

**VUOROVAIKUTUSTAITOJEN VOIMAVARANA
OPETTAJIEN KOKEMUKSIA VUOROVAIKUTUKSEN MERKITYKSESTÄ
MUSIIKINTUNNILLA**

Matleena Vuori
Maisterintutkielma
Musiikkikasvatus
Jyväskylän yliopisto
Syyslukukausi 2018

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Matleena Vuori	
Työn nimi Vuorovaikutustaidot musiikinopetuksen voimavarana: musiikinopettajien kokemuksia vuorovaikutuksen merkityksestä musiikintunnilla	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika 12/2018	Sivumäärä 74
Tiivistelmä <p>Vuorovaikutus näkyy arkipäiväisessä elämässä jatkuvasti, mutta on myös tärkeä osa opetusta, oppimista ja opettajan ammattitaitoa. Luokkahuoneessa tapahtuvaa vuorovaikutusta on tutkittu paljon, mutta musiikin aineenopetukseen liittyvä vuorovaikutustutkimus on jäänyt vähemmälle. Keskityn tässä tutkimuksessa nimenomaan musiikintuntien vuorovaikutustilanteisiin ja siihen, millaista vuorovaikutteista toimintaa opettajan ja oppilaan välillä tapahtuu musiikintunnin aikana. Pysin tutkimuksen avulla löytämään tietoa musiikintunteihin liittyvästä vuorovaikutuksesta ja saamaan opettajien toiminnalle niitä kuvaavia merkityksiä. Kandidaatintutkielmassani saamieni tulosten perusteella olen kiinnostunut myös opettajan käyttämästä huumorista sekä sanattomasta viestinnästä musiikintunnin aikana.</p> <p>Tutkimuksessa on mukana kaksi kokenutta yläkoulun musiikin aineenopettajaa. Aineisto on kerätty videoimalla molemmilta opettajilta neljä musiikintuntia ja haastatteleamalla heidät yksittellen videon pohjalta käyttäen apuna stimulated recall- menetelmää. Musiikintunnin aikana ilmeneviä vuorovaikutustilanteita on hahmoteltu videoitujen oppituntien sekä opettajien antamien haastattelujen perusteella.</p> <p>Opettajat käyttivät vuorovaikutustaitoja erilaisissa tuntitilanteissa ja usein myös tilanteiden vaatimalla tavalla. Välillä käytettiin nonverbaalia viestintää ja välillä kommunikoitiin sanallisesti. Tilanteita, joissa vuorovaikutus erityisesti näkyi, olivat muun muassa opettajan puheenvuoro liittyen ohjeistukseen tai palautteen antamiseen, oppilaan aloite vuorovaikutukseen, vuorovai-kuttaminen soittotilanteiden aikana ja työrauhavuorot, jolloin opettaja joutui puuttumaan oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen. Vuorovaikutustaidot liitetään usein osaksi opettajan perus ammattitaitoa, ellei jopa osittain opettajan persoonallisuuteen. Tutkimukseni tuo tietoa musiikinopetukseen liittyvästä vuorovaikutuksesta ja millainen vaikutus opettajan vuorovaikutustaidoilla on musiikin opettamisen ja oppimisen kannalta.</p>	
Asiasanat – vuorovaikutus, opetus, musiikinopetus, musiikinopettaja, viestintä, kommunikaatio	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	1
2	VUOROVAIKUTUKSEN TUTKIMUKSIA	4
	2.1 Määritelmiä aikaisemmissa tutkimuksissa.....	4
	2.3 Musiikillisen toiminnan vuorovaikutukseen liittyviä käsitteitä	7
3	VUOROVAIKUTUS OPETUSTILANTEISSA	12
	3.1 Luokkahuonevuorovaikutus.....	12
	3.1.1 Opettajan ja oppilaan roolit	15
	3.1.2 Tila ja liike.....	17
	3.2 Musiikinopettaja vuorovaikuttajana.....	19
	3.2.1 Huumori pedagogisena keinona.....	22
4	OPETUSSUUNNITELMAN LINJAUKSIA VUOROVAIKUTUKSEEN JA PALAUTTEEN ANTOON	24
	4.1 Vuorovaikutus perusopetuksen opetussuunnitelmassa.....	24
	4.1.2 Vuorovaikutus musiikin opetussuunnitelmassa.....	26
	4.2 Palaute ja arviointi	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	31
	5.1 Tutkimusentekoon liittyvät lähtökohdat.....	31
	5.2 Tutkimuskysymykset ja tutkimusaineisto.....	32
	5.3 Kvalitatiivinen tutkimus.....	34
	5.4 Aineistonkeruun menetelmät	36
	5.4.1 Videointi ja haastattelu.....	37
	5.4.2 Stimulated recall- menetelmä	38
	5.5 Tutkimuksen eettisyys.....	39
	5.6 Aineiston analyysi.....	40
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	43
	6.1 Vuorovaikutus musiikinopetuksessa.....	44
	6.2 Oppilaantuntemus ja oppilaan aloitteet vuorovaikutustilanteissa.....	46
	6.3 Nonverbaali viestintä	50
	6.4 Ohjeistus ja palautteenanto	56
	6.5 Työrauha.....	59
7	POHDINTA	62
	7.1 Tulosten koonti	62
	7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja jatkotutkimusideoita.....	70
	Lähteet	74

1 JOHDANTO

Vuorovaikutus on päivittäinen osa ihmisen arkea ja jatkuvasti ajankohtainen teema riippumatta siitä, millaisia muutoksia yhteiskunnassa vallitsee. Kohtaamme vuorovaikutusta arkipäiväisissä tilanteissa, välillä olemme vuorovaikutuksessa tarkoituksenmukaisesti ja välillä vuorovaikutus voi olla jopa tiedostamatonta. Opettajuuden näkökulmasta vuorovaikutus on tärkeä osa opetustilannetta ja toimintaa luokkahuoneympäristössä. Vuorovaikutus on parhaimmillaan hyvä työkalu kommunikaation tukena ja taito, jonka avulla on mahdollista motivoida, kannustaa ja rohkaista oppimiseen. Aikaisemmat tutkimukset aiheesta osoittavat, että sosiaalisella vuorovaikutuksella on suuri merkitys oppimisen kannalta (Jordan-Kilkki, Kauppinen & Viitasalo-Korolainen 2013, 9).

Vuorovaikutus ja sen merkitys nousevat esille perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) niin yleisellä tasolla kuin musiikin oppiaineen tavoitteissa ja arvioinnissakin. Useat musiikin oppiaineelle asetetut tavoitteet vaativat toteutuakseen vuorovaikutteista ilmapiiriä luokassa. Myös uudistuneet arviointikriteerit nojaavat siihen ajatukseen, että suurimman osan musiikin arvioinnista tulisi tapahtua opettajan ja oppilaan välisenä vuorovaikutuksena. Musiikinopettajan näkökulmasta musiikintuntien olemuksen voi siis nähdä hyvin vuorovaikutteisena kokonaisuutena. Musiikin oppiaineen luonne taito- ja taideaineena asettaa sen erityiseen asemaan taitojen opetteluun sekä luovuuden tukemisen ja harjoittelun kannalta. (POPS 2014, 422-425.) Opintojeni puolesta seuraamieni tuntien, harjoittelun sekä sijaisuuksien myötä uskaltaisin väittää, että vuorovaikutusta musiikintunnilla saattaa olla jopa enemmän joihinkin muihin oppiaineisiin verrattuna. Toki vuorovaikutustaitojen ajatellaan usein olevan osa opettajan perus ammattitaitoa ja ehkä jopa osittain kytköksissä opettajan persoonaan. Omassa tutkimuksessani tarkastelen vuorovaikutusta juuri musiikin oppiaineen tarjoamien mahdollisuuksien kontekstissa. Vuorovaikutusta opetustilanteissa ja luokkahuoneessa on tutkittu paljonkin, mutta musiikinopetukseen kohdistuvaa tutkimusta Suomessa on vaikeampi löytää. Opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta on mahdollista lähestyä monesta näkökulmasta; voi tutkia esimerkiksi sanallista tai sanatonta viestintää, opettajan toimintaa, oppilaiden kokemuksia tai tunnin ilmapiiriä. Jo kandidaatintutkielmassa saamieni tulosten perusteella voin todeta oppitunnilla tapahtuvan vuorovaikutuksen olevan moniulotteinen kokonaisuus, jota on vaikea jakaa osiin (Vuori 2016, 22).

Tein kandidaatintutkielmani (Vuori 2016) liittyen musiikinopettajien käsityksiin työhönsä liittyvästä huumorista. Keskusteltaessa hyvän opettajan tunnuspiirteistä usein yhdeksi ominaisuudeksi nostetaan huumorintaju. Halusin ottaa selvää, mitä hyvällä huumorintajulla tässä yhteydessä oikein tarkoitetaan ja onko se asia, jota voi oppia tai tietoisesti käyttää työvälineenä. Haastattelin tutkielmassani kolmea musiikinopettajaa siitä, mitä huumori heille työssään merkitsee. Tutkimustulokset osoittivat, että opettajat rinnastivat huumorin usein läheiseen yhteyteen vuorovaikutuksen kanssa, elleivät jopa puhuneet siitä yhtenä vuorovaikutuksen osa-alueena. Sivuan maisterintutkielmassani kandidaatintutkielmastani saatuja tuloksia sekä käsitelen osittain samoja teemoja. Kandidaatin tutkielmani pohjalta voin todeta, että huumori osoittautui moniulotteiseksi käsitteeksi ja yhdeksi vuorovaikutuksen osa-alueeksi. Vuorovaikutuksellisuus on vahvasti läsnä musiikintunneilla ja sen eri osa-alueita, kuten huumoria on mahdollista valjastaa myös opetuskäyttöön. (Vuori 2016.)

Omaa tutkimustani sivuavia ja samankaltaisia tutkimuksia löytyy jonkin verran musiikkiin ja vuorovaikutukseen liittyen. Koulutukseen liittyen aikaisempaa tutkimusta löytyy esimerkiksi musiikkikasvatuksen, eli musiikinopettajakoulutuksen kontekstissa sekä tutkimuksia luokanopettajaopiskelijoiden suhteesta musiikkiin ja sen opettamiseen (Anttila & Juvonen 2013). Musiikillista vuorovaikutusta on tutkittu yhteisöllisyyden ja yhteisön kannalta (Sinkkonen 2009) sekä esimerkiksi jo aivan ihmisen alkutaipaleella, sikiö- ja vauva-aikana (Huotilainen 2009). Omaa aihettani lähimmäksi tulevat tutkimukset, joissa on tutkittu musiikinopettajan toimintaa luokkahuoneessa ja vuorovaikutusmahdollisuuksia opetustilanteissa. Aikaisempaa tutkimusta löytyy liittyen musiikinopettajan herkkyyteen ja asenteisiin opettamista kohtaan (Huhtinen-Hildén 2013) sekä kohtaamisesta ja dialogisuudesta opettajan työssä (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013). Lähimmäs omaa tutkimustani tulee kuitenkin instrumenttiopetukseen keskittyvä tutkimus viulunsoiton opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta (Tikka 2017), joka on verrattain uusi tutkimus musiikillisen vuorovaikutuksen kentällä.

Maisterintutkielmassani käsittelen vuorovaikutuksen ilmiötä nimenomaan opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteen näkökulmasta. Analysoimalla tunneilta saatua videomateriaalia pyrin löytämään tiettyjä teemoja ja elementtejä, jotka ovat tyypillisiä nimenomaan musiikinopetuksessa. Olen kiinnostunut siitä, millaisia merkityksiä opettajat antavat omalle toiminnalleen ja millaisena he käsittävät vuorovaikutuksen merkityksen musiikinopetuksen kannalta. Tarkoitukseni on saada tietoa musiikinopetukseen liittyvästä vuorovaikutuksesta ja millainen

vaikutus sillä on mahdollisesti opettamisen ja oppimisen kannalta. Tutkimukseni keskittyy nimenomaan luokkahuoneessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja sitä kautta pyrin saamaan uutta tietoa musiikinopetuksen ja -oppimisen hyväksi. Olen kiinnostunut löytämään tietoa siitä, millainen merkitys nonverbaalilla vuorovaikutuksella on musiikilliseen toimintaan liittyen ja millaisia kokemuksia opettajilla on sanattoman viestinnän käyttämisestä opetuksessa. Uudistuneen opetussuunnitelman myötä ja esimerkiksi musiikin oppiaineessa korostuneen palautteen annon ja vuorovaikutuksellisten tavoitteiden myötä pyrin saamaan tietoa siitä, millä lailla opettajat kokevat vuorovaikutuksen palautteenantotilanteissa ja miten he omia vuorovaikutustaitojaan käyttävät.

2 VUOROVAIKUTUKSEN TUTKIMUKSIA

2.1 Määritelmiä aikaisemmissa tutkimuksissa

Ihmisten välistä vuorovaikutusta on tutkittu erilaisista näkökulmista käsin. Kauppila (2006) esittelee kirjassaan *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot* ideoita vuorovaikutuksen opetukseen ja kokoaa yhteen erilaisia vuorovaikutusteorioita sekä toimintamalleja. Yksi aikaisemmista tutkimusnäkökulmista on behavioraalinen tutkimusote, jonka piiriin kuuluu useita vuorovaikutuksen tutkijoita. Esimerkiksi Timothy Learyn (1957) teoria vuorovaikutuksesta sijoittuu juuri behavioristiseen traditioon. Learyn teoria pyrkii luokittelemaan ja analysoimaan vuorovaikutusta sekä selittämään sen dynamiikkaa ja taustalla olevia syitä. Leary määrittelee ihmisten välisen vuorovaikutuksen siten, että avoin ja tietoinen käyttäytyminen suhteessa toiseen on interpersoonallista. Interpersoonallinen käyttäytyminen taas on olennaista ihmisen toiminnassa. Teorian keskeisenä periaatteena on se, että ihmisen persoonallisuus on monitasoinen kuvio tai kehys interpersoonallisia vuorovaikutustapoja, eli reaktioita. Learyn tutkimustulokset antavat vuorovaikutukselle tietyt perusmuodot, jotka ovat *dominoivuus–alistuvuus* (dominance–submission) ja *vihamielisyys–kiintymys* (hostility–affection). Tätä kaksisuuntaista kuvausta Leary pitää lähtökohtana vuorovaikutuksen tutkimukselle. Teoria edustaa oman aikansa kuvaa siitä, millaisia vuorovaikutustilanteita opetukseen liittyi 50-luvulla. Vuorovaikutus ilmiönä on mahdollista jakaa Learyn esittämiin perusmuotoihin, jotka yhä edelleen pitävät paikkansa. (Leary 1957, 61.) On kuitenkin huomioitava, että opetukselliset tilanteet elävät yhteiskunnan muutosten mukana ja vuorovaikutuksen tulkintaan nykypäivänä on syytä ottaa mukaan moniulotteisempi joukko määritteleviä tekijöitä.

Aikaisemmassa vuorovaikutuksen tutkimuksessa näyttää olevan merkitystä vastapareilla ja niiden kautta vuorovaikutuksen piirteiden analysoinnilla. Aikanaan jo Sigmund Freud määritteli vuorovaikutusta *viha–rakkaus* vastaparin avulla. Hänen mukaansa nämä kaksi olotilaa ovat ihmisen perusmotiiveja, jotka näkyvät vuorovaikutuksessa. Myös Bales, Triandis, Stagner ja Parsons kuvaavat omissa tutkimuksissaan vuorovaikutusta vastakohtaparien avulla. (Kauppila

2005, 42-45.) Kauppila muodostaa aikaisempien teorioiden pohjalta kahdeksan inhimillisen vuorovaikutuksen perusmuotoa, jotka ovat ystävällinen, ohjaava, dominoiva, uhmainen, aggressiivinen, epävarma, alistuva ja joustava. Tässä mallissa ystävällinen ja aggressiivinen sekä alistuva ja dominoiva ovat selkeä vastakohtapari ja muut muodot sijoittuvat niiden välille. (Kauppila 2005, 51.)

Vuorovaikutuksen ajatellaan usein liittyvän pitkälti sanalliseen viestintään, vaikka tosiasiasa se pitää sisällään paljon muutakin. Kommunikaation kannalta usein jopa isommassa roolissa saattavat olla ilmeet, eleet, kehon kieli ja katse, vaikka nämä saattavat monesti tapahtua tiedostamattomalla tasolla. Vuorovaikutustilanteissa ihminen käyttää hyväksi myös ympäristöä ja siinä esiintyviä mahdollistavia ja rajoittavia tekijöitä, kuten esineitä, laitteita ja tilan muotoa. (Kääntä & Haddington 2011, 12.) Kommunikaatio voidaan kuitenkin karkeasti ajateltuna jakaa kahteen osaan: *verbaaliin* eli sanalliseen ja *nonverbaaliin* eli sanattomaan viestintään. Sanallinen ja sanaton viestintä kulkevat aina jollain lailla käsi kädessä, sillä suuri osa sanattomasta viestinnästä on usein tiedostamatonta (Kääntä & Haddington 2011, 12). Kommunikaatio prosessina sisältää aina moniulotteisen määrän viestejä annetussa kontekstissa. Verbaali ja nonverbaali viestintä eivät suinkaan päädy aina samaan lopputulokseen, sillä viestin vastaanottaja tulkitsee viestin merkityksen aina tietyssä kontekstissa. On siis harvinaista, että eri konteksteissa saadut samanlaiset viestit (verbaalit tai nonverbaalit) tulkittaisiin aina samalla tavalla. (Kääntä & Haddington 2011, 12-13.)

Ilman puhetta tapahtuvalle kommunikoinnille on useita määritelmiä ja useita termejä. Sanaton viestintä, kehonkieli, elekieli ja nonverbaali viestintä ovat kaikki termejä kuvaamaan samaa toimintaa. Sanaton viestintä ja kehon kieli jaotellaan usein moneen eri osaan riippuen siitä, miten tarkasti tutkija haluaa toiminnan rajata. Toiset tutkijat jakavat käsitteen hyvinkin tarkoihin ja yksityiskohtaisiin osa-alueisiin, jolloin puhutaan jo esimerkiksi äänen painosta, mikroliikkeistä tai sitten esimerkiksi kulttuuriin ja sukupuolten hienojakoisiin eroihin liittyvistä piirteistä. Jokaisella ihmisellä on luontainen elekieli, jonka käyttäminen useimmiten tapahtuu tiedostamattomasti. Itseään ei voi katsoa ulkopuolelta, jotta voisi havainnoida omia luonteenomaisia elekielen piirteitään. Kehonkieltä ja sanatonta viestintää voi kuitenkin oppia ja harjoitella. Kehon kielen ymmärtämiseen, opetteluun ja käyttämiseen esimerkiksi työelämässä on tehty useita oppaita.

Voidaan sanoa, että sanaton viestintä alkaa jo ennen keskustelua. Useissa tutkimuksissa on todettu, että suurin osa vuorovaikutuksesta on sanatonta viestintää ja usein sanaton viesti tul-

kitaan jo ennen kuin kanssakeskustelija sanoo mitään. Ensivaikutelma syntyy hyvin pienistä ja hienojakoisista asioista; katseesta, kehon asennosta, kädenpuristuksesta tai siitä, miten lähelle keskustelukumppani tulee toista. (Väisänen, L., Niemelä, M & Suua, P. 2009, 28.) Richmond ja McCroskey jakavat sanattoman vuorovaikutuksen kahdeksaan eri kategoriaan, jotka ovat *fyysinen olemus, elekieli ja liikkeet, kasvojen ja silmien eleet, äänenkäyttö, tila, kosketus, ympäristö ja aika*. Sekä fyysinen olemus, elekieli, liikkeet, kasvojen ja silmien eleet sekä äänenkäyttö kuvaavat Richmondin ja McCroskeyn (2000) tutkimuksessa nimenomaan viestejä, jotka välittyvät ihmiseltä toiselle sosiaalisen kontaktin aikana. Kosketuksen kategorian he rinnastavat sidonnaiseksi kulttuuriin ja näin ollen on suuria eroja siinä, missä konteksteissa koskettaminen on hyväksyttävää ja missä ei. (Richmond & McCroskey 200, 12-14.) Suomessa henkilökohtainen tila ja reviiri ovat laajempia verrattuna toisiin kulttuureihin. Moni suomalainen ei voi sietää liian lähellä seisovia ihmisiä tai liian aktiivista keskustelua, sillä se ei ole meidän kulttuurissamme ominaista. (Väisänen & co. 2009, 29.) Ympäristön vaikutus viestien tulkintaan voi kuitenkin olla suuri. Richmond ja McCroskey sisällyttivät ympäristöön esimerkiksi arkkitehtuurin, spatiaaliset sisustusjärjestelyt, musiikin, valaistuksen, lämpötilan ja hajun. Vanha sanonta *kauneus on katsojan silmässä* pitää tässä tapauksessa paikkansa, sillä jokainen tulkitsee ympäristön omalla tavallaan. Aika sanallisen viestinnän määrittäjänä liittyy myös osaltaan kulttuuriin. Ajankäytön valinnat viestivät vahvoja mielikuvia siitä, millainen on kokemuksemme ideoista ja ihmisistä. (Richmond & McCroskey 2000, 14-15.)

Viimeisten parinkymmenen vuoden aikana tutkijat ovat kiinnostuneet enemmän nonverbaalin kommunikaation merkityksestä luokkahuoneympäristössä. Kommunikaatioprosesseissa esiintyvät nonverbaalit tekijät ovat opettaja–oppilas suhteen kannalta yhtä tärkeitä kuin sanalliset tekijät, elleivät jopa tärkeämpiä. (Richmond & McCroskey 2000, 279.) Kandidaatintutkielmani (Vuori 2016) tuloksissa kävi ilmi, miten rinnasteinen huumorin käsite on vuorovaikutukseen ja hetkissä tapahtuviin ilmiöihin. Huumoria onkin mielestäni mahdollista käyttää sanattomasti ilmaisemaan esimerkiksi rennompaa ilmapiiriä ja viestittämään oppilaille tilanteiden olemuksesta. Richmond ja McCroskey ohjeistavat opettajaa antamaan aikaa huumorille luokassa, jolloin se voi toimia esimerkiksi tehokeinona tai pienenä taukona muuten asiallisen esityksen keskellä (Richmond & McCroskey 2000, 281). Musiikinopetuksen näkökulmasta erilaiset viestinnän keinot ovat mielenkiintoinen tutkimuskohde, sillä musiikintunti tarjoaa mahdollisuuden monenlaisille työtavoille sekä tilan hyödyntämiselle. Ison ryhmän kanssa toimiessa sanattoman viestinnän keinot saattavat saada arvaamattomankin suuren merkityksen.

Richmond ja McCroscey (2000) ovat tutkineet muun muassa opettajien kokemuksia nonverbaalin ja verbaalin viestinnän tehokkuudesta opetuksessa. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista oli sitä mieltä, että nonverbaali viestintä on tehokkaampi työkalu opettaja–oppilas suhteen parantamiseen kuin verbaalinen kommunikaatio. He kokivat nonverbaalin viestinnän olevan hienovaraisempaa ja helppokäyttöisempää, sillä sen avulla on mahdollista kommunikoida oppilaiden kanssa tekemättä asiasta niin suurta numeroa. Richmond ja McCroskey kokevat, että opettajan perimmäinen tarkoitus nonverbaalin viestinnän käyttöön on parantaa oppilaiden suhtautumista opetettavaan asiaan, opettajaan ja luokkaan sekä iskostaa heihin halu oppia lisää. Opettajan nonverbaali käytös viestittää merkityksiä oppilaille ja myös toisinpäin. Esimerkiksi, jos opettaja ottaa oppilaaseen harvoin katsekontaktia keskusteltaessa, voi viestin helposti tulkita niin, että opettaja ei ole kiinnostunut oppilaasta. (Richmond & McCroskey 2000, 288-290.)

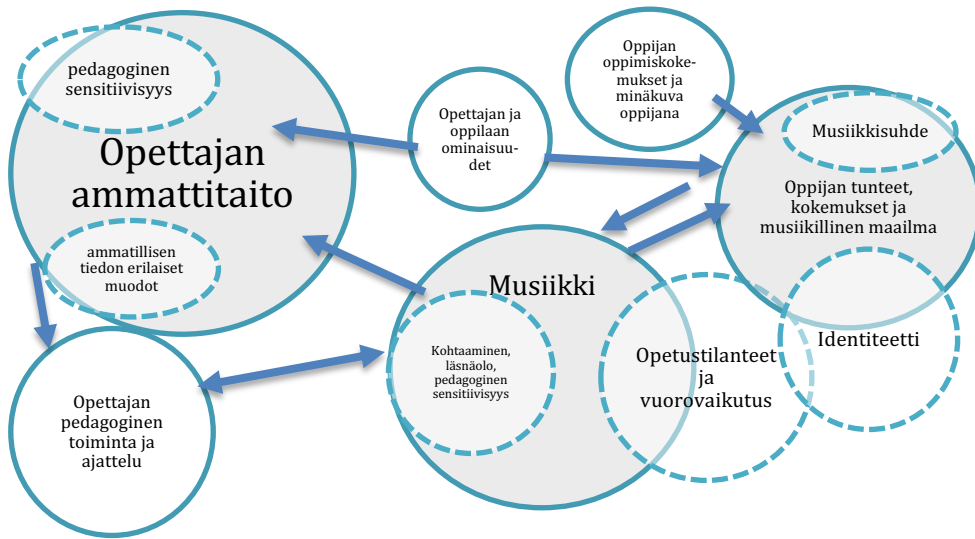
Tietyllä tapaa sanaton viestintä liittyy läsnäolon käsitteeseen, jolloin opettajan on mahdollista muuten kuin sanallisesti viestittää oppilaille olevansa kiinnostunut heidän tekemisistään ja luoda tietynlaista kohtaamisen ja avoimen ilmapiirin tuntua luokkaan. Benyik (2007) toteaa sanattoman vuorovaikutuksen olevan oikeastaan hyvin kulttuurisidonnaista. Aiemmat tutkimukset puoltavat näkemystä siitä, että tietyt eleet ovat synnynnäisiä kaikissa kulttuureissa ja ovat kuin geneettisesti perittyjä. Kulttuuriin sidoksissa olevat eleet ovat puolestaan opittuja eleitä. Matkimalla ja seuraamalla ympärillä olevia ihmisiä, opimme jossain määrin käyttäytymään samalla tavalla tai käyttämään kulttuurille ominaisia merkkejä ja eleitä. (Benyik 2007, 12.) Näin ollen myös luokkahuoneessa oppilaat oppivat osittain seuraamalla toistensa liikkeitä tai opettajan näyttämää esimerkkiä.

2.3 Musiikillisen toiminnan vuorovaikutukseen liittyviä käsitteitä

Musiikkiin ja vuorovaikutukseen liittyviä aiheita on tutkittu vähemmän, mutta sitä sivuavia ja siihen liittyviä tutkimuksia kuitenkin löytyy. Vuorovaikutusta ja musiikkia sivuavia tutkimuksia on tehty muun muassa musiikin yhteisöllisyydestä ja sen roolista yhteisöissä (Sinkkonen 2009) ja musiikillisesta vuorovaikutuksesta sikiö- ja vauva-aikana (Huotilainen 2009). Anttila & Juvonen (2008) ovat puolestaan tutkineet vuorovaikutusta musiikkikasvatuksen ja koulutuksen näkökulmasta sekä keränneet tietoa luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista musi-

kinopetuksesta. Tikka (2017) tutkii väitöskirjassaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta viulunsoitonopetuksessa. Tikan tutkimus tulee jo hyvin lähelle omaa tutkimusaiheittani, mutta oma tutkimukseni sijoittuu luokkahuoneympäristöön, jossa oppilaita on noin 20, kun Tikan tutkimus keskittyy yksittäisen oppilaan ja opettajan vuorovaikutussuhteeseen. Tikan tutkimustuloksista käy ilmi, että oppilaat arvioivat opettajassa ennen kaikkea tämän persoonaa ja sitä, millaisella asenteella opettaja suhtautuu opetustyöhön. Opettajalta toivottiin positiivista asennetta, kannustusta ja selkeää palautetta. Opettajan antamalla positiivisella palautteella oli myös selkeä vaikutus useimpien oppilaiden opiskelumotivaatioon. (Tikka 2017, 198.) Musiikillisen vuorovaikutuksen ja musiikin opetustilanteissa tapahtuvan vuorovaikutuksen tutkimus on erittäin tärkeää, sillä aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että opettajan vuorovaikutustaidoilla on selkeä yhteys oppilaan motivaatioon ja sitä kautta oppimiseen. Musiikinopetuksen yhteisöllinen luonne antaa olettaa, että musiikinluokkaympäristössä tapahtuu vuorovaikutustilanteita, jotka elävät tunnin tapahtumien mukana. Myös kandidaatintutkielmani tuloksissa kävi ilmi se, miten esimerkiksi huumorin ja oppilaan kohtaamisen koettiin olevan yksi osatekijä hyvän ilmapiirin luomisessa ja sitä kautta oppimiseen motivoinnissa.

Luokkahuonevuorovaikutusta on musiikinopetuksen näkökulmasta tutkinut muun muassa Huhtinen- Hildén (2013), joka kirjoittaa siitä, miten opettajan asenne ja oppilaiden kohtaaminen ovat merkittävässä roolissa musiikin opetuksen ja oppimisen kannalta. Hänen mielestään musiikin opettaminen tulisi nähdä kokonaisvaltaisena vuorovaikutus- ja kohtaamistilanteena sen sijaan, että opettaja ainoastaan siirtää tiedot ja taidot oppilaille. Huhtinen-Hildén kiteyttää musiikinopetuksen ”erilaisten ihmisten kohtaamisena musiikin maailmassa, oppimisen polun mahdollistamisena, rinnalla kulkemisena, vuorovaikutuksena ja molemminpuolisena oppimisena”. (Huhtinen-Hildén 2012, 169-170.) Huhtinen-Hildénin kuvaama musiikinopettajan työnkuva on moniulotteinen ja laaja osaamisalue, joka ei kata välttämättä ainoastaan musiikillisten tietojen ja taitojen siirtämistä oppilaille, vaan tukeutuu jopa holistiseen ja kokonaisvaltaiseen ihmis- ja oppimiskäsitykseen. Huhtinen-Hildénin ajatus musiikinopettamisesta on selvästi teoreettista tietopohjaa laajempi, joka nojaa ajatukseen oppilaan kohtaamisesta ja oppilaan tarpeiden tunnistamisesta. Tämänkaltainen ajattelumalli tukee oppilaiden yksilöllisiä oppimisprosesseja, mutta asettaa samanaikaisesti musiikinopettajalle suuren vastuun. Alla oleva kuvio havainnollistaa musiikintunnin moniulotteisuutta ja opetustyön eri puolia. Kuvio on mukaelma Huhtinen-Hildénin hahmottelemasta kuvioista *Opetustilanteen ulottuvuuksia*.



Kuvio 1. Opetustilanteen ulottuvuuksia. (vrt. Huhtinen-Hildén 2012.)

Samaa aihetta sivuten, mutta enemmän dialogisuuden ja keskustelun näkökulmasta ovat tutkineet Jordan-Kilkki ja Pruuki (2013). He käsittelevät opettajan vuorovaikutustaitoja *dialogin* ja *dialogisuuden* käsitteiden kautta. Dialogia synnyttävää toimintaa ovat esimerkiksi vastavuoroisuus, tasavertaisuus ja avoimuus. Dialogisuudella taas pyritään luomaan hyvää dialogia. Tässä tapauksessa dialogisuus viittaa taitoihin ja asenteisiin, joiden kautta edistetään dialogin syntyä. Jordan-Kilkki ja Pruuki rinnastavat dialogisuuden osittain kohtaamiseen ja läsnäoloon sekä opettajan kykyyn ja haluun olla dialogisessa suhteessa oppilaisiinsa. Kohtaamiseen he liittävät esimerkiksi sanattoman vuorovaikutuksen. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 19-20). Dialogisuutta ei Jordan-Kilkin ja Pruukin näkökulmasta synny ilman toimivaa vuorovaikutusta ja vastavuoroisuutta. Luokkahuoneympäristössä opettaja on pitkälti vastuussa siitä, millainen keskusteluympäristö luokkaan lopulta muodostuu. Toki keskustelun muodostumiseen vaikuttaa vahvasti myös esimerkiksi ryhmädynamiikka ja oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus, mutta opettaja on viimekädessä vastuussa siitä, millaiseksi luokan vuorovaikutusilmapiiri muodostuu. Aiemmat tutkimukset (mm. Stenberg 2011) osoittavat, että opettajan on omilla valinnoillaan mahdollista vaikuttaa siihen, millaista vuorovaikutusta ja toimintaa luokassa syntyy. Opettajan taidot ryhmän ohjaajana korostuvat luokkahuonetilanteessa, sillä ryhmän muovaaminen toimivaksi on nimenomaan opettajan tehtävä, ainakin tuntien alkuvai-

heessa. Ideaali tilanne luokassa olisi, kun ryhmä suuntautuu yhteiseen tekemiseen, yhteistyö sujuu ja työjakojen vuorottelu onnistuu. Ideaalissa tilanteessa vuorovaikutus on sujuvaa ryhmän eri jäsenten välillä, mutta myös ristiriitoja siedetään. (Stenberg 2011, 60.) Musiikintuntien ryhmätyöskentelytilanteista ehkä yleisimmän ryhmätoiminnan muodon voidaan ajatella olevan yhteismusisointi. Koko luokan soittaessa yhtä aikaa jopa eri puolilla luokkaa, opettajan taidot ryhmänohjaajana ja tilanteen hallitsijana korostuvat.

Tutkimuksessani keskityn siihen, miten opettaja käyttäytyy vuorovaikutuksen aikana ja millaisin keinoin hän tukee viestintäänsä tullakseen ymmärretyksi. Olen kiinnostunut vuorovaikutuksesta sekä verbaalin, että nonverbaalin viestinnän näkökulmasta, mutta otan tutkimukseen mukaan myös tilan ja sen tarjoamat mahdollisuudet ja rajoitteet osana nonverbaalia viestintää. Tutkimukseni kannalta voidaan ainakin joltain osin puhua multimodaalisuudesta, sillä tutkimani vuorovaikutus ei ole pelkästään puheen välityksellä tapahtuvaa kommunikaatiota, vaan se käsittää muitakin elementtejä. Multimodaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten ihminen käyttää eleitä sekä muita kehollisia tai materiaalisia resursseja vuorovaikutuksessa luodakseen yhteisymmärrystä, yhteistä toimintaa tai osallisuutta. Multimodaalinen vuorovaikutus ei niinkään keskity pelkästään nonverbaaliin vuorovaikutukseen yksinään, vaan tarkastelee useiden ilmiöiden ja toimintojen yhteistyötä vuorovaikutuksen kontekstissa samanaikaisesti. (Kääntä & Haddington 2011, 20.) Vuorovaikutus tutkimuskohteenä on saanut enemmän jalansijaa viime vuosikymmeninä. Multimodaalisuus on laaja käsite, joka vaikuttaa siihen, että eri tieteenaloilla sitä on käsitteenä tutkittu eri näkökulmista tieteenalojen omien teoreettisten ja metodologisten käytänteiden mukaan. Laajasti ajateltuna multimodaalisten ilmiöiden tutkimukseen katsotaan kuuluvaksi sekä kirjoitetun että puhutun viestinnän tutkimus, sekä tutkimus siitä, miten ihmisen luomat esineet ja asiat vaikuttavat sosiaaliseen, kulttuuriseen ja historialliseen viestintään sekä sanattomaan viestintään. (Kääntä & Haddington 2011, 28.) Kääntä ja Haddington (2011) määrittelevät multimodaalisen vuorovaikutuksen käsitteen hyvin: “*multimodaalisella vuorovaikutuksella* tarkoitetaan ihmisen reaaliaikaista ja kasvokkain tai esimerkiksi teknologian välityksellä käytävää keskustelua ja *multimodaalisuudella* viitataan puheen lisäksi niihin vuorovaikutuksen keinoihin, joilla on tärkeä tehtävä ymmärtämisessä ja ymmärretyksi tulemisessä”. Multimodaalinen vuorovaikutus on siis kommunikaatiota, jossa ihminen käyttää sanallisen viestinnän lisäksi hyödykseen kehoa, eleitä, prosodiaa ja kasvonilmeitä, mutta myös esimerkiksi senhetkistä ympäristöä, johon liittyvät paikka, tilassa olevat esineet ja tilan mahdollistama liike. (Kääntä & Haddington 2011, 11.)

Multimodaalisuuden käsite avaa myös musiikintunnin olemusta hieman laajemmin. Luokkahuoneympäristössä tapahtuvaan vuorovaikutukseen vaikuttaa useita tekijöitä ja musiikinluokan kontekstissa ne ovat vielä yksilöllisempiä. Musiikintunnin vuorovaikutukseen vaikuttaa vahvasti muun muassa juuri tila, joka kaikkine esillä olevine soittimineen tarjoaa tietynlaisen ympäristön toimia. Tilassa olevat soittimet tarjoavat toisaalta houkutuksen niiden kokeilemiseen, vaikka usein kirjoittamaton sääntö onkin, että soittimia soitetaan, kun sen aika on. Musiikinluokan tila vaikuttaa usein myös fyysisesti liikkumisen mahdollisuuteen ja siihen, miten tilaan ylipäätään asettaudutaan. Tutkimuksessani paneudun vuorovaikutukseen luokkahuoneen kontekstissa. Vaikka tutkin vuorovaikutusta sekä sanallisen että sanattoman viestinnän näkökulmasta, pitäydyn hyvin yleisellä tasolla vuorovaikutuksen ilmiössä. Sanattomaan viestintään olisi mahdollista ottaa mukaan syvempikin näkökulma ja useita eri kehollisen viestinnän hienojakoisia osia. Tutkimukseni päätarkoitus on kuitenkin opettajien antamissa merkityksissä vuorovaikutustoiminnalleen sekä siinä, millaisia toistuvia vuorovaikutustilanteita musiikintunnilla ylipäätään esiintyy.

3 VUOROVAIKUTUS OPETUSTILANTEISSA

3.1 Luokkahuonevuorovaikutus

Kääntä (2011) on tutkinut luokkahuoneessa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja sitä, millaisia kielellisiä ja kehollisia tapoja opettajilla on antaa puheenvuoroja oppilaille. Se, että puhujat vuorottelevat ja syntyy vuorovaikutusta mahdollistavat sen, että luokallinen oppilaita voi osallistua samaan aikaan järjestettyyn aktiviteettiin. Yleensä opettaja on se, joka luokkahuonetilanteessa jakaa vastausvuorot oppilaille. Usein opettajat jakavat puheenvuoroja nimeämällä seuraavan puhujan ja suuntaamalla tähän samanaikaisesti katseensa. Tällöin samassa toiminnassa yhdistyvät kielellinen ja kehollinen toiminta. (Kääntä 2011, 122.)

Luokkahuoneen vuoropuhelu on tietyllä tapaa ennalta määrätty, sillä opettaja–oppilasasetelma antaa keskustelulle tietyt raamit. Opettajalla on instituution edustajana oikeus säädellä, kuka puhuu seuraavaksi. Näin ollen opettajan vuoroa seuraa usein sen oppilaan vuoro, jonka opettaja on valinnut seuraavaksi puhujaksi. (Kääntä 2011, 124.) Tällainen malli toki pätee enimmäkseen opettajajohtoiseen opetustyyliin, ja nykypäivän koulussa oppilaslähtöisen opetuksen ottaessa yhä enemmän jalansijaa myös vuoropuhelu saattaa olla raameiltaan väljempää. Aiempaa tutkimusta luokkahuonevuorovaikutuksesta löytyy myös Mehanilta (1979), joka jakaa opetussyklin kahteen vieruspariin, joista ensimmäinen on “opettajan aloite - oppilaan vastaus” ja toinen “oppilaan vastaus - opettajan palaute”. Kääntä tulkitsee tämän niin, että opettajan hyväksyvä palaute päättää opetussyklin ja ei-hyväksyvä jatkaa tilannetta niin kauan, kunnes haettu vastaus löytyy. (Kääntä 2011, 129.)

Arkikeskustelussa luokkahuoneen kysymys–vastaus-kulttuuri elää. Opettajan kysymys on usein myös merkki siitä, että hän on kiinnostunut oppilaan ajatuksista ja näkemyksistä. Joskus opettajan kysymykseen ei ole yhtään vastaajaa, joskus niitä saattaa olla useita. Luokkahuonetilanteessa perimmäisin syy opettajan kysymykselle on usein kuitenkin oppilaiden aktivointi ja opetustilanteen johdattelu eteenpäin kysymysten avulla, toteaa Kleemola (2007, 61). Opet-

tajan kysymyksillä on useita eri tehtäviä; niiden avulla opettaja nostaa esille uusia aiheita, mutta toisaalta myös pitää yllä jo puheena olevaa aihepiiriä. Kysymysten avulla on mahdollista kysellä oppilailta jo ennestään tunnin aiheesta opittuja tietoja, kerrata vanhaa tai opettaa uusia asioita. On opettajasta kiinni, miten hän saa aktivoitua oppilaat vastaamaan kysymyksiin, sillä on myös tilanteita, jolloin opettaja ei saa haluamaansa vastausta oppilailta ja joutuu esimerkiksi itse vastaamaan omaan kysymykseensä. (Kleemola 2007, 61-62.) Kleemola (2007) tarkentaa, että saadessaan ei-toivotun vastauksen kysymykseensä, opettaja pyrkii usein ensin tarkentamaan kysymystä tai antamaan vastaukseen pieniä vihjeitä. Väärän vastauksen käsittelyssä opettaja pyrkii lieventämään asian "vääryyttä" esimerkiksi ilmaisemalla, ettei itsekään muista asian tarkkoja yksityiskohtia. Tämän kaiken takana on opettajan pyrkimys vahvistaa ja ylläpitää omaa ja oppilaiden välistä vuorovaikutussuhdetta. Kleemola korostaa toimivan opettaja–oppilas -vuorovaikutussuhteen olevan ehdottoman tärkeä opetuksen ja oppimisen kannalta. (Kleemola 2007, 88.)

Luokkahuonetutkimukset viime vuosikymmeniltä osoittavat, ettei opetus kuitenkaan aina tapahdu opettajajohtoisesti tai perustu pelkästään opettajan jakamille puheenvuoroille ja niitä seuraaville oppilaan vuoroille (Kääntä 2011, 124). Luokkahuoneaktiiviteetteihin kuulu usein muunkinlaista toimintaa kuin vain opettajajohtoista opetusta, kuten esimerkiksi pari- ja ryhmätyöskentelytilanteita. Musiikintunnilla vuorovaikutuksellisten tilanteiden ja muualla kuin omassa pulpetissa istumisen merkitys usein vieläpä korostuu. Näen luokkahuonevuorovaikutuksen musiikintunnin kannalta hieman elävämpänä kuin ehkä joidenkin muiden aineiden tunneilla. Taito- ja taideaineiden luonteeseen tuntuu kuuluvan pieni tilanteiden eläminen koko ajan ja usein aktiviteettien vaihtuessa luokassa on hetkellisesti pieni "luova kaos".

Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus on paljastanut, että opettajan ja oppilaiden välinen kehollinen vuorovaikutus on olennainen osa luokkahuoneessa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Kääntän (2011) tutkimuksessa kävi ilmi, että toisinaan vain pelkkä opettajan kehollinen toiminto, kuten nyökkäys riitti antamaan vastausvuoron oppilaalle. Kehollisen, eli sanattoman vuorovaikutuksen rooli arkipäiväisissä opetustilanteissa on merkittävä, mutta samalla hyvin moniulotteinen. Kehollinen vuorovaikutus liittyy usein tilanteisiin, jolloin sen tuottaminen ja tulkinta vuorovaikutuksessa on kompleksisempää. Peräkylä ja Stevanovic (2016) ovat tutkineet kehollisuutta ja sen eri muotoja. He määrittelevät sosiaalisen vuorovaikutuksen tarvitsevan toteutuakseen vähintään kaksi ihmistä, jotka kohtaavat samassa paikassa samaan aikaan. Peräkylän ja Stevanovicin (2016) mukaan amerikkalainen sosiologi ja empiirinen vuorovaiku-

tutkija Erving Goffman (1964) on käsitellyt sosiaalista vuorovaikutusta kokoontumisen ja kohtaamisen käsitteiden avulla jo vuosikymmeniä sitten. Goffmanin käsite kokoontuminen tarkoittaa ympäristöä tai tilannetta, jossa vuorovaikutukseen osallistujat voivat aistien avulla seurata toisiaan milloin tahansa. Tällaisia ympäristöjä voivat olla esimerkiksi kahvilat, kadut, luennot tai luokkahuone. Kokoontuminen edellyttää osallistujilta tiettyä käyttäytymisen sovitamista sen hetkiseen tilanteeseen. Meillä on jo olemassa oleva käsitys siitä, miten tietyissä ympäristöissä toimitaan ja sovitamme käytöksemme sen mukaan. (Peräkylä & Stevanovic 2016, 36-37). Kokoontumisen käsite kuvaa hyvin sitä, mitä luokkahuoneympäristössä tapahtuu. Koulussa on tietyt säännöt ja ohjeet, joiden mukaan toimitaan ja ne ovat kaikille yhteiset. Luokkahuoneessa on tietty asetelma, jonka mukaan osallistujat, eli tässä tapauksessa opettaja ja oppilaat oman toimintansa sovittavat. Luokkahuone on nimenomaan ympäristö, jossa kanssaulijoiden kehollista toimintaa tarkastellaan jo ihan huomaamattakin. Tällaiset tarkkailutilanteet voisivat hyvin liittyä esimerkiksi soittamiseen, jolloin jokaisella oppilaalla soitin, jonka soittamista harjoitellaan. Oppilaat tuntuvat usein olevan hyvin kiinnostuneita siitä, miten meillä oleva tehtävä sujuu kaverilta ja saattavat jopa vertailla soittotaitoja keskenään.

Kokoontumisesta seuraava askel on kohtaaminen. Goffman luonnehtii tätä ihmisten suuntautumisenä yhdessä toisiinsa ja johonkin, mitä he yhdessä tekevät. Goffmanin mukaan kokoontuminen muuttuu kohtaamiseksi silloin, kun ihmiset alkavat luoda välilleen jaetun tarkkaavaisuuden tilan ja keskustella. Kohtaaminen saattaa sijoittua usein myös kokoontumisen sisälle, jolloin paikalla on muitakin ihmisiä, mutta kohtaaminen ja sosiaalinen vuorovaikutustilanne tapahtuu vain tiettyjen osallistujien kesken. (Peräkylä & Stevanovic 2016, 38.) Musiikinluokassa tapahtuu luonnollisesti useita kohtaamistilanteita tunnin aikana. Kokoontumisen sisällä tapahtuva kohtaaminen antaa opettajalle mahdollisuuden kohdata yksittäinen oppilas hetken aikaa kahden kesken, vaikka samaan aikaan paikalla on luokallinen oppilaita. Muiden oppilaiden keskittyessä annettuun tehtävään (esimerkiksi soittimen harjoitteluun), opettaja voi kierrellä luokassa seuraamassa oppilaiden harjoittelua ja edistymistä. Tällaiset pienet hetket ovat arvokkaita vuorovaikutussuhteen luomisessa ja ylläpitämisessä, jolloin jokaisella oppilaalla on mahdollisuus tuntea tulleen huomatuksi suuresta joukosta.

3.1.1 Opettajan ja oppilaan roolit

Stevanovicin (2016) mukaan sosiaalinen todellisuutemme sisältää erilaisia rakenteita, jotka muovaavat toimintaamme. Rakenteet voivat liittyä taloudellisiin ja poliittisiin instituutioihin, kulttuurisiin ja sosiaalisiin verkostoihin, mutta myös esimerkiksi normeihin, odotuksiin, luottamukseen tai kahdenvälisiin ihmissuhteisiin. Sosiaaliset rakenteet ovat toisaalta ennalta annettuja, mutta toisaalta luomme niitä myös oman toimintamme kautta. (Stevanovic 2016, 200.) Myös Anttila (2017) määrittelee ihmisten välisten vuorovaikutustilanteiden perustuvan kontekstista riippumatta osallistujien keskinäiseen valta- tai hierarkiasuhteeseen. Luokkaympäristössä on olemassa valmiiksi tietty asetelma, jossa sekä opettajalla että oppilaalla on olemassa useita eri rooleja. (Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 2017.)

Vuorovaikutuksen kannalta opettajan ja oppilaan rooleilla on merkitystä. Olemassa olevat roolit ohjaavat väistämättä sitä toimintaa, mitä luokassa tapahtuu. Opettaja on usein se, joka esimerkiksi jakaa puheenvuorot oppilaille. Karvonen (2007) on tutkinut opettajan jakamia puheenvuoroja luokassa ja jakaa opettajan oppilaille antamat vuoronsiirtotavat yksilöityihin ja yksilöimättömiin vuoroihin. Yksilöity vuoro tarkoittaa sitä, että opettaja määrää ennalta seuraavan puhujan. Yksilöimätön vuoro suuntautuu puolestaan koko paikalla olevalle joukolle, jolloin oppilas voi itse päättää aikooko hän viitata, vastata välittömästi viittaamatta tai jättää kokonaan vastaamatta. Toki yksilöidynkin vuoronsiirron jälkeen oppilas voi päättää olla vastaamatta, mutta Karvosen tutkimuksen mukaan tällaista tapahtuu harvemmin. (Karvonen 2007, 136-137.) Karvonen toteaa oppitunnin aikana tapahtuvien vuoronvaihtotilanteiden kerտovan paljon siitä, millainen roolijako opettajan ja oppilaiden välillä vallitsee. Vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä voi vaihdella paljon jo yhden tunnin aikana. Opettajan rooli auktoriteettina luokassa korostuu hänen säädellössään vuorottelua tiukasti. (Karvonen 2007, 137.)

Luokkahuoneympäristöä ja vuorovaikutusta tutkittaessa nousee usein esille dialogisuuden käsite, joka liittyy myös vahvasti opettajan ja oppilaan rooleihin. Jordan-Kilkki ja Pruukki (2013) kirjoittavat dialogin merkityksestä musiikin opetuksessa ja opiskelussa. Dialogista puhuttaessa tehdään usein selväksi tavanomaisen keskustelun ja dialogin ero, sillä dialogi

nimenomaan pyrkii erottautumaan tavanomaisen keskustelun käsitteestä avarakatseisempänä ja osapuolet huomioon ottavana keskustelun muotona. Dialogin perusajatus on, että kaikki osapuolet huomioivat tilanteessa toisensa, vastaavat toisilleen ja sovittavat toimintansa kansakeskustelijoiden mukaan. Dialogin syntyyn vaikuttavia kantavia voimia ovat muun muassa vastavuoroisuus, kunnioitus, tasavertaisuus ja avoimuus. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 18.) Opettajalla on dialogin synnyssä tärkeä rooli, sillä useimmiten keskustelutilanteet lähtevät opettajan aloitteesta ja hän ainakin jollain lailla myös ohjaa keskustelua. Opettajalla on paljon vaikutusvaltaa siihen, millaiseksi keskustelutilanne muodostuu ja hän voi joko kannustaa hyvän dialogin syntymiseen tai estää sen toteutumisen. Jordan-Kilkki ja Pruuki puhuvat “olemisen pedagogiikasta”, joka liittyy siihen, miten opettaja kokee dialogisen suhteensa oppilaisiin ja miten hän haluaa tilanteessa olla. Dialogisuuden piirteet tulevat esiin jo hyvin pienissä eleissä, kuten siinä katsooko silmiin ja kuinka nopeasti ja kiinnostuneesti toista tervehtii. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 20.) Tässä sivutaan jo hyvin läheisesti sanatonta vuorovaikutusta ja voidaan puhua mikroliikkeistä ja mikroeleistä. Opettajan kyky sopeuttaa oma toimintansa oppilaan tai luokan toimintaan edesauttaa läsnäoloa, kohtaamista ja turvallisen ympäristön luomista. Musiikintuntia ajatellen tämä mahdollistuu, kun opettaja esimerkiksi myötäilee ja täydentää oppilaan musiikillista ilmaisua omalla soitollaan. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 20.)

Opettajan rooli on vuosikymmenten saatossa muuttunut arvovaltaisesta kaiken tietävästä auktoriteetista enemmän oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioonottavaksi moniosaajaksi. Nykyopettajan rooleja voivat olla esimerkiksi auktoriteetti, motivoija, ohjaaja, palautteen antaja ja vastuullinen aikuinen. Useista rooleista huolimatta opettaja on edelleen vastuussa luokassa tapahtuvasta toiminnasta sekä oppilaiden kehityksestä ja oppimisesta. Vaikka opettajajohtoisesta opetustyylistä on pyritty jonkin verran pois, on vastuu suunnittelusta ja opetuksen toteutuksesta kuitenkin edelleen opettajalla. Oppilaan rooli puolestaan on aina jollain lailla sidoksissa opettajan rooliin. Siinä missä opettajan rooli on kulkenut läpi muutoksen, myös oppilaan rooli on muuttunut. Oppilaan roolista koulumaailmassa on tullut massaan katoamisen sijaan enemmän yksilöitynyt ja henkilökohtaisiin tavoitteisiin pyrkivä itsenäinen oppija. Oppilaalta odotetaan tietynlaista toimintaa luokkaympäristössä ja nykypäivänä yksittäiselle oppilaalle annetaan myös enemmän vastuuta omasta oppimisestaan.

3.1.2 Tila ja liike

Tutkimuksessani tilan käsite tarkoittaa sitä konkreettista ympäristöä ja aluetta, jota henkilö käyttää kommunikoidessaan muiden kanssa. Katson tilaan kuuluvaksi myös siinä olevat ominaisuudet ja esineet, esimerkiksi soittimet ja miten niiden paikat on järjestetty. Liikkeellä taas tarkoitan ihmisen kehon ja kehon osien liikkeitä, mutta toisaalta myös sitä liikettä, jota hän tekee kulkiessaan tilassa, tässä tapauksessa luokkahuoneessa. Tutkimuksessani tila ja liike ovat siis tietyllä tapaa myös yhteydessä toisiinsa. Tila ja liike yhdessä vaikuttavat siihen, millaista toimintaa ympäristössä pidetään odotuksenmukaisena, jolloin ne samaan aikaan mahdollistavat toiminnan mutta myös muovaavat toimintaa vuorovaikutuksen resurssina. Ne myös osaltaan määrittelevät sen, miten käytämme puheenvuoroja tai jaamme niitä. (Haddington, Keisanen & Rauniomaa 2016, 162.)

Vuorovaikutuksellisen keskustelun eteneminen ja yhteisymmärrykseen pääseminen edellyttävät usein eri resurssien, kuten puheen, ilmeiden ja eleiden yhdistämistä. Charles Goodwin (200; 2007) on todennut, että myös monet muut vuorovaikutustilanteen piirteet, kuten esineet tai tilan muoto vaikuttavat siihen, millaiseksi vuorovaikutustoiminta muodostuu. (Haddington & co. 2016, 163.) Goodwin käyttää vuorovaikutuksen yhteydessä käsitteitä *semioottinen kenttä* (engl. *semiotic field*) ja *kontekstuaalinen kehys* (engl. *contextual configuration*), jotka kuvaavat vuorovaikutuksen multimodaalisia piirteitä. Näihin käsitteisiin viitaten tila ja liike lasketaan osaksi vuorovaikutuksen kontekstuaalista kehystä. Tila ja liike toimivat sekä vuorovaikutuksen resursseina, jolloin ne mahdollistavat toimintojen tapahtumisen tilassa, mutta toisaalta ne voivat olla myös rajoittavina tekijöinä estäen joidenkin toimintojen tapahtumisen. (Haddington & co. 2016, 163.) Musiikinluokassa konkreettinen esimerkki liikkumiseen vaikuttavista tekijöistä on esimerkiksi se, ovatko oppilaiden pulpetit liikuteltavia vai paikallaan pysyviä. Usein myös bändisoitinten nurkkaus vaikuttaa siihen, miten tilassa liikutaan, sillä ne ovat usein sijoitettu kiinteälle paikalle.

Musiikinluokka ympäristönä ja sen varustelu vaikuttaa siihen, millaista toimintaa ja käyttäytymistä musiikintunneilla syntyy. Koulujen musiikinopettajat ry:n (KMO) nettisivuilla on koottu lista niistä soittimista, joita hyvin varustellusta musiikinluokasta tulisi löytyä. Jokaista oppilasta kohden tulisi olla ainakin yksi säestyssoitin (esim. kitara tai ukulele) ja sen lisäksi piano, keyboardja, sähkökitaroita ja -bassoja sekä niille vahvistimet, kanteleita, erilaisia rytmisoittimia, rumpusetti, ellei jopa kaksi. Sen lisäksi koulun suuntautumisesta riippuen erilai-

sia jousisoittimia ja puhallinsoittimia. (Koulujen musiikinopettajat ry, Musiikkiluokan varustelu 2018.) Esimerkiksi rumpusetit ja pianot ovat kokonsa puolesta sellaisia, ettei niitä voi säilyttää yleensä muualla kuin luokkatilassa, jossa kaikki opiskelu tapahtuu. Soittimien esillä olo ja ulottuvilla oleminen tarjoaa virikkeitä oppilaille ja usein heidän tekeekin mieli hieman kokeilla soitinta omin päin. Vaikka musiikinluokassa on tarjolla erilaisia soittimia, niillä useimmiten kuitenkin soitetaan ohjatusti tai tietyissä tilanteissa. Usein vuoden alussa musiikinopettaja käykin läpi musiikinluokan säännöt ja miten esimerkiksi tilassa toimitaan tai soittimien kanssa käyttäydytään.

Parhaat näkemäni musiikinluokat ovat tarpeeksi isoja, jotta sekä soittimet mahtuvat olemaan esillä, mutta että myös tavanomaiselle opiskelulle ja muulle kuin soittamistilanteille jää tilaa. Musiikintunnin aikana tehtävät toiminnot vaativat usein paikasta toiseen siirtymistä, jolloin myös osaa soittimista pitää siirrellä (Kuivamäki & Unkari 2012, 20). Tämä helpottuu silloin, kun soittimet ovat saatavilla ja paikasta riippumatta helposti esille otettavissa. Musiikintunnin ei ole tarkoitus olla pelkästään paikallaan istumista, vaan toisinaan opetus saattaa tapahtua tilassa liikkuen tai tilaa hyödyntäen. Esimerkiksi opetussuunnitelmassa (POPS 2014) mainittu musiikkiliikunta vaatii toteutuakseen tilaa liikkua. Parhaimmillaan musiikin opetustilojen varustelu onkin suunniteltu niin, että se tukee ja toteuttaa musiikinopetuksen sisältöjä ja työtapoja (Kuivamäki & Unkari 2012, 21).

Toisaalta musiikinluokka tuo tilana myös haasteita vuorovaikutukselle ja yksi näistä haasteista ovat yhteissoittotilanteet. Yhteismusisoinnin pedagogisena tavoitteena on osallistaa mahdollisimman iso joukko oppilaita yhteiseen tekemiseen (Evijärvi, Juntunen, Kaikkonen, Kuivamäki & Unkari 2012, 25). Koko luokan kanssa yhteiseen musisointiin liittyvät kuitenkin omat haasteensa, esimerkiksi tilankäytön suhteen. Soittotilanteissa koko luokkatila on usein käytössä ja esimerkiksi bändisoittimille on olemassa valmiiksi määritelty paikka. (Evijärvi & al. 2012, 25.) Tällöin yhteissoiton alkaessa oppilaat liikkuvat bändisoittimille varattuun tilaan luokassa. Soittimet, jotka mahtuvat kaappiin tai seinälle säilöön (esim. kitarat, ukulelet, kanteleet tai pienemmät rytmisoittimet) ovat usein sijoitettuna lähivarastoon tai kaappiin. Yhteissoittotilanne on haasteellinen, sillä koko luokka ei samaan aikaan mahdu soittamaan yhtenä bändinä, vaan bändisoittimilla soittaa osa ja muut osallistuvat akustisilla soittimilla usein omalla paikallaan istuen. Näissä tilanteissa oppilaita on siis hajallaan ympäri luokkaa, jolloin myös opettaja joutuu jakamaan huomiotaan joka puolelle. Varsinkin yhteissoittoa aloittaessa oppilaat kyselevät ja varmistavat vielä paljon asioita soittamiseen liittyen ja pyytävät opetta-

jalta apua. Osa oppilaista joutuu odottamaan omaa vuoroaan jonkin aikaa, ennen kuin opettaja ehtii kiertämään kaikkien avun tarvitsijoiden luona. Myös soiton aikana opettajan havainnointikapasiteetti on rajallinen, sillä hän ei useinkaan pysty näkemään kaikkia oppilaita yhtä aikaa.

3.2 Musiikinopettaja vuorovaikuttajana

Vuorovaikutustaitojen voidaan katsoa olevan yksi osa opettajan ammattitaitoa. Viime vuosikymmeninä vuorovaikutus on käsitteenä ja lähtökohtana opetukseen saanut enemmän tilaa ja siihen on kiinnitetty tutkimuksissa enemmän huomiota. Monissa opetukseen liittyvissä tavoitteissa vuorovaikutus on lähtökohtaisesti mukana tai se toimii muuten tärkeänä välineenä tavoitteiden saavuttamisessa. Kiesiläinen (2006) toteaa, että viime vuosikymmeninä on alettu kiinnittää enemmän huomiota esimerkiksi ryhädynamiikkaan ja siihen, miten ryhmä toteuttaa tiettyjä lainalaisuuksia, jonka mukaan ryhmässä toimijoiden on oma toimintansa sovittava (Kiesiläinen 2006, 30). Oletuksena on, että ammattitaitoisen kasvattajan tulee omata tietyt vuorovaikutustaidot ja osata toimia tietyllä tavalla myös esimerkiksi työyhteisössä. Opettajan vastuu kasvattajana luo tietynlaisia oletuksia kyvystä hyvään vuorovaikutukseen. Kiesiläinen puhuu vuorovaikutuskanavasta, jolla hän tarkoittaa jokaisen ihmisen omia väyliä toteuttaa vuorovaikutusta. Vuorovaikutuskanava sisältää kaikki ne vuorovaikutuksen eri osa-alueet, kuten puheen, kehon liikkeet, ilmeet, eleet ja äänenpainon. Hän myös peräänkuuluttaa, että ammatti-ihmisen tulisi olla ainakin kohtuullisen tietoinen omasta viestinnästään ja sen laadusta. Opettaja saakin usein palautetta viestinnästään oppilailta, jotka toimivat ikään kuin peilinä opettajan toiminnalle. Usein opettaja myös huomaa, minkälainen viestintä toimii minkäkin ryhmän kanssa. (Kiesiläinen 2006, 39-40.) Toimintaan heijastuvat läheisesti opettajan oma arvomaailma ja miten hän oppilaistaan ja opetustyöstä sekä sen tavoitteista ajattelee. Arvot myös heijastuvat selkeimmin työn tavoitteisiin ja toteutumiseen.

Musiikinopettajan työnkuva on moniulotteinen kokonaisuus, joka pitää sisällään useita erilaisia osa-alueita. Opetussuunnitelmassa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, POPS 2014) musiikinopettajan työnkuva määritellään olevan musiikin ammattilainen, jonka tehtäviin kuuluu jakaa tietämystään eteenpäin ja antaa oppilaille edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan sekä kannustaa aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen (POPS 2014, 422). Musiikin opettamisen herkkyyttä ja opettajien asenteita tutkinut Huhtinen-Hildén (2013)

kirjoittaa siitä, miten musiikinopettajan tärkein instrumentti on opettajuus. Musiikinopetuksen ammatillisen työnkuvan laajuus vaikuttaa myös tämän instrumentin käyttökelpoisuuteen arjen opetustyössä. Huhtinen-Hildénin mielestä ei ole samantekevää, millaisella asenteella ja miten opettaja oppilaansa kohtaa. (Huhtinen-Hildén 2013, 159.) Kohtaaminen ja opettajan läsnäolo mainitaankin usein yhdeksi oppimisen perusedellytyksistä. Oppilaan kokemus opettajan läsnäolosta lisää usein myös turvallisuuden tunnetta luokassa (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 20). Musiikin oppiaineen kannalta turvallisuuden tunne on erityisen tärkeä, sillä usein tunteilanteisiin liittyy monenlaista luovaa toimintaa, joka onnistuakseen tarvitsee turvallisen ja luottamuksen ilmapiirin kokeilla, epäonnistua ja innostua. Yksi läsnäolon taidoista on myös kuunteleminen. Kuuntelemiseen ja läsnäoloon liittyvät vahvasti nonverbaalikka, kuten esimerkiksi ilmeet ja eleet. Käytetään myös termiä eläytyvä kuunteleminen, jolla viitataan siihen, että kuuntelija on aidosti läsnä kuuntelutilanteessa ja kiinnostunut siitä, mitä vastapuolella on kerrottavaa. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 22.) Huhtinen-Hildénin mukaan opettajan toiminta ja pedagogiset valinnat muuttuvat opetuksen muuttuessa enemmän kohti oppilaslähtöistä lähestymistapaa. Nykyään kyse ei ole enää pelkästään oppilaan taiteellisen, motorisen tai tiedollisen suorituksen arvioinnista, vaan kyse on oppilaan kokonaisvaltaisesta kohtaamisesta ja hyväksymisestä musiikillisen toiminnan kautta. Tämä tapahtuu usein nimenomaan sanattomasti vuorovaikutuksen ei-kielellisellä alueella. Jotta musiikintunnilla oppilaiden olisi mahdollista kokea yhteisöllisyyttä, ilmaista tunteitaan ja kokea onnistumisen elämyksiä musiikin kautta, on opettajan kiinnitettävä huomiota omiin pedagogisiin keinoihinsa ja tapoihinsa toimia. Tällaiset uudenlaiset tavoitteet asettavat opettajan ammattitaidolle aivan uudenlaisia haasteita. (Huhtinen-Hildén 2013, 160-161.)

Kandidaatintutkielmassani (Vuori 2016) pohdin musiikin erityisyyttä taideaineena, sillä se mahdollistaa monipuolisen tekemisen ja toimimisen musiikin parissa. Musiikin oppiaine on kokenut suuria muutoksia laulun oppiaineesta musiikin oppiaineeksi ja pikkuhiljaa mukaan on tullut soittimia ja muita musiikin parissa tapahtuvia aktiviteetteja. Nykypäivän musiikintunnit eivät ole enää ainoastaan laulamista ja soittamista, vaan tunneilla tehdään monipuolisesti erilaisia kokonaisuuksia käyttäen liikettä, improvisaatiota, ääntä, rytmiikkaa ja teknologiaa. Oppilaat oppivat jäsentämään omaa musiikkisuhdettaan, tutustuvat ympäröiviin musiikkikulttuurisiin ja oppivat luomaan myös jotain uutta ja omaa. Usein äänen tuottaminen ja toisten kuunteleminen ovat musiikintunnin peruselementtejä, joiden kanssa ollaan tekemisissä melkein joka tunti. Kandidaatintutkielmani tuloksissa kävi ilmi, että vuorovaikutuksellisuuden, sekä sanallisen että sanattoman, koettiin olevan läsnä musiikintunneilla oikeastaan päivittäin. Mu-

siikintuntien luonne voidaan nähdä lähtökohtaisesti yhteisöllisenä, sillä esimerkiksi yhteismusisointitilanteet tarvitsevat toteutuakseen aina jonkinlaista vuorovaikutusta. (Vuori 2016, 11-12.)

Opettajan rooli hyvän vuorovaikuttajan esimerkkinä korostuu musiikintunnilla (Huhtinen-Hildén 2013, 159). Musiikintunnit ovat tilanteina sellaisia, että ne usein sisältävät ihmistä syvältä koskettavia ulottuvuuksia, joilla voi olla kauaskantoinen merkitys ihmisen kasvulle ja elämälle. Huhtinen-Hildénin sanoin *“musiikinopettamisessa tarvitaan herkkiä tuntosarvia ja sensitiivisyyttä, jolla olemme toisten käytettävissä tietoinemme ja taitoinemme, mutta myös ihmisinä ja kanssakulkijoina”*. (Huhtinen-Hildén 2013, 159.) Opettajan oma motivaatio ja vaivannäkö vaikuttavat pitkälti siihen, millaiseksi musiikintuntien olemus ja ilmapiiri lopulta muodostuvat, ja opetus tulisi nähdä kokonaisvaltaisena vuorovaikutus- ja kohtaamistilanteena, jolloin se mahdollistaisi pelkän tiedon ja taidon siirtämisen sijaan syvällisempää oppimista (Huhtinen-Hildén 2013, 169). Nuorten musiikinkuuntelua ja tunne-elämyksiä tutinut Saarikallio (2012) kirjoittaa siitä, miten musiikki ei ole pelkästään kognitiivisten tai motoristen taitojen hallintaa, vaan se liittyy myös vahvasti tunteisiin ja elämyksiin. Myös aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että musiikin aikaansaamat tunnekokemukset ohjaavat usein musiikkiin liitettyä toimintaa. Näin ollen musiikin oppiaine sisältää alueita, joihin oppilaille on saattanut muodostua vahva tunneside ja omakohtainen käsitys. Musiikin yhteys tunteisiin ja sitä kautta minäkuvan rakentumiseen tarkoittaa sitä, että opetustilanteet saattavat muotoutua hyvinkin henkilökohtaisiksi ja vaikuttaa esimerkiksi sosio-emotionaalisten taitojen kehittymiseen. (Saarikallio 2012, 37.)

Musiikkiin liitetty voimakas kokemuksellisuus asettaa myös musiikinopettajalle vastuun siitä, miten hän kohtaa oppilaat. Saarikallion mukaan musiikin henkilökohtainen kokeminen vaatii opettajalta herkkyyttä ymmärtää oppilaan maailmaa sekä suhdetta opetettavaan materiaaliin. Nuorelle musiikki saattaa olla voimakas minäkuvan muovaamisen ja vahvistamisen väline, joka liittyy nimenomaan nuoruuden identiteetin etsimiseen ja rakentamiseen. (Saarikallio 2012, 38.) Musiikinopettajalla tulisikin olla herkkyyttä ja kykyä tukea nuorta tässä elämänvaiheessa ja ymmärtää musiikin merkityksiä nuoren elämässä. Saarikallio alleviivaa, miten opettajan näkökulmasta on erityisen tärkeää ymmärtää se kokonaisvaltainen tunne-elämys, joka musiikilliseen toimintaan saattaa nuorella liittyä. Hänen mielestään yhtä tärkeää on se, miten viestimme musiikillisen toimintamme kautta. Saarikallio kiteyttää musiikkipedagogin työn hyvin: ”Musiikkipedagogin työ on alati muovautuvaa, dynaamista ja vuorovaikutuksel-

lista toimintaa, jossa ovat läsnä niin opettajan kuin oppijankin musiikkiin liittämät henkilökohtaiset merkitykset ja kokemukset. ” (Saarikallio 2012, 38.)

Huhtinen-Hildén toteaa, että saadakseen aikaan hyvää, oppilaslähtöistä opetusta, on opettajalla oltava kyky ja ymmärrys olla taitoineen ja tietoineen oppilaan käytössä. Tätä hän kutsuu nimellä sensitiivinen musiikinopetus. Jotta opettaja onnistuu siirtämään tarvittavat tiedot ja taidot oppijalle tämän musiikkisuhteen kannalta parhaalla tavalla, on opettajalla oltava herkkä vaisto oppimistilanteen vuorovaikutusta ja oppijan päämäärää kohtaan. Tällainen pedagoginen sensitiivisyys näkyy hyvän opettajan toiminnassa oppilaista välittämisenä ja kunnioittamisena yksilöinä, tilanteiden herkkänä tulkitsemisena, ymmärryksenä oppilaan tarpeista ja kykenä improvisaatioon vuorovaikutuksessa. (Huhtinen-Hildén 2013, 164-165.)

3.2.1 Huumori pedagogisena keinona

Kandidaatintutkielmassani (Vuori 2016) tutkin musiikinopettajien käsityksiä omaan työhönsä liittyvästä huumorista. Haastattelemi opettajat kokivat musiikintunnilla esiintyvän huumorin tärkeäksi osaksi jopa päivittäistä arkea. Huumorin koettiin olevan mukana lähes päivittäin ja haastateltavien mukaan sen olemus ja olemassaolo olivat pitkälti riippuvaisia opettajan ja oppilaiden mielentilasta sekä keskinäisestä vuorovaikutuksesta. (Vuori 2016, 16).

Haastattelemi opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että huumori näkyy parhaiten opettajan ja oppilaiden välisenä vuorovaikutuksena. Huumorin ja rentouden miellettiin liittyvän vahvasti yhteen ja sitä kautta myös oppimisympäristön ja ilmapiirin koettiin usein parantuvan. Eräs haastateltava kiteytti hyvin, ettei huumoria synny, jos ilmapiiri on kireä, mutta toisaalta huumorin keinoin on myös mahdollista rentouttaa ilmapiiriä. Huumoria käytettiin motivoinnin keinona ja välillä apuna oppimisprosessissa. Kuitenkin huumorin koettiin olevan enemmän tilannesidonnaista ja ennalta arvaamatonta, kuin tietoisesti käytettyä tai valmisteltuja vitsejä. (Vuori 2016, 19.)

Opettajan tärkeä rooli oppilaiden rohkaisijana ja kannustajana esimerkiksi uuden soittimen soittamisessa korostuu musiikintunnilla. Musiikin oppiaineen ilmaisullinen luonne saattaa aiheuttaa sen, että oppilaalla liittyy aineeseen tiettyjä pelkoja, kuten muiden kuullen soittami-

nen ja laulaminen. Haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että huumorin ja rentouden kautta syntyvää sallivampaa ilmapiiriä on mahdollista toteuttaa oman toiminnan ja esimerkin kautta. (Vuori 2016, 19.) Huumorin miellettiin olevan vahvasti kytköksissä omaan persoonaan. Eräs haastateltavista kuvailee huumorintajun liittyvän enemmän asenteeseen kuin toimintaa. Hänen mukaansa opettajan hyvä huumorintaju liittyy myös osittain kykyyn ymmärtää lasten maailmaa. (Vuori 2016, 19.) Myös aiemmat huumorin tutkimukset (Haavio 1954, 110) osoittavat, että valmius käyttää huumoria liittyy vahvasti opettajan omaan persoonallisuuteen.

Saharinen (2007) kirjoittaa siitä, miten yhtenä oppimisen edellytyksistä on opettajan ja oppilaiden välinen auktoriteettisuhde ja että opettajan asenne kasvatustehtävää kohtaan ratkaisee sen, millaiseksi opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutussuhde muodostuu. Saharinen on sitä mieltä, että kiusoittelu voisi olla opettajan pedagoginen keino suhtautua oppilaan virheisiin ja sitä kautta mahdollisuus vaikuttaa luokan opiskeluilmapiiriin. (Saharinen 2007, 261.) Kiusoittelu on moniulotteinen huumorin muoto, eikä sen käyttö opetuksessa ole aina niin yksiselitteisen helppoa. Luokkahuoneympäristössä kiusoittelua voi esiintyä oppilaiden ja opettajan välillä tai pelkästään oppilaiden kesken (Saharinen 2007, 263). Oppilaisiin kohdistuvan kiusoittelun ja huumorin kanssa täytyy olla kanssa erityisen tarkkana, sillä jokainen tekee tilanteesta oman tulkintansa. Vastapuolien kokemus huumoritilanteesta saattaa olla erilainen, jolloin syntyy helposti konflikteja.

4 OPETUSSUUNNITELMAN LINJAUKSIA VUOROVAIKUTUKSEEN JA PALAUTTEEN ANTOON

4.1 Vuorovaikutus perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Vuorovaikutuksellisuus korostuu uudessa opetussuunnitelmassa (POPS 2014). Oppimisen tulisi tapahtua vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Siihen liittyy yksin ja yhdessä tekeminen, ajattelu, suunnittelu, tutkiminen ja näiden prosessien monipuolinen arviointi. Oppilaiden tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä nostetaan esiin olennaiseksi osaksi oppimisprosessia. Oppilaita ohjataan ottamaan huomioon toimintansa seuraukset ja vaikutukset muihin ihmisiin ja ympäristöön. (POPS 2014, 17.)

Uudessa opetussuunnitelmassa nousee vahvasti esille kulttuurinen osaaminen, kulttuurisen moninaisuuden kunnioitus sekä vuorovaikutus ja yhteistyö. Opetussuunnitelman mukaisesti perusopetuksen tulisi rakentua moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle, joka muotoutuu eri kulttuurien vuorovaikutuksessa. Opetuksen tulisi tukea oppilaiden henkilökohtaisen kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua osaaottaviksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan sekä yhteisössään, mutta myös ohjata kiinnostusta muita kulttuureja kohtaan. (POPS 2014, 16.) Laaja-alaisten osaamistavoitteiden kohdassa kaksi *kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu* määrittellään oppilaalle tiettyjä osaamistavoitteita. Kulttuurisesti kestävä elämäntapa ja monimuotoisessa ympäristössä toimiminen edellyttävät oppilaalta muun muassa arvostavan vuorovaikutuksen taitoja ja keinoja ilmaista itseään ja näkemyksiään. Koulussa oppilaan tulisi saada mahdollisuuksia kokea ja tulkita taidetta, kulttuuria ja kulttuuriperintöä. Toisaalta yhtä tärkeää on oppia välittämään, muokkaamaan ja luomaan kulttuuria ja perinteitä ja huomaamaan niiden merkityksen hyvinvoinnille. (POPS 2014, 21.) Varsinkin kulttuurisen ymmärtämisen ja tulkitsemisen tavoitteisiin on helppo pyrkiä musiikin avulla. Louhivuori (2009, 16) kirjoittaa siitä, miten musiikki on pohjimmiltaan vuorovaikutusta ja sosiaalista toimintaa. Musiikintuntien vuorovaikutteisuus ei siis ilmene ainoastaan tuntien aikana, vaan opetuksella on kauaskantoisemmat vaikutukset. Musiikkia on mahdollista käyttää esimerkiksi kulttuurien

välisen jännitteiden vähentäjänä. Niin ikään Louhivuori (2009) toteaa, että opettamalla lapsille ja nuorille eri kulttuurien taidetta, lisätään samalla ymmärrystä kulttuurien erityispiirteistä ja annetaan lähtökohtia muiden kulttuurien kohtaamiseen. (Louhivuori 2009, 17.) Musiikki on voi olla siis luonteva keino kommunikoida eri kulttuurien välillä – jopa ilman sanoja.

Laaja-alaisen osaamisen kannalta tärkeässä osassa ovat arvot, oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri, jotka luovat perustan osaamisen kehitykselle (POPS 2014, 20). Jokainen oppiaine rakentaa ainekohtaisen osaamisen oman tiedon- ja taidonalansa sisältöjen ja menetelmien ympärille. Osaamisen kehittymiseen vaikuttaa erityisesti se, miten työskennellään ja miten oppijan ja ympäristön vuorovaikutus toimii. Oppilaan saama palaute sekä oppimisen ohjaus ja tuki vaikuttavat asenteisiin sekä motivaatioon ja tahtoon toimia. (POPS 2014, 20.) Musiikin oppiaineella on paitsi musiikillisten taitojen ja ymmärryksen opettamisen tavoite, myös sosiaaliin ulottuvuuksiin ja osaamiseen kasvattava tavoite, painottaa Louhivuori (2009). Musiikkia on käytetty ihmisen evoluution aikana virittämään ryhmiä emotionaalisesti oikeaan tilaan. Edelleen monissa yhteyksissä, kuten konserteissa ja erilaisissa tapahtumissa, musiikkia käytetään ryhmän emotioiden yhtenäistämiseen ja toimintojen koordinoimiseen. Erilaiset musiikilliset yhteisöt auttavat jäseniä verkostoitumaan ja näitä verkostoja on mahdollista hyödyntää monin eri tavoin. (Louhivuori 2009, 16.) Koen, että musiikinopetus tarjoaa hyvät puitteet laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumiseen. Niihin on mahdollista vaikuttaa mielestäni nimenomaan muokkaamalla toimintakulttuuria ja usein musiikintunneilla näkyvinkin suhteellisen yhteisöllinen ja kommunikointia sekä yhteistyötä vaativa toimintaympäristö. Esimerkiksi bändisoittaminen ei onnistu ilman kommunikaatiota muiden kanssa.

Kouluyhteisössä oppilaat oppivat vuorovaikutuksen merkityksestä myös omalle kehitykselle. Tällöin on mahdollista kehittää sosiaalisia taitoja, oppia ilmaisemaan itseään erilaisin tavoin sekä esiintymään eri tilanteissa. Oppilaita on tärkeää rohkaista vuorovaikutukseen ja itsensä ilmaisemiseen vähäiselläkin kielitaidolla. On yhtä tärkeää oppia käyttämään matemaattisia symboleita, kuvia ja muuta visuaalista ilmaisua kuin draamaa sekä musiikkia ja liikettä vuorovaikutuksen ja ilmaisun välineinä. Omaa kehoa ohjataan arvostamaan sekä käyttämään sitä tunteiden ja näkemysten, ajatusten ja ideoiden ilmaisemiseen. (POPS 2014, 21.)

4.1.2 Vuorovaikutus musiikin opetussuunnitelmassa

Opetussuunnitelma (POPS 2014) korostaa musiikinopetuksen toiminnallisuutta. Oppilaiden musiikillisten taitojen ymmärrys, kokonaisvaltainen kasvu ja kyky toimia yhteistyössä muiden kanssa kehittyvät toiminnallisen musiikinopetuksen kautta (POPS 2014, 422). Musiikin tunnilla oppilaat opiskelevat musiikkia monipuolisesti, joka taas edesauttaa heidän ilmaisutaitojensa kehittymistä. Vuorovaikutus on moniulotteinen kokonaisuus ja riippuen näkökulmasta sen voi käsittää hyvinkin laajaksi ilmiöksi. Useat opetussuunnitelmassa listatut musiikinopetuksen tavoitteet sisältävät aspekteja vuorovaikutuksesta ja eivät olisi edes mahdollista toteuttaa ilman toimivaa vuorovaikutusta. Opetussuunnitelmassa luetellut tavoitteet vuosiluokille 7-9 pitävät sisällään useita kokonaisuuksia, jotka toteutuakseen jokaisen oppilaan kohdalla, vaativat opettajalta taitoa aistia oppilaiden tuntemuksia ja kykyä luoda luokkaan turvallinen ja salliva ilmapiiri. Jotta tavoite jokaisen oppilaan yksilöllisessä huomioimisessa toteutuisi ja työtavat säilyisivät monipuolisina, on opettajan kiinnitettävä huomiota vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Näyttämällä itse esimerkkiä ja kannustamalla oppilaita erilaisin keinoin, opettajan on mahdollista luoda luokkaan ilmapiiri, joka samalla tukee oppimista sekä sallii epäonnistumisen ja harjoittelemisen turvallisesti.

Alla olevassa taulukossa on listattuna tavoitteet, jotka toteutuakseen edellyttävät vuorovaikutusta niin oppilaan kuin opettajankin osalta.

TAULUKKO 1. Musiikinopetuksen tavoitteita vuosiluokilla 7-9. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014)

Opetuksen tavoitteet

T1 kannustaa oppilasta rakentamaan toimintaan musisoivan ryhmän ja musiikillisten yhteisöjen jäsenenä

T2 ohjata oppilasta ylläpitämään äänenkäyttö- ja laulutaitoaan sekä kehittämään niitä edelleen musisoivan ryhmän jäsenenä

T3 kannustaa oppilasta kehittämään edelleen soitto- ja yhteismusisointitaitojaan keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimin

T5 tarjota oppilaalle mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun ja havainnointiin sekä ohjata häntä keskustelemaan havainnoistaan

T8 ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikkia taiteenlajina ja ymmärtämään, miten musiikkia käytetään viestimiseen ja vaikuttamiseen eri kulttuureissa

Musiikin oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet vuosiluokilla 7-9

“Tavoitteena on luoda pedagogisesti monipuolinen ja joustava musiikin opiskelukokonaisuus, jossa erilaiset musiikilliset työtavat ja vuorovaikutustilanteet sekä yhteismusisointi ja muu musiikillinen yhteistoiminta on mahdollista. Oppimisen ilo, luovaan ajatteluun rohkaiseva ilmapiiri sekä myönteiset musiikkikokemukset ja -elämykset innostavat oppilaita ja sitouttavat heidät kehittämään musiikillista osaamistaan.” (POPS 2014, 424.)

Kohtaamisella ja läsnäololla on palautteen annon ja arvioinnin kannalta suuri merkitys. Ohjaava palaute auttaa oppilasta hahmottamaan paremmin soivaa musiikillista toteutusta, musiikillista ilmaisua ja merkityksiä musiikin sisällä. Oppilas tarvitsee palautetta erityisesti silloin, kun hän toteuttaa luovaan tuottamiseen ja musiikkiteknologiaan liittyviä kokonaisuuksia.

Musiikin oppiaineen opetussuunnitelmassa korostuvat selvästi yhteistyön taidot ja niiden käyttö musiikin eri osa-alueilla. Opetussuunnitelmassa listattujen tavoitteiden pohjalta on perusteltua ajatella, että musiikin oppiaineen luonne on yhteisöllinen ja yhdessä tekemistä on tunneilla paljon. Hyvät yhteistyötaidot eivät ole sisäsyntyinen asia tai taito, joka välttämättä tulisi ihmiseltä luonnostaan, vaan ne ovat taitoja, joita täytyy yhtä lailla harjoitella. Ohjatakseen oppilaita kohti opetussuunnitelmassa mainittuja tavoitteita ja esimerkiksi arvosanalla 8 annettuja kriteereitä, on opettajan tuettava myös yhteistyötaitojen kehittymistä musiikintunnin aikana. Tässä tulee esiin vuorovaikutuksen merkitys hyvän ja sallivan ilmapiirin luomisessa ja sitä kautta yhdessä kokeilemisen ja tekemisen pohjana.

4.2 Palaute ja arviointi

Perinteisesti arviointi on jaettu *holistiseen* eli kokonaisvaltaiseen ja analyttiseen arviointiin sekä *formatiiviseen* ja *summatiiviseen* arviointiin. Arviointi voi olla muun muassa suullista tai kirjallista, arvosana tai hyväksytyt/hylätty. Musiikin alalla arviointi on perinteisesti keskittynyt suoritukseen ja sen kohteena on keskeisesti musiikillinen osaaminen. Musiikillisten taitojen arvioinnin välineinä käytetään useimmiten tutkintoja, kuulusteluja, tenttejä, kirjoitustehtäviä ja henkilökohtaisia palautekeskusteluja. Arvioinnin tukena voi käyttää myös esimerkiksi ryhmätöitä, keskusteluja, oppimispäiväkirjoja tai muita taiteellisia tuotteita tai esityksiä.

Oppimiskäsitysten muutosten myötä arviointiajattelu elää muutoksessa, mikä on huomattavissa myös uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) uudistuneista arviointikriteereistä. Nykyisen opetussuunnitelman mukaan suuri osa arvioinnista on opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Opettajan tehtävä on huolehtia siitä, että oppilas saa alusta lähtien oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta sekä tietoa omasta osaamisesta ja edistymisestä. Niitä hyödynnetään opetuksessa oppimista edistävällä ja oppilasta kunnioittavalla tavalla. (POPS 2014, 47.) Opetussuunnitelman peräänkuuluttama arviointikulttuuri ja oppimista tukeva ympäristö ovat mielestäni asioita, joiden ei ole mahdollista toteutua kunnolla ilman toimivaa vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä. Opettajan vuorovaikutustaidot ovat merkittävässä asemassa niin kaikkeen musiikilliseen toimintaan liittyen kuin arviointitilanteissakin. Alla olevassa taulukossa listatut arviointikulttuuria tukevat arvioinnin tehtävät liittyvät mielestäni kaikki vuorovaikutukseen. Arvioinnissa korostuu opettajan herkkyyys ymmärtää oppilaan kokemusmaailmaa ja seurata oppilaan oppimispolkua sekä sitä kautta tukea oppilaan yksilöllistä kehitystä. Arvioinnin monipuolisuuteen ja eettisiin kysymyksiin liittyy vahvasti opettajan kyky tarkkailla koko ryhmää, mutta samalla huomata yksilölliset tarpeet ja toteuttaa palautteenanto sekä arviointi sen mukaan.

TAULUKKO 2. Arvioinnin tehtävät ja oppimista tukeva arviointikulttuuri (POPS 2014).

Arviointikulttuurin keskeiset piirteet

Rohkaiseva ja yrittämään kannustava ilmapiiri

Oppilaiden osallisuutta edistävä, keskusteleva ja vuorovaikutteinen toimintatapa

Oppilaan tukeminen oman oppimisprosessinsa ymmärtämisessä sekä oppilaan edistymisen näkyväksi tekeminen koko oppimisprosessin ajan

Arvioinnin oikeudenmukaisuus ja eettisyys

Arvioinnin monipuolisuus

Arvioinnin avulla saadun tiedon hyödyntäminen opetuksen ja muun koulutyön suunnittelussa

Opetussuunnitelmassa esille tuleva jatkuvan palautteenantamisen merkitys antaa musiikintunnilta useita mahdollisuuksia palautteen antamisen toteuttamiseen. Suurin osa opintojen aikaisesta arvioinnista tulisikin olla luonteeltaan formatiivista, jolloin arviointi ja siihen perustuva palautteen antaminen tapahtuu lukuvuoden aikana osana päivittäistä työskentelyä. Tämä edellyttää opettajalta oppimisprosessiin liittyvää havainnointia ja vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. (POPS 2014, 50.) Voisiko formatiivisen palautteen annon toteuttaa osittain sanattoman viestinnän avulla? Hymyllä, nyökkäyksellä tai kehon eleellä, josta oppilas voi tulkita

tehneensä jotain hyvin tai oikein. Mielestäni ainakin kannustavan palautteen anto lennosta elekielellä ja sanattomasti esimerkiksi soittamistilanteissa onnistuu pienelläkin vaivalla. Varsinkin soittamisen harjoittelun vaiheessa luokassa kiertely tarjoaa opettajalle hyviä mahdollisuuksia antaa oppilaalle rohkaisevaa ja rakentavaa palautetta soittamisen edistymisestä. Tällä tavoin myös oppilaalla on mahdollisuus saman tien korjata toimintaansa ja päästä siinä hetkessä eteenpäin.

Juntunen & Westerlund (2013) kuvailevat jatkuvan palautteen olevan työtapa, jonka varaan oppimisprosessi suurelta osin rakentuu. Arvioinnin lähtökohtana on sekä opettajan ja oppilaan vuorovaikutus, että hyvä oppilas-opettajasuhde. He korostavat, että jatkuvan arvioinnin perussävyyn tulisi olla myönteinen ja jokaisella oppilaalla oikeus kokea itsensä hyväksi oppilaaksi. Parhaimmillaan hyvin toteutettu jatkuva arviointi tukee hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkuvan rakentumista. (Juntunen & Westerlund 2013, 76.) Musiikin opetuksen tilanteissa palaute on useimmiten suullista tai kirjallista. Suullinen palaute on usein spontaania, jolloin siihen liittyy omat haasteensa. Palautteen antaminen ylipäätään vaatii oppilaantuntemusta ja tilannetajua. Suullisessa palautteen annossa opettajan ja oppilaan väliset vuorovaikutustaidot sekä kyky kuunnella ja havainnoida oppilaan reaktioita korostuvat. (Juntunen & Westerlund 2013, 81.) Vaikka palautteen anto kohdistuu osaamiseen ja oppilaan taitoihin, saattaa palautteen vastaanottajan olla vaikeaa erottaa niitä persoonallisista piirteistä, sillä musiikkiin liittyvä osaaminen koetaan usein hyvin henkilökohtaisena.

Musiikin arvioinnissa (POPS 2014) useat arvioinnin eri osa-alueet liittyvät jollain lailla ryhmässä toimimiseen ja sitä kautta vuorovaikutukseen. Arvioinnin kohteena ovat esimerkiksi musiikillisen ryhmän jäsenenä toimiminen, äänenkäyttö ja laulaminen musiikkiryhmän jäsenenä sekä soittaminen musiikkiryhmän jäsenenä. Arvosanalle kahdeksan annetaan kriteeriksi oppilaan toimiminen musiikillisen ryhmän jäsenenä huolehtien osuudestaan ja kannustaen muita. Yhteislauluun osallistumisen lisäksi oppilaan tulisi osata sovittaa osuutensa osaksi kokonaisuutta. (POPS 2014, 424.) Opetussuunnitelmassa mainitut tavoitteet ovat jo suhteellisen haastavia yläluokkaliselle ja varsinkin tähdätessään korkeampaan numeroon, oppilas tarvitsee opettajan palautetta, jotta osaa kehittää toimintaansa oikeaan suuntaan.

Paananen (2005, 407) kuvailee arvioinnin tehtävän olevan lisätä oppilaan itsetuntemusta, vahvistaa oppilaan itseluottamusta ja tukea terveen itsetunnon kehittymistä. Arvioinnin merkitys minäkuvan rakentumisessa on tärkeä. Koulumaailmassa minäkäsitys muodostuu oppimis-

ja vuorovaikutustilanteissa, huomatuksi tulemisen ja opettajan kanssa käydyn tunneviestinnän kautta. (Paananen 2005, 407-408.) Positiivisen minäkäsityksen ja itseluottamuksen syntymisen taustalla merkittävänä tekijänä on turvallinen ilmapiiri, jossa oppilas kokee olevansa hyväksytty ja arvostettu ja hän tuntee olonsa avoimeksi uusille asioille. Myös musiikillisen luovuuden kannalta salliva ilmapiiri on ehdoton, jotta oppilas uskaltaa ottaa riskejä ja kokeilla uutta. (Paananen 2005, 408.) Formattiivisen arvioinnin kannalta positiivisen palautteen antaminen matkan varrella on oppilaalle erittäin tärkeää. Itsearvostuksen ja musiikillisen itsetunnon kehittymisen kannalta oppilas tarvitsee palautetta niistä asioista, jotka hän itsekin kokee merkityksellisenä.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksentekoon liittyvät lähtökohdat

Tutkimusta tehdessäni tulin ajatelleeksi, millainen ihmiskäsitys tutkimukseni taustalla vaikuttaa. Kohtaamisia saattaa tulla tunnin aikana useita, hetkiä kahden kesken tai laajempaa kohtaamista koko ryhmän kanssa yhtä aikaa. Kohtaamistilanteilla tarkoitan tässä tapauksessa niitä tilanteita, jolloin musiikintunnilla opettaja ja oppilas ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja kohtaamisella tarkoitan laajemmin sitä, miltä arvopohjalta opettaja työtään tekee ja miten hän oppilaistaan ajattelee. Kohtaamistilanteita voivat olla muun muassa tunnin aloitus, hetket, jolloin oppilas pyytää puheenvuoroa tai apua ja työrauhavuorot, jolloin opettaja joutuu puuttumaan oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen. Tutkiessani musiikinopettajien huumoria kandidaatintutkielmaani varten huomasin, miten hienojakoisista tilanteista vuorovaikutus oikeastaan koostuu. Vaikka teinkin tutkimukseni liittyen nimenomaan huumoriin, oli vuorovaikutus koko ajan läsnä ja loppujen lopuksi opettajat yhdistivät huumorin yhdeksi vuorovaikutuksen osa-alueeksi. Vuorovaikutuksen ilmiön taustalla tuntuvat vaikuttavan vielä paljon suuremmat ja jopa henkilökohtaiset seikat, jotka ohjaavat sitä, mistä lähtökohdista lähdemme vuorovaikutusta toteuttamaan.

Pohdin tutkimusta tehdessäni, millaisen ihmiskäsityksen pohjalta vuorovaikutusta ylipäättään kannattaa tutkia. Tutkimusaiheeni valossa näen ihmisen, niin opettajan kuin oppilaankin, hyvin kokonaisvaltaisena olentona, jonka toimintaa ympärillä olevat struktuurit säätelevät. Rauhala (2014) muodostaa ihmiskäsityksen teoriansa holistisen ihmiskäsityksen pohjalle. Hän kuvaa ihmisen olevan kehollinen, tajunnallinen ja situationaalinen olento. Kehollisuudella hän tarkoittaa aineellis-organista tapahtumista, tajunnallisuudella psyykkis-henkistä olemassaoloa, jolloin mieli antaa tilanteille merkityksen. Tajunnallisuuteen liittyvät elämykselliset tilat, jotka ovat esimerkiksi havaintoelämyksiä tai tunne-elämyksiä. Tätä kautta muodostuvat merkityssuhteet ja sitä kautta maailmankuva sekä käsitys itsestä ja muista. Situationaalisuudella Rauhala tarkoittaa ihmisen kytköstä todellisuuteen, joista osa tulee annettuna (esim. vanhem-

mat tai kansalaisuus) ja osaan voi omilla valinnoillaan vaikuttaa. (Rauhala 2014, 32.) Situaationaalisuuteen liittyvät aikaisemmassa luvussa (kts. luku 3.1.1) esitellyt opettajan ja oppilaan roolit ja miten ne muotoutuvat kouluympäristössä. Tutkimani musiikkitunnilla tapahtuva vuorovaikutus on ilmiönä monimutkainen. Vuorovaikutukseen liittyvä sanallinen ja kehoellinen viestintä syntyvät toisiinsa vaikuttavien ihmisten ainutlaatuisista ominaisuuksista ja elämämpiireistä sekä aikaisemmista kokemuksista. Luodessaan kokonaisvaltaista vuorovaikutusta musiikinopettajat toimivat tässä moniulotteisessa kentässä herkästi ja reagoiden juuri näihin tiettyihin tilanteissa mukana oleviin ihmisiin. Omilla valinnoillaan he vaikuttavat oppilaiden tunneilta saamiin elämyksiin ja niihin liittyviin merkityksiin. Sitä kautta myös oppilaiden situaatio suhteessa musiikkiin saattaa ratkaisevalla tavalla muuttua.

5.2 Tutkimuskysymykset ja tutkimusaineisto

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia vuorovaikutustilanteita musiikintunnilla esiintyy opettajan ja oppilaiden välillä. Opetukseen ja oppimiseen liittyvästä vuorovaikutuksesta on paljon aikaisempaa tutkimusta, mutta maisterintutkielmassani keskityn nimenomaan siihen, millaista vuorovaikutusta musiikinopetukseen sisältyy. Musiikintunnin vuorovaikutustilanteilla tarkoitan opettajan ja oppilaan välillä tapahtuvaa kommunikointia, jossa tilanne syntyy joko opettajan tai oppilaan aloitteesta vuorovaikutukseen. Pyrin löytämään toistuvia vuorovaikutuksellisia elementtejä, joita musiikintunnin aikana esiintyy ja saamaan niille merkityksen haastateltavien opettajien näkemysten kautta. Tutkimuksesta saatavat tulokset ovat suoraan hyödyksi musiikinopetukseen ja valaisevat luokkahuoneen vuorovaikutustilanteita.

Vuorovaikutuksen ilmiössä olen kiinnostunut myös sanattomasta viestinnästä sekä sanattoman ja sanallisen viestinnän suhteesta toisiinsa. Tarkoitukseni on tutkimuksen avulla saada uutta tietoa siitä, kulkevatko sanaton ja sanallinen vuorovaikutus käsi kädessä vai voiko olla niin, että ne ovat ristiriidassa keskenään. Tähän liittyen olen kiinnostunut saamaan näkökulmaa myös siihen, millä lailla opettaja viestii suullisesti ja tukeeko vai heikentääkö nonverbaali vuorovaikutus sitä. Otan osaksi tutkimustani myös palautteen annon ja vuorovaikutusviestit sen yhteydessä. Vuorovaikutustaitojen merkitys palautteen annossa tulee esille aikaisemmissa tutkimuksissa ja opetussuunnitelmassa (POPS 2014), ja olenkin kiinnostunut löytämään mer-

kityksellisiä piirteitä sille myös nimenomaan musiikintunnilla. Mielestäni musiikintunti tarjoaa oivan mahdollisuuden nimenomaan hetkessä tapahtuvaan palautteen antoon ilmein ja elein. Esimerkiksi yhteismusisoinnin aikana saattaa olla hyviä tilaisuuksia viestittää kehon kielellä soittajalle, että soitto sujui hyvin tai että esimerkiksi riffi meni juuri oikeaan tempoon. Palautteen annon ei aina tarvitse olla niin juurta jaksain tai etukäteen valmisteltua.

Lähestyn aihetta seuraavien tutkimuskysymysten avulla.

1. Millaista vuorovaikutusta musiikintunnilla esiintyy opettajan ja oppilaan välillä?
2. Mitä merkityksiä opettajat kokevat vuorovaikutuksella olevan oppimisen ja opetuksen kannalta?
3. Millaisin keinoin opettajat luovat vuorovaikutusta oppilaiden kanssa?

Laadulliselle tutkimukselle on usein tyypillistä, että keskitytään pieneen tapausmäärään, jolloin on mahdollista analysoida ja syventyä aineistoon perusteellisemmin (Eskola & Suoranta 1998, 18). Pienen osallistujajoukon perusteella ei ole mahdollista tehdä koko yhteiskuntaa koskettavaa yleistä tutkimusta, mutta se mahdollistaa tarkan käsityksen saamisen pienestä joukosta jo sitä koskevasta ilmiöstä. Kvalitatiivisen tutkimuksen perimmäinen tarkoitus on ymmärtää tutkimuskohdetta. Tutkimalla yksittäistä tapausta tarpeesi syvällisesti, voidaan ymmärtää sitä, mikä tarkasteltavassa ilmiössä on merkityksellistä ja mitkä asiat toistuvat. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 168-171.)

Päädyin rajaamaan tutkimuksen kahteen kokoneeseen yläkoulun musiikinopettajan, joilta molemmilta seurasin neljä perättäistä seitsemäsluokkalaisten tuntia. Tunnit toteutettiin tuplatunteina, joten seurattavia ryhmiä oli molemmilta kaksi. Uskon oman toiminnan reflektoinnin olevan työelämässä jo pitkään olleille opettajille helpompaa ja luontevampaa kuin vastavalmistuneille opettajille. Jälkikäteen videomateriaalia läpikäydessä uskon kokoneemmille opettajille olevan helpompaa antaa omalle toiminnalleen merkityksiä ja analysoida videolla nähtyjä tilanteita. Koen vuorovaikutuksen liittyvän vahvasti oppilaantuntemukseen, jonka taas uskon taitona kehittyvän ja vahvistuvan pikkuhiljaa työskentelyn lomassa. Jo ammatissa pitkään toimineet opettajat ovat luultavasti tiedostaneet ja pohtineet omia vuorovaikutustaitojaan ja toimintaansa luokassa aikaisemminkin.

Molemmat tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat toimineet jo useita vuosia koulumaailmassa. Opettajien nimet on muutettu ja kutsun heitä tässä tutkimuksessa nimillä *Minna* ja *Paavo*. Minna on toiminut musiikinopettajana vuodesta 2007. Työkokemusta on kertynyt eri puolilta Suomea, niin musiikkilinjalta, musiikkiluokilta kuin tavallisesta peruskoulun musiikinopetuksestakin. Paavo on valmistunut musiikinopettajaksi jo vuonna 1988. Hänellä työkokemusta on niin ikään kertynyt eri puolilta Suomea, erilaisista oppilaitoksista. Paavo on työskennellyt muun muassa kansalaisopistossa, musiikkiluokilla yläkoulussa ja lukiossa sekä tavallisen peruskoulun musiikinopetuksen parissa. Molemmat opettajat toimivat tällä hetkellä yläkoulussa musiikin aineenopettajina.

Kentällä tapahtuva tutkimustyö on erityinen tapa päästä lähelle tutkittavaa henkilöä ja ilmiötä. Laadukkaan tutkimuksen toteutukseen kuuluu, että tutkija pyrkii säilyttämään tutkittavan ilmiön mahdollisimman alkuperäisenä, manipuloimatta tutkimustilannetta. Tällöin voidaan puhua pyrkimyksestä tavoittaa tutkittavien oma näkökulma. Oppimisen ja opettamisen tutkimus soveltuu hyvin juuri tämän kaltaiseen tutkimukseen, sillä tilanteita voi tutkia arkipäiväisissä, tavallisissa koulutilanteissa ilman, että tarvitsee erikseen lavastaa tai simuloida opetustilannetta. (Eskola & Suoranta 1998, 13).

5.3 Kvalitatiivinen tutkimus

Lähestyin tutkimusaiheeni kvalitatiivisen, eli laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Laadullisen tutkimuksen yhtenä lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, jolloin tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa ja aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005, 154-155.) Tavoitteeni oli tuoda tutkimukseni esille musiikintunnilla ilmeneviä vuorovaikutustilanteita ja saada tietoa siitä, miten opettajat kokevat musiikintunnin vuorovaikutustilanteet ja millaisia merkityksiä he niille antavat. Laadullinen tutkimus on liitetty vahvasti ihmistieteisiin, sillä sen ensisijaisena tavoitteena on usein tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmien esiin nostaminen. Laadullisen tutkimuksen kohdejoukko valitaan usein tarkoituksenmukaisesti ja sille on tyypillistä pieni tapausmäärä. (Hirsjärvi & al 2005, 152-155). Pienessä tutkimusjoukossa on puolensa, sillä siihen on mahdollista paneutua perusteellisemmin ja saada syvempi ote aineiston analyysiin.

Hyödynsin observoinnin, videoinnin ja teemahaastattelun avulla kokoamaani aineistoa ja toteutin tutkimuksen tapaustutkimuksena. Tutkimuksen tarkoitus liittyy usein joko tutkimusaiheen kartoittamiseen, sen kuvailemiseen, selittämiseen tai ennustamiseen. Tutkimukseen on kuitenkin mahdollista sisällyttää myös useampi näistä neljästä seikasta, ja varsinkin laadullisen tutkimuksen luonteeseen liittyy tutkimuksen eläminen prosessin aikana. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2005, 129.) Pyrkimyksenäni oli nimenomaan löytää tietoa, joka ei suoraan pohjautu hypoteeseihin tai tiettyyn teoriaan, mutta sitäkin enemmän aineiston pohjalta tehtyihin havaintoihin ja tarkasteluun. Laadullisen tutkimuksen joustavuus tutkimuksen edetessä on oman tutkimukseni kannalta tärkeää. Tutkimussuunnitelman eläminen tutkimushankkeen mukana saattaa osittain jopa auttaa saavuttamaan ilmiöiden prosessiluonteen paremmin (Eskola & Suoranta 1998, 12.)

Olen taustaltani musiikinopettajaopiskelija ja olen harjoitteluiden ja sijaisuuksien myötä ollut osana hyvin erilaisia vuorovaikutustilanteita, välillä observoijana ja välillä itse vuorovaikuttajana opettajan roolissa. Musiikintunteja seuratessa ja itse opettaessa olen huomannut, miten vuorovaikutustilanteet elävät koko ajan. Varsinkin opetusharjoittelun aikana tuli reflektoitua hyvinkin tarkasti onnistumisia ja epäonnistumisia ja sitä, miksi jotkut tilanteet olivat haasteellisia, kun taas toiset eivät. Olen tullut siihen tulokseen, että monet asiat juontavat juurensa nimenomaan vuorovaikutukseen. Kandidaatintutkielmani tuloksissakin ilmeni se, miten toimiva vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä vaikuttaa oppimisympäristön rentouteen ja hyvän ilmapiirin muodostumiseen (Vuori 2016, 14). Vuorovaikutuksen häiriintyminen ja epäselvät vuorovaikutustilanteet taas aiheuttavat hämmennystä ja epävarmuutta niin opettajalle kuin oppilaillekin.

Musiikintuntien vuorovaikutuselementtien tutkiminen antaa perspektiiviä sekä itselleni tulevaa opettajan ammattia varten, että tuo lisää tietoa opetusosalalle ja erityisesti musiikinopetukseen liittyen. Toivon tutkimukseni myötä löytäväni musiikinopetusta tukevia, uusia ja hyödyllisiä näkökulmia vuorovaikutuksen olemukseen ja ehkä jopa ohjenuoria, joita noudattamalla olisi mahdollista edistää toimivan vuorovaikutuksen ja toimintakulttuurin syntymistä musiikintunneilla.

5.4 Aineistonkeruun menetelmät

Tutkittava ilmiö ja tutkittavan tiedon luonne määrittävät osittain sen, millaisia menetelmiä aineiston keruussa kannattaa käyttää. Kasvatustieteiden kannalta suosittuja metodeja ovat muun muassa haastattelut tai muut havainnointikeinot. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 172-174.) Keskusteluanalyysiin pohjautuva tutkimus (Tainio 2007, 292) perustuu aina vuorovaikutustilanteista nauhoitettuun tai videoituun materiaaliin. Vuorovaikutustutkimuksen yksi tärkeimmistä lähtökohdista on, että tutkimus tapahtuu mahdollisimman luonnollisessa ja autenttisessa tilanteessa. Sen takia luokahuoneeseen sijoittuvaa tutkimusta varten on lähdettävä kouluun videoimaan tunteja (Tainio 2007, 292). Tutkimuskohteen valinnassa tulee harkita tarkkaan, voiko kiinnostuksen kohteena olevaa tutkimusongelmaa tutkia siitä aineistosta, jota on hankkimassa. Keskusteluanalyysin kerääjä ei voi aineiston hankinnan vaiheessa olla täysin varma siitä, mihin vuorovaikutuksen osa-alueeseen tutkimusmateriaali lopulta vie. (Tainio 2007, 293.)

Käytin tutkimuksessani osittain aineistolähtöistä lähestymistapaa. Keräämäni aineisto ohjasi pitkälti sitä, mitä myös teoriaosuudessa kirjoitin. Laadullisen tutkimuksen yksi hyviä piirteitä onkin sen joustavuus, joka mahdollistaa sen, että tutkimuksessa voidaan lähteä liikkeelle mahdollisimman puhtaalta pöydältä. Aineistolähtöinen analyysi pelkistetyimmillään tarkoittaa teorian rakentamista empiirisestä aineistosta käsin, eli ikään kuin käänteisessä järjestyksessä. (Eskola & Suoranta 1998, 15). Käytin tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä videointia sekä puolistrukturoitua teemahaastattelua stimulated recall- menetelmän avulla. Toteutin tuntien videoinnin opettajien omassa musiikinluokassa, heidän normaalissa opetusympäristössään. Videoinnin lisäksi tein tunnilla muistiinpanoja tilanteista ja tutkimukseni kannalta merkittävistä tapahtumista, jolloin videon katsominen ja analysointi itse tuntitilanteen jälkeen olisi helpompaa. Tutkimukseni osalta triangulaation käsite toteutui, sillä käytössäni on useampi eri aineistonkeruun menetelmä samanaikaisesti. Aineistonkeruutilanteessa toimin itse observoijana ja aineiston keruu tapahtui kahta kautta: videoinnilla sekä omien havaintojeni pohjalta. Stimulated recall- menetelmän avulla aineistosta on mahdollista saada vielä enemmän irti haastateltavien antamien merkitysten pohjalta. Käyttämällä useampaa menetelmää on mahdollista saada laajempia näkökulmia ja lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 38).

5.4.1 Videointi ja haastattelu

Käytin aineistonkeruun menetelminä videointia, haastattelua ja stimulated-recall- menetelmää. Suoritin tuntien videoinnin paikan päällä tutkittavien opettajien luokassa normaalien musiikintuntien aikaan. Luokka oli autenttisessa kunnossa, eikä kuvausta varten tarvinnut tehdä erikoisjärjestelyjä. Istuin luokan takaosassa, josta kamera oli suunnattu kohti luokan etuosaa ja sitä paikkaa, jossa opettaja yleisimmin liikkui. Videokameralle oli asetettu tietty kuvauspaikka, mutta sitä oli mahdollisuus liikutella hieman tarpeen mukaan ja esimerkiksi silloin, kun opettaja liikkui pois kuvasta. Videoin jokaisen oppitunnin omana jaksonaan, sillä tuntien välissä oli aina 15 minuutin pituinen välitunti. Videoitua materiaalia kertyi yhteensä kahdeksan oppitunnin verran (á 45 min), minuuttimäärältään aineisto oli pituudeltaan 148 minuuttia ja kolme sekuntia.

Tutkimushaastattelulla on erityinen tarkoitus ja sekä haastattelijalla että haastateltavalla omat osallistujaroolinsa. Haastattelija on tietämätön osapuoli ja haastateltava on henkilö, jolla on tieto. Haastatteluun on yleensä ryhdytty haastattelijan toimesta ja hän myös usein ohjaa keskustelua tiettyihin puheenaiheisiin. (Ruusu vuori & Tiittula 2005, 22.) Tutkimushaastattelun luonteeseen kuuluu, että sillä on usein joku päämäärä ja sitä ohjaa usein tutkimuksen tavoite. Haastattelijalla on tietty intressi, johon päästäkseen hän kannustaa haastateltavaa vastaamaan ja keskustelemaan sekä ohjaa keskustelua tiettyihin teemoihin. Haastattelukeskustelussa toimitaan usein niin kuin asioita tarkasteltaisiin yhteisistä näkökulmista, eikä näkökulmien eroavaisuutta välttämättä huomaa haastattelutilanteessa. (Ruusu vuori & Tiittula 2005, 36).

Haastattelu tukee tunneilta keräämääni videoaineistoa ja sopii hyvin tutkimukseni tarkoitukseen. Pyrkimykseni on saada uutta tietoa musiikintuntien vuorovaikutustilanteista omien havaintojeni ja opettajien antamien merkitysten kautta. Haastattelutilanne antaa mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa ja sen avulla on mahdollista saada esiin vastausten taustalla olevia motiiveja. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34.) Haastattelu myös mahdollistaa asioiden syvempien merkitysten tutkimisen, sillä esimerkiksi puolistrukturoidussa haastattelussa tarkentavien kysymysten esittäminen on sallittua. Haastattelussa saadut vastaukset tuottavat usein myös monitahoisia ja moniin suuntiin viittaavia vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35.) Oman tutkimukseni kannalta paras haastattelumenetelmä on puolistrukturoitu teemahaastattelu.

Teemahaastattelu kohdentuu usein tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Se ei edellytä tiettyä kokeellisesti aikaansaattua yhteistä kokemusta, vaan oletuksena on, että kaikkia haastateltavan ajatuksia, kokemuksia, uskomuksia ja tunteita voidaan tutkia tällä menetelmällä. Tässä tapauksessa haastateltavien elämymaailma ja heidän määritelmänsä ovat keskeisessä asemassa. Yksi teemahaastattelun hyvä puoli on se, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen teemojen varassa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Oman tutkimukseni kannalta ei ole relevanttia pureutua yksittäisiin tarkkoihin kysymyksiin ja niistä saataviin vastauksiin, vaan nimenomaan kuulla haastateltavien kokemuksia ja mennä asiasta toiseen keskustelun johdattamana. Tämä mahdollistaa sen, että tutkittavien ääni pääsee jopa paremmin kuuluviin. Puolistrukturoitu haastattelu antaa haastateltavalle vapauden myös itse osallttaa viedä keskustelua eteenpäin, sillä puolistrukturoitu haastattelu ei vaadi pysymistä tietyissä raameissa.

5.4.2 Stimulated recall- menetelmä

Stimulated recall (str) on menetelmä, jonka avulla pyritään tutkimaan opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa. Menetelmän apuna toimii joko video- tai äänitallenne, jota käytetään apuna haastattelutilanteessa varsinaisen tutkimustilanteen jälkeen. Stimulated recall -menetelmälle tyypillisiä ominaisuuksia ovat kiinnostus yksilön kokemuksiin erilaisissa tilanteissa, aineiston kerääminen mahdollisimman luonnollisissa oloissa sekä tutkijan ja tutkittavan yhteisen ymmärryksen rakentaminen tutkittavasta ilmiöstä videotallennetta apuna käyttäen.

Usein stimulated recall -haastattelua käytetäänkin nimenomaan kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmänä. (Huang 2014, 9.) Menetelmää käytettäessä haastattelu tulisi suorittaa mahdollisimman pian videoidun oppitunnin jälkeen, jolloin tapahtumat ovat vielä haastateltavan tuoreessa muistissa. Tavoitteena on, että haastateltava pystyy palauttamaan mieleensä alkuperäisen oppitunnin mahdollisimman samankaltaisena ja näin selittämään ajatteluaan opettamisen aikana. Itse haastattelu voi olla joko strukturoitu tai strukturoimaton, ja siinä voidaan keskittyä koko oppituntiin tai vain osiin siitä. Tavoitteena on kuitenkin, että haastateltava kertoo ja perustelee oppitunnin aikaista toimintaansa. (Huang 2014, 2)

Päädyin käyttämään omassa tutkimuksessani str-menetelmää haastattelutilanteiden tukena, sillä sen avulla opettajien olisi mahdollista elää tunnilla tapahtuneita tilanteita uudelleen ja näin selittää omaa toimintaansa. Tarkoitukseni oli katsoa tunneilta nauhoittamani videotallen-

teet ensin itse läpi ja hahmotella niiden pohjalta haastattelurunko. Jälkeenpäin videot toimivat haastattelun tukena ja hyvänä havainnollistamisen lisänä keskusteltaessa tunnilla esiintyneistä vuorovaikutustilanteista. Toteutin haastattelut kummankin opettajan kanssa erikseen ja molemmat haastattelut myös nauhoitettiin. Haastattelujen aikana perehdyimme valitsemini tiettyihin tunteilanteisiin, jolloin näytin videolta tilanteen opettajalle ja kysyin sen jälkeen jatkokysymyksiä. Opettajat antoivat selityksiä videolla näkemiinsä tilanteisiin ja kuvailivat omaa toimintaansa. Videomateriaalin käyttö tuki kokemusten ja merkityksien tutkimista ja toimi myös opettajille muistamisen tukena sekä havainnollisti tunnilla tapahtuneita tilanteita.

Tutkijan rooli str-haastattelussa on keskeinen, erityisesti sen vuorovaikutuksen kannalta. Tutkija ei myöskään ole ulkopuolinen tutkittavaan ilmiöön nähden, sillä hänen muodostamansa kokemukset videomateriaalista vaikuttavat muun muassa haastatteluun valittuihin teemoihin. Näkemys videoituista tunteista muodostuu vuorovaikutuksessa tutkijan ja haastateltavan välillä. Aineiston luonteeseen vaikuttavat myös esimerkiksi tutkijan esittämät kysymykset ja videomateriaalista poimimat yksityiskohdat. Ennen haastattelun toteutuksessa on tarkkaan mietittävä muun muassa kysymysten muotoa, etteivät ne muodostu esimerkiksi liian johdatteleviksi tai ettei tutkijan reaktio vastauksiin häiritse haastateltavaa.

5.5 Tutkimuksen eettisyys

Jokainen tutkimus sisältää joukon päätöksiä ja siten myös tutkija joutuu pohtimaan tutkimukseen liittyviä eettisiä ratkaisuja usein tutkimuksen kaikissa eri vaiheissa (Eskola & Suoranta 1998, 39.) Tutkimuksessa on aina noudatettava ihmisarvon kunnioittamisen periaatetta. Näin ollen tutkimus ei saa aiheuttaa vahinkoa tai loukata tutkittavaa riippumatta siitä, mihin tarkoitukseen tutkimusta tehdään. Ennen tutkimuksen aloittamista on hyvä olla tietoinen siitä, mitä hyötyä tai haittaa tutkittaville tutkimuksesta on, miten heidän yksityisyytensä ja tutkimuksen luotettavuus turvataan ja miten olla tutkijana johdattelematta tutkittavia tutkimuksen aikana. (Eskola & Suoranta 1998, 40.)

Tutkimuksen tietoja käsitellessä on tärkeää muistaa kaksi käsitettä: *luottamuksellisuus* ja *anonymiteetti* (Eskola & Suoranta 1998, 42). Alle 15-vuotiaisiin kohdistuvassa tutkimuksessa tulee pyytää lupa heidän vanhemmiltaan tutkimukseen osallistumiseen. Ennen tutkimuksen toteuttamista kysyin oppilaiden vanhemmilta kirjallisen luvan videoida oppituntia, jossa hei-

dän lapsensa on oppilaan roolissa ja annoin mahdollisuuden kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Oppilaat pysyivät anonyymeinä videolla, haastattelussa ja tutkimustuloksissa. En tule julkaisemaan videomateriaalia julkisesti ja sen näkevät lisäksi ainoastaan luokan musiikinopettaja sekä ohjaajani yliopistolta. Tulen hävittämään videoaineiston asianmukaisesti tutkielmani valmistuttua. Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien nimet on muutettu, eikä kirjoita heistä heidän omilla nimillään.

Videoinnin jälkeen kävin keskustelun molempien tutkimukseen osallistuneiden opettajien kanssa ottaen huomioon heidän näkemyksensä tuntien kulusta ja tutkimuksessani ilmenneistä asioista. Litteroin nauhoitetut haastattelut ja käymämme keskustelut, jolloin niihin oli mahdollista palata myös jälkikäteen. Tietojen keräämisen vaiheessa luvattu anonymiteetti ja luottamuksellisuus tulee säilyttää myös tuloksia julkistettaessa ja tutkimuksen tekemisen jälkeen (Eskola & Suoranta 1998, 44). Tulen tutkimuksen valmistumisen jälkeen hävittämään sekä litteroidun haastatteluaineiston että tunneilta keräämäni videomateriaalin.

5.6 Aineiston analyysi

Hyvin pian oppituntien ja tutkimusmateriaalin keräämisen jälkeen katsoin videot analyttisesti läpi tehden samalla muistiinpanoja, ja kirjasin ylös mielestäni tärkeät tunti-ilanteet. Pyrin löytämään tilanteita, jotka ovat nimenomana musiikintunnille ominaisia ja joille opettajan olisi mahdollista haastattelun kautta antaa merkitys. Videolta löytämieni vuorovaikutustilanteiden ja opettajan toiminnasta tekemiäni havaintojen perusteella hahmottelin haastattelurungon. Jaoin haastattelurungon tiettyihin vuorovaikutusteemoihin, jotka nousivat voimakkaimmin esille videoitujen tuntien aikana. Haastattelun tekemisen jälkeen kävin aineiston läpi tutkimuskysymysteni valossa ja siitä näkökulmasta, mitä haluan vuorovaikutuksen ilmiöstä ja musiikinopetuksesta saada selville. Kun aineiston keräämisen tapana on haastattelu, saadaan tulokseksi usein moniulotteinen ja laaja kokonaisuus, jota voidaan lähestyä useasta eri näkökulmasta (Ruusuvuori & Nikander & Hyvärinen [toim.] 2010, 9). Aineiston analyysissä tutkija tekee töitä kolmen eri osa-alueen parissa, jotka ovat aineiston luokittelu, analysointi ja tulkinta. Riippuen tutkijan näkökulmasta, tutkimusasetelmasta ja tutkimuskohteesta, näiden kolmen alueen painotus voi olla tutkimuksessa erilainen. Laadullisen tutkimuksen luonteelle on tyypillistä, että, tutkimusprosessin aikana on mahdollista palata takaisin johonkin tutkimuksen tai analyysin vaiheista. (Ruusuvuori & Nikander 2010, 9.) Toinen laadulliselle tutki-

mukselle tyypillinen piirre on se, että sekä tutkimusaineisto että tutkimusongelma ovat koko prosessin ajan tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. Analyyttisten kysymysten pohjalta tutkija pureutuu aineistoon ja alkaa koota siitä kehystä tuloksille. Kuvaamani videot ja nauhoittamani haastattelut mahdollistivat kerättyyn aineistoon palaamisen aina, kun sille oli tarvetta.

Kerätyn aineiston jälkeen ensimmäinen vaihe on haastattelujen litterointi, jonka avulla materiaali saadaan hallittavampaan muotoon. Litterointi on olennainen osa haastattelun analyysin tekemisessä ja sen tarkkuus vaihtelee sen mukaan, millaiset ovat itse tutkimusintressi ja analyysin tarkkuustaso. (Ruusu vuori & Nikander 2010, 10.) Tein haastattelujen litteroinnissa tiettyjä valintoja sen suhteen, miten sanantarkasti litteroin haastateltavien puheen sekä litteroin ko myös aihealueet, jotka eivät varsinaisesti ole tutkimukseni kannalta mielekkäitä. Pyrin jättämään litteroinnista pois kohdat, joissa haastateltava puhui jostain muusta kuin haastattelukysymyksestä. Haasteluissa nousi jonkin verran esille teemoja, jotka eivät olleet varsinaisella haastattelukysymysten listalla. Useat teemat olivat kuitenkin tutkimukseni kannalta hyödyllisiä, joten olen ottanut ne mukaan litterointiin ja osaksi tutkimusta. Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 88 minuuttia, 91 sekuntia ja litteroitua tekstiä yhteensä 14 sivua.

Aineiston litteroinnin jälkeen jatkoin luokitteluun, eli teemoittelin haastatteluista saamani aineiston tiettyjen teemojen alle. Luokittelun tarkoituksena on käydä aineisto järjestelmällisesti läpi tutkimusongelman, keskeisten käsitteiden ja lähtökohtien ohjaamalla tavalla (Ruusu vuori & Nikander 2010, 14). Jaoin aineiston aluksi isompien teemojen, ns. pääotsikoiden alle, jonka jälkeen jatkoin tyypittelyllä, eli tarkentamalla aineistoa pienempiin osiin ja jaottelamalla pääotsikoiden alle alaotsikoita. Luokittelun aikana tutkijan on selvennettävä itselleen, mitä hän aineistosta etsii ja millaisiin ilmiöihin tutkimus ylipäättään liittyy. Onko kyseessä yksilötasolla vai ryhmässä tapahtuva toiminta, kenties yhteiskunnalliset rakenteet tai kulttuuriset merkitykset. Näiden tarkoituserien selvittäminen auttaa tutkijaa jäsentämään ja ymmärtämään aineistoonsa liittyviä merkityksiä. (Ruusu vuori & Nikander 2010, 16.)

Laadullisen aineiston analyysiin liittyy myös ongelmakohtia, joista Ruusu vuori ja Nikander (2010) muistuttavat. Tutkijan on helppoa poimia aineistosta vain tutkimuksena kannalta kiinnostavimmat ja parhaimmat tulokset ja unohtaa loput. Laadullista tutkimusta on usein kritisoitu juuri järjestelmällisen aineiston läpikäynnin puutteesta. Poimimalla aineistosta vain parhaat palat, tutkijalta saattaa jäädä huomiotta ne seikat, jotka saattaisivat kyseenalaistaa tutkijan

tekemät päätelmät. (Ruusuvuori & Nikander 2010, 17.) Systemaattinen aineiston analyysi ja asioiden kartoittaminen koko aineistosta sopii kuitenkin hyvin juuri esimerkiksi vuorovaikutusrakenteiden ja toistuvien tilanteiden tutkimukseen. Omassa tutkimusaineistossani etsin musiikintuntien rakenteesta ja opettajan toiminnasta nimenomaan toistuvia tilanteita, jolloin on luontevaa, että tutkimuksessa oli mukana koko tutkimusmateriaali.

Aineiston analyysiä tehdessä on hyvä pitää mielessä, miltä aineiston osat näyttävät siinä vaiheessa, kun aineiston eri osia tuodaan yhteen ja vertaillaan keskenään. Tutkijan on mietittävä millaisiin tutkimuskysymyksiin aineisto vastaa ja miten analyysin todistus pohja ja luotettavuus taataan. (Ruusuvuori & Nikander 2010, 18.) Kokosin luokitteluvaiheessa molempien haastateltavien vastaukset samaan taulukkoon, mutta omiin sarakkeisiinsa. Pääotsikon alta löytyivät molempien haastateltavien vastaukset, jos molemmat olivat vastanneet kyseiseen kysymykseen. Taulukko auttoi tulosten vertailussa, sillä haastateltavien vastaukset kulkivat taulukossa vierekkäin.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaisia vuorovaikutustilanteita musiikintunnilla esiintyy opettajan ja oppilaan välillä sekä millaisia merkityksiä opettajat toiminnalleen ja tilanteille antavat. Keräämäni aineiston sekä haastattelujen perusteella olen jakanut musiikintuntien vuorovaikutustilanteet tiettyihin kategorioihin, joiden pohjalta käsittelen saamaani aineistoa sekä opettajien antamia merkityksiä. Tarkastelen tuloksia viiden eri teeman kautta, jotka nousivat vahvimmin esiin videoituilla tunneilla ja haastatteluissa. Teemat ovat: *yleinen vuorovaikutus musiikintunnilla, oppilaantuntemus ja oppilaan aloite vuorovaikutustilanteissa, nonverbaali viestintä, ohjeistus ja palautteenanto sekä työrauha.*

TAULUKKO 3. Esimerkkejä vuorovaikutustilanteista.

Vuorovaikutusteemat	Esimerkkejä vuorovaikutusta määrittävästä toiminnasta
Yleinen vuorovaikutus musiikintunnilla	<i>Laulaminen ja soittaminen Oppilaiden keskinäinen juttelu Yhteismusisointi</i>
Oppilaantuntemus ja oppilaan aloite vuorovaikutustilanteissa	<i>Opettaja käyttää tilanteeseen sopivia sanamuotoja Opettaja pitää huolta, että näkee kaikki paikallaolijat Oppilas vitsailee opettajalle</i>
Nonverbaali viestintä	<i>Katseella hiljentäminen työrauhatilanteessa Kehonkielellä motivointi Tilankäyttö ja liike</i>
Ohjeistus ja palautteenanto	<i>Opettaja ohjeistaa soittamiseen Rakentavan palautteen antaminen koko luokalle Henkilökohtaisen palautteen antaminen tehtävän jälkeen</i>
Työrauha	<i>Oppilas käyttäytyy ei-toivotulla tavalla ja opettaja puuttuu käytökseen Opettaja käskee koko luokkaa parantamaan käytöstään</i>

Kaikki seuraamani tunnit olivat poikkeuksetta hyvin vuorovaikutteisia. Havaitsin tunnilla sekä oppilaitten keskinäistä aktiivista viestintää, että opettajan ja yksittäisen oppilaan tai opettajan ja koko luokan välistä vuorovaikutusta. Videoitujen tuntien kohdalle sattuneet aktiviteetit vaikuttivat merkitsevästi siihen, millaiseksi vuorovaikutustilanteet muodostuivat. Kaikkiin

tunteihin sisältyi paljon yhteissoittoa ja bändisoittoa, jotka lähtökohtaisesti toimintatapoina vaativat paljon osallisuutta ja keskinäistä kommunikaatiota.

6.1 Vuorovaikutus musiikinopetuksessa

Musiikintunnit ovat luonteeltaan vahvasti vuorovaikutteista toimintaa. Oma näkemykseni musiikinopetuksen järjestämisestä pohjaa jonkin verran siihen ajatukseen, että musiikintunti tarjoaisi mahdollisuuden tehdä kaikkea muuta kuin istua omalla paikalla tehden tehtäviä. Videoimistani tunneista reilusti yli puolet oli muuta kuin omalla paikalla istumista tai perinteistä opettajajohtoista opetusta tehtäviä tehden. Seuraamiini tunteihin sisältyi paljon soitonopettelua ja yhdessä soittamista. Musiikintuntien vuorovaikutteinen luonne ja se mistä kokemus niiden vuorovaikutteisuudesta muodostuu, liittyy ainakin osittain musiikin oppiaineen taito- ja taideaineen olemukseen. Tunneille on ominaista tehdä normaalista opettajajohtoisesta työskentelystä poikkeavia asioita. Uskaltaisin myös todeta, että musiikintunnille on tyypillisempää aktiviteetit, joita tehdään ryhmässä, sillä joo yhteissoittamisen määrä lisää tätä huomattavasti.

Molemmat opettajat olivat vahvasti sitä mieltä, että vuorovaikutusta näkyy musiikintunnilla oikeastaan koko ajan. Heidän oli vaikeaa määritellä tilanteita, joissa sitä ei olisi. Paavo puhuu siitä, miten ryhmällä ja ryhmädynamiikalla on vaikutusta siihen, millaiseksi luokkatilanteet muodostuvat. Toisten ryhmien kanssa vuorovaikutus on helpompaa, kun taas toisten ryhmien kanssa sitä joutuu jopa harjoittelemaan. Opettajat olivat samaa mieltä siitä, että vuorovaikutustaidot liittyvät myös opettajan omaan persoonaan ja on osittain opettajan vastuulla, millaiseksi luokkahuoneen vuorovaikutusympäristö muodostuu.

Musiikintuntien, niin kuin muidenkin aineiden puitteissa on mahdollista tehdä töitä useiden eri työskentelytapojen parissa. Seuraamieni tuntien selvästi eniten esillä olevat työskentelyn tavat olivat soittaminen ja laulaminen sekä keskustelu. Seuraamieni opettajien välillä ilmeni eroja siinä, miten he kokivat soitto- ja laulutilanteiden vuorovaikutteisyyden. Minna koki soitto-tilanteet erittäin vuorovaikutteisena, sillä niissä oman soiton ohella kuunnellaan muita ja ollaan keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Sen lisäksi, että oppilaiden tulisi sovittaa oma soittonsa muiden soittoon ja yhteiseen rytmiin, heidän tulee olla jollain lailla vuorovaikutuksessa opettajaan ja kuunnella tämän antamia neuvoja ja ohjeistuksia soittamiseen liittyen. Paavon

mielestä soittaminen ja laulaminen olivat taas vähemmän vuorovaikutteisia toimintoja verraten erimerkiksi perinteiseen opettajajohtoiseen opetukseen. Tässä voi olla taustalla ajatus siitä, että verbaalisesti käydyllä keskustelulla voi saada enemmän kommunikaatiota aikaan kuin soittotilanteessa, jossa sanoja ei käytetä. Ajatus on mielenkiintoinen, sillä ei voi varmuudella todeta, milloin oppilas on vuorovaikutteisessa tilassa ja milloin passiivinen. Koko luokan soittaessa yhdessä ei myöskään voi koskaan olla varma siitä, kuunteleeko jokainen oppilas opettajan antamaa ohjetta soittaessaan, vai ovatko ajatukset jossain muualla.

Opettajien käsitys siitä, että vuorovaikutuksen olemassaoloa musiikintunnilla on vaikea määrittellä tai että sitä on oikeastaan koko ajan, tukee heidän pohdintaansa siitä, millaisissa tilanteissa vuorovaikutusta musiikintunnilla esiintyy. Molemmat haastateltavat puhuivat musiikintuntien yhteisöllisestä luonteesta, joka korostaa vuorovaikutusilmapiirin syntymistä ja sen merkitystä tekemisen ja oppimisen kannalta. Opettajien nimeämiä selkeitä vuorovaikutustilanteita olivat muun muassa soittotilanteet, opetustilanteet, työrauhaan puuttuminen, ohjeistus ja palautteen anto. Näistä edellä mainituista tilanteista myös useat päätyivät tulosluvun otsikoiksi. Haastateltavien kuvaus siitä, että on vaikeaa ajatella, ettei vuorovaikutusta olisi ja että tiettyjä tilanteita on vaikea nimetä, kieli mielestäni siitä, että tuntien luonne on lähtökohtaisesti vuorovaikutteista. Vuorovaikutteisuuden ollessa enemmän tai vähemmän läsnä koko ajan, on vaikeaa kuvata tilanteita erikseen.

Haastattelija: Millaisissa tilanteissa vuorovaikutus näkyy musiikintunnilla erityisesti?

Minna: Mun mielestä sitä on oikeastaan niinku koko ajan kaikissa tilanteissa. Sitä on jotenki vähän vaikea ajatella et sitä ei olisi.

Minna puhuu läsnäolon merkityksestä musiikintunnilla ja siitä, miten musiikintunnit saattavat olla luonteeltaan hyvin erilaisia verrattuna muihin aineisiin. Tällä hän tarkoittaa sitä, että monet tunnilla tehtävät asiat vaativat ryhmältä ja opettajalta vuorovaikutustaitoja ja kykyä olla läsnä kyseisessä hetkessä. Minna kuvailee musiikintuntien olemusta tiiviissä vuorovaikutuksessa olemiseksi niin yksilöiden kuin ryhmänkin kanssa, joka vaatii opettajalta enemmän läsnäoloa. Minnan esille tuoma läsnäolon käsite liittyy mielestäni musiikintuntien yhteisöllisyyteen, sillä monen aiheen onnistumiseen tarvitaan kaikkien panosta. Yhteisötoitto ei onnistu, jos osa oppilaista tekee jotain muuta kuin ollaan sovittu. Myös Paavo mainitsee musiikintunneilla yhdessä tekemisen. Hän kuvaa tunnin olemusta yhteiseksi bändiksi, joka ei toimi, jos osa bändistä ei osallistu yhteiseen tekemiseen. Paavo kokee musiikintuntien merkityksen olevan

myös osittain yhteistyötaitojen opettamista ja pyrkiikin opettamaan oppilailleen tietyt yhteistyötaidot. Opetussuunnitelmassakin yhteistyötaitojen merkitys musisoinnissa on korostuneessa roolissa, joten yhteistyötaitojen opetus tunnilla on todella merkityksellistä.

6.2 Oppilaantuntemus ja oppilaan aloitteet vuorovaikutustilanteissa

Musiikin oppiaine on siitä erityinen, että usein musiikin kokemiseen ja sen parissa tekemiseen liittyy vahvoja henkilökohtaisia kokemuksia ja soitto- tai laulutaidot saatetaan kokea henkilökohtaisena ja arkana paikkana peläten arvostelua ja toisten mielipiteitä. Aikaisemmat tutkimukset (mm. Saarikallio 2012) osoittavat, että etenkin nuoruudessa musiikilla on minuuden muovautumisen ja henkilökohtaisen identiteetin muodostamisessa suuri merkitys. Tämä edellyttää opettajalta herkkyyttä ja valmiuksia ymmärtää oppilaan kokemusmaailmaa ja sitä, miten erilaiset yksilöt toimivat musiikin parissa.

Opettajat liittivät vuorovaikutustaidot osaltaan opettajan työkokemukseen ja sitä kautta opittuihin taitoihin. Molemmat puhuvat aineenhallinnan taidoista, jotka paranevat pidemmän työkokemuksen myötä. Ihmisen kapasiteetti ja huomiokyky ovat rajallisia, jolloin keskittyessään aineenhallinnallisiin asioihin, opettajan ei yksinkertaisesti ole mahdollista huomioida yhtäaikaaisesti muita ympärillä tapahtuvia asioita. Aineenhallinnan parantuessa energiaa vapautuu muihin asioihin, kuten oppilaiden havainnointiin ja sitä kautta vuorovaikutuksellisten keinojen löytämiseen ja kehittämiseen. Paavon haastattelussa esille nousi opettajapersoona ja sen kehittyminen ja muuttuminen työkokemuksen myötä. Hän puhuu siitä, miten opettajan taidot kehittyvät koko uran ajan, jos vaan on avoin muutokselle ja kiinnostunut viemään omia taitoja eteenpäin. Taitojen kehittyessä oppii myös hyväksymään epäonnistumisen paremmin ja siemään vuorovaikutustilanteita, jotka eivät mene odotetulla tavalla. Työvuosien karttuessa oppii suhteellisuuden tajuja ja suhtautumaan tilanteisiin vähemmän vakavasti. Kokemus tuo mukanaan kohtaamisen taitoja ja taitoja aistia tilanteita ja toimia niiden mukaan.

H: Miten pitkä työura vaikuttaa opetukseen?

Paavo: Sitä osaa suhtautua asioihin jopa niin, että sä uskallat hävitä jonkun taistelun koska sä tiedät, että sä voitat kuitenkin sen sodan. Se on iso juttu murrosikästen kanssa.

Opettajat kokevat vuorovaikutustaitojen olevan tärkeä osa musiikin tunteja. Suurimman merkityksen vuorovaikutukselle he antavat motivoinnin ja kannustuksen yhteydessä. Opettajan osatessa käyttää motivoinnin ja kannustuksen keinoja oikein, hän onnistuu rohkaisemaan oppilasta kokeilemaan uusiakin asioita. Musiikin oppiaine lukeutuu taito- ja taideaineisiin ja jostain syystä moni oppilas kokee musiikkiin liittyvän tekemisen henkilökohtaisena ja joskus myös pelottavana asiana. Juuri näissä tilanteissa oppilaan kannustaminen ja rohkaisu on tärkeää. Minna näkee, että hyvät vuorovaikutustaidot sisältävät sopivassa suhteessa kannustusta ja palautetta. Hänen mielestään opettajan vuorovaikutustoiminta tukee erityisesti niitä, jotka eivät muuten ole niin paljon musiikin kanssa tekemisissä. Ne, jotka ovat jo ennestään innostuneita musiikin saralla, oppivat luultavasti joka tapauksessa.

Oppilaiden persoonallisuudet vaikuttavat opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tapoihin. Minnan mielestä varsinkin ujomprien oppilaiden kanssa on otettava huomioon tavat, joilla viestii ja kiinnittää huomiota siihen, millä tavalla tilannetta lähestyy. Kahdenkeskinen vuorovaikutus oppilaan kanssa korostuu esimerkiksi soittotilanteissa, joissa opettaja liikkuu oppilaan luo neuvomaan paremman soittoasennon ottamisessa tai sormien asennossa. Tällöin nousee esiin myös oppilaantuntemus ja esimerkiksi palautteen antaminen henkilökohtaisemmin, jolloin kyseessä ovat opettajan havainnot oppilaan taidoista ja kehityskohteista. Opettajan ja oppilaiden välinen kahdenkeskinen viestintä pohjaa osittain oppilaantuntemukseen ja ns. yhteisen sävelen löytämiseen. Oppilaantuntemuksen myötä opettaja ymmärtää, millaisia kommunikoinnin keinoja eri oppilaiden kanssa on mahdollista käyttää ja mitkä keinot purevat kehenkin.

Opettajan vuorovaikutustaidot korostuvat tunteilanteisiin liittyvien valintojen yhteydessä. Ei ole samantekevää, millä lailla jonkin asian sanoo, tai millaisia viestinnän keinoja missäkin tilanteessa käyttää. Koko ryhmän kanssa yhdessä tehdessä tekemistä helpottaa, jos sekä sanallinen että sanaton viestintä ovat selkeitä. Ryhmänohjauksen taidot ovat yhteissoittotilanteessa merkittävässä roolissa. Yhdellä seuraamistani tunneista Minnan oppilaat soittavat koko luokkana yhdessä, jolloin oppilaat levittyvät pitkin luokkaa, osa bändisoittimiin ja osa toiselle puolelle luokkaa akustisiin soittimiin. Jossain vaiheessa kesken kappaleen opettaja pyytää erästä oppilasta siirtymään niin, että hän näkee opettajan ja opettaja näkee oppilaan. Minna perustelee toimintaansa sillä, että yhteissoittotilanteessa hänelle on tärkeää nähdä kaikki oppilaat. Sitä kautta hän haluaa opettaa myös oppilailleen soittamisen yhteisöllisen luonteen merkitystä ja pitää erityisen tärkeänä soittajien välisen yhteyden säilyttämisen soittamisen aikana.

Toisaalta näköesteettömyys auttaa myös soittotilanteen ohjaamisessa ja usein jo pelkällä katsekontaktilla on mahdollista ohjata tiettyjä tilanteita tai antaa vinkki oppilaille, missä ollaan menossa.

Molemmat haastateltavat mainitsevat vuorovaikutustaitojen yhteydessä läsnäolon ja sen merkityksellisyyden opetustilanteissa ja oppilaan kohtaamisessa. Läsnäoloon liittyy monia asioita; se miten opettaja huomioi oppilaita tunnilla, miten tarkkaavaisesti hän havainnoi tunteita ja oppilaiden toimintaa ja millä tavalla hän itse on roolimallina ja esimerkkinä luokassa. Paavo puhuu läsnäolon merkityksestä esimerkiksi soittamisen esimerkkien kautta. Uutta kappaletta esiteltäessä se on mahdollista soittaa Spotifysta tai näyttää vaikka YouTubesta. Joskus Paavo kuitenkin valitsee soittaa ja laulaa kappaleen oppilaille itse, jolloin hän kokee, että tilanteessa on enemmän läsnäoloa kuin ruutua tuijottaessa.

Haastatellessani opettajia nousi keskiöön usein se, miten musiikinopetus on oppilaslähtöistä, yhteisöllistä ja miten oppilaat ovat opetuksen keskiössä. Opettajat tuntuivat pitävän oppilaan kohtaamista erityisen tärkeänä myös juuri vuorovaikutusilmapiirin luomisen näkökulmasta. Tunneilla näkyviä erilaisia tapoja kohdata oppilaita olivat esimerkiksi puheenvuoron antaminen, oppilaan aloitteeseen tarttuminen, palautteen anto, kahdenkeskiset vuorovaikutustilanteet ja työrauhavuorot. Oppilaan aloite vuorovaikutukseen esiintyi useimmiten oppilaan kysymyksenä tai pyyntönä saada lisää apua tehtävän suorittamiseen. Opettajat pitivät selvästi oppilaiden kysymyksiä arvokkaina ja osoituksena siitä, että oppilas on kiinnostunut aiheesta.

Oppilas: Mikä ihmeen musiikkiliikunta?

Paavo: Se selviää sulle kyllä (myhäilee).

Oppilas hakee punaisen ukulelen.

Oppilas: Täähän on poliisin väri.

Minna: Niin on, se on poliisin väri.

Haastateltavien oppilaat ovat noin 13–15-vuotiaita, jolloin oppilaiden ikä asettaa opetukselle omat haasteensa. Opettajien puheessa kuulee selvästi, että heillä on tietty ajatusmaailma siitä, miten murrosikäisten nuorten kanssa tulee toimia ja miten heidät tulisi kohdata. Yläkouluikäiset eivät ole enää aivan lapsia, mutta eivät vielä aikuisiakaan. Minna puhuu siitä, miten yrittää hoitaa vaikeat asiat jo hyvin asialliseen ja aikuismaiseen tapaan, mutta ei kuitenkaan jyräämällä omalla auktoriteetillaan. Parasta olisi, jos oppilas voisi tilanteen jälkeen tuntea säilyttäneensä kasvonsa. Suurimmaksi osaksi opettajat kohtaavat oppilaansa hyvässä hengessä ja

mukavan ilmapiirin vallitessa. Molemmat opettajat kertovat tarttuvansa mielellään ja luonnollisesti oppilaan aloitteisiin. Kysymyksiin he tietysti pyrkivät aina vastaamaan, mutta tarttuvat joskus muihinkin kommentteihin, tietysti tilanteesta ja kommentista riippuen.

Kandidaatintutkielmassa tutkimani musiikintuntien huumori kannusti minua ottamaan huumorin käytön mukaan myös haastattelukysymyksiin. Kandidaatintutkielmani tuloksissa kävi ilmi, että huumori rinnastettiin läheiseen yhteyteen vuorovaikutuksen kanssa tai jopa osaksi vuorovaikutuksen ilmiötä. Seuraamillani tunneilla esiintyi jonkin verran vitsailua; oppilaiden keskinäistä sanailua, oppilaan opettajalle osoittamia vitsejä sekä opettajan oppilaille suuntaamaa huumoria. Tunneilla näkemäni huumori oli poikkeuksetta myönteistä ja usein tilannesidonnaista.

Minna kokee luontevana tarttua oppilaiden vitseihin silloin, jos ne ovat asiallisia tai positiivisessa hengessä ilmaistuja. Negatiivisempiin kommentteihin hän usein vastaa huomauttamalla, ettei sellainen ole soveliasta. Minna kuvailee oppilaiden kanssa vitsailua ja huumoria luokassa ajatukseksi siitä ”kuin oltaisi kaikki samassa veneessä”. Oppilaiden keskuudessa ilmenee myös vitsailua, joka on enemmänkin oppilaiden keskinäistä kommunikointia, eikä siihen välttämättä edes odoteta opettajan kommenttia tai osallistumista. Tällaiseen oppilaiden keskinäiseen ”läpän heittoon” Minna jättää usein suosiolla osallistumatta. Minna kokee vitsailun ja huumorin käytön luokassa positiivisena ilmiönä. Huumorin kautta on mahdollista viestittää, että kaiken ei tarvitse olla niin vakavaa ja että virheiden tekeminen on sallittua. Vitsailun luonteella ja sillä miten huumoria käyttää on eroja. Minna ei näe tarpeellisena heittää ns. ”kaverillista läppää” oppilaiden kanssa, sillä opettaja on luokassa kuitenkin kasvattajan roolissa. Vitsailu ja oppilaiden vitseihin tarttuminen on hyvä keino ylläpitää positiivista ilmapiiriä luokassa, mutta usein vitsailusta mennään myös nopeasti takaisin itse tekemiseen.

Oppilas soittaa kitaraa pohja ylöspäin.
Oppilas: Ope mun kitarasta puuttuu kielet.
Minna: Hah, älä nyt viitsi! (hymyilee)

Paavo kuvailee huumorin olevan luonteva osa opettajan omaa persoonaa. Hänen mukaansa huumorin käyttö on myös osittain sidoksissa ryhmään ja ryhmädynamiikkaan. Joidenkin ryhmien kanssa huumoria syntyy lähtökohtaisesti enemmän, kun taas haastavampien ryhmien kanssa ei välttämättä ollenkaan. Paavo kuvailee huumorin käytön olevan yleensä hyvin tie-

toista ja tilanteisiin sidottua. Eräällä tunnilla humoristinen tilanne toteutuu, kun aiheena on kansanmusiikki ja kappaleena Konevitsan kirkonkellot. Melodiaa läpikäydessä hän käyttää laulun sanoina oppilaiden nimiä ja se herättää hilpeyttä. Viimeiseksi myös allekirjoittaneen nimi ilmestyy osaksi laulua.

Huumorin ilmiön kahtiajakoisuus nousee esille siinä vaiheessa, kun pohditaan sitä, millaisia huumorin keinoja on soveliaista missäkin tilanteessa käyttää. Positiivissävytteinen huumori voi parhaillaan tarjota hyviäkin apukeinoja opetukseen, kun taas negatiivisella huumorilla on mahdollista pilata tunnelma kerralla. Kandidaatintutkielmassani Vuori (2016) haastatteleman opettajat kokivat negatiivisen huumorin esiintyvän lähinnä toisille nauramisena tai naurun-alaiseksi tekemisenä. Oppilaiden keskinäistä huumoria kuvailtiin liittyväksi suoritusten vertailuun tai virheille nauramiseen soittotilanteissa. Myös tämän tutkimuksen opettajat olivat sitä mieltä, että huumorin kanssa saa olla varovainen ja vaatii herkkyyttä tunnistaa, millaista huumoria kenenkin kanssa käyttää.

6.3 Nonverbaali viestintä

Käsittelen sanallista ja sanatonta viestintää multimodaalisesta näkökulmasta, jolloin sanattomassa viestinnässä otan mukaan tilan ja liikkeen, sekä tilassa esiintyvien esineiden ja niiden käytön opetuksessa. Pyrin ajattelemaan sanallisen ja sanattoman viestinnän toisiinsa kuuluvina vuorovaikutuksen osa-alueina, enkä niinkään erillisinä kokonaisuuksina. Sanatonta viestintää oli havaittavissa molempien opettajien tunneilla vaihtelevasti ja tilanteesta riippuen. Opettajien oli selvästi vaikeaa kuvailla omia sanattoman viestinnän keinojaan tai tilanteita, missä he käyttäisivät sitä enemmän. Sanattoman viestinnän kuvailtiin olevan luontainen tapa toimia ja se liitettiin usein osaksi verbaalia viestintää tai sen tehokeinoksi. Molempien opettajien oli myös vaikeaa vastata kysymykseen kehonkielen ja sanallisen viestinnän korreloimisesta toisiinsa. Molemmat puhuivat siitä, miten ihmiset kyllä aistivat toisistaan ilmeiden ja eleiden kautta silloin, kun toinen on epämurkavuusalueellaan tai ei pidä meneillään olevasta tilanteesta. Molemmat opettajat olivat sitä mieltä, että suurimmaksi osaksi oma elekieli tukee sanallista viestintää, mutta että heistä on myös mahdollista aistia silloin, kun esimerkiksi jokin tilanne ei menekään suunnitelmien mukaan.

Yleisimpiä sanattoman viestinnän keinoja, joita haastateltavat käyttivät, olivat katsekontakti, ilmeet, tilan hyödyntäminen ja havainnollistavien esineiden käyttö. Yleensä tietoisesti käytettynä katse liittyi työrauhavuoroihin, jolloin opettaja joutui puuttumaan oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen. Oppilaan käyttäytyessä sopimattomalla tavalla opettaja saattoi katsoa oppilaan suuntaan tai oppilasta kohti niin kauan, kunnes oppilas tajusi tekevänsä jotain opettajan mielestä sopimatonta. Useimmissa tapauksissa tällainen katseella hiljentäminen toimi eikä tilanne kestänyt kauaa. Minna kuvailee katsetta termillä *pedagoginen katse*. Hän on huomannut kokemuksen myötä, että joissain työrauhatilanteissa pääsee helpommalla eteenpäin, kun ei tee tilanteesta liian isoa numeroa. Sanaton viestintä ja herkkyys tilanteiden aistimisessa korostuu usein nimenomaan työrauhatilanteissa. Usein hän saattaa käyttää ns. kevyempiä keinoja aluksi (katse, ilme tai ele) ja jos ne eivät mene perille, niin hän vaihtaa verbaaliin viestintään. Verbaalin ja nonverbaalin viestinnän käyttö kulkee Minnan mielestä omassa opetuksessa käsi kädessä ja on luontevaa. Hän käyttää tietoisesti sellaisia sanattoman viestinnän keinoja, jotka on havainnut toimiviksi, esimerkiksi juuri pedagogista katsetta.

H: Millaisissa tilanteissa käytät sanatonta viestintää?

Minna: Joo kyl mä aika usein käytän sitä ja myös ihan semmosta pedagogista katsetta, että tulee se semmonen tietynlainen mulkaisu sitten (hymyilee) sinne suuntaan, et nyt ois syytä niinku rauhottuu.

Molemmat opettajat pitävät katsekontaktia erityisen tärkeänä vuorovaikutuksen kannalta. Paavo puhuu siitä, miten jokaisella ihmisellä on perustarve tulla nähdyksi ja tuntea olonsa huomatuksi. Hänen mielestään katsekontakti on yksi sanattoman viestinnän tärkein osa. Yhteisellä tunnin aloituksella hän ajaa osittain takaa myös sitä, että oppilaat oppisivat kohtaamisen merkityksen ja sitä kautta myös yleisiä hyviä tapoja. Esimerkiksi katsekontakti ja tervehdminen kuuluvat näihin taitoihin, jotka Paavo haluaa kaikilta oppilailtaan löytyvän.

H: Mitä merkitystä on katsekontaktilla?

Paavo: No, jokainen haluaa tulla nähdyksi. Siis katsekontakti on kuitenkin se tärkein nonverbaalin viestinnän osa. Että kyllä mä pyrin katsomaan. Siis se on tietenkin syvällisempi kuin vain se nähdyksi, et sulla on musta paita ja mustat kengät. Mut se, et sut *huomataan*.

Minna puhuu katsekontaktin merkityksestä yhteissoittotilanteissa. Musiikin yhteisöllisyys ja yhdessä tekemisen merkitys korostuu silloin, kun soitetaan koko luokan kanssa yhdessä. Oppilaiden on osattava sovittaa oma soittonsa muun luokan rytmiin ja seurattava samalla myös

opettajan ohjeita, jotta tietynlainen yhteys soittamisen aikana säilyy. Erään soittotilanteen aikana Minna siirtää muutamaa oppilasta eri paikkaan nähdäkseen jokaisen soittajan kasvot. Taustalla on ajatus siitä, että opettajan on helpompi antaa ohjeita myös soittamisen aikana, keskeyttämättä kappaletta, ja joskus esimerkiksi vain katsekontaktin tai ilmeen välityksellä. Esimerkiksi oppilaan pudotessa kappaleen rytmistä, Minnan on helpompi huikata tarppi tietyille oppilaalle silloin, kun hänellä on tähän näköyhteys. Minna katsoo ja tarkkailee oppilaitaan paljon soittamisen aikana. Kun harjoiteltava kappale on siinä vaiheessa, ettei tarvitse enää huutaa sointuja ääneen, Minna ottaa kappaleen sanat esiin. Laulun ja soiton lomassa katse kiertää koko ajan luokassa tarkkailen, miten oppilaat soittavat ja jos usea tuntuu putoavan kärryiltä, Minna huutaa soitujia, joissa ollaan menossa tai siirtyä lähemmäs apua tarvitsevaa oppilasta ja antaa hetken neuvoja.

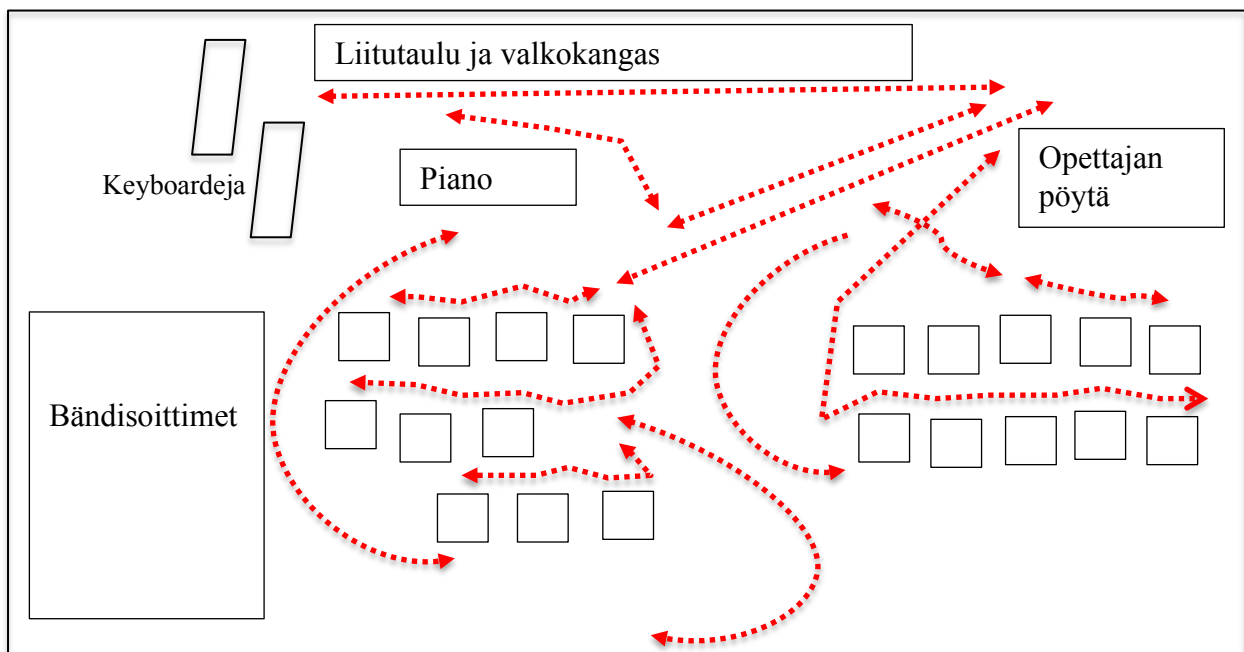
On luonnollista, että opettaja liikkuu musiikintunnilla jonkin verran paikasta toiseen. Tunnit ovat harvemmin rakenteeltaan sellaisia, että opettaja ja oppilaat istuisivat omalla paikallaan koko tunnin ajan. Varsinkin yhteissoittotilanteissa liikkuvuutta ilmenee paljon: soittimia haetaan ja niitä sekä fyysisiä soittopaikkoja vaihdetaan. Opettajat liikkuvat usein apua tarvitsevien oppilaiden luo ja välillä taas luokan eteen näyttämään mallia kaikille yhteisesti. Minna liikkuu tilassa paljon varsinkin soittamisen harjoittelun aikana. Hän haluaa käydä jokaisen oppilaan luona ikään kuin varmistamassa, että oppilas ymmärtää asiat oikein. Tavoitteena on päästä kohti omatoimisempaa tekemistä, mutta alkuvuodesta on hyvä ensin varmistaa, että asiat opitaan oikein. Varsinkin uuden soittimen soittaminen ja opettelu vaativat tiettyä motorista osaamista ja soitinkohtaisen tiedon sisäistämistä. Soittamisessa mennään suoraan tekemiseen ja usein soittamisen vaikeudet on mahdollista korjata pienillä muutoksilla, niin kuin käden asennon muuttamisella tai sormen vaihtamisella toiseen paikkaan.

Otan esimerkiksi yhden Minnan tunneista, joka on yhden tuplatunnin ensimmäinen puolikas. Tunnin tavoitteena on opetella tietyt soinnut sekä ukulelella että kitaralla, puolet luokasta soittaa ukulelea ja puolet kitaraa. Tunnin alussa käydään yhteisesti läpi, miten luetaan sointudiagrammeja ja miten soittimia soitetaan. Kitara ja ukulele ovat oppilaille soittimina vielä uusia tuttavuuksia. Minna liikkuu kokonaisvaltaisesti siinä tilassa, joka on sillä hetkellä hänen ja oppilaiden käytössä. Ainoa tila, jossa hän ei tunnin aikana käy on bändisoitinten tila, mutta niitä ei myöskään tunnin aikana soiteta. Minna on jalkeilla suurimman osan tunnista kierrellen ympäriinsä luokassa. Hän istuu oikeastaan ainoastaan aivan tunnin alussa oppilaiden tullessa sisään. Selvä kiintopiste on luokan etuosa, jossa sijaitsevat opettajan pöytä sekä liitutaulu ja

valkokangas. Taululle on piirrettynä tunnilla harjoiteltavat soinnut ja valkokankaalle Minna heijastaa kameralla oman kuvansa malliksi soittoasennosta ja sormien asennosta, jolloin oppilaat voivat seurata reaaliaikaisesti sointujen vaihtumista soittamisen aikana. Puhuessaan soinnuista Minna liikkuu useimmiten lähemmäs taulua ja osoittaa sormellaan mistä soinnusta juuri puhutaan. Hän liikkuu paljon taulun ja opettajan pöydän väliä ja sen lisäksi luokan etuosan keskelle, lähemmäs oppilaita. Sen lisäksi pientä liikettä tapahtuu koko ajan; ainakin kaksi kertaa tunnin aikana Minna kiertää joka rivissä seuraamassa oppilaiden soittoa ja neuvomassa jos tarvitsee. Minna soittaa koko tunnin oppilaiden kanssa itsekin kitaraa tai ukulelea, jotka soittimina mahdollistavat luokassa kiertelyn myös soittamisen aikana.

Alla oleva kuvio on viitteellinen hahmotelma Minnan musiikinluokan rakenteesta sekä hänen yleisimmät liikeratansa yhden oppitunnin aikana. Luokka on muodoltaan suorakaiteen muotoinen, sen etuosassa sijaitsevat opettajan pöytä ja liitutaulu sekä valkokangas. Luokan vasempaan nurkkaan on sijoitettu bändisoittimet omaksi alueekseen. Kuvassa eivät näy hyllyt, pöydät ja keyboardit tai soitinvarasto, joka sijoittuu luokan takaosaan. Oppilailla on tunnilla käytössään vain tuolit, ja pulpetit on pinottu luokan seinustoille. Pulpettien poissaolo vapauttaa tilaa liikkumiseen sekä oppilaille että opettajalle.

Kuvio 2. Minnan liikeradat luokassa yhden oppitunnin aikana.



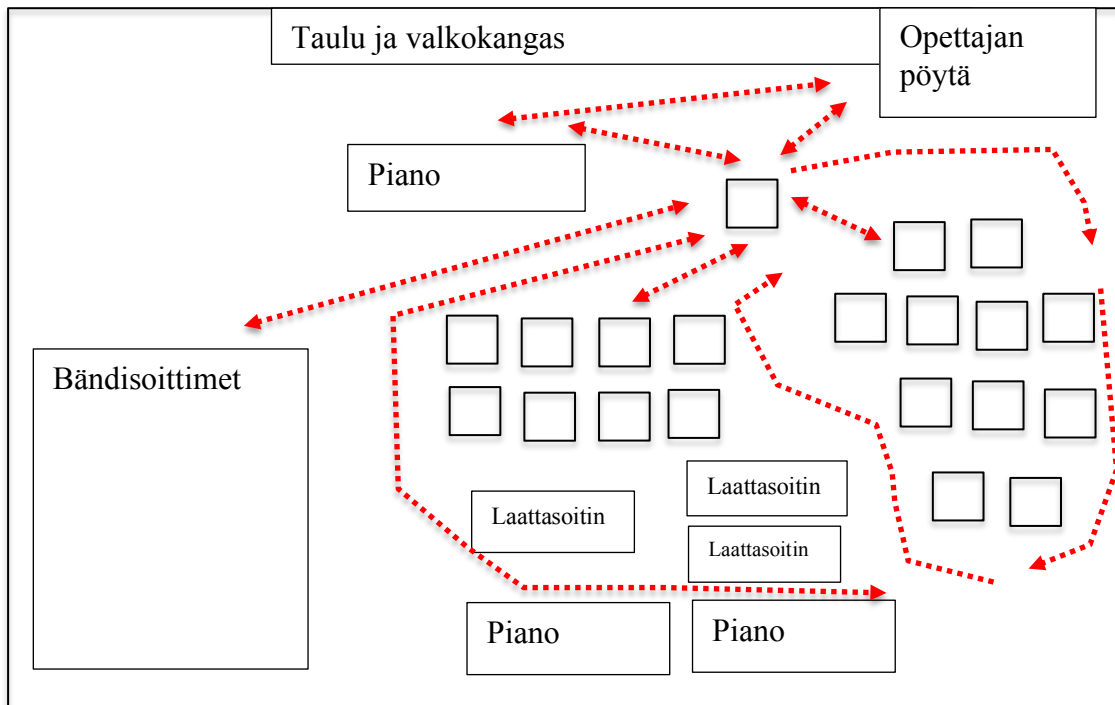
Niin ikään Paavo liikkuu tilassa paljon oppitunnin aikana. Paavon luokka on järjestykseltään hyvin samanlainen kuin Minnan luokka, mutta hivenen ahtaampi. Musiikinluokan yhteydessä ei ole soitinvarastoa, joten soittimet ovat hyllyissä musiikinluokan seinustoilla ja esimerkiksi laattasoittimet ovat osittain oppilaiden tuolien vieressä ja loput takaseinustalla. Soittimien sijoittuminen käsin kosketeltavalle etäisyydelle vaikuttaa siihen, että osan oppilaista on vaikeaa olla soittamatta vieressään olevia soittimia. Paavolla on luokan etuosassa tuoli, joka ei ole piilossa opettajan pöydän takana, vaan lähempänä oppilaita. Välillä hän istuu soiton tai keskustelun aikana paikallaan, mutta lähtee myös usein tuolin luota kiertelemään luokkaan.

Lauluhetkeä säestäessään hän soittaa kitaraa, joka mahdollistaa tilassa liikkumisen soiton aikana. Hän liikkuu lähemmäs oppilaita, kävelee oppilaiden seassa ja liikkuu luokan toisesta päästä toiseen. Paavo laulaa itse mukana ja antaa välillä ohjeita laulamiseen, esimerkiksi ohjeita säkeistöjen varioimiseen. Välillä lauletaan hiljaa, välillä voimakkaasti, välillä laulavat vain tytöt tai pojat. Hän tuntee olevan koko ajan kontaktissa oppilaisiin, vaikka varsinaista sanallista kommunikaatiota ei ole. Paavo kuvailee tilassa liikkumisen tulevan häneltä luonnostaan. Tilassa liikkuminen merkitsee hänelle toisaalta läsnäoloa ja kontaktia, mutta toisaalta myös ryhmänhallintakeinoja. Liikkuessaan lähelle häiriköivää oppilasta, Paavo saa usein oppilaan lopettaa toimintansa, jolloin luokan ilmapiiri säilyy hyvänä ilman, että on tarvinnut varta vasten käyttää sanallisia keinoja tilanteen hallitsemiseen.

H: Liikut tilassa paljon. Kerro tästä?

Paavo: Se tulee tietysti aika luontaisesti. Sehän on ryhmänhallintakeino myöskin. Et jos mulla on tuolla reunassa vähän levottomia poikia, ni kyl se kummasti kyl ne vaan on sellasia sit ku mä kuljen tässä tällä lailla (kävelee luokan toiseen laitaan) ni kyl se vaikuttaa, kyllä ne reagoi siihen.

Kuvio 3. Paavon liikeradat luokassa yhden oppitunnin aikana.



Molemmat opettajat käyttävät sanallisen viestinnän tukena ja varsinkin uuden asian opetustilanteissa luokasta löytyviä esineitä tai teknologiaa. Paavolla on käytössään tiimalasi, jonka hän asettaa pianon reunalle mittaamaan aikaa, kun hän selittää ohjeita. Hän kertoo oppilaille, että ohjeistus ei kestä kuin maksimissaan neljä minuuttia, eli sen aikaa, kun tiimalasi on tyhjentynyt. Hän on todennut tämän hyväksi keinoksi oppilaiden jaksamisen ja kärsivällisyyden kannalta. Hän käyttää tiimalasia sanallisen viestinnän tukena ja vahvistamaan sitä sanomaa, että ohjeistus ei kestä liian kauan. Paavon mielestä nonverbaalin viestinnän tulee olla selkeämpää silloin, kun ollaan vuorovaikutuksessa koko luokan kanssa samanaikaisesti. Hyvät sanattoman viestinnän keinot tukevat ryhmänhallinnan taitoja ja vahvistavat sanallista viestintää.

6.4 Ohjeistus ja palautteenanto

Oppituntien aikana nousi esille tehtävien ohjeistaminen ja palautteen anto joko tehtävän suorittamisen lomassa tai palautteena tehtävän tekemisen jälkeen. Tehtävän ohjeistus annettiin luokalle aina yhteisesti. Ohjeistukseen liittyi usein se, että opettaja pyysi oppilaita hiljentymään, lopettamaan edellisen tekemisen ja keskittymään ohjeiden antamiseen. Uuden asian ohjeistus tuntui liittyvän usein alkutuntiin, jonka jälkeen uutta asiaa opeteltiin yhdessä. Tehtävän ohjeistusvuorot olivat usein luonteeltaan pidempiä verrattuna opettajan muihin puheenvuoroihin. Molempien opettajien ohjeistukselle oli hyvin tyypillistä, että ohjeet annettiin hyvin konkreettisesti samalla malliksi näyttäen. Seuraamillani tunneilla tehtävät liittyivät oikeastaan pelkästään soittamiseen. Soittaminen itsessään on taito, jota varten konkreettinen esimerkin näyttäminen on melkein pakollista, sillä pelkällä sanallisella ohjeistuksella oppilaan on hankala saada kiinni tekemisestä. Ainakin Minnan tunneilla soitettavat soittimet (kitarat ja ukulelet) olivat oppilaille vielä niin uusia soittimia, että malliksi soittaminen oli ohjeistuksessa välttämätöntä. Soiton ohjeistuksessa opettajat toteuttivat samatyypistä kaavaa: ensin opettaja näytti yksi soitinryhmä kerrallaan, miten kyseistä soitinta kuuluu soittaa, mihin kohtaan sormet laitetaan ja mistä kieleltä tai miltä koskettimelta äänen saa kuuluviin. Jokaisen soitinryhmän ohjeistus annettiin koko luokalle yhteisesti, vaikka oppilaat myöhemmin jakautuivatkin tiettyihin soittimiin. Ohjeistuksen aikana ainoastaan opettaja soitti ja ohjeistuksen loputtua oppilaat saivat hakea soittimet ja ruveta itse harjoittelemaan. Minna käyttää soiton opettamisen apuna iPadia, jonka kamerasovelluksen avulla hän heijastaa oman soiton liveinä taululle oppilaiden nähtäväksi. Taululta oppilaiden on selkeämpi seurata sormien tai käden asentoa, sillä kuva heijastuu sinne isompana, eikä mitään ole näköesteenä.

Opettajan tunnilla esittämistä kysymyksistä suurin osa tuli juuri tehtävän ohjeistuksen yhteydessä. Kysymysten tarkoituksena oli usein aktivoida oppilaita tekemiseen tai herätellä heidän omaa ajatteluaan ja oivallusta asiasta. Minnan kysymykset ovat usein tietoisesti harkittuja ja hän toivoo niiden avulla herättelevänsä oppilaissa syvempää ymmärrystä käsiteltävästä asiasta. Opettajan esittämät kysymykset olivat useimmiten avoimia kysymyksiä, joihin kuka tahansa oppilaista sai mahdollisuuden vastata. Joillain kysymyksillä oli selvä työrauhakontrollin merkitys, jolloin kysymys kohdistui tiettyyn oppilaaseen ja sillä pyrittiin suuntaamaan tätä

oikeanlaiseen tekemiseen. Toisaalta kysymyksillä on mahdollista parantaa myös opettajan omaa toimintaa. Joistain musiikintuntien toiminnoista Minna kysyy oppilaiden mielipidettä siitä, onko esimerkiksi tietty tapa käydä asiat läpi oppilaiden mielestä hyödyllinen tai tehokas. Näin ollen hän voi pitää hyväksi havaitut työtavat osana opetusta ja toisaalta kehittää niitä, joita oppilaat ehdottavat.

Paavo kokee kysymykset yhtä lailla merkityksellisinä. Hän käyttää kysymyksiä myös oppilaiden aktivoimiseen ja puhuu oivaltamisen merkityksestä kysymyksen takana. Välillä myös kysymykset, joihin ei ole oikeaa tai väärää vastausta ovat tärkeitä, kuten esimerkiksi ”Pidätkö tästä musiikista?”. Jotkut kysymykset toimivat Paavon tunneilla enemmänkin keskustelun herättäjinä, jolloin kysymykseen vastaavan oppilaan odotetaan perustelevan vastauksensa ja sitä kautta ehkä herättävän keskustelua myös muussa luokassa.

H: Mikä on kysymysten merkitys musiikintunnilla? Miksi kysyt kysymyksiä?

Paavo: Kun ihminen vastaa kysymykseen tai joutuu miettimään vastausta kysymykseen, niin useimmiten sen vastauksen takana on oivallus. Ja oivallushan on sama kuin oppiminen. Et jos tässä tapauksessa Luukas (nimi muutettu) vastasi sieltä, niin hän oli oivaltanut.

H: Mikä on kysymysten merkitys musiikintunnilla?

Minna: Mä haluan et ne ite ajattelee, että en sano kaikkee valmiiksi. Ja sitä mä oon myös aika tietosesti tässä viime aikoina yrittäny--, --Sitä semmosta lähtökohtaa, että ne oppilaat ite oivaltaa ja ite miettii ja sitä kautta tulee sellasta syvempää oppimista.

Minnan tunneilla kysymysten määrä vaihteli kahdesta yhdeksään tunnin aikana, riippuen paljon tekemisen laadusta. Minna kyseli selvästi enemmän silloin, kun tekeminen ja uuden asian opettelu oli aloitettu ja sitä vasta harjoiteltiin. Kysymykset liittyivät vireillä olevaan asiaan ja uuden asian hahmottamiseen. Usein kysymykset myös tuntuivat vievän asiaa eteenpäin kohti opittavaa päämäärää.

Musiikintunneilla palautetta tulee usein ripotellen tekemisen lomassa. Opettajat kommentoivat oppilaan tekemistä usein lyhyillä, positiivisilla heitoilla, kuten ”hyvä”, ”hyvin meni”, ”jes”, ”loistavaa”. Nopean palautteen anto tuntuu liittyvän usein rohkaisuun ja kannustamiseen esimerkiksi soittotilanteissa. Oppilaan kohdalle tullessa opettaja saattaa kommentoida sormien asentoa ja antaa kehitysideoita parempaan soittoasentoon. Minna kertoo yhdistävänsä palautteen annon ja kannustavan tsemppin usein juuri tilanteisiin, joissa hän tulee oppilaan luokse. Silloin oppilas saa sen henkilökohtaisesti. Minnan tunneilla selvästi yleisempi, ei niin

spesifioitu palaute liittyy usein koko luokalle annettuun palautteeseen ja oppilaalle henkilökohtaisesti annettu palaute saattaa keskittyä spesifisti esimerkiksi juuri harjoiteltuun asiaan.

Minnan puheenvuoro oppilaalle: Soitatsä niitä bassoääniä vai sointuja?

Oppilas: Bassoääniä.

Minna: Bassoääniä, okei. Sillon et tarvi plektraa ja soitat vaan yhdellä sormella (liikkuu oppilaan luokse). Hei sullahan tulee täältä sointu! Loistavaa!

Oppilaiden luona käyminen antaa myös opettajalle arvokasta tietoa siitä, että opetettava asia on mennyt perille. Minnan tunneilla nopeaa, positiivista muutaman sanan palautetta soittotilanteessa tuli tunnista riippuen 5-12 kertaa tunnin aikana. Seuraamani tunnit olivat hyvin soittopainotteisia ja melkein poikkeuksetta kaikki kommentit liittyivät soittamisessa onnistumiseen. Rakentavaa palautetta tuli enemmän soittamisen jälkeen, jolloin Minna saattoi ensin kehua ja sen jälkeen käyttää hetken aikaa kertoakseen, missä on vielä parannettavaa. Usein rakentavan palautteen jälkeen myös vielä harjoiteltiin kyseistä kohtaa uudestaan. Molemmat opettajat kertoivat yhdistävänsä koko luokalle tarkoitetun palautteen usein tunnin loppuun kokoavan palautteen muodossa. Tunnin lopuksi annettu palaute koettiin kokoavana ja rakentavana koosteena siitä, miten tunnit ylipäättään menivät.

Minna kokee sekä koko luokalle annettavan tsemppaavan palautteen ja rohkaisun, että yksittäiselle oppilaalle henkilökohtaisesti annettavan palautteen todella tärkeänä. Huomatessaan kehuun aihetta, hän usein myös kertoo sen oppilaille. Positiivisen palautteen anto liittyy myös ajatukseen siitä, että oppiminen tapahtuu hyvässä hengessä ja positiivisen palautteen siivittämänä, eikä niinkään virheisiin tarttumisenä tai negatiivisävytteisesti. Soittotilanteet ovat Minnan mielestä hyviä henkilökohtaisen palautteen antamisen mahdollisuuksia, jolloin hän saattaa huikata yksittäiselle oppilaalle, että hyvin menee. Toisaalta Minna kokee hyvän mielen aukipuhumisen ja kehumisen liittyvän osittain myös esimerkkinä olemiseen, jolloin hän oman positiivisen olemuksensa kautta haluaa viestittää oppilaille, että hyvältä tuntuvat asiat voi kertoa myös ääneen.

Palautteenantoon liittyy myös ristiriitoja. Usein luokassa ovat ne muutamat oppilaat, jotka vaativat ekstrahuomiota osakseen liittyen esimerkiksi työrauha-asioihin. Usein työrauhaa häiritsevät oppilaat vievät huomiota niiltä, jotka ovat hiljaisia ja huomaamattomampia. Opettaja saattaa helposti kehua sitä työrauhaa usein häiritsevää oppilasta, joka kerrankin onnistuu olemaan kunnolla tunnilla. Hiljaiset ja hyvin töitä tekevät jäävät valitettavan usein liian vähälle

huomiolle. Paavo puhuu juuri tästä dilemmasta haastattelussa. Opettajan huomiokyky on loppujen lopuksi kuitenkin hyvin rajallinen. On helppo kehua niitä, jotka ovat lähtökohtaisesti hankalia ja kun käytös jonain kertana on radikaalisti erilaista. Totuus on se, että ne hiljaiset ovat juuri niitä, jotka kehuja tarvitsisivat kaikista eniten.

6.5 Työrauha

Musiikintunti sisältää usein luovaa toimintaa ja erilaisia musiikillisia toimintatapoja ja aktiiviteetteja. Useat musiikilliset aktiviteetit, kuten laulaminen, vaativat onnistuakseen usein turvallista ja sallivaa ilmapiiriä. Musiikin henkilökohtainen kokeminen vaikuttaa vahvasti siihen, miten oppilaat ylipäättään uskaltavat toimia ryhmässä. Hyvän ilmapiirin syntymisen taustalla vaikuttaa monia asioita, joista yksi on työrauha. Luodakseen oppilaille turvallisen ilmapiirin toimia ja kokeilla sekä yksin että ryhmän kanssa yhdessä, on musiikinopettajalla oltava kykyä pitää yllä hyvä työrauha ja toisaalta kykyä puuttua tilanteisiin, jotka häiritsevät opetusta liiaksi.

Suurin osa musiikintunnilla tapahtuvasta viestinnästä näytti olevan positiivista ja myönteisessä ilmapiirissä tapahtuvaa. Oikeastaan ainoa vuorovaikutuksellinen tilanne musiikintunnilla, jonka opettajat kokivat myös joskus negatiiviseksi viestinnäksi, olivat työrauhavuorot, jolloin opettaja joutui puuttumaan oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen. Poikkeuksetta jokaisella tunnilla tapahtui jotain työrauhaan liittyvää, jolloin opettaja joutui puuttumaan tilanteeseen. Tilanteet olivat kuitenkin nopeasti ohi meneviä, eivätkä ne vaikuttaneet tunnin kulkuun merkittävästi. Työrauhaa häiritsevät tilanteet liittyivät joko yksittäisen oppilaan tuntia häiritsevään käyttäytymiseen tai yleiseen hälinään, jolloin oppilaat keskustelivat keskenään silloin, kun opettajalla oli puheenvuoro. Yleisimmät työrauhavuorot liittyivät juuri siihen, että opettaja joutui pyytämään yksittäistä oppilasta hiljentymään tai muuttamaan häiritsevää käytöstään. Luokassa oli muutama oppilas, jotka tunnin aikana toistuvasti käyttäytyivät niin, että opettaja joutui puuttumaan tilanteeseen. Molemmat opettajat kutsuivat työrauhaa häiritsevää oppilasta usein nimeltä ainakin viimeistään siinä vaiheessa, jos pelkkä eleillä viestiminen ei ollut mennyt perille tai aiheuttanut toivottua muutosta.

Paavo kokee olevansa herkkä työrauhan häirinnälle. Tämä myös näkyy jonkin verran hänen tunneillaan, sillä toisinaan hän muistuttaa oppilaita hiljaisesta työskentelystä sanomalla ”shh” tai muuten vaatimalla sanallisesti työrauhaa. Paavo ajattelee, että työrauhaa häiritsevällä oppilaalla on yleensä aikuisen tarve ja sen takia hän saattaa häiriköidä, jotta saisi huomiota. Paavon uskoo opetuksellaan olevan silloin myös muita, syvempiä merkityksiä kuin ainoastaan opettaa musiikin oppiaineen sisältöjä. Musiikinopettajan rooli on myös kasvattajan rooli ja aikuinen, joka on tarvittaessa oppilaan tukena hänen tarvitessaan luotettavaa aikuista. Työrauhanhäirinnän tilanteissa Paavo tarkkailee tilannetta ja omien sanojensa mukaan antaa myös oppilaalle mahdollisuuden lukea ”peliä”. Toisin sanoen hänen tavoitteensa on kohdata oppilas mahdollisimman neutraalisti ja samalta viivalta, jolloin oppilaalla olisi vielä itsellään mahdollisuus vaikuttaa omaan toimintaansa ja lopettaa häiritsevä käytös omasta aloitteestaan. Työrauhatilanteen mennessä pahaksi Paavo saattaa ottaa oppilaan tunnin jälkeen kahdenkeskiseen juttelutuokioon, jolloin hänellä on aikaa ja tilaa kohdata oppilas rauhassa ilman muita häiriötekijöitä tai uteliaita korvia. Usein tällaisen tuokion jälkeen oppilas viimeistään itsekin tajuaa oman käytöksensä, jolloin päästään taas aloittamaan ns. puhtaalta pöydältä. Tällaiset kahdenkeskiset keskustelutuokioidot ovat järkevä ja hyvä tapa kohdata oppilas hetken aikaa rauhassa ja ratkaista tilanne. Luokan edessä tapahtuva kurmotus ei lopulta kuitenkaan kannata kovin pitkälle.

Minna saattaa hyödyntää työrauhatilanteessa omien sanojensa mukaan ensin kevyempiä keinoja, kuten kehonkieltä ja sanatonta viestintää. Aikaisemmassa luvussa (ks. luku 6.3) tuli esiin termi *pedagoginen katse*, jonka avulla Minna viestitti oppilaalle, että oppilaan käytös on ei-toivottua ja jotain pitäisi muuttaa. Useimmissa tilanteissa tämänkaltainen viestintä toimii, mutta on myös tilanteita, jolloin tarvitaan sanallista viestintää. Silloin Minna sanallistaa tietoisesti sen, mitä haluaa oppilaan tekevän. Tässäkin suhteessa opettajan oppilaantuntemus nousee merkittävään rooliin siinä, millä lailla oppilasta pyytää muuttamaan toimintaansa ja miten tilanteeseen suhtautuu. Samoin kuin Paavo puhui aikaisemmin oppilaan mahdollisuudesta lukea peliä, myös Minna haluaa, että työrauhatilanne hoidetaan jo aikuismaisesti selvitetten.

Selkeitä toimintatapoja, joita opettajat käyttivät silloin kun työrauhaan oli puututtava, olivat oppilaan kutsuminen nimeltä ja pyytäminen muuttamaan toimintaansa, liikkuminen häiritsevän oppilaan tai oppilaiden luokse tai siirtämällä häiritsevä oppilas toiseen paikkaan istumaan. Opettajat liikkuvat tilassa luontaisesti melko paljon, joten häiritsevän oppilaan luo liikkumi-

nen ei näyttänyt aiheuttavan erityistä vaivaa. Usein opettajan liikuttua oppilaan luo, pelkkä läsnäolo oppilaan vieressä sai hänet tajuamaan oman käytöksensä ja muutamaan sitä. Edellä mainituista keinoista voimakkain on oppilaan siirtäminen paikasta toiseen, joka usein tapahtuu vasta siinä vaiheessa, kun opettaja on antanut oppilaalle jo useita mahdollisuuksia vaikuttaa omaan toimintaansa. Tästä vielä voimakkaampi keino olisi pyytää oppilasta menemään hetkeksi luokan ulkopuolelle rauhoittumaan, mutta seuraamillani tunneilla tällaiseen ei ollut kertaakaan tarvetta. Työrauhatilanteissa opettajat tuntuivat hetkeksi jämäköityvän ja ottavat tiukan asiallisen kasvattajan roolin. Jos oppilas oli häirinnyt tuntitilannetta toistuvasti, hänelle usein jossain vaiheessa sanallistettiin, mikä toiminnassa oli ei-toivottua ja miten sitä tulisi muuttaa. Ainakin toinen opettajista vetosi oppilaalle puhuessaan myös siihen, että yksittäisen oppilaan häiritsevä käyttäytyminen vaikuttaa koko luokan toimintaan, jolloin ne, jotka oikeasti haluaisivat opiskella rauhassa, eivät pysty siihen. Sanallistamisen taustalla on ajatus siitä, että oppilas ymmärtäisi itsekin toimintansa ja sen seuraukset. Näin ollen oppilaalla olisi mahdollisuus parantaa käytöstään omasta aloitteestaan ja oman oivalluksen kautta.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten koonti

Jokainen opettaja tekee työtä omalla persoonallaan ja sitä on melkeinpä mahdotonta erottaa tavasta tehdä töitä. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien persoonat tulivat hyvin esille seuraamieni tuntien aikana. Vaikka en varsinaisesti vertaile tutkimuksessani opettajien opetustyylien eroja, oli silti mielenkiinoista huomata erilaisia toimintamalleja opettajien työtavoissa. Musiikintuntien luonteeseen kuuluu tietty toiminnallisuus jo peruselementtinä. Opintojeni aikana seuraamillani musiikintunneilla, itse pitämilläni tunneilla ja nyt tutkimukseeni seuraamillani tunneilla on poikkeuksetta aina ollut myös jotain tekemistä, joka ei tapahdu omalla paikalla, vaan liittyy ryhmän kanssa yhdessä tekemiseen. Uskaltaisin todeta, että musiikintunteihin kuuluu tietty yhteisöllisyys ja yhdessä tekemisen luonne. Musiikintuntien vuorovaikutusrakenteita ohjaavat taideaineen erityispiirteiden lisäksi muun muassa yleisellä tasolla luokahuone- ja kouluympäristö, sekä niiden määrittelemät roolit (ks. luku 3.1.1). Toisaalta vuorovaikutukseen liittyy olennaisesti tila (musiikinluokka) ja siinä olevat esineet (mm. soittimet) ja sitä kautta se, miten tilassa pystyy liikkumaan ja miten opettaja ja oppilaat tilaan sijoittuvat ja sitä käyttävät. Myös opettajan arvomaailmalla on suuri merkitys sen kannalta, miten hän suhtautuu oppilaisiin ja millaista vuorovaikutuksellista ympäristöä hän luokkahuoneeseen rakentaa.

Opettajat ajattelivat musiikinopetuksen olevan selvästi muutakin kuin pelkästään tietojen siirtämistä ja itse oppiaineen opettamista oppilaille. Opettajien puheiden taustalla kuului laajempi ymmärrys ja käsitys siitä, mitä kaikkea ylipäätään opettamisen taustalla vaikuttaa ja miten asiat kietoutuvat toisiinsa ja lopulta muodostavat tunnilla tapahtuvan kokonaisuuden. Opettajien käsitys musiikinopetuksen taustatekijöistä laajeni kohti suurempia kokonaisuuksia, joista niin ikään Huhtinen-Hildén kirjoittaa (ks. luku 2.3). Opettajien ajatusmaailma voidaan lopulta rinnastaa mukailemaan holistisen ihmiskäsityksen arvomaailmaa, jossa ihmisen ajatellaan olevan kehollisuuden, tajunnallisuuden ja situationaalisuuden summa (Rauhala 2014). Tutkimusta tehdessäni huomasin yhä enemmän, miten luokassa oleminen ja tapahtumien kulku oli

mahdollista jakaa näihin kolmeen edellä mainittuun osa-alueeseen. Omassa tutkimuksessani käsittelin niitä vain tavanomaisemmin termein, kuten kehollisuutta eri fyysisinä toimintoina, tajunnallisuutta kokemuksina ja situationaalisuutta esimerkiksi opettajan ja oppilaan rooleina.

Olin alun perin kiinnostunut sanattomasta viestinnästä ja sen merkityksestä opetuksen ja oppimisen kannalta. Ensimmäiset ideat maisterintutkielmaan liittyivät sanattoman ja sanallisen viestinnän yhteyteen toisiinsa ja niiden vaikutukseen vuorovaikutuksessa ja musiikinopetuksessa. Hyvin pian huomasin, että sanatonta viestintää on vaikeaa tavoittaa ja vielä vaikeampaa tutkia. Videointi aineistonkeruumenetelmänä toimi luokkahuoneympäristössä suhteellisen hyvin, mutta siinä on myös jonkin verran puutteita. Sanattoman viestinnän tutkiminen videoinnin pohjalta oli todella haasteellista, sillä itse videokameraa ei voinut fyysisesti siirtää opettajan liikkeessä paikasta toiseen. Seuraamillani tunneilla opettajat liikkuijat jatkuvasti luokkatilassa, jolloin kameraa ei voinut zoomata niin, että olisi esimerkiksi voinut tarkkailla kasvon ilmeitä tai eleitä tarkemmin. Videolle oli mahdollista tallentaa hyvä yleiskuva siitä, mitä musiikintunneilla tapahtui, mutta tarkemmat yksityiskohdat saattoivat välillä jäädä epäselviksi. Esimerkiksi joskus opettajan tai oppilaan kommentti hukkuu taustameteliin tai he olivat kamerasta niin kaukana, ettei keskustelua ollut mahdollista tallentaa. Toisinaan taas opettaja oli kameraan selin, jolloin kasvonilmeiden tallentaminen oli mahdotonta.

Perehtyessäni sanattoman viestinnän tutkimukseen huomasin, miten mahdottoman syvälle nonverbaalin viestinnän tutkimuksessa olisi mahdollista mennä. Löysin tutkimuskirjallisuutta (mm. Richmond, McCroskey & Hickson 2012), jossa sanaton viestintä on jaettu hyvin pieniin ja tarkkoihin osa-alueisiin äänenpainosta kehon asentoihin ja sukupuolten välisiin eroihin asti. Jouduin tutkimuksen aikana miettimään, mitä kaikkea haluan ylipäättään omassa tutkimuksessani nonverbaalista viestinnästä esitellä. Päädyin pitäytymään melko yleisellä ja yleisluontoisella tasolla, sillä niin kuin edellä totesin, sanattoman viestinnän tutkiminen oli yllättävän haasteellista. Opettajien antamien haastattelujen sekä videoilta saamani kuvan perusteella rajasin sanattoman viestinnän yleiseen kehonkieleen (ilmeet, eleet, katsekontakti, kehon liikkeet), sekä tilaan ja opettajan tilankäyttöön. Richmondin ja McCroskeyn tutkimustuloksista kävi ilmi, että suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista määritteli nonverbaalin viestinnän olevan erityisen tärkeä opettaja–oppilas-suhteen rakentamisessa. Nonverbaalin viestinnän koettiin olevan keino, jonka avulla oli mahdollista kommunikoida oppilaiden kanssa tekemättä asiasta niin suurta numeroa. Sain myös omassa tutkimuksessani samankaltaisia tuloksia nonverbaaliin viestintään liittyen. Esimerkiksi Minna käytti tarkoituksellisesti nonver-

baalia viestintää usein työrauhatilanteissa juuri siitä syystä, että sen avulla tilanteen saattoi selvittää tekemättä asiasta suurempaa numeroa. Myös Paavon pohdinnat nonverbaalin viestinnän merkityksestä oppilaan kohtaamisessa liittyvät läheisesti Richmondin ja McCroskeyn saamiin tutkimustuloksiin. Paavon mainitsema oppilaan tarve tulla nähdyksi (ks. luku 6.3) viittaa juuri niihin vuorovaikutuksen taitoihin, joita opettaja tarvitsee kohdatessaan oppilaan ja luodessaan vuorovaikutussuhdetta. Oppilaan kohtaamisessa korostuvat katsekontakti ja muut hienojakoisemmat nonverbaalin viestinnän osat.

Haastatteluissa kävi ilmi, että opettajien oli vaikeaa kuvailla omaa nonverbaalia viestintäänsä ja miten he sitä käyttävät. Opettajat kokivat sanattoman viestinnän kulkevan suureksi osaksi käsi kädessä verbaalin viestinnän kanssa ja nimesivät sen enemmänkin verbaalin viestinnän tehokeinoksi, kuin omaksi viestinnän osa-alueeksi. Sanattoman viestinnän hienojakoisia piirteitä ja syvintä olemusta on vaikea tutkia myös sen takia, että usein opettajilla on hyvä pokka, joka pitää niissäkin tilanteissa, joissa muualla kuin kouluympäristössä saattaisi ärsyntyä ja menettää malttinsa. Hyvä esimerkki tästä nousi esiin eräällä Paavon tunnilla, jossa selvästi yksi oppilaista oli ottanut asiakseen provosoida opettajaa. Oppilas kommentoi jokaiseen väliin omia mielipiteitään, jotka saattoivat välillä olla hyvinkin epäkorrekteja. Opettaja kuitenkin pysyi tyynenä, eikä edes hänen ilmeistään ollut juuri havaittavissa ärsyyntymistä tilannetta kohtaan. Jälkikäteen haastattelussa kävi ilmi, että kyseinen oppilas koettelee hermoja usein, mutta Paavolla oli selvästi ymmärrys siitä, mistä oppilaan käytös johtuu. Pitkään opettaneissa opettajissa on ihailtavaa juuri se, miten he osaavat suhtautua oppilaisiin oikealla tavalla ja sovittaa oman toimintansa tilanteen vaatimalla tavalla.

Tutkimuksen myötä huomasin, että vuorovaikutuksen ilmiö on moniulotteinen kokonaisuus, jota on yllättävän vaikeaa tavoittaa tai määritellä. Luokkahuonevuorovaikutuksesta on tehty aikaisempaa tutkimusta, mutta aivan omaan tutkimukseeni rinnastettavaa samanlaista musiikinopetukseen liittyvä luokkahuonetutkimusta en löytänyt. Luokkahuone tutkimusympäristönä on haasteellinen, sillä luokassa on monta toimijaa samanaikaisesti ja kiinnostavia tilanteita saattaa olla meneillään yhtä aikaa. Aikaisemmin käsitelty dialogisuuden ilmiö sekä Goffmanin teoria tilan ja liikkeen käytöstä (ks. luvut 3.1.1 ja 3.1.2) auttavat ymmärtämään sitä, miten vuorovaikutustilanteet luokkahuoneessa syntyvät. Opettajat tuntuivat arvostavan oppilaiden aloitteita vuorovaikutukseen ja niiden pohjalta syntyviä keskusteluita. Tila vaikutti opettajan fyysisiin liikkeisiin ja siihen, miten hän käytti tilaa hyväkseen liikkuaan paikasta toiseen. Tilassa olevat esteet tai tilan muoto olivat konkreettisia vaikuttimia tilan käytölle. Mo-

lemmat musiikinluokat mahdollistivat liikkumisen oppilaiden keskellä ja myös oppilaiden sijoittuminen luokkaan näytti vahvasti liittyvän siihen, miten opettaja kulki luokassa. Opettajat eivät juurikaan kulkeneet luokan osiin, joissa oppilaita ei ollut vaan määrittelivät liikeraansa sen mukaan, missä tarvittiin apua tai opettajan läsnäoloa työrauhatilanteessa. Tilan määrittelemät resurssit ja rajoitteet vaikuttivat myös osaltaan siihen, millaisia dialogisia piirteitä musiikinopettajan ja oppilaiden välille muodostui. Päivän aikana tapahtuneet pienetkin asiat saattavat vaikuttaa siihen, millaiseksi kommunikointi sinä päivänä muodostuu. Oman kokemukseni puolesta voin todeta, että esimerkiksi vireystilalla on huomattava merkitys siihen, miten sietää ylimääräistä meteliä tai pientä kaaosta tekemisen lomassa. Näiden seikkojen takia minkäänlaista yleistävää, kaiken kattavaa tulosta on vaikeaa saada, sillä vuorovaikutuksen ilmenemiseen vaikuttaa niin moni asia, joihin vuorovaikuttaja itse ei välttämättä voi edes itse vaikuttaa. Toisessa ympäristössä, toisten oppilaiden ja opettajan kanssa tämänkin tutkimuksen tulokset voisivat olla aivan erilaiset.

Vaikka opettajien toiminta luokassa oli jatkuvasti hyvin vuorovaikutteista, heidän oli osittain vaikeaa selittää omaa toimintaansa tai kuvailla vuorovaikutustilanteita. Erityisen vaikeaa heille oli kuvailla omaa nonverbaalia viestintäänsä, mikä toki on ymmärrettävää, sillä itseään ei voi nähdä ulkopuolelta. Omien viestinnän keinojen ymmärtäminen on kuitenkin varsinkin opetustyössä tärkeää, jolloin viestintä ja kommunikaatio liittyy vahvasti siihen, miten oppilaat saadaan oppimaan (Kiesiläinen 2006). Opettajat tuntuivat peilaavan omaa viestintäänsä oppilaiden kautta, sillä ryhmien kanssa hyväksi koetut vuorovaikutuskeinot oli jätetty osaksi luokahuonetoimintaa. Opettajien oli selvästi helpompi kuvailla opetustilanteita ja niihin liittyvää toimintaa kuin analysoida omaa toimintaansa ilman annettua kontekstia. Tunneilta videoidut materiaalit toimivat hyvänä lisänä haastattelun yhteydessä, sillä sitä kautta opettajan oli mahdollista tarkkailla itseään ikään kuin ulkopuolisen roolista. Vuorovaikutusta on myös mahdollista oppia. Kerätessäni lähdeaineistoa törmäsin useisiin kirjoihin, joissa nimenomaan annettiin oppeja vuorovaikutustaitojen parantamiseen (mm. Stenberg 2011 & Benyik 2007). Haastattelemani opettajat olivat sitä mieltä, että tietyissä tilanteissa hyväksi havaitut keinot ovat jääneet heille käyttöön ja esimerkiksi sanattomassa viestinnässä esille tullut pedagoginen katse on hyväksi havaittu ja toimiva vuorovaikutuksen keino työrauhan ylläpitämisessä. Myös oppilaantuntemuksen parantuminen vaikuttaa heidän mukaansa siihen, millä tavalla ryhmien kanssa toimii ja millaisia toimintatapoja luokkaan muodostuu.

Näyttää siltä, että ryhmästä riippumatta tietyt vuorovaikutukselliset tilanteet toistuivat luonostaan oppituntien aikana. Tuntien aloitukseen liittyi aina tietty yhteen kokoontuminen, yhteinen huomen tai tunnin aiheen esittely. Tunneille olivat tyypillisiä tietyt opettajan puheenvuorot liittyen esimerkiksi tehtävän ohjeistukseen tai palautteeseen koko luokalle. Poikkeuksetta kaikilla tunneilla oli myös pientä häiriötä, jolloin opettaja joutui pyytämään työrauhaa tai hiljentämään oppilaita. Musiikin oppiaineeseen liittyy selvästi tiettyjä oppiaineelle tyypillisiä erityispiirteitä, jotka vaikuttavat myös oppituntien vuorovaikutustilanteisiin. Kaikilla seuraamillani tunneilla ainakin toinen tuplatunnista oli soittamista tai laulamista. Soittamisen opettelu alkuvaiheessa opettajan rooli esimerkin näyttäjänä korostui. Molemmat opettajat näyttivät itse malliksi kaiken soittamiseen liittyvän ja soittotilanteissa myös soittivat ja lauloivat itse mukana. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että eläytyvän kuuntelun ja osallistumisen on havaittu motivoivan oppilaita tekemiseen ja luovan enemmän läsnäolon vaikutusta. (mm. Saarikallio 2012). Työrauhatilanteet tuntuivat liittyvän usein hetkiin, jolloin musiikintunnilla oleminen vapautui normaalia paikallaan istumista laajemmaksi. Oppilaiden vaihtaessa paikkaa tai etsiessä soittimia tuntui ilmenevän enemmän meteliä kuin itse soittamisen aikana. Käsitkseni mukaan oppilaat olivat myös itse saaneet valita paikat, jolloin he istuivat kaverin vieressä ja kiusaus kaverin kanssa keskustelemiseen oli suurempi. Opettajat joutuivat ehkä juuri tästä johtuen huomauttamaan muutamaan otteeseen erinäisille oppilaille työrauhan häiritsemisestä ja Minna jopa siirsi erään oppilaan lopulta istumaan eri paikkaan.

Tuntien aikana selvästi sekä oppilaat että opettajat pyrkivät luomaan vuorovaikutusta. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi opettajan esittämät kysymykset oppilaille ja oppilaiden kysymykset tai kommentit tekemisestä opettajalle. Aiemmin esille noussut luokahuonevuorovaikutuksen käsite (ks. luku 3.1) määrittelee luokahuonevuorovaikutuksella olevan tiettyjä raameja, jotka liittyvät esimerkiksi opettajan ja oppilaan rooleihin, jotka osaltaan määrittävät, millaista toimintaa luokassa syntyy. Seuraamillani tunneilla vuorovaikutus näytti noudattelevan suhteellisen hyvin sitä puheenvuorojakaamaa, mistä aikaisemmissa luvuissakin oli puhetta. Usein opettajan kysymystä seurasi oppilaan vastaus ja jos vastaus ei ollut opettajalle mieleinen, hän jatkoi kysymystä toisella lailla saadakseen haluamansa vastauksen. Oppilaiden aloitteet vuorovaikutukseen tuntuivat liittyvän enimmäkseen soitonharjoittelun tilanteisiin, jolloin useat kysymykset liittyivät joko avuntarpeeseen tai varmistukseen siitä, että oppilas on ymmärtänyt kyseisen tehtävän tekemisen oikein. Tekemisen lähdettyä käyntiin kysymysten määrä selkeästi väheni. Opettajat kokivat oppilaiden kysymykset selvästi tärkeinä ja pyrkivät parhaansa mukaan vastaamaan esitettyihin kysymyksiin. Poikkeustapauksia olivat tilanteet, jois-

sa oppilaan kysymys oli tarkoitettu vain opettajan provosoimiseen, jolloin opettaja valitsi olla huomioimatta koko kysymystä. Opettajan kysymysten on todettu usein viestivän myös kiinnostuksesta oppilaan ajatuksiin ja näkökulmiin (Kleemola 2007). Vaikka usein opettajan kysymyksellä on myös oppimiseen tai oppilaan motivointiin liittyvä merkitys, se voidaan nähdä opettajan pyrkimyksenä vahvistaa vuorovaikutussuhdetta hänen ja oppilaan välillä. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen on todettu olevan erittäin tärkeä opetuksen ja oppimisen kannalta (ks. luku 3.1). Opettajat tuntuivat tarttuvan myös herkästi oppilaiden ”heittoihin” ja kommentteihin ja molemmat kokivat oppilaiden kanssa kommunikoinnin tulevan luonnostaan. Joskin Paavo kuvaili olevansa suhteellisen herkkä ylimääräiselle metelille ja hänen tunneillaan yleistä kommentointia esiintyi vähemmän kuin Minnan tunneilla. Niin kuin aiemmin (ks. luku 6.4) totesin, vuorovaikutustilanteissa usein hiljaiset ja kiltit oppilaat jäävät väistämättä äänekkäämpien varjoon. Opettaja kehuu helposti häiriköivää oppilasta, joka on kerrankin osannut olla hiljaa, mutta jo valmiiksi hiljaiset jäävät usein vähemmälle huomiolle. Tämä on seikka, johon vaikuttavat selvästi esimerkiksi ryhmäkoot. Opetusryhmien kasvaessa yhä useampi hiljainen jää kovaäänisempien oppilaiden varjoon. Jotta opettajan olisi mahdollista todella hyödyntää vuorovaikutustaitojaan ja kohdata oppilaansa tasapuolisesti, tulisi ryhmäkokojen pysyä maltillisina.

Haastatteluissa nousi esiin vuorovaikutuksen merkitys hyvän ja turvallisen ilmapiirin luomisessa. Opettajat olivat selvästi sitä mieltä, että hyvä vuorovaikutus vaikuttaa myönteisen ilmapiirin syntymiseen ja sitä kautta motivoi ja rohkaisee oppilaita kokeilemaan uusia ja itselle vieraitakin asioita musiikkiin liittyen. Opettajat kokivat vuorovaikutuksen olevan merkityksellistä ja tärkeää sekä oppimisen että yleisen kanssakäymisen kannalta ja liittivät vuorovaikutustaidot yhteyteen opettajapersoonan kanssa. Opettajuudesta puhuttaessa nousee usein esille väittämä, että opettajan työtä tehdään omalla persoonalla. Onkin syytä ajatella, että vuorovaikutustaidot ovat ainakin joltain osin sisäsyntyisiä tai luonteenpiirteisiin liittyviä. Aikaisempien tutkimusten perusteella voidaan ajatella, että persoona myös muuttuu ajan kuluessa (esim. Kiesiläinen 2006). Ei siis ole olemassa valmista, synnynnäistä persoonallisuutta, joka säilyisi muuttumattomana läpi elämän. Opettajan työ on ihmisläheistä, jossa arvoon nousevat oppilaantuntemuksen taidot ja opettajan persoonalliset valinnat siitä, miten tunteja toteutetaan. Opettajan omaama arvomaailma heijastuu aina jollain tavalla toimintaan ja sitä kautta tehtyihin valintoihin esimerkiksi opetustilanteissa. Aiemmissa luvuissa kävi ilmi, että oppilaan kohtaamisessa ja hyvän ilmapiirin luomisessa nimenomaan nonverbaalilla viestinnällä sekä opettajan sensitiivisyydellä on merkitystä (ks. luku 3.2). Myös ainakin toinen haastattel-

tavista oli sitä mieltä, että oman esimerkin kautta ja sanattoman viestinnän avulla on mahdollista viestittää oppilaille, että luokan tunnelma on turvallinen sekä luoda kannustavaa ilmapiiriä opiskeluun. Hyvien vuorovaikutustaitojen taustalla nähtiin olevan osittain myös hyvät oppilaantuntemuksen taidot. Esimerkiksi Minna puhui siitä, miten kahdenkeskisessä vuorovaikutustilanteessa oppilaan kanssa on tärkeää aistia se, miten oppilaalle voi puhua ja millaista huumoria käyttää. Kandidaatintutkielmani tuloksissa (Vuori 2016) kävi ilmi, että haastatellut opettajat kokivat positiivisen huumorin hyvänä keinona parantaa tunnelmaa ja rentouttaa ilmapiiriä. Eräs opettaja käytti huumoria myös tietoisesti motivoinnin keinona. Sain aikaisempaa tutkimustani tukevia tuloksia myös tässä tutkimuksessa, sillä molemmat opettajat kokivat huumorin käytön positiivisena ilmiönä opetuksessa. Yhtä lailla he rinnastivat huumorinkäytön yhteyteen opettajan persoonan kanssa ja kokivat oppilaiden kanssa vitsailun tulevan luonnostaan ja spontaanisti. Varsinkin Minnan tunnille sattui tilanteita, jolloin oppilas vitsaili ja kohdisti tämän myös opettajalle, jolloin opettaja usein myös tarttui oppilaan vitsailuun. Oppilaan satunnaiseen kommenttiin vastattiin usein kuitenkin melko lyhyesti ja pyrittiin jatkamaan sen jälkeen opetustilannetta tai meneillään olevaa tehtävää.

Ohjeistus ja palautteenanto koettiin tärkeäksi osaksi musiikintunteja ja vuorovaikutuksen taidot nostettiin vahvasti esiin palautteenannon yhteydessä. Opettajat kokivat nonverbaalilla viestinnällä olevan palautteenannon yhteydessä merkitystä sen kannalta, miten oppilas ymmärtää annetun palautteen merkityksen. Opetussuunnitelmaan peilaten musiikinopetus näyttäytyikin hyvin moniulotteisena kokonaisuutena. Taito- ja taideaineiden arvioinnista on ollut keskustelua jo pitkään ja on ollut puhetta esimerkiksi siitä, miten vaikeaa kyseisten aineiden arviointi on suhteessa lukuaineisiin. Uudistuneen opetussuunnitelman arviointikriteerit tulevat jo lähemmäs sitä, mitä musiikin arviointi on omien havaintojeni mukaan jonkin aikaa ollut. Taideaineena musiikin arvioinnin pitäisikin keskittyä enemmän jatkuvaan arviointiin ja oppimaan oppimisen kautta tavoitteisiin pääsyyn.

Palautteenannon vuorovaikutteisuus näkyy vahvasti opetussuunnitelmassa (POPS 2014), jonka mukaan suurin osa palautteenannosta tulisikin olla opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutteista toimintaa ja perustua hyvälle opettaja–oppilas- suhteelle (ks. luku 4.2). Opetussuunnitelmassa luetellut vuorovaikutteisuutta sisältävät oppiaineen tavoitteet antavat olettaa, että musiikintunnilla vuorovaikutuksen tulisi olla merkittävässä roolissa. Opettajat toteuttivat hyvin opetussuunnitelman mukaista jatkuvaa arviointia, osittain tiedostaen ja osittain spontaanisti. Musiikin jatkuva arviointi ja hetkessä saatava palaute ovat esimerkiksi soittamisen kan-

nalta erityisen tärkeitä. Heti saatava palaute antaa oppilaalle mahdollisuuden korjata tekemistään saman tien, jolloin päästään mahdollisesti parempiin oppimistuloksiin ja annetaan oppilaalle mahdollisuus ymmärtää omaa oppimisen polkuaan. Varsinkin juuri soittotilanteissa opettajien antama jatkuva palaute näkyi, sillä he kiertelivät oppilaiden lomassa seuraamassa, miten esimerkiksi sointujen opetteleminen sujuu. Seuraamani tunnit olivat poikkeuksetta hyvin toiminnallisia ja opettajat osallistuivat tekemiseen joko ohjeistaen, soittaen itse mukana tai keskustellen ja kysellen. Opettajan antama palaute koko luokalle oli useimmiten positiivista ja lyhytsanaista, kuten ”hyvä”, ”loistavaa” ja harvemmin keskittyi johonkin spesifiin asiaan, kuten ”hieno G-duuri”. Napakan formatiivisen palautteen annon koettiin olevan luontevaa ja usein myös osittain spontaania. Opettajilla oli selvästi tiettyjä maneerisia kehusanoja, joita he käyttivät enemmän. Voisi ajatella tämän liittyvän juuri siihen, että palaute on spontaania.

Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että palautteenannon merkitys liittyy siihen, että palautteen avulla tapahtuu enemmän oppimista ja oivaltamista. Varsinkin henkilökohtaisen palautteenannon yhteydessä opettajan oli mahdollista pureutua asian syvempään ymmärtämiseen ja ohjeistaa oppilasta hänen tarvitsemallaan tavalla, jotta tavoitteeseen päästään. Opettajat kertoivat antavansa rakentavaa palautetta useammin henkilökohtaisissa vuorovaikutustilanteissa, jolloin he näkivät, että palaute on mennyt perille. Sivun 27 taulukossa (ks. luku 4.2) esitellyt *arvioinnin tehtävät ja oppimista tukeva arviointikulttuuri* olivat monesta kohtaa esillä seuraamieni musiikintuntien aikana. Toki monet taulukossa luetellut tavoitteet ovat jollain lailla pidemmän tähtäimen tavoitteita, eikä niiden toteutumista voi nähdä muutaman tunnin perusteella. Musiikin oppiaineen arviointi voi olla melko haasteellistakin, sillä ympäristö saattaa olla vapaampi tekemiselle ja tunnilla voi tapahtua monta asiaa yhtä aikaa. Myös taustametelin määrä on musiikintunnilla tyypillisesti suurempi kuin lukuaineiden tunneilla. Jotta arviointi toteutuisi oikeudenmukaisesti, edellyttää se opettajalta oppimisprosessiin liittyvää havainnointia ja vuorovaikutusta oppilaiden kanssa (ks. luku 4.2).

Ohjeistaminen oli tunneilla selkeää ja napakkaa. Molemmilla opettajilla oli ohjeistuksen lisäksi käytössä havainnollistavia välineitä, kuten esimerkiksi kuvia soinnuista. Ohjeistukseen liittyi aina se, että opettaja näytti itse malliksi samalla selittäen mitä tekee. Musiikin oppiaineen luonne vaatii tiettyä motorista osaamista ja hahmottamisen kykyä, jolloin oppi luultavasti menee paremmin perille useaa havainnollistamiskanavaa käyttäen. Ohjeistamistilanteissa opettajat tuntuivat koko ajan tarkkailevan tilannetta siltä varalta, että jokin asia pitää käydä vielä uudestaan. Ohjeen antamisen yhteydessä ryhmän kanssa kommunikointi oli vahvasti

esillä, sillä opettaja puhui ohjeiden annon aikana kaikille yhteisesti. Yhteismusisoinnin aikana toisella opettajalla oli käytössään muutama eri vaihtoehto, josta oppilas sai valita omaa taitotasoaan vastaavan tehtävän. Esimerkiksi sointukiertoa soitettaessa sai valita, soittaako koko soinnun vai bassoäänen (bassoääni oli tässä tapauksessa helpompi). Tällä tavalla heikommatkin soittajat pääsivät osallistumaan ja saivat onnistumisen kokemuksia. Tämän kaltaisessa toiminnassa näkyy oppilaantuntemus ja kannustaminen tekemiseen. Usein ohjeiden antamisen jälkeen opettaja lähti luokkaan kiertämään ja varmisti, että oppilaat ovat ymmärtäneet tehtävän idean. Aiemmassa luvussa (ks. luku 3.1) esiteltä Goffmanin (1964) teoria kokoontumisen ja kohtaamisen käsitteestä pätee hyvin nimenomaan soittotilanteisiin, jolloin kokoontumisen sisään muodostuu kohtaaminen opettajan neuvoessa oppilasta henkilökohtaisesti muiden harjoittellessa omaa soitinta. Toisaalta teoria pätee hyvin myös musiikintuntien olemukseen sanattoman viestinnän näkökulmasta. Molemmat opettajat puhuivat haastatteluissa siitä, miten tärkeää yhteinen tunnin aloitus ja oppilaiden tervehtiminen on. Tunnin alku voidaan nähdä kokoontumisena ja siitä seuraavat tilanteet kohtaamisina. Tunnin alussa sekä opettaja että oppilaat sovittavat toimintansa tilanteen vaatimalla tavalla ja yhteisen alun jälkeen lähdetään tekemään yhdessä sovittujen sääntöjen johdatteluina. Yhteisen tunnin aloituksen taustalla opettajilla tuntuu olevan usein johdattelu päivän tekemiseen, vaikka tunnin kulkua ei varsinaisesti sanallisesti oppilaille kertoisikaan. Samalla he myös kohtaavat oppilaat yhteisesti.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja jatkotutkimusideoita

Tutkimusta suunnitellessani päädyin käyttämään laadullista tutkimusmenetelmää, koska tavoittelemani tiedon luonne oli parhaiten saavutettavissa laadullisen tutkimuksen avulla. Halusin kerätä tietoa nimenomaan opettajien kokemuksista vuorovaikutukseen liittyen ja koota tutkimuksen avulla yhteen merkityksiä vuorovaikutustoimintojen taustalla. Tulosten analysoinnin vaiheessa harkitsin kvantitatiivisen tutkimusotteen käyttämistä videomateriaalin analysoinnissa, mutta päädyin kuitenkin pitäytymään laadullisen tutkimuksen piirissä. Kvantitatiivisen tutkimuksen kautta olisi saanut hieman erilaisia tutkimustuloksia, kuten pikkutarkkaa tietoa esimerkiksi opettajan puheenvuorojen kestosta tai siitä, miten pitkiä aikoja opettaja viettää muualla kuin oman pöydän takana oppitunnin aikana. Olin kuitenkin lopulta kiinnostunut opettajien käsityksistä liittyen vuorovaikutukseen ja siitä, mitä merkityksiä he antavat

omalle toiminnalleen. Tämän kannalta laadullinen tutkimusote tukee itse tutkimusta parhaiten.

Opettajien omien sanojen mukaan tuntien videoiminen ei juurikaan vaikuttanut heidän normaaliin toimintaansa luokassa. Molemmat opettajat ovat toimineet työelämässä jo pitkään, joka osaltaan vaikutti varmasti tutkimustuloksiin. Jos tutkittavat opettajat olisivat olleet esimerkiksi musiikkiin erikoistumattomia tai kokemattomampia opettajia, tutkimuksen tulokset olisivat voineet olla hyvinkin erilaisia. Niin kuin jo edellä totesin, opetusryhmät olivat opettajille kuitenkin verrattain uusia ja he olivat ehtineet olla luokkien kanssa noin muutaman kuu-kauden. Tämänkaltaisessa tutkimuksessa niin moni asia saattaa vaikuttaa tutkimustuloksiin, että kaiken kattavaa teoriaa tai mallia on vaikeaa muodostaa. Jos olisin tutkinut opettajia ja esimerkiksi yhdeksännen luokan valinnaisia ryhmiä, olisivat tulokset saattaneet olla jollain tavalla erilaisia.

Ennen aineiston keräämistä tiedostin oman asemani haastelijana ja suhteessa haastateltaviin opettajiin sekä oppilaisiin. Toinen opettajista oli minulle entuudestaan tuttu ja olin sijaistanut häntä alkusyksystä, joten osa oppilaista oli ainakin kasvojen perusteella tuttuja. Olin myös nähnyt kyseisen opettajan opettavan aikaisemmin, joten minulla oli käsitys hänen opetustyylistään. Tämän vuoksi tekemiini tulkintoihin vaikutti väistämättä hieman käsitykseni opettajan opetustyylistä ja minulla oli ennako-oletuksia joidenkin oppilaiden toiminnasta. Pyrin kuitenkin siihen, että käsittelin molempia opettajia samalta viivalta. Toki tutkimuksen luotettavuuden kannalta kaikkein paras vaihtoehto olisi ollut se, etten tunne kumpaakaan opettajaa entuudestaan.

Keräsin tutkimukseeni aineistoa kahdella tavalla: videoimalla musiikintunteja ja haastattele-malla opettajia. Näiden kahden aineistonkeruun menetelmän rinnalla olivat tukena myös omat havaintoni ja muistiinpanoni, jotka olin tehnyt videoitujen tuntien aikana. Videoin molemmilta opettajilta neljä tuntia opetusta, joista aina kaksi tuntia oli saman ryhmän kanssa. Useam-pien tuntien videoiminen auttoi saamaan paremman kuvan opettajan toiminnasta. Tutkimuk-sen aikana näin myös opettajien toimivan kahden eri ryhmän kanssa, jolloin olisi ollut mah-dollista tarkastella sitäkin näkökulmaa, vaikuttaako opettajan opetustyyliin opetusryhmän vaihtuminen. Opettajien tyylit pysyivät kuitenkin hyvin samanlaisena ryhmästä riippumatta. Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi olisin voinut videoida vielä useampia opettajia, sillä kahdelta opettajalta saatu tutkimusaineisto on vielä melko suppea. Yksi vaihtoehto olisi ollut

ottaa tutkimukseen useampia opettajia ja videoita heiltä esimerkiksi vain yksi tunti opettajaa kohden. Tällöin kuitenkin luotettavuus olisi kärsinyt siinä mielessä, että tunnin aikana tapahtuvien sattumien osuus ei olisi ollut verrattavissa muihin opettajalta videoituihin tunteihin. Videoidessani useampia tunteja samalta opettajalta minun oli mahdollista luoda kattava kuva opettajan tyylistä opettaa ja muodostaa syvempiä merkityksiä opettajan toiminnasta. Olen tyytyväinen tekemääni valintaan videoita kahdelta opettajalta useampia tunteja. Jokainen videoimani tunti oli jollain lailla merkityksellinen ja jokaisen tunnin aikana tallentui tutkimuksen kannalta merkittäviä tapahtumia. Toki videomateriaalissa on myös paljon toistoa ja samanlaisia tuntitilanteita. Tiettyjen tilanteiden toistuvuus kuitenkin antaa käsityksen esimerkiksi opettajien tyylistä opettaa ja auttaa hahmottamaan musiikintunneille tyypillisiä piirteitä ja tilanteita, ainakin kahden tutkimukseeni osallistuneen opettajan luomina.

Haastattelujen toteutuksen vaiheessa olin ennalta valikoinut tietyt osat videoista, jotka opettajien kanssa yhdessä katsoimme läpi ja opettajat saivat kommentoida toimintaansa. Tutkimuksesta saatu tieto olisi ollut erilaista, jos olisimme esimerkiksi katsoneet videon kokonaisuudessaan läpi ja opettaja olisi sen jälkeen saanut esittää vapaavalintaisia kommentteja. Tässä muodostui esteeksi ajankäytön rajallisuus ja tutkimusmateriaalin ajallinen kesto. Olisi ollut myös hankalaa valikoida neljästä tunnista vain yksi, sillä tutkimuksen kannalta mielenkiitoiset tapahtumat sijoittuivat usealle eri tunnille. Toisaalta myös tutkimuksen näkökulma olisi silloin saattanut muuttua suuntaa, sillä nykyisiin tutkimuskysymyksiin ei olisi välttämättä tullut vastausta. Koen kuitenkin, että videoilta valitsemani pätkät olivat tutkimuksen kannalta hyödyllisimpiä ja opettajien oli helpompaa tarttua ennalta määrättyihin osioihin.

Tutkimukseni vahvisti näkökulman siitä, että musiikintunnit ovat luonteeltaan hyvin vuorovaikutteista toimintaa. Opettajat tekivät töitä selvästi omalla persoonallaan ja pitivät monipuolisoin keinoin yllä vuorovaikutteista ilmapiiriä. Opettajat toteuttivat vuorovaikutusta osittain tiedostaen, mutta osa kommunikoinnista oli myös selvästi tiedostamatonta tai spontaania. Vuorovaikutusta oli selvästi välillä vaikeaa määritellä, ja opettajien oli vaikeaa kuvailla esimerkiksi omaa toimintaansa, vaikka he olivatkin lähes koko ajan vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Vuorovaikutustaitojen koettiin olevan läsnä muun muassa ohjeistukseen tai palautteen antamiseen liittyvien puheenvuorojen aikana, oppilaan vuorovaikutusaloitteeseen vastatessa, soitto- ja laulutilanteiden aikana sekä työrauhatilanteissa, jolloin opettaja joutui puuttumaan oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen. Vuorovaikutustaidot koettiin hyvin merkitykselliseksi osaksi musiikinopettamista ja -oppimista.

Tutkimukseni yhdistyy osaksi laajaa vuorovaikutustutkimuksen kenttää. Jos aikaa ja resursseja olisi käytettävissä enemmän, tutkimuksessa olisi mahdollista varmasti päästä vielä paljon pintaa syvemmälle. Kentällä tekemäni tutkimus sijoittui alkusyksyyn, jolloin opettajien ryhmät olivat vasta hetki sitten aloittaneet yläkoulun. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat eivät välttämättä olleet vielä ryhmäytyneet ja olivat toisilleen jonkin verran vieraita. Yleensä 7. luokalle tullaan useista alueen kouluista, jolloin luokalla kaikki eivät ole ennestään tuttuja keskenään. Tiettyjä toimintamalleja oli havaittavissa ryhmien sisäisestä dynamiikasta esimerkiksi oppilaiden istumajärjestyksen muotoutumisessa. Käsittääkseni oppilaat saivat istua haluamassaan järjestyksessä ja useat ryhmät asettuivatkin istumaan niin, että tytöt ja pojat olivat suurimmaksi osaksi eri puolilla luokkaa. Alkusyksystä ryhmät ovat myös opettajalle suhteellisen uusia, jolloin oppilaantuntemus ei välttämättä ole vielä täysin huipussaan ja toimiva vuorovaikutuskulttuuri saattaa olla vasta muotoutumassa. Jatkossa olisi mielenkiintoista tehdä tutkimusta pidemmän aikaa, jolloin opettaja ja ryhmät olisivat toimineet jo kauemmin yhdessä. Aikaisempien tutkimusten ja tekemieni haastattelujen perusteella on syytä olettaa, että pidemmän aikaa ryhmän kanssa toimiessa oppilaantuntemus paranee ja sitä kautta on mahdollista synnyttää parempaa vuorovaikutusympäristöä. Nonverbaalin viestinnän tutkiminen jäi lopulta tutkimuksessani vähemmälle, mutta siitä olisi mahdollista tehdä jopa ihan oma tutkimuksensa. Opettajien oli selvästi vaikeampaa antaa merkityksiä nonverbaalille kuin verbaalille viestinnälleen, vaikka molemmat viestinnän osa-alueet koettiin merkityksellisinä. Nonverbaalin viestinnän tutkimisen kautta pääsisi käsiksi aivan hienojakoisimpiin viestinnän muotoihin, joita emme välttämättä pysty edes omassa toiminnassamme tiedostamaan.

Musiikintuntien vuorovaikutustutkimuksessa olisi kiinnostavaa ottaa opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen rinnalle myös oppilaan näkökulma, ja mahdollisesti vertailla opettajan ja oppilaan näkökulmia keskenään. Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus ja heidän käsitöksensä vuorovaikutuksesta liittyy kuitenkin olennaisesti myös opettajan tapaan olla luokassa. Tutkimusta olisi mahdollista laajentaa myös muille luokka-asteille, jolloin saisi kattavamman kuvan esimerkiksi peruskoulun musiikintuntien vuorovaikutusrakenteista. Tutkimukseni osoitti, että vuorovaikutus koettiin tärkeäksi osaksi opettajuutta sekä musiikinopettamista ja oppimista. Tutkimuksen antamaa tietoa on mahdollista hyödyntää suoraan esimerkiksi musiikinopettajien ammattitaidon kehittämisessä.

LÄHTEET

- Anttila, E. (2017). *Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja. Osoitteessa <https://disco.teak.fi/anttila/> Luettu 10.10.2018
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Benyik, L. (2007). *Ymmärrä elekieltä. Näetkö mitä sanon sinulle?* Tampere: Cityoffset.
- Eskola, J & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, J & Hurme, H. (2007). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, J, Remes, P & Sajavaara, P. (2005). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huang, L. (2014). *Video-stimulated verbal recall: A method for researching cognitive processes and strategic behaviors*. London: SAGE Publications.
- Huotilainen, M. (2009). Musiikillinen vuorovaikutus ja oppiminen sikiö- ja vauva-aikana. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P., Väkevä, L. (toim.). (2009), *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskyläs: Suomen Musiikkikasvatusseura –FiSME r.y.
- Huhtinen-Hildén, L. (2013). Kohti sensitiivistä musiikinopettamista. Teoksessa Jordan-Kilkki, P, Kauppinen, E., Viitasalo-Korolainen, E. (toim.) & Saarikallio, S. (2013). *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Karila, K, Alasuutari, M, Hännikäinen, M, Nummenmaa, A-R & Rasku-Puttonen, H. (toim.) (2006). *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Kiesiläinen, L. (1998). *Vuorovaikutusvastuu: Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisöissä*. Helsinki: Arator.
- Kääntä, L. (2011). Katse, nyökkäys ja osoittava ele opettajan vuoronannoissa luokkahuonevuorovaikutuksessa. Teoksessa Haddington, P., Kääntä, L. (toim.), Tainio, L. & Piirainen-Marsh, A. *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Jordan-Kilkki, P, Kauppinen, E., Viitasalo-Korolainen, E. (toim.) & Saarikallio, S. (2013). *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

- Joutseno, J. (2007). Tehtäväjaksujen ongelmien käsittely. Teoksessa Tainio, L. (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Judi, J. (2001). *Body talk. Kehonkieli työelämässä*. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Julkunen, M-L. (1998). *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Helsinki; Porvoo: WSOY.
- Karvonen, K. (2007). Puheenvuoro oppilaalle. Teoksessa Tainio L. (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kleemola, S. (2007). Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa Tainio, L. (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Juntunen, M-L., Nikkanen, H. & Westerlund, H. (toim.). (2013). *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kauppila, R. (2005). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kauppinen, A., Jakonen, T., Niemi, K. & Viirret, T. L. (2013). *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Koulujen musiikinopettajat ry, Musiikkiluokan varustelu (2018). Osoitteessa <http://www.koulujenmusiikinopettajat.fi/ops2016/musiikkiluokan-varustelu/> Luettu 5.10.2018
- Kääntä, L. (2011). Katse, nyökkäys ja osoittava ele opettajan vuoronannoissa luokkahuonevuorovaikutuksessa. Teoksessa Haddington, P. & Kääntä, L. (toim.), Tainio, L. & Piirainen-Marsh, A. (2011), *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. New York: Ronald Press.
- Louhivuori, J., Paananen, P., Väkevä, L. (toim.). (2009), *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y.
- Miell, D., MacDonald, R. A. R. & Hargreaves, D. J. (2005). *Musical communication*. Oxford: New York: Oxford University Press.
- Musiikin opetustilojen suunnitteluopas. Peruskoulu ja lukio. Unkari, J. (toim.). (2012). Osoitteessa http://www.oph.fi/download/143053_musiikin_opetustilojen_suunnitteluopasi.pdf Luettu 5.10.2018

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). (2014). Helsinki: Opetushallitus.
Osoitteessa
https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu 1.10.2018
- Peräkylä, A. & Stevanovic, M. (2016). Kehollinen läsnäolo. Teoksessa Stevanovic, M. & Lindholm, C. (toim.). *Keskustelun analyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tallinna: Vastapaino.
- Peräkylä, A. (2016). Ilmeet vuorovaikutuksessa. Teoksessa Stevanovic, M. & Lindholm, C. (toim.). (2016). *Keskustelun analyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tallinna: Vastapaino.
- Rauhala, L. (2014). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus
- Repo-Kaarento, S. & Levander, L. (2002). Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. (2000). *Nonverbal behavior in interpersonal relations* (4th ed.). Boston (Mass.): Allyn & Bacon
- Ristevirta, J. (2007). Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. Teoksessa Tainio, L. (toim.), Kleemola, S., Ruuskanen, L., Karvonen, K., Lehtimaja, I., Vepsäläinen, M., . . . Saharinen, K. (2007). *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Yliopistopaino: Helsinki
- Ruusuvuori, J & Tiittula, L. (toim.). (2009). *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.). (2010), *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino
- Saharinen, K. (2007). Huumoria koulussa – kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilaiden virheisiin. Teoksessa Tainio, L. (toim.), Kleemola, S., Ruuskanen, L., Karvonen, K., Lehtimaja, I., Vepsäläinen, M., . . . Saharinen, K. (2007). *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Yliopistopaino: Helsinki
- Sinkkonen, J. (2009). Musiikki – yhtä aikaa yksilöllistä ja jaettua. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P., Väkevä, L. (toim.). (2009), *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskyläs: Suomen Musiikkikasvatusseura –FiSME r.y.
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. PS- kustannus. Juva: 2011.
- Stevanovic, M. (2016). Sosiaaliset rakenteet. Teoksessa Stevanovic, M. & Lindholm, C. (toim.). (2016). *Keskustelun analyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tallinna: Vastapaino

- Tainio, L. (2007). Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen – neuvoja työn eri vaiheisiin. Teoksessa Tainio, L. (toim.), Kleemola, S., Ruuskanen, L., Karvonen, K., Lehtimaja, I., Vepsäläinen, M., . . . Saharinen, K. (2007). *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Yliopistopaino: Helsinki
- Tikka, S. (2017). *Soitonopettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana taiteen perusopetuksessa: Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts 308. Väitöskirja.
- Väisänen, L; Niemelä, M; Suua, P. (2009). *Sanat työssä. Vuorovaikutus ammattitaitona*. Helsinki: Kirjapaja.