huomattavissa, ettei omien jännitysoireiden kuvailu ole välttämättä ollenkaan helppoa.

Syke nousee. (MOp1)

Se tulee ehkä siinä, ku tässä [taputtaa rintakehää] rupee tuntumaan semmonen, että hmmm [hyminää] tämmönen ja sitte vähän tulee semmonen jäykkä olo. Semmonen, että jäykistyis vähäse ja sitte tulee semmonen, että hengitys menee taas vähän sillei, että tämmönen [hengittää kuuluvasti ja nopeasti]... Sitte on semmonen... Siitä mä tiedän, että tulee jännitys. (MOt3)

No mul alkaa sydän hakkaa. (MOp2)

(...) mulle tulee huono olo ja päätä rupee särkeen... (MOt2)

No mun kädet alkaa tärisee ja sitte joskus ku mulla ei meinaa tulla ääntäkään, ku mä jännittää liikaa (MOt1)

Kysyin yksilöhaastatteluisissa oppilaiden mielipidettä siitä, kokevatko he jännityksen olevan positiivinen vai negatiivinen asia. Onko siitä kenties heille jotain hyötyä? Oppilaiden mielipiteet jakautuivat. Osa oli sitä mieltä, että jännitys voi auttaa keskittymään paremmin. Yksi oppilas totesi, että kun jännityksestä huomaa kerran pääsevänsä yli, ei seuraavalla kerralla ehkä tarvitsisikaan enää jännittää.

No voi siitä olla varmaan hyötyäki jossain kohdissa, että pystyy ehkä ku jännittää ni sitte keskittyy paremmin siihe, mitä tekee. (JOp1)

On siitä joskus hyötyä, että keskittyy siihen esitykseen. (MOt2)

No kyllä siit jossain tilanteessa saattaa olla hyötyä, että jos on esim. [soitto]tunnilla menee silleen, että yhes kohtaa ei osaa sitä kunnolla nii kerran mulle kävi esim. sillee kun mää soitin, että se siin esityksessä sit meni paremmin ku tunnilla, että... Mä en tajuu, miten se jännitys siinä autto, mutta sillee kun mää jännitin sitä kohtaa ja sitte mä soitin niin se meni ihan paremmin ku tunnilla. (JOp2)

No kyllä siitä jännityksestä on ehkä vähän jotain hyötyä, että siitä ku sitte pääsee sitte jossain välissä yli siinä, nii sitte tulee semmone, että hei tarviiko mun seuraavalla kerralla enää jännittää tätä, kun se menee helposti sitte. (MOt3)

Osa oli sitä mieltä, että esiintymisjännityksestä ei ole mitään hyötyä, vaan jopa haittaa esitystilanteessa. Esimerkiksi tärinä koettiin vain häiritsevänä elementtinä.

No ehkä aika haittaa, ku alkaa täriseemään siinä. (JOp2)

Ei mun mielestä kauheemmin siitä oo mitään hyötyä, kun mä välillä aina vähän liikaa-kin jännitän, että joskus pitää mennä sivuun siinä vaiheessa. (MOt1)

Loput eivät osanneet sanoa, onko jännityksestä hyötyä vai haittaa. Se myös saattaa oppilaiden mielestä vaihdella eli toisinaan jännitys on hyödyllistä, toisinaan haitallista. Kaksi oppilasta oli sitä mieltä, että jännitys on osa esiintymistä, muttei vaikuta siihen millään tavalla.

No se vähän vaihtelee aina. (JOt3)

No ei siitä yleensä oo hyötyä. Ei se vaikuta siihen mun mielestä mitenkään. (MOp2)

No ei se mulla haittaa, eikä hyötyykään oo. Se on vaa. (MOp1)

6.2.3 Jännityksen helpottamista

Oppilailla oli jo olemassa joitain keinoja esiintymisjännityksen käsittelyyn helpottamiseen. Osa oppilaista sanoi, ettei mieti esiintymistilannetta, vaan jotain aivan muuta. Itsensä rauhoittelu ja rauhoittuminen ennen esiintymistä oli huomattu myös toimiviksi keinoksi. Yksi oppilas huomasi, että hyvä harjoittelu ennen vaikkapa laulukoetta varmistaa sen, että esiintymistilanteessa voi luottaa omiin taitoihinsa, eikä tarvitse enää jännittää. Kylmä vesi, hiljentymisen rauhallisessa paikassa ja kavereihin tukeutuminen olivat hyviksi todettuja keinoja. Eräs oppilas vertasi esiintymistilannetta huvipuiston aluksi pelottavaan laitteeseen, joka ensimmäisen käyntikerran jälkeen ei ollutkaan yhtään pelottava.

Mä en vaa mieti sitä. (MOp2)

Joo mä tukeudun kavereihin - - se on tosi hyvä, ku kaveri on siinä vieressä, ni sit tietää, että joo jos menee huonosti niin sitä tuet minua. (MOt3)

No esim. mä juon kylmää vettä ja se auttaa vähäsen ja sitten, kun mä laitan silmät kiinni ja oon vähän aikaa jossain hiljasessa paikassa niin kyllä se alkaa vähän helpottaa. (MOt1)

Tekemällä sen. Sen jälkeen mä voin tehdä vaikka sen kaks tai kolme kertaa ja viä uudestaan. Se oli vähän niinku Linnanmäellä se oli yks laite, joka kuumotti iha hirveesti mennä siihen, mut sen jälkeen ku kävi niin sitte uskals mennä siihen monta kertaa. (MOp1)

No varmaan se, et mä harjoittelen. Siis se harjoittelu auttaa mua tosi paljon. Nii että siihen laulukokeeseenki mä harjoittelin ja sit mä tajusin, et mä osaan sen kyllä ihan hyvin, niin sit mä uskalsin, vaikka mua jännitti tosi paljon. (JOt1)

Yksi oppilas kertoi, ettei hänellä ole juuri esiintymisjännitystä eikä oikeastaan keinoja jännityksen helpottamiseen, mutta hän on vain todennut, ettei ole muuta vaihtoehtoa kuin yrittää parhaansa mahdollisesta mokaamisesta välittämättä. Toinen oli hyvin samaa mieltä todetessaan, että esiintymistilanne on vain hoidettava.

No ei ny juurikaan, et ku ei mulla sitä hirveesti oo, et mä vaan meen siihen ja teen sen ja sit jos mokaan ni sit mokaan. (JOp1)

No se on vaan pakko tehdä. (JOp2)

Eräs oppilas totesi, ettei hänellä ole sen kummempia keinoja esiintymisjännityksen helpottamiseen. Hän on huomannut, että sitten kun pääsee itse esiintymiseen, ei jännitäkään enää niin paljoa.

No eipä oikeestaan, että sitte ku mä esiinnyin niin ei silloin enää jännitä niin hirveesti. Koska kummiski on just tekemässä sitä nii ei jännitä nii hirveesti enää. (JOt3)

Yksi oppilas kertoi todenneensa hyvän valmistautumisen ja harjoittelun itselleen sopivimmaksi keinoksi esiintymisjännityksen käsittelyyn, mutta hänellä oli myös muita ideoita, joita muutkin voisivat hyödyntää. Hän ehdotti, että voi seurata muiden esiintymistä ja tsemppata itseään huomattessaan, etteivät muutkaan epäonnistu. Lisäksi hän muistutti, että esimerkiksi omilta vanhemmilta voi kysyä neuvoa, mikäli nämä ovat esimerkiksi esiintyneet työpaikallaan.

(...) Toinen keino on semmonen, että kattoo kun muut esiintyy niin sitte siinä näkee, että ei noikaa epäonnistunu, et en minäkää epäonnistu ja sithän niit on semmosii esimer-

kiks, että pyytää joltai vaikka vanhemmat on justii esiintyny jossain missä lienee... Jos ne on pitäny tavallaa esitelmää jossain töissä, niin niiltä voi kysyä, et miten ne on sen tehny tai jotain semmosta. (JOt1)

6.2.4 Yksin tai yhdessä

Olin kiinnostunut vielä kuulemaan oppilaiden ajatuksia siitä, onko esiintyminen yksin tai yhdessä helpompaa vai onko siinä heidän mielestään eroja. Huomioni Jukan luokan laulukokeesta antoi olettaa, että esiintyessä kaverin kanssa toisen läsnäolo toimii jännitystä lievittävänä asiana. Halusin kuitenkin kuulla oppilaiden itsensä käsityksiä asiasta. Suurin osa oli sitä mieltä, että yhdessä esiintyminen on helpompaa, sillä vastuu ja mahdolliset jälkikommentit jakautuvat useammalle henkilölle.

No joo periaatteessa ku yksin on silleen... Ku sä teet sitä yksin, niin sitte sä kuulet enemmän arvostelua susta ja miten sä teit sen. Jos sä oot jonku kaverin kaa sitte... Jos me tykätään siitä yhdessä ja sitte voi jotenki, et ne mielipiteet jakautuu meille molemmille, ku me ollaan tehty sitä yhdessä. (JOt3)

No jonkun kanssa sit niin se ei jännitä niin paljoo. (MOp2)

Se paine vähenee välittömästi, jos ei tarvii olla yksin. - - joku on tukena. (MOt2)

No mua siinä kun mä soitan esim. yksin kyllä mua siin enemmän jännittää, mut sitte kun mä soitin esim. tuola kevätjuhlassa ja noissa mä soitin mejän luokkalaisen Eijan kanssa ja sitten, ku siinä oli se muukin orkesteri, ei se niin paljon jännittäny, että jos ite epäonnistuu tai joku kohta menee huonommi, nii ei sitä ajattele, et huomaako joku, ku siin oli joulujuhlassa oli mun lisäksi esimerkiks kaks soittajaa viululla ja sit siinä oli piano ja noin ni emmä siin niin paljo jännittäny. (JOt2)

Yksi oppilas oli sitä mieltä, että yhden tai kahden kaverin kanssa esiintyminen on mukavampaa, mutta huomautti myös liian suuren ryhmän tuovan omat haasteensa. Mitä enemmän henkilöitä yhdessä esityksessä on mukana, sitä herkemmin esitys saattaa mennä sekavaksi. Hän epäili, että suurinta osaa yksin esiintyminen jännittää enemmän kuin yhdessä esiintyminen.

Siis minä tykkään eniten siitä, jos mä pääsen esiintymän yhen tai kahen kaverin kanssa tuola, mutta jos niit on liikaa niitä kavereita siinä, niin sillen siit tulee varmaan vä-

hän sellasta häsläystä. Mutta yksinhän siinä varmaan suurinta osaa jännittää enemmän, ku jonku kaverin kanssa. (JOt1)

Osa oppilaista täsmensi vielä yhdessä esiintymisen olevan helpompaa, kun vastuu ja muiden huomio jakautuu useammalle ihmiselle ja ympärillä olevista saa tukea. Eri-tyisesti musiikkiesityksissä helpotti myös se, jos soitti toisen soittajan kanssa samalla tavalla eli sai tässäkin jaettua vastuuta melodian onnistumisesta.

No ehkä ku siin on muita ympärillä ja sitte ku ne muutki soittaa ja sitte ku siin oli vielä opettajan kans me soitettiin kaks viikkoo niit kappaleita sisällä, nii sitte ei sekää jännittäny niin paljon, ku se opettaja soitti mun kans samaa kohtaa ja tolle. Ei se niin paljo jännittäny. (JOt2)

Se on ehkä ku ei tarvii yksin ottaa sitä kaikkee esim. varmaa jää vähemmän sitä tekemistäki siinä ja sitte. Et se vähä niinku puolittuu, jos on kaks henkilöö varmaa. (JOp1)

No se varmaan tuo jonkinlaista sitä turvaa se toinen siinä. (MOp2)

No varmaan siitä ku se kaveri ois siinä tukemassa lähinnä nii, ettei itteään jännitä, mut jos on yksin niin sit siinä ei oo ketään tukemassa ja se täytyy tehdä ihan ypöyksiin. - - siis joo se kaverin tuki on varmaan tärkeä. Jos ne aina välitunnillaki on kahestaa ja muuta tämmöstä niin kyl mä uskoisin. (JOt1)

Yksi oppilas oli sitä mieltä, että ryhmässä esiintyminen on hauskempaa, mutta muuten hän ei nähnyt eroa yksin tai yhdessä esiintymisen välillä.

No on se ryhmässä hauskempaa, mut muuten eihän siin kauheesti muuten mitään eroo oo. (MOp1)

Vain yksi oppilas koki yksin esiintymisen helpompana. Tosin hän ajatteli esiintymistilanteena hiljattain ollutta laulukoea, sillä hän perusteli näkemyksensä sillä, että yksin esiintyessä vain opettaja on kuuntelemassa.

6.3 Sosiogrammi

Päätin kartoittaa luokkien sosiaalisia suhteita ja tehdä niistä sosiogrammit. Teetin molemmilla luokilla kyselylomakkeet, joissa oli kolme kohtaa. Ensimmäisessä pyysin jokaista oppilasta nimeämään luokaltaan enintään kolme henkilöä, joiden kanssa he tekevät mielellään koulutehtäviä, esimerkiksi pari- tai ryhmätyönä. Seuraavassa kohdassa pyysin arvioimaan, montako tällaista henkilöä luokassa on, mikäli heitä on enemmän kuin kolme. Viimeisessä kohdassa oppilaiden tuli mainita enintään kolme sellaista henkilöä, joiden kanssa he eivät mielellään työskentele.

Tämän kyselylomakkeen täytti Jukan luokalta jokainen oppilas, mutta Matin luokalta kaksi oppilasta oli kyselyä tehtäessä pois koulusta, enkä siis saanut heidän vastauksiaan mukaan. Poissaolijoista toinen oli poika ja toinen tyttö. Näin ollen sain molemmilta luokilta 21 vastausta. Saatujen vastausten perusteella luokkien välillä on havaittavissa selviä eroja. Tässä kappaleessa kuvaan tuloksia, joiden avulla tein sosiogrammit molemmista luokista. Näiden sosiogrammien avulla pyrin myös saamaan kuvaa ja ymmärtämään luokan ryhmädynamiikkaa.

6.3.1 "3 henkilöä, joiden kanssa työskentelet mielelläsi"

Jukan luokalla yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikki nimesivät annetun maksimimäärän luokkatovereitaan eli kolme oppilasta. Yksi oppilas täytti tähän kohtaan vain kaksi nimeä. Kolme muuta mainitsi vain nimeämiensä kolmen henkilön olevan niitä, joiden kanssa työskentelee mieluiten. Kolme oppilasta vastasi tällaisia henkilöitä olevan luokassa yhteensä neljä. Kahdeksan oppilasta oli sitä mieltä, että luokassa on noin 7-10 sellaista oppilasta, joiden kanssa he mielellään työskentelevät. Neljä oppilasta ilmoitti toisessa kohdassa tällaisia oppilaita olevan 20 (eli kaikki luokan muut jäsenet) tai lukumäärän sijaan kirjoittivat "*kaikki*" tai "*melkein kaikki*". Osalle tarkan lukumäärän valitseminen oli ehkä haastavaa tai tarpeetonta, ja he saattoivat antaa tarkkaa lukua epämääräisemmän vastauksen tai täsmentää vastaustaan vielä sanallisesti.

"5-10" (JO)

"10 ainaskin. Teen kyllä kaikkien kanssa." (JO)

"Ainakin 5 lisää." (JO)

"Tulen kaikkien kanssa toimeen." (JO)

"Pystyn tekemään kaikkien kanssa." (JO)

Kolme oppilasta (kaksi tyttöä ja yksi poika) olivat sellaisia, joita ei tässä kohdassa nimetty lainkaan. Kaikki muut nimettiin 1-7 kertaa. Kuusi oppilasta nimettiin neljästi, kolme oppilasta viidesti ja yksi oppilas seitsemän kertaa. Eniten mainintoja saanut oli poika. Seuraavaksi eniten mainintoja (5 mainintaa) saaneista kaksi oli poikia, yksi tyttö. Nämä 4, 5 tai 7 kertaa nimetyt oppilaat muodostavat jo puolet luokasta. Piirtämästani sosiogrammista tuli melko sekava nuolten mennessä sikin sokin milloin mihinkin oppilaaseen. Tulkintani mukaan tämä vahvistaa käsitystäni siitä, että luokka on melko yhtenäinen. Yksi selvästi erottuva tyttökolmikko kuviosta oli havaittavissa, mutta toistensa nimeämisen lisäksi kukin tytöistä oli nimennyt kolmantena henkilönä yhden pojan, joita oli kolme eli yksikään näistä kolmesta tytöstä ei nimennyt keskenään samaa poikaa. Vain yksi poika nimesi ensimmäisessä kohdassa kaksi tyttöä ja yhden pojan. Tämän oppilaan lisäksi yksikään pojista ei nimennyt ensimmäisessä kohdassa tyttöjä. Kaikkiaan tytöt saivat 34 positiivista mainintaa ja pojat 28.

Matin luokan oppilaista neljä mainitsi työskentelevänsä mielellään vain kahden oppilaan kanssa. Näistä neljästä kolme oli tyttöjä, yksi poika. Lisäksi viisi oppilasta jätti joko täsmentävän toisen kohdan tyhjäksi tai mainitsi erikseen, että vain yllämainitut kolme henkilöä ovat sellaisia, joiden kanssa he mielellään työskentelevät. Muuten oppilaat olivat suurimmaksi osaksi sitä mieltä, että heidän luokallaan on 5-9 sellaista oppilasta, joiden kanssa he työskentelevät mielellään. Yksi oppilas ilmoitti tällaisia henkilöitä olevan 20 ja yksi oppilas kirjoitti pystyvänsä työskentelemään kaikkien luokassa olevien kanssa. Tästä huolimatta tämä oppilas nimesi viimeisessä kohdassa kaksi oppilasta, joiden kanssa ei mielellään työskentele.

Myös Matin luokalla kolme oppilasta oli sellaisia, joita ei kyselyn ensimmäisessä kohdassa mainittu kertaakaan. Tällä luokalla suhde tyttöjen ja poikien välillä meni päinvastoin näistä kolmesta yhden ollessa tyttö. Kaikista positiivisista maininnoista

tytöt saivat yhteensä 39 ja pojat 21. Tässä on kuitenkin otettava huomioon se seikka, että tyttöjä on luokalla viisi enemmän kuin poikia. Suurin osa oppilaista (14) mainittiin 1–3 kertaa. Kaksi oppilasta (yksi tyttö, yksi poika) saivat yhteensä viisi mainintaa, kaksi tyttöä mainittiin kuudesti ja tälläkin luokalla eniten mainintoja saanut (myös 7 mainintaa) oli poika.

Matin luokalla oli myös havaittavissa yksi selkeä tyttökolmikko. Erona Jukan luokan kolmikkoon oli kuitenkin se, että nämä tytöt saivat nimeämisiä vain toisiltaan. Lisäksi kaksi heistä nimesi kolmanneksi saman tytön. Kolmikon kolmas tyttö nimesi vain nämä kaksi muuta tyttöä.

6.3.2 ”3 henkilöä, joiden kanssa et mielelläsi työskentele”

Kyselylomakkeen viimeisessä kohdassa oppilaiden tuli mainita enintään kolme henkilöä, joiden kanssa he eivät mielellään työskentele. Jukan luokalla peräti yhdeksän oppilasta (5 poikaa, 4 tyttöä) jätti tämän kohdan tyhjäksi. Yksi oppilas nimesi siihen vain yhden henkilön ja kolme oppilasta nimesi kaksi henkilöä. Kahdeksan oppilasta nimesi tähän kohtaan maksimimääräksi asetetun kolme oppilasta. Yksi oppilas täsmensi vastaustaan kirjoittamalla kolmen nimen lisäksi ”*semmoisten ketkä ei keskity*”. Tässä kohdassa nimettyjä oppilaita oli yhteensä 10 (juuri vähän alle 50%), joista tyttöjä oli neljä ja poikia kuusi. Näistä kukin henkilö nimettiin 1–4 kertaa. Eniten mainintoja saaneista (4 mainintaa) kolme oli poikia ja yksi tyttö. Mainintoja tässä kohdassa annettiin yhteensä 31, joista 20 pojille ja 11 tytöille. Ne kolme oppilasta, joita ei mainittu ensimmäisessä kohdassa kertaakaan, mainittiin tässä kohdassa 3–4 kertaa.

Yksi tyttö- ja yksi poikapari nimesivät toisensa niin sanotusti ristiin eli oppilas A nimesi oppilaan B ensimmäisessä kohdassa (työskentelen mielelläni) ja oppilas B nimesi oppilaan A viimeisessä kohdassa (en mielelläni työskentele). Tytöt saivat suurimmaksi osaksi negatiiviset mainintansa pojilta (9/11 mainintaa). Samoin poikien maininnat viimeisessä kohdassa tulivat pääasiallisesti tytöiltä (18/20 mainintaa).

Matin luokan oppilaista vain yksi oppilas jätti kolmannen kohdan tyhjäksi, yksi oppilas nimesi vain yhden ja kaksi oppilasta nimesi kaksi muuta oppilasta. Loput 17 kyselyn täyttäneistä kirjoittivat tähän kohtaan enimmäismäärän kolme nimeä. Tällä luokalla negatiivisia mainintoja sai yhteensä 14 henkilöä (yli puolet luokan oppilaisista). Näistä tyttöjä oli kahdeksan, poikia kuusi. Tyttöjen osalta mainintojen määrä oli myös Matin luokalla 1–4 mainintaa per oppilas, ja puolet nimetyistä eli neljä oppilasta mainittiin vain kerran. Yksi tytöistä mainittiin neljästi. Hän oli tyttöjen osalta ainoa oppilas, joka ei saanut yhtään positiivista mainintaa ensimmäisessä kohdassa.

Huomiota herättävää Matin luokalla tämän kohdan osalta on se, että oppilaat nimesivät toisensa jopa 56 kertaa (vrt. Jukan luokalla 31 kertaa), ja näistä nimeämistä jopa 41 annettiin pojille. Kolme poikaoppilasta nousi erityisesti esiin: yksi sai 9, toinen 11 ja kolmas peräti 13 negatiivista mainintaa. On myös muistettava, että kahdella poissaolevalla oppilaalla olisi ollut mahdollisuus antaa yhteensä kuusi positiivista ja kuusi negatiivista mainintaa.

6.3.3 Yhteenveto

Sosioigrammit tukevat saamaani käsitystä siitä, että luokkien sosiaaliset suhteet olivat hyvin erilaisia. Jukan luokalla luokan välinen yhteistyö näytti toimivan paremmin, työskentelivät oppilaat kenen kanssa tahansa. Matin luokalla oli havaittavissa myös selkeämpiä pieniä porukoita. Kevään viimeisillä viikoilla ollessani seuraamassa erästä Matin luokan tuntia, oppilaat yllättivät opettajansa positiivisesti. Oppilaiden tehtävänä oli muodostaa parit ja mennä ulos toteuttamaan pieni opettajan antama tehtävä. Parien palatessa vähitellen luokkaan, pisti opettaja tyytyväisenä merkille sen, että oppilaat olivat valinneet normaalista poikkeavia, yllättäviäkin pareja myös yli ”tyttö-poikarajojen”. Tämä oli vähän ennen luokan sosiaalisia suhteita kartoittavan kyselyn tekemistä. Yllättävää oli kuitenkin se, että eräs pari, joka teki tämän paritehtävän yhdessä, oli sellainen, josta parin toinen osapuoli mainitsi toisen yhtenä niistä kolmesta henkilöstä, joiden kanssa ei mielellään työskentele. Tämän oppilaan vastaus oli siis ristiriidassa sen kanssa, mitä olisin itse ajatellut, mutta voihan toki olla, että

vaikka kaksi oppilasta olisivat keskenään hyviäkin kavereita välitunneilla ja koulun ulkopuolella, eivät heidän ajatuksensa välttämättä kohtaa niin hyvin esimerkiksi pari- tai ryhmätyöskentelyssä. Tämä on asia, joka olisi huomioitava selvitettyä joskus uudelleen luokan sosiaalisia suhteita. Yksi oppilas joutui tekemään tehtävän yksin, kun ei löytänyt itselleen paria tai pienryhmää. Tämä oppilas nimettiin myös useita kertoja sosiogrammikyselyn negatiivisessa osiossa.

6.4 Ryhmähenki

Kahdesta luokasta Jukan luokka oli minulle tuttu jo entuudestaan, sillä olin toiminut siellä sijaisena useampia kertoja ennen tutkimustani. Tämän luokan ryhmädynamiikka ja toimintamallit olivat minulle siis entuudestaan tutumpia, mutta oli myös todella mielenkiintoista olla luokassa vain tarkkailijana ja nähdä, miten luokka toimii oman opettajan ollessa paikalla. Oman kokemukseni mukaan sijaisia saatetaan "testata", ja oppilaat käyttäytyvät toisinaan aivan eritavoin kuin oman opettajan ollessa paikalla. Tästä sain lisävahvistuksen päästessäni seuraamaan myös yhtä resurssiopettajan pitämää tuntia ilman, että Jukka oli paikalla.

Matin luokkaan pääsin tutustumaan täysin ulkopuolisen näkökulmasta. Minulla ei ollut tästä luokasta mitään ennakkotietoja tai -käsityksiä. Ensimmäinen observointituntini sattui olemaan sellainen, jonka pitivät kaksi koulun ulkopuolista nuorta. Pääsin siis näkemään molemmat luokat sekä oman opettajan opetuksessa että jonkun muun ohjatessa ryhmiä.

Ulkopuolisena observoijana tein omat oletukseni ja päätelmäni luokkien ryhmähengestä, mutta halusin kuulla, miten oppilaat ja opettajat sen kokevat. Kyselin sekä opettajilta että oppilailta, millainen ryhmähenki kummassakin luokassa heidän mielestään on. Olin myös kiinnostunut siitä, mitkä asiat siihen heidän näkemyksiensä mukaan vaikuttavat, ja onko esimerkiksi opettajalla mitään vaikutusta luokan ryhmähengen muotoutumisessa.

Seuratessani luokkia sekä oppitunneilla että toisinaan myös ennen tai jälkeen tuntien sain sellaisen käsityksen, että Jukan luokka oli tiiviimpi, yhtenäinen porukka,

kun taas Matin luokassa oli havaittavissa enemmän selkeitä porukoita tai jopa yksin jääviä yksilöitä. Eräs mielestäni erittäin mielenkiintoinen seikka oli se, että vaikka luokkien koossa ei ollut suuria eroja, ja poikia oli molemmissa luokissa täsmälleen yhtä monta, tuntui Matin luokan tyttövoittoisuus paljon hallitsevammalta kuin Jukan luokassa. Olihan Matin luokassa tyttöjä kaksi enemmän kuin Jukan luokassa, mutta luultavasti olisin arvioinut eron olevan vielä suurempi, mikäli en olisi tiennyt todellisia oppilasmääriä.

6.4.1 Jukan luokka

Se, mihin Jukan luokan kanssa olin kiinnittänyt huomiota jo aiemmin ja nyt uudelleen tutkimusta tehdessäni oli se, että luokan yhteishenki näytti olevan todella hyvä. Yhdenkään oppilaan syrjimistä tai hyljeksintää ei ollut nähtävillä, ja päällepäin näytti siltä, että kaikki luokassa kykenevät tekemään yhteistyötä keskenään. Myös Jukka oli saanut tilaisuuden edellisen vuoden aikana toimia luokassaan ikään kuin tarkkailijana, kun luokka harjoitteli kahden ohjaajan kanssa itsetuntotaitoja ja ryhmädynamiikkaa. Näiden tuntien aikana hän oli pistänyt merkille, että esimerkiksi akateemisesti heikompia ei syrjitty.

(...) mun tehtävä oli seurata niitä ohjaajien¹ pitämiä juttuja, niin seurata täysin sivusta. Ja se oli äärimmäisen terveellistä, kun ensimmäisenä kun huomasi, että joku siellä häälää niin tekee mieli puuttua ja sit vaa et Jukka piäppäs ittes tota kurissa ja kuuntelet ja seuraat, niin siellä kun näki että... Näki esimerkiks, että sellaset, jotka on akateemisesti heikompia luokalla niin ei niitä millään tavalla syrjitty ryhmävalinnoissa.

Jukka myöntää, että luokka on vauhdikas ja toisinaan erityisesti osa pojista suuntaa huomionsa epäolennaisiin asioihin. Joka tapauksessa oppilaat suhtautuvat toisiinsa positiivisesti ja toimivat hyvin yhdessä, eikä Jukka nähnyt luokkaa tarkkaillessaan niin sanottuja klikkejä, vaan luokan ryhmähenki näyttäytyi hänelle oikein hyvänä.

¹ Alkuperäisessä haastattelussa käytetty ohjaajien oikeita nimiä

(...) Se oli hirveen mutkatonta se oppilaitten keskinäinen suhtautuminen ja semmonen. Mut yllätti sellanen klikkiytymisen puute. Et mä piän luokan yhteishenkee ja ryhmähenkee kyllä niin tosi hyvänä tossa. Vaikka se vauhdikas, vauhdikas luokka sitte onki ja siell' on paljon porukkaa, jotka hakee... Varsinki pojissa hakee niinkun hupia mummielestä täysin vääristä asioista. Mut et siitä huolimatta semmonen keskinäinen sieto ja toleranssi ja semmonen niinkun... Mitä tarvi tehdä yhdessä ja muuta niin siell' ei karella nenänvartta pitkin toisia. (Jukka)

Eräällä seuraamallani tunnilla oppilaat saivat työskennellä luokassa vapaasti omaan tahtiinsa ja valitsemiensa henkilöiden kanssa. Seurasin ensin luokan toimintaa sivusta ja sen jälkeen kiertelin luokassa kysymässä oppilailta ohimennen heidän mielipiteitään luokan ryhmähengestä. Oppilaat työskentelivät yksin tai noin 2–6 hengen ryhmissä, osa ryhmistä yhdistyi suuremmaksikin yhtenäiseksi porukaksi. Ryhmät jakautuivat suurimmaksi osaksi erikseen tyttöjen ja poikien ryhmiin, mutta eivät täysin. Yksin työskentelevät tuntuivat valitsevan omasta tahdostaan itsenäisen työskentelyn saadakseen tehtäviä rauhassa tehtyä. Tehtävät tehtyään hekin saattoivat liittyä muiden joukkoon. Ketään ei ajettu mistään ryhmästä pois, eikä kukaan kieltäytynyt työskentelemästä kenenkään kanssa.

Pojat olivat pitkälti sitä mieltä, että luokan ryhmähenki on oikein hyvä (*"Joo on tosi hyvä"*). Tytöt olivat hieman mieteliäämpiä kommentteissaan. Osa totesi, että luokka on toisinaan hieman vallaton, hälisevä tai häiriköivä. Tyttöjen mielestä ryhmähenki on hyvä tai ok. Joku sanoi, että voisi se olla parempikin. Jokainen oli kuitenkin sitä mieltä, että kaikki tulevat kaikkien kanssa toimeen. Yksi tytöistä täsmensi, että vaikka kaikkien kanssa ei välttämättä haluaisi tehdä vaikkapa ryhmätyötä, pystyisivät he todennäköisesti kuitenkin tulemaan kaikkien kanssa toimeen ja työskentelemään yhdessä.

Yksilöhaastatteluissa kysyin uudelleen oppilaiden mielipiteitä luokan ryhmähengestä, ja oppilaat olivat edelleen sitä mieltä, että se on pääsääntöisesti hyvä. Yksi oppilas totesi, että vaikka luokassa on nähtävillä sitä, että tietyt oppilaat haluavat usein työskennellä keskenään, on ryhmähenki silti hänen mielestään todella hyvä.

No siis kyllä se ryhmähenki on ihan... Siis tosi hyvä, mutta siis... Emmä nyt tiedä. Onhan se silleen välillä, että jotkut ei halua työskennellä kaikkien kanssa, mutta kyl se siis kaikki kuitenkin... Vaikka ne jakautuuki vähän... Lähinnä, että toiset haluaa olla toisten

kanssa ja toiset toisten kanssa niin kyllä se silleen, jos nyt on tärkeä juttu niin kyllä on hyvä näinki. (Jot1)

Kaksi oppilasta ei täysin ymmärtänyt kysymystäni, vaan kertoi lähinnä luokan toiminnasta kuvaillessaan, kuinka luokka toisinaan mölyää tai hölmöilee, etenkin sijaisen tai jonkun muun kuin oman opettajan ollessa paikalla. Kysyin vielä kaikilta, pystyvätkö luokan kaikki oppilaat työskentelemään kenen tahansa kanssa. Jokainen haastateltavani oli sitä mieltä, että tarvittaessa kaikki pystyvät tekemään yhteistyötä ja tulevat toistensa kanssa toimeen. Osa huomautti, että tietysti oman kaverin kanssa työskentely on mukavaa, mutta ei parilla tai ryhmällä lopulta ole niin suurta merkitystä. Yksi oppilas vahvisti luokassa kierrellessäni kuulemani ajatuksen siitä, että vaikka kaikki eivät välttämättä tahtoisi työskennellä kaikkien kanssa, jokainen tulee kuitenkin hyvin toimeen toistensa kanssa.

No tulee sillein mut kyl jotkut saattaa olla jollekki sille vähän että hyi en haluais olla ton kansa, mutta ei meillä oo... Esim. jos meille päätetään parit niin sitten niitten parit vissiin pitää olla esim. liikunnassa. (Jot2, vastauksena kysymykseen Tulevatko kaikki ihan hyvin toimeen kaikkien kanssa)

(...) Kyllä mulle ainaki siis itelleni se on suurimmaks osaks ihan sama kenen kanssa mä teen, jos... Koska sillä ei nyt silleen oo mitään merkitystä, mutta siis oishan se kiva, jos mä pääsen mun kaverin kanssa - - Muista mä en tiedä, mutta omalla kohallani se on tälleen ainaki. (Jot1)

Kun kysyin, mitkä asiat luokkahenkeen voisivat vaikuttaa, eivät oppilaat oikein osanneet määritellä mitään tiettyjä tekijöitä. Suurin osa oli sitä mieltä, ettei osaa sanoa. Yksi oppilas koki, että joidenkin oppilaiden haluttomuus toisinaan työskennellä joidenkin oppilaiden kanssa sekä osan oppilaista pelleily tunneilla vaikuttavat ryhmähenkeen. Tulkitsin näiden seikkojen vaikuttavan vastaajan mielestä negatiivisesti. Vain yksi vastaajista nosti esille seikan, joka todennäköisesti on vaikuttanut ryhmähenkeen positiivisella tavalla: ketään ei kiusata. Jukkakaan ei osannut sanoa, mitkä asiat ryhmähenkeen voisivat vaikuttaa, vaan oli sitä mieltä, että se on pitkälti kiinni sattumasta.

En tiiä. Siis se on mulle täysin yllätys. - - Se on aika tuurissaan mimmonen sekotus satuu. - - Vastaan kysymykseen, että en kerta kaikkiaan tiiä. (Jukka)

Emmää tiiä. Kun ei mejän luokassa oo yhtään kiusaajaa. (JOp2)

6.4.2 Matin luokka

Kyselin ajatuksia Matin luokan ryhmähengestä koko luokalle teettämässäni haastattelulomakkeessa, muutamien oppilaiden yksilöhaastatteluissa sekä Matin haastattelussa. Luokan mielipiteet jakautuivat huomattavasti toista luokkaa enemmän, ja sain vahvistusta oletuksilleni luokkien erilaisuudesta ryhmähengen suhteen. Ilmeisesti luokan ryhmähenki oli ollut vielä huonompi silloin, kun se oli siirtynyt Matin opetukseen neljännellä luokalla. Matti totesi, että luokassa on kuppikuntia, riitoja ja jotkut kohtaavat myös kiusaamista. Ryhmähenki on kuitenkin vuosien varrella parantunut siihen nähden, mitä se on ollut aikaisemmin. Matti nosti esille myös sen tärkeän seikan, ettei opettajan näkökulmasta todennäköisesti näe koko totuutta oppilaiden välisistä suhteista.

Mä en nää sitä mitä muut näkee, mutta - - osaavat olla riitaisia ja on kuppikuntia ja niin jotkut kokee kiusaamista, että... Mutta siis on se mun mielestäni eteenpäin menny... Siitä mitä se oli nelosella. (Matti)

Kuten jo mainitsin, oppilaiden ajatukset ryhmähengestä olivat vaihtelevia. 15 oppilasta oli kuitenkin sitä mieltä, että ryhmähenki on hyvä tai vähintään ok. Näistä 15 oppilaasta kuusi ilmaisi mielipiteensä ilman perusteluja. Loput täsmensivät vastauksiaan jollain tavoin, ja kommentit liittyivät lähinnä yhteistyöskentelyyn. Oli mielenkiintoista huomata, että vaikka oppilaat olivat yhtä mieltä siitä, että ryhmähenki on hyvä, mielipiteet siitä, kykenevätkö kaikki työskentelemään toistensa kanssa jakautuivat. Noin puolet olivat sitä mieltä, että kaikki tai melkein kaikki pystyvät työskentelemään kenen tahansa kanssa. Toinen puoli oli sitä mieltä, ettei tämä onnistu kaikilta. Eräs oppilas huomautti, että jotkut oppilaat ovat vain hiljaa joutuessaan sellaiseen ryhmään, johon ei satu hyvä kaveri. Yksi oppilas oli sitä mieltä, että muiden ryhmähenki on yhtä oppilasta lukuun ottamatta hyvä.

”Ryhmähenki luokassamme on aika hyvä. Osa ei pysty tekemään kaikkien kanssa töitä.” (MO)

"Than hyvä, mutta en tykkää työskennellä joidenkin kanssa." (MO)

"Luokan ryhmähenki on mielestäni hyvä. Tietysti luokan sisällä olevat 'ryhmät' kinas-televat joskus, mutta ei ole mitään pahempaa. Työskentely onnistuu parista riippumat-ta." (MO)

"Kaikki pystyy työskentelemään mielestäni melkein kenen kanssa tahansa. Ei mikään paras luokkahenki, mutta ihan hyvä." (MO)

"Luokassa on ihan hyvä ryhmähenki. Suurin osa pystyy työskentelemään kenen ta-hansa kanssa." (MO)

"Hyvä, koska kaikki voivat olla kenen tahansa parina." (MO)

"Hyvä ryhmähenki kaikilla muilla paitsi yhdellä." (MO)

Yksi oppilas vastasi kysymykseen ryhmähengestä ainoastaan "ei", enkä voi tietää, mitä hän sillä tarkalleen ottaen tarkoitti. Kolme oppilasta eivät määritelleet, oliko ryhmähenki heidän mielestään hyvä vai huono, vaan ilmaisivat mielipiteensä yhteis-työskentelykyvyistä. Kaksi oppilasta olivat sitä mieltä, että yhteistyöskentely ei kai-kilta onnistu. Toinen lisäsi vielä, että jotkut oppilaat hankaloittavat työskentelyä. Kolmas totesi pystyvänsä työskentelemään kaikkien kanssa, mikäli nämä käyttäyty-vät tietyllä tavalla. Tulkitsen kahden ensimmäisen olevan sitä mieltä, että yhteishenki on ennemmin huono kuin hyvä. Kolmannen kohdalla tulkinta on haastavampaa, mutta tämän vastauksen tulkinnasta huolimatta luokan enemmistö oli sitä mieltä, että ryhmähenki on ennemmin hyvä kuin huono.

"Kaikki eivät pysty työskentelemään kaikkien kanssa." (MO)

"Luokassa kaikki eivät pysty työskentelemään tiettyjen ihmisten kanssa. Osa oppilaista tekee työskentelystä haastavaa ja epämiellyttävää." (MO)

"Mä pystyn olemaan kenen tahansa kanssa ryhmässä jos se on normaali eikä esitä mi-tään tai hännää/kiusaa." (MO)

Kolme oppilasta oli sitä mieltä, että ryhmähenki on huono. Yksi oppilas totesi ilman perusteluja, että ryhmähenki luokassa ei ole hyvä. Toinen perusteli mielipiteensä sil-lä, että kaikki eivät halua työskennellä toistensa kanssa. Kolmas koki luokkaan tul-leet uudet oppilaat negatiivisena asiana näiden käytöksen vuoksi.

"Minun mielestäni meidän luokan ryhmähenki on hyvin huono, koska kaikki eivät ha-lua työskennellä kaikkien kanssa." (MO)

"Aika huono, koska luokkaan tuli uusia oppilaita joitten käytös on hankalaa, eikä se tunnu kivalta." (MO)

Vain kaksi oppilasta ei osannut sanoa, mitkä asiat ryhmähenkeen saattaisivat vaikuttaa. Useampi oppilas piti käytöstä ja mielipiteitä tärkeinä tekijöinä ryhmähengen muotoutumisessa.

"Myönteisesti vaikuttaa jokaisen käytös." (MO)

"Mielestäni siihen vaikuttaa mielipiteet." (MO)

"Käyttäytyminen ja toisten huomioon ottaminen." (MO)

"Se että osaavatko kaikki toimia yhdessä." (MO)

"Jotta olisi hyvä ryhmähenki, pitäisi ottaa toiset ihmiset ja heidän mielipiteet huomioon." (MO)

Myös toisten hyväksyminen ja kiusaamattomuus nousivat esiin. Oppilaiden keskinäistä kaveruutta pidettiin tärkeänä. Auttaminen ja kannustaminen vaikuttavat mielipiteiden mukaan ryhmähengen muodostumiseen. Yksi oppilas mainitsi yhteistyön myönteisenä ja pelleilyn kielteisenä asiana. Myös uusien oppilaiden liittyminen luokkaan nähtiin mahdollisena vaikuttajana kumpaan tahansa suuntaan.

"Siihen kuuluu työskentelyrauha, sopu, hiljaisuus ja sekin olisi okei jos kaikki oltais kavereita." (MO)

"Ryhmähenkeen saattavat vaikuttaa uudet oppilaat joko myönteisesti tai kielteisesti." (MO)

"Kaikki on kavereita, kannustaa toisia." (MO)

"Minun mielestä auttaminen ja kaikkien kanssa oleminen vaikuttavat ryhmähenkeen." (MO)

"Kaikki tekevät yhteistyötä (myönteinen) joku pelleilee (kielteinen)." (MO)

"Jos kaikki hyväksyisi kaikki." (MO)

"Se että ei kiusaa ketään ulkonäön takia tai minkään muunkaan takia, vaan kaikki ovat sovussa." (MO)

Matti oli sitä mieltä, että luokassa on vahvoja persoonia, jotka kyllä vaikuttavat ryhmähenkeen, mutta luokasta ei löydy selvää johtajaa. Hän uskoi, että yksi syy saattaa löytyä myös luokan rakenteesta eli poikien vähäisestä määrästä suhteessa tyttöihin. Tämän tyttövaltaisuuden huomasi minäkin.

No nää persoonat. Tääl on vahvoja henkilöitä elikä niin... Ja sit ei oo semmosta selkeätä johtajatyyppeä, elikä täälä on vahvoja, vahvoja persoonia ja sit ei oo semmosta yhtä, joka vois ottaa sitte selkeesti johtajuuden. Ja sitte emmä tiä vaikuttaako se... Tää on tyttövaltanen luokka. Elikä täälä on niin onnettoman vähän poikia, niin mä luulen, että siinä saattaa olla kanssa yhtä syytä, et ku on vahvoja tyttöjä niin ne ei sitte... Siinä tahtuu. (Matti)

Oppilaiden yksilöhaastattelujen aikana oppilaat kertoivat, että luokan ryhmähenki (positiivisella tai negatiivisella tavalla) erottuu erityisesti liikuntatunneilla ja ryhmätöitä tehdessä. Näissä tilanteissa voi helpommin tulla esimerkiksi riitoja oppilaiden välille, mutta oppilaat osaavat myös kannustaa ja auttaa toisiaan.

(...) Kun tekee ihan esim. vaikka ryhmätöitä ihan koko luokan kanssa, niin silloin kun, kun muut enemmän siäl tulee auttaa sillee. Niin silloin mun mielestä sitä ryhmähenkeä on. (MOt1)

No eli esimerkiksi liikuntatunneilla ja pelitilanteissa. Että siellä saattaa tulla jotain riitoja tai sitte just kannustetaan ja... Sitte ryhmätöissä. (MOt2)

No se yleensä riippuu siitä, ketä tiettyyn ryhmään tulee ja millä päällä ne sitte on. - - joko ne on sitten ihan hiljaa tai sit se on vaan kinaamista ja tollee. (MOp1)

No kyllä se ehkä näkyy jossain liikuntatehtävissä ja tommosissa missä opettaja on valvomassa niitä, nii niissä on semmone ryhmähenki. (MOt3)

Meillä on semmonen ihan perus välillä... Niitä kaikkii ei oteta ryhmii ja kun jotkut häiritsee ja jotkut ei ja jotkut vaa menee tiettyihin ryhmiin et voi puhuu ja sillee. (MOp2)

Olin kiinnostunut myös siitä, voivatko kaikki olla luokassa oma itsensä. Yhtä lukuun ottamatta oppilaat pohtivat vastausta hetken, mutta uskoivat, että näin on. Yksi oppilas vastasi kieltävästi jo melkein ennen kuin ehdin esittää kysymystä loppuun. Hän sanoi, että jotkut yrittävät matkia jotain muuta tai olla joku toinen. Hän epäili sen johtuvan siitä, että jossain porukassa edellytetään tietynlaista käytöstä tai olemusta.

Ei! Kukaan... No hmh emmä sano että kukaan ei olis oma ittensä, mutta... Kyllä siel on semmosia, jotka ei oo omia itsejään. Se näkyy heti selvästi, että... Että siit näkee et se yrittää olla joku toinen ja yrittää matkia jotain toista. - - Ehkä [se johtuu] siitä, jos se kuuluu johonki semmoseen porukkaan, jossa tarvii olla joku semmonen. (MOt3)

6.5 Opettajan vaikutus

Molemmissa luokissa opettajilla oli samankaltainen jämäkkä, mutta positiivinen ote luokkiinsa. Opettajat saivat oppilaidensa huomion vaivatta, ääntään korottamatta. Minulle ulkopuolisena observoijana tuli sellainen olo, että opettajat ovat onnistuneet luomaan luokkiinsa turvallisen ilmapiirin, jossa on tarvittaessa työrauha jokaiselle, ja oppilaita kannustetaan yrittämään parhaansa. Samalla oppilaisiin kuitenkin luotetaan ja annetaan heille mahdollisuus työskennellä muuallakin kuin omissa pulpeteissa ja tehdä yhteistyötä keskenään.

Oppilaat saivat usein valita itse parit tai ryhmät, joissa työskentelivät, mutta toisinaan myös opettaja määritteli, kuka työskentelee kenenkin kanssa. Esimerkiksi Matin musiikintunnilla oppilaat istuivat ringissä, ja yhteistoiminnan jälkeen opettaja jakoi oppilaat järjestyksessä kolmen vierekkäisen henkilön ryhmiin osallistuen itsekin yhteen ryhmään, kun viimeiseen ryhmään olisi muutoin tullut vain kaksi oppilasta. Ryhmiin jakautuminen ja työskentely sujuivat luontevasti, eikä mitään vastalauseita kuulunut. Oppilaat olivat toki tunnin aluksi valinneet paikkansa ringissä, ja kaverukset olivat kenties jo valmiiksi asettuneet vieretysten, mutta etukäteen ei ollut tiedossa, millaisia ryhmiä opettaja päättäisi jakaa.

Halusin kuulla oppilaiden ajatuksia siitä, onko opettajalla mahdollisuutta vaikuttaa luokan ryhmähenkeen. Tämä kysymys jakoi ainakin Jukan oppilaiden mielipiteitä. Osa oli sitä mieltä, ettei opettajalla ole mitään vaikutusta. Yksi oli kahden vaiheilla ja sanoi sen olevan siltä väliltä. Osa oli sitä mieltä, että Jukka on vaikuttanut positiivisesti ryhmän henkeen. Yksi oppilas totesi, että ryhmähengen kannalta on hyvä asia, että Jukka lähtee luokan juttuihin mukaan, vitsailee ja hassuttelee heidän kanssaan. Toinen oppilas piti hyvänä Jukan kykyä pitää pelleilijät kurissa ja uskoi Jukalla olevan positiivinen vaikutus luokkaan.

Jukkahan siis osaa pitää tosi hyvin noi... Ne jotka pelleilee niin hiljaa, mutta tota aina jos on joku sijainen tai jossain muulla tunnilla niin sillonhan se on ihan erilaista. Mutta Jukan tunneilla, siis sillä on, Jukalla on siis ihan hyvä vaikutus tähän. (JOt1)

No kyllä sillä jotain vaikutusta ehkä voi olla... Että onks se oma opettaja täälä vai onks joku sijainen tai millä tunnilla ollaan tai... (JOp1)

No emmä oikeen tiiä, se on ehkä vähän siin välillä. (JOt2)

Jukka itse oli sitä mieltä, ettei opettaja juurikaan pysty luokan ryhmähenkeen vaikuttamaan, mutta epäili kuitenkin, että luokan edellisen opettajan tasapainoisuus ja aktiivisuus oli vaikuttanut luokkaan positiivisella tavalla.

(...) Se opettaja, jolta mä tän luokan perin, niin se oli tunnettu kyllä tällasesta tasapainosuudesta ja semmonen... Ei ollu semmonen laput silmillä kohti eläkettä pyrkivä, vaan oli hyvin jotenki dynaaminen ja aktiivinen. Ihan siihen eläkkeellejääntiinsä asti. Sillon varmastikin merkitystä. Mutta kyllä mä katon, että - - et loppujen lopuks opettaja pystyy sitten lopulta semmoseen peruspohjavireeseen aika vähän vaikuttamaan. Et opettaja saa kosmeettisesti piettyy ne kurissa... (Jukka)

Matti kertoi pyrkineensä esimerkiksi työskentelyryhmillä ja -pareilla sekä istumapaikoilla vaikuttamaan luokan toimintaan ja uskoi sen olevan yksi keino, jota opettaja voi käyttää. Hän kuitenkin huomautti, ettei voi vaikuttaa kuin siihen, mitä tapahtuu oppitunneilla. Sillä, mitä tapahtuu välitunneilla ja kouluajan ulkopuolella on myös suuri vaikutus oppilaiden väliseen toimintaan.

(...) No siis periaatteessa mull' on vähä semmonen olo, että aika vähäsen, koska se kuitenkin sitten mitä tapahtuu välitunnilla ja koulupäivän jälkeen... Mut sit kuitenkin oppitunneilla niin totta kai sitten pari-, ryhmäsysteemeissä, että et vähän miten jakaa porukkaa, niin siinä istumapaikoilla jonkun verran voi ehkä yrittää tai ainakin uskotella ittelleen, että pystyis. (Matti)

Matin oppilaat olivat huomanneet, että Matti oli ainakin yrittänyt ja osan mielestä onnistunutkin vaikuttamaan luokan ryhmähenkeen pyrkimällä vaikuttamaan esimerkiksi juuri muuttamalla työskentelyryhmiä tarvittaessa vaikka kesken työskentelyn.

Voihan se. On se aika monestikki välillä, ku on menny semmonen ryhmä, et se vaan puhuu tai eikä tehä niit töitä, ni se on siirtänyt ne eriksee sitte. (MOp2)

Emmä nyt tiiä, että kuinka hyvin se on siihen vaikuttanu, mutta kyllä se on ainaski panostanu siihen, että kaikki tekis vähä kaikkien muittenki kanssa, ku yleensä kaikki on yhissä samoissa porukoissa aina, niin se on yrittäny vähän niitä sekotella. (MOt3)

(...) kyllä mä uskon, että voi vaikuttaa ja on varmaa vaikuttanukki. (MOt2)

No se on yrittänyt saada enemmän meidän ryhmähenkeen sille, että kun joskus se on vähän hajoillu ja joskus pysyny kasassa. - - ainaki mun mielestä [on onnistunut siinä]. (MOt1)

Olen samaa mieltä Jukan kanssa, joka aiemmin totesi olevan pitkälti sattumasta kiinni, millainen ryhmä kullekin luokalle sattuu tulemaan. Haluan kuitenkin uskoa, että opettaja voi pienillä asioilla ainakin pyrkiä vaikuttamaan luokan ryhmähenkeen. Suurin osa haastattelemistani oppilaista oli sitä mieltä, ja mielestäni opettajien toiminta vaikutti luokkiin positiivisella tavalla. Uskon, että juuri Jukan ja Matin käyttämä jämäkkä, mutta rento ote luovat turvallista ilmapiiriä, joka puolestaan edesauttaa oppilaita turvallisesti ilmaisemaan itseään ja olemaan omia itsejään.

6.6 Yhteenveto

Oli yllättävää huomata, että niin monelle oppilaalle oli epäselvää, mitä esiintymistilanteella ja esiintymisellä oikeastaan tarkoitetaan tai mitä se voi käsittää. En halunnut johdatella oppilaiden vastauksia antamalla esimerkkejä, vaan yritin varovasti muulla tavoin johdatella oppilaita ymmärtämään, mitä kysymykselläni tarkoitan. Lopulta sain kuitenkin käsitystä siitä, millaisia esiintymistilanteita oppilaille voi tulla koulussa ja koulun ulkopuolella, ja olin tyytyväinen huomattessani, että ainakin osa osoitti vastauksissaan ymmärrystä siitä, että erilaisia esiintymistilanteita voi tulla meille kaikille vastaan pitkin elämää. Tämä puolestaan osoittaa sen, että esiintymistaitojen ja -tilanteiden harjoittelu koulussa on tärkeää. On kuitenkin pitkälti sekä ryhmästä että opettajasta kiinni, kuinka paljon ja millaisia esiintymiskokemuksia oppilaat koulusta saavat.

Esitin tutkielmani alkupuolella oletuksen, ettei koulussa välttämättä nosteta esiintymistä selkeästi oppitunnin aiheeksi. Jukka kertoi kuitenkin yhden teeman kevätlukukaudella olevan nimenomaan esiintyminen, ja pääsin todistamaan, kuinka se hänen luokassaan oli keskeisessä asemassa. Oppilaille tuotiin myös ilmi se, että esitelmien ja runojen myötä harjoiteltiin myös esiintymistä. Oli huomattavissa, että useiden esiintymistilanteiden myötä oppilaat esiintyivät rennommin ja joku saattoi

nauttiakin siitä. Esiintymistaidot kehittyvät vain esiintymällä, ja niiden kokemusten kautta voimme oppia hallitsemaan jännitystä, hyödyntämään yleisöä esityksen tukena sekä kuuntelemaan itseämme (Tammivuori 2000, 141). Nämä esiintymistilanteet oli luontevasti yhdistetty osaksi oppiaineiden sisältöjä, kuten Arjas ym. (2013, 226) musiikin kohdalla ehdottivat.

Osa haastateltavista oppilaista harrastaa musiikkia koulun ulkopuolella. Tämä harrastus on tuonut heille esiintymiskokemuksia oman instrumentin kanssa, ja he pitkälti yhdistivätkin esiintymisen juuri soittamiseen. Oletan, että soittotunneilla termi esiintyminen on tullut oppilaille tutuksi, ja kenties sen vuoksi heidän oli hankala keksiä muita koulun ulkopuolella tulevia esiintymistilanteita. Musiikinäkökulma oli kuultavissa myös heidän vastauksissaan koulun esiintymistilanteiden suhteen ja osan olikin vaikea täsmentää, mitä muuta esiintyminen koulussa voisi olla kuin oman instrumentin soittamista koulun tapahtumissa.

Opettajan kannustava palaute, oma heittäytyminen ja turvallinen esiintymisympäristö vaikuttivat olevan tärkeässä roolissa positiivisten esiintymiskokemusten luomisessa. Erityisesti opettajat, jotka ovat itse kokeneet kouluaikoinaan nöyryyttäviä tilanteita juuri esiintymisen suhteen, ymmärtävät positiivisen palautteen ja kannustuksen merkityksen. Oppilaiden kokemuksia ja tunteita ei vähätelty, vaan oppilaille osoitettiin, että erilaiset tunteet esiintymisen suhteen ovat täysin normaaleita ja niistä on sallittua puhua myös ääneen. Opettajan lisäksi esiintymiskokemuksen jakaminen luokkatoverin kanssa vaikutti oppilaiden esiintymiskokemukseen positiivisesti. Oppilaat saavat näin jakaa esiintymistilanteen toisen samassa tilanteessa olevan kanssa, ja he saavat toinen toisistaan tukea. Luvussa 2 esitellystä Kososen (2016) jäävuorivertauksesta (KUVIO 2) voidaan todeta, kuinka oppilaan kokonaisvaltainen turvallisuus koostuu myös sekä tiedostetuista että tiedostamattomista puolista. Observoinnin perusteella syntyi oletus, että suurin osa oppilaisista kokee toisen oppilaan läsnäolon helpottavana tekijänä esiintymistilanteessa, ja tämä oletus sai vahvistusta oppilaiden haastatteluissa. Arjas (2010, 321) huomauttaa myös, ettei esiintyjän ja yleisön välinen yhteys välttämättä ole tiedostettua, mutta se on kuitenkin yksi peruselementti esiintymiskokemuksen muodostumisessa. Esiinty-

miseen liittyy siis paljon enemmän sellaista, mikä jää tietoisuutemme ulkopuolelle kuin aluksi kenties ymmärrämmekään.

Esiintymisjännitys on monella osa esiintymistä. Haasteita ilmiön käsittelyyn tuo se, että jännitysoireet saattavat näyttäytyä esiintyjälle ja tarkkailijalle täysin toisistaan poikkeavina. Osa oireista ei näy päällepäin, toisia oireita ei välttämättä huomaa tai tunnista itse ja toisinaan esiintyjä voi luulla esimerkiksi punastelevansa tai tärisevänsä, mutta yleisölle hän vaikuttaa täysin rauhalliselta. Kauppila (2005) muistuttaakin, että suurin osa viestinnästämme on sanatonta tai ainakin niin väitetään. On esitetty arvio, että sanattoman viestinnän osuus sosiaalisessa kanssakäymisessä on keskimäärin noin 60 prosenttia. Sanattoman viestinnän tulkinta voi olla kuitenkin hyvin vaikeaa. (Kauppila 2005, 33.)

Tutkijan tulisi myös tuntea tutkittavansa paremmin, jotta hän pystyisi varmuudella sanomaan, mikä on kullekin oppilaalle normaalia ja mikä poikkeavaa käytöstä. Tutkimuksenikin osoittaa, että suuri osa oppilaista koki jonkinasteista esiintymisjännitystä. Olen siis sitä mieltä, että sitä tulisi käsitellä ja siitä tulisi keskustella luokan kanssa myös koulussa, jotta oppilaat ymmärtäisivät sen olevan monille osa esiintymistä ja että sen kanssa voi oppia tulemaan toimeen. Erilaisia keinoja jännityksen helpottamiseen olisi myös syytä käydä läpi opettajan johdolla.

Jännityksen osalta tutkimukseni vahvistaa Kaunismäen (2014) tuloksia siitä, että esiintymistilanteissa erityisesti epäonnistumisen mahdollisuus ja muiden mielipiteet aiheuttavat oppilaissa jännitystä. Sosiaaliset suhteet, vaikka ne olisivat hyvät, edesauttavat oppilaiden esiintymisjännityksen syntymistä, ja yksi yleisimmistä huolen aiheista olikin muiden mielipiteet ja ajatukset sekä itse esityksestä että sen aiheen valinnasta. Oppilaat jännittivät myös sitä, miltä he näyttävät tai kuulostavat: tärisevätkö kädet, punottavatko posket, väriseekö ääni ja niin edelleen. Olisikin mielenkiintoista tutkia, miten muiden mielipiteiden ja epäonnistumisen pelkoa voisi helpottaa tai parhaassa tapauksessa jopa poistaa. Koulun esiintymistilanteiden ei ole tarkoitus olla lisästressiä aiheuttavia tilanteita, vaan turvallista harjoittelua tulevaa elämää varten.

Oppilaat refleктоivat esiintymisen aikana omaa toimintaansa, kuten Kososen (2001) silmälasikuvio (KUVIO 1) luvussa 2 havainnollistaa. Tämän reflektionin tiedostaminen ja hyväksyminen voisi helpottaa joidenkin oppilaiden suhtautumista esiintymisen suhteen. Arjas (2010) kertoo, kuinka yleisö voi vaikuttaa esiintyvään muusikkoon monin tavoin. Yleisö saattaa nauttiessaan eläytyä musiikkiin, ja sanaton palaute välittyy muusikolle musiikin luonteen mukaan. Vaihtoehtoisesti taas yleisö, joka ei keskity kuulemaansa musiikkiin, saattaa aiheuttaa esiintyjässä turhautumista ja pilata esiintymiskokemuksen. (Arjas 2010, 321.) Tämän kumpaankin suuntaan toimivan reflektionin esiintyjän ja yleisön välillä voi siirtää mihin tahansa esiintymistilanteeseen ja tämän myötä olisi perusteltua keskustella oppilaiden kanssa myös yleisön roolista esiintymistilanteessa.

Olin yllättynyt myös siitä, ettei ryhmähenki käsitteenä ollut oppilaille niin yksiselitteinen kuin olin kuvitellut. Joistain yksittäisistä vastauksista en täysin ymmärtänyt, mitä oppilaat olivat kysymykselläni käsittäneet. Osa taas tuntui ymmärtäneen ryhmähengen ylipäätään vain luokan käyttäytymiseen liittyvänä käsitteenä. Tutkimissani luokissa oli havaittavissa, että on helpompaa osoittaa, mistä luokan heikompi ryhmähenki johtuu kuin löytää tekijät, jotka vaikuttavat luokan ryhmähengen positiivisella tavalla. On muistettava, ettei ryhmähengen muotoutumiseen vaikuta vain oppituntien tapahtumat ja tilanteen, vaan luultavasti jopa suurempi merkitys on sillä, mitä oppilaiden välillä tapahtuu välitunneilla ja koulun ulkopuolella. Koulun ulkopuolella tapahtuviin tilanteisiin opettaja ei voi vaikuttaa, joten hänen on myös hyväksyttävä se, ettei aina voi luokan ryhmähengelle mitään.

6.7 Tulosten luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuuden arviointi ei ole aivan yksiselitteistä tutkijan itsensä ollessa tutkimuksen pääasiallinen luotettavuuden kriteeri (ks. Eskola & Suoranta 2014, 209–213). Esiintyminen ja esiintymisjännitys ovat itselleni läheisiä ja tärkeitä asioita, ja sen vuoksi lähtökohtaisesti oli se riski, että johdatellen jossain vaiheessa tutkimusta omien ennako-oletusteni tai -ajatusteni myötä jo-

honkin suuntaan. Pysin kuitenkin jo aihetta rajatessani ottamaan sellaisen näkökulman aiheeseen, josta minulla ei olisi niin paljon mielipiteitä tai ennakkokäsityksiä. Mielestäni onnistuin tarkastelemaan aihetta ja keräämääni aineistoa objektiivisesti, enkä missään vaiheessa johdatellut tutkimukseeni osallistuvia henkilöitä suuntaan tai toiseen.

Yksi haasteista oppilailta keräämäni aineiston suhteen oli se, että käsitteet *esiintyminen* ja *ryhmähenki* eivät olleet kaikille niin selviä kuin olin ajatellut. Valitsemani aineistonkeruumetodit mahdollistivat kuitenkin niiden tarkentamisen vastaajille, ja lopulta suurimman osan vastauksista välittyi ymmärrys siitä, mitä olin kysymyksilläni tarkoittanut. Olen kertonut tuloksissa myös niistä vastauksista, jotka eivät suoraan vastanneet esittämiini kysymyksiin, enkä ole jättänyt mitään saamaani materiaalia huomiotta tai julkistamatta. Kaikki kerätty materiaali on siis pyritty raportoimaan ja analysoimaan mahdollisimman kattavasti.

Luotettavuutta arvioidessa on muistettava, että koska juuri samankaltaista tutkimusta ei (ainakaan tutkijan löydettävissä) ollut, ei saatuja tuloksia ole mahdollista verrata aikaisemmin saatuihin tuloksiin. Tämän tutkimuksen tulokset eivät siis vahvista tai poikkea aiemmista tutkimuksista, mutta toimivat mahdollisesti yhtenä vertailupohjana tuleville jatkotutkimuksille.

Kävin keräämääni aineistoa läpi useaan otteeseen ja sain videoinnin ansiosta palattua Jukan luokan esityksiin niin usein kuin oli tarvetta. Näin jälkikäteen ajateltuna huomaa, että huolellisempi ennakkosuunnittelu ja valmistautuminen olisivat voineet syventää ja fokusoida tutkimustani vielä tarkemmin. Uusia ideoita syntyi tutkimuksen edetessä ja selkeämpi tutkimussuunnitelma olisi kenties helpottanut työtäni. Näin minun olisi ollut helpompaa myös tehdä selkeä suunnitelma siitä, missä järjestyksessä teetän kunkin kyselyn ja haastattelun. Oli sääli, että tekniikka petti minun muutaman oppilashaastattelun kohdalla. Jatkossa osaan olla liikaa luottamatta vain yhteen äänentallennuskeinoon.

Mahdollisimman hyvän anonymiteetin säilyttäminen oli yksi tärkeä osa tutkimuksen toteuttamista, ja oli tietoinen päätös jättää yksilöimättä luokkien yleisistä vastauksista yksittäisiä oppilaita (ks. luku 5.3). Tutkimuksen luotettavuuden kannal-

ta en kokenut olennaiseksi luoda haastatteluun valikoituneista oppilaista tarkempia profiileja, minkä vuoksi en nostanut heidän vastauksiaan esiin molemmille luokille tehtyjen haastattelulomakkeiden vastauksista. Yksilöllisten haastatteluiden tarkoitus oli syventää tutkittavan ilmiön ymmärtämistä, mutta tutkimuksen tavoitteen ollessa enemmänkin ymmärtää kuudesluokkalaisten kohtaamia esiintymistilanteita ja heidän suhtautumistaan niihin yleisemmällä tasolla, en pitänyt tarkoituksenmukaisena erotella haastateltuja oppilaita luokista. Oman tulkintani mukaan tämä ei kuitenkaan vähennä saamieni tulosten informatiivisuutta tai luotettavuutta.

7 PÄÄTELMIÄ

7.1 Edellytykset esiintymiselle

Toisille oppilaille esiintyminen on lähtökohtaisesti luontevampaa. Joku kokee esiintymisen tärkeäksi itseilmaisun muodoksi ja esiintyy mielellään pienestä pitäen. Joku toinen taas kokee esiintymisen vieraaksi. Kasvatuksella ja omilla kokemuksilla on suuri merkitys: ympäristön negatiivinen suhtautuminen esiintymiseen voi tuhota esiintymisinnon heti alkumetreillä. On kuitenkin muistettava, ettei esiintymistaito ole vain ominaisuus, joka toisilta löytyy ja toisilta ei, vaan kyse on nimenomaan taidosta, jota voi harjoitella. (Arjas 2014, 7–8.) Esiintyjän lähtökohtana tulisi olla hänen oma persoonansa, ja hyvä esiintyjä osaa huomioida omat erityispiirteensä esiintyjänä. Jos esiintyjän persoona ei ole esityksessä läsnä, jää siitä jotakin oleellista puuttumaan. Jokaisen tulee löytää oman persoonan mukainen tapa olla yhteydessä yleisöön ja vaikuttaa. Jokaisella on taatusti jokin vahvuus, jota voi omassa esiintymisessään hyödyntää. (Hyppönen 2005, 37–38.) Näitä taitoja ja vahvuuksia olisi toivottavaa etsiä ja harjoitella turvallisessa ympäristössä koulussa.

Pistin tyytyväisenä merkille, että esiintyminen ja sen harjoittelu sisältyi jollain tavalla sekä Matin että Jukan toteuttamaan pedagogiikkaan. Vaikka tutkimukseeni osallistui vain kaksi luokkaa opettajineen, nousi niistä jo esille eräs tärkeä seikka: toisten ryhmien kanssa esiintymisen harjoittelemiselle on helpommat edellytykset ja lähtökohdat kuin toisten. Mikään luokka ei ole samanlainen, eikä opettajan ole mahdollista toimia kahden eri luokan kanssa täysin samalla tavalla.

Kaunismäki (2014) esittää ajatuksen siitä, kuinka koulussa tulisi harjoitella esiintymistä, tehdä esilläolo- ja esiintymistilanteista luontevia sekä saada luotua oppilaisiin sosiaalista rohkeutta. Jotta jokainen voisi harjoitella sosiaalisen rohkeuden kehittämistä, tulisi näihin tilanteisiin luoda turvallinen ympäristö. (Kaunismäki 2014, 67.) Kumpikin haastattelemistani opettajista oli hyvin samoilla linjoilla, ja he korostivat positiivisen kannustamisen merkitystä. Sekä Matti että Jukka toimivat siis juuri kuten Arjas ym. (2013, 227) ehdottavat eli luovat oppilaille mukavia ja turvallisia

esiintymiskokemuksia. Vaikka osa Jukan oppilaista kertoi jännittäneensä ennen laulukoetta huomattavasti, vaikutti jokainen iloiselta ja rennolta oman vuoronsa jälkeen.

Kuten jo aikaisemmin mainitsin, vuorovaikutuksella on keskeinen rooli esiintymistilanteissa. Koulun opetustilanteet ovat lähtökohtaisesti vähintään opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, ja koulu onkin merkittävässä osassa sosiaalisten taitojen opettelussa, kuten Kauppila (2005) toteaa. Tavoitteena on, että oppilaalle kehittyy sellaiset taidot, joiden avulla hän selviää erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa myös koulun ulkopuolella. Näitä taitoja harjoitellaan siinä sosiaalisessa ympäristössä, jonka sekä luokan oppilaat että opettaja yhdessä muodostavat. Lisäksi erilaisissa harjoituksissa tulee ottaa huomioon oppilaiden yksilöllisyys, kuten ikä, taitotaso, vaatimukset ja mahdolliset ongelmat. (Kauppila 2005, 142–143.)

7.2 Kaikkia jännittää

Jukka kertoi lähtevänsä siitä ajatuksesta, että kaikkia jännittää, ja esiintymisjännitystä käsitellään itsestänselvyytenä. Myös Suntio (2015) ehdottaa, että opetuksessa lähdetäisiin siitä oletuksesta, että jokaista jännittää ja kaikki oppilaat ovat siinä suhteessa samassa veneessä. Hän peräänkuuluttaa toisaalta myös jännitystiedon jakamista: miksi jännitysoireet voivat ilmetä toisilla herkemmin. Jännitystä voisi käsitellä syvemmin, ja keskustella fysiologiasta ja erilaisista temperamenteista. Opettajan on kuitenkin tärkeää tuoda esille myös se näkökulma, että onnistumisen kannalta pieni määrä esiintymisjännitystä on jopa tarpeen, ja se saa kehon ja mielen herkistymään tulevaa tilannetta varten. Voidaan puhua vireytymisestä, joka vaikuttaa hyvällä tavalla myös yleisöön: tunne tilanteen tärkeydestä välittyy myös yleisölle herättäen heissä kiinnostusta. (Suntio 2015, 68–69.)

Tutkimuksessa tuli ilmi, etteivät kaikki kuitenkaan koe jännittävänsä, joten esiintymisjännityksen esittäminen itsestänselvyytenä saattaa hämmentää sellaisia oppilaita, jotka eivät joko koe tai tunnista jännitysoireitaan. Uskon, että olisi hyvä lähestyä esiintymistä eri puolilta ja käydä läpi myös esiintymisjännitystä korostamatta sitä kuitenkaan liikaa. Vielä tärkeämpää olisi opettaa oppilaita suhtautumaan esiin-

tymiseen ja muistuttaa heitä siitä, että jokainen kokee esiintymisen yksilöllisesti. Suntio (2015) korostaa aikuisen roolia: *"aikuisen tehtävä on suojata lasta ylivoimaisilta stressikokemuksilta mutta samaan aikaan altistaa häntä sopivassa määrin stressille, jotta lapsen oma stressinsäätelykyky pääsisi kehittymään"*. Lapsi – tässä tapauksessa oppilas – tarvitsee myös epävarmuuden ja epäonnistumisen kokemuksia, joista kuitenkin aikuisen – kouluympäristössä opettajan – avulla selvittää. Oppilaalle tulee opettaa, että vaikka stressireaktiot eivät välttämättä tunnu kovin miellyttäviltä, ovat ne kehon tapa auttaa meitä selviytymään haastavista tilanteista. (Suntio 2015, 32.) Toisaalta on muistettava myös, että syyt esiintymisjännitykselle ovat yksilöllisiä, ja vaikeimmissa tapauksissa ne voivat liittyä sosiaalisiin pelkoihin tai yksilön ongelmiin psykologisessa kehityksessä (Arjas 2010, 322). Näin ollen opettajan on suhtauduttava esiintymisjännitykseen myös tietyllä varovaisuudella ja hienotunteisuudella, ettei huomaamattaan pahenna yhdenkään oppilaan pelkoja.

Yksi keino esiintymisjännityksen vähentämiseen on valmistautua tulevaan esiintymiseen mahdollisimman hyvin. Myös esityksen harjoittelu etukäteen esimerkiksi peilin edessä voi tuoda apua varsinaiseen esiintymistilanteeseen. On kuitenkin muistettava, ettei huolellinenkaan valmistautuminen välttämättä paranna esiintymisjännitystä. (Furman 2002, 69–70; Tammivuori 2000, 141–142.) Tällaista valmistautumista voisi tehdä myös yhdessä koko luokan kanssa opettajan johdolla (ks. Suntio 2015, 70), jolloin samalla voitaisiin keskustella ja kartoittaa oppilaita jännittäviä asioita.

Hyvä valmistautuminen ennen esiintymistilannetta on kannattavaa, mutta on hyvä varautua myös siihen, ettei kaikki menekään suunnitelmien mukaan. Kuten tämänkin tutkimuksen tulokset osoittivat, yksi suurista huolista esiintymiseen liittyen on muiden ajatukset ja itsensä nolaaminen jollain tavalla. Todellinen esiintymisrohkeus on sitä, että hyväksyy sen, että esiintymisen aikana tapahtuukin suunnitelmasta poikkeavaa ja siihen liittyvät pelot toteutuvat. Todellinen itseluottamus puolestaan edellyttää sen, että osaamme toimia sellaisessakin tilanteessa, jossa asiat menevät tavalla tai toisella pieleen. (Furman 2002, 71.) Eräällä rullaluisteluleirillä lapsia opetettiin aluksi kaatumaan, jotta he eivät lopulta oikeassa tilanteessa pelkäisi sitä,

eivätkä satuttaisi itseään pahoin. Voisiko esiintymistä ja siihen liittyvää jännitystä lähestyä samalla ajatuksella eri näkökulmista? Mitä jos koulussa harjoiteltaisiin tietoisesti niitä tilanteita, kun kaikki ei menekään suunnitelmien mukaan? Tahallaan tehdyt virheet eivät tietenkään ole täysin verrattavissa spontaaneihin virheisiin, mutta jos niitä harjoittelee tarpeeksi, voi virheisiin ja epäonnistumisiin oppia suhtautumaan myönteisemmin (Furman 2002, 75). On myös hyvä muistaa, että me olemme ihmisiä, eikä kukaan meistä ole virheetön. Virheistä voi kuitenkin oppia.

Lyhyesti voitaisiin todeta, että koska koulun tulee tarjota oppilaille riittävät tiedot ja taidot tulevassa elämässään pärjäämiselle (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014), opettajan olisi syytä ainakin jollain tavalla sisällyttää myös esiintymistaitojen harjoittelua luokkansa toimintaan. Koulun tehtävä ei ole tuottaa valmiita esiintyjiä, mutta on tärkeää tutustuttaa oppilaita erilaisiin esiintymistilanteisiin ja niihin liittyviin haasteisiin. Uskaltaisin väittää, että mikäli oppilaat saavat esiintymisharjoitusta koulussa ja heitä tutustutetaan esiintymisen eri puoliin, on heidän helpompi lähestyä erilaisia esiintymis- ja esilläolotilanteita myös koulun ulkopuolella.

7.3 Jatkotutkimusta

Mahdollista jatkotutkimusta ajatellen opin ainakin sen, että esiintyminen käsitteenä ei ollutkaan niin selvä kuudesluokkalaisille kuin olin kuvitellut. Jonkinlainen pitkittäis- tai toimintatutkimus voisi olla mielenkiintoinen, ja tutkimuksen laajentaminen muillekin luokka-asteille voisi olla avartavaa. Missä vaiheessa lapset alkavat jännittää ja miten se näkyy koulumaailmassa? Esiintymiseen liittyvien asioiden ymmärtämiseksi vielä paremmin olisi hyvä käydä oppilaiden kanssa läpi heidän esiintymistään videolta ja näin syventää arviota esimerkiksi esiintymisjännityksen ilmenemisestä ja siitä, miten se välittyy itse esiintyjälle ja yleisölle. Tämä oli tarkoitus toteuttaa tässäkin tutkimuksessa, mutta jo aikataululliset seikat jättivät sen vain oman pohdintani asteelle.

Yksi tutkimus voisi suuntautua lähinnä opettajiin ja selvittää heidän näkemyksiään esiintymisestä ja esiintymistaitojen merkityksestä koulussa. Kyselin muutaman muun opettajan kiinnostusta osallistua tutkimukseeni, mutta vastaanotto ei ollut kovin innostunutta. Olisikin mielenkiintoista selvittää, onko aihe sellainen, etteivät opettajat itse ole tulleet sitä ajatelleeksi tai eivät ole varmoja sen toteutumisesta omassa opetuksessaan.

Tämän tutkimuksen ollessa pro gradu -tutkielma, on sen laajuus perusteltua, ja jo yhdestäkin tutkittavasta luokasta olisi ollut saatavilla riittävästi materiaalia tämän laajuisen tutkimuksen tarpeisiin. Kahden - lopulta hyvinkin erilaisen - luokan mukaan ottaminen osoitti sen, että laajemmille jatkotutkimuksille olisi varmasti paikkansa.

LÄHTEET

- Aarnos, E. (2015). Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 164–179.
- Almonkari, M. (2000). *Esiintymisvarmuutta etsimässä: Yliopisto-opiskelijoiden oppimisen ja jännittämisen kokemukset esiintymistaidon kurssilla*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Lisensiaatintyö.
- Almonkari, M. (2007). *Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 86.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2006). *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Arjas, P. (1997). *Iloa esiintymiseen: Muusikon psyykkinen valmennus*. Jyväskylä: Atena.
- Arjas, P. (2002). *Muusikoiden esiintymisjännitys: Tapaustutkimus klassisen musiikin ammattioiskelijoiden jännittäjätyypeistä ja esiintymisvalmennuksen kurssikokemuksista*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts 82.
- Arjas, P. (2010). Esiintymisjännitys. Teoksessa Louhivuori, J. & Saarikallio, S. (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena, 311–325.
- Arjas, P. (2014). *Varmasti lavalle: Muusikoiden esiintymisvalmennus*. Jyväskylä: Atena.
- Arjas, P., Hirvonen, A. & Nikkanen, H. M. (2013). Esiintyminen ja kilpaileminen pedagogisina kysymyksinä. Teoksessa Juntunen, M., Nikkanen, H. M. & Westerland, H. (toim.) *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 225–243.
- Broadly, D. (1986). *Piilo-opetussuunnitelma: Mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 27–44.
- Furman, B. (2002). *Perhosiä vatsassa: Apua pelkoihin, paniikkiin ja ahdistukseen*. Helsinki: Tammi.

- Grunwald, D. (1996). *Anna persoonallisuutesi puhua: Esiintymisen ja esittämisen psykologiaa*. (De muziek van de speler. 1989.) Suomentaja Antero Helasvuo. Sibelius-Akatemian julkaisuja 11. Helsinki: Yliopistopaino.
- Grönfors, M. (2015). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 146–161.
- Haynes, N. M. (2012). *Group dynamics: Basics and pragmatics for practitioners*. Lanham: University Press of America. Osoitteessa <http://web.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=f326952a-c4e8-4604-9a66-eb06473fc31f%40sessionmgr101&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=nlebk&AN=413518> Luettu 1.9.2017.
- Hirsjärvi, S. (2009a). Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (toim.) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä, 123–166.
- Hirsjärvi, S. (2009b). Tieteelliselle tutkimustyölle asetetut vaatimukset. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (toim.) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä, 18–27.
- Hirsjärvi, S. (2009c). Tutkimuksen reliabelius ja validius. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (toim.) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä, 231–233.
- Hirsjärvi, S. (2009d). Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (toim.) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä, 191–220.
- Hyppönen, H. (2005). *Kuinka SE tehdään esiintyjänä*. Helsinki: Talentum.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. (2013). *Iloa kouluun: Avaimia kouluviihtyvyyteen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jämsän kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma (2016). Jämsä: Sivistyslautakunta. Osoitteessa <https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/jamsa2> Luettu 24.7.2017.
- Jyrhämä, R., Hellsröm, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kaunismäki, T. (2014). *"Minulla on varmasti paljon asioita joita jännitän."* - Kuudesluokkalaisten kokemuksia koulujännityksestä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu.
- Kauppila, R. A. (2011). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kosonen, E. (2001). *Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies In the Arts 79.
- Kosonen, E. (2016). Motivaatio ja musiikki. Luentomateriaali 3.11.2016
- Laine, K. (1997a). Sosiaalinen havaitseminen. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. (toim.) *Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava. 69–103.
- Laine, K. (1997b). Yksilö ryhmässä: Ryhmän sosiaalinen rakenne. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. (toim.) *Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava. 210–226.
- Laine, K. (1997c). Yksilö ryhmässä: Yksilön sosiaalisen aseman määräytyminen ryhmässä. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. (toim.) *Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava. 208–210.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Lintunen, T. & Rovio, E. (2009). Johdanto liikunnan ryhmäilmiöihin. Teoksessa Rovio, E., Lintunen, T. & Salmi, O. (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 163, 13–27.
- Mattila, J. (2014). *Herkkyyys ja sosiaaliset pelot*. Helsinki: Kirjapaja.

- McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. (1987). Willingness to Communicate. Teoksessa McCroskey, J. C. & Daly, J. A. (toim.) *Personality and Interpersonal Communication*. Newbury Park, Calif.: SAGE, 129–156.
- Meri, M. (1992). *Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos.
- Moreno, J. L. (1960). Sociogram and Sociomatrix. Teoksessa Moreno, J. L. ym. (toim.) *The Sociometry Reader*. Glencoe (Ill.): The Free Press.
- Moreno, J. L. (1953). *Who shall survive?* New York: Beacon House.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS 2014)*. Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus
- Pörhölä, M. (1995). *Yksin yleisön edessä: Esiintymisjännitykseen ja esiintymishalukkuuteen liittyvät kokemukset, käyttäytymispiirteet ja vireytyminen yleisöpuhetilanteessa*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies In Communication.
- Ropo, E. (2015). Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–83.
- Saarela, M. (2013). *"Harjoiteltiin oman ryhmän omaa rytmijuttua." - Yhteistoiminnallinen oppiminen musiikintunnilla*. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Pro gradu. Osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41307/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201305061558.pdf?sequence=1> Luettu 25.8.2017.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2015). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 180–190.
- Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun! Parhaan keinot toimivaan opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Shaw, M. E. (1981). *Group dynamics: The psychology of small group behavior* (3. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen rakkaus: Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Steptoe, A. (2001). Negative emotions in music making: The problem of performance anxiety. Teoksessa Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (toim.) *Music and emotion: Theory and research*. Oxford: Oxford University Press, 291–307.
- Suntio, R. (2015). *Kesytä jännitys: Opas kasvattajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suvanne, L. (2011). *Ujous musiikintunneilla: opettajien ja 4.- ja 7.-luokkalaisten oppilaiden kokemuksia*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta ja humanistinen tiedekunta. Pro gradu. Osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27186/URN:NBN:fi:juu-2011061511019.pdf?sequence=1> Luettu 25.8.2017.
- Tainio, L. (2007). Johdanto: Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin? Teoksessa Tainio, L. (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Yliopistopaino, 15–58.
- Tammivuori, K. (2000). *Nauti esiintymisestä!* Helsinki: Inforviestintä.
- Törmä, S. (2003). Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 109–130.
- Uusikylä, K. (2006). *Hyvä, paha opettaja*. Helsinki: Minerva.
- Valli, R. (2010). Vastaaja asettaa tulkinnalle haasteita. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 236–250.
- Valli, R. (2015). Paperinen kyselylomake. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 84–108.
- Viskari, S. (2003). Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino. 155–180.
- Williamson, A. (2004). A guide to enhancing musical performance. Teoksessa Williamson, A. (toim.) *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford, New York: Oxford University Press, 3–18.