

**OPETTAJAN VUOROVAIKUTUSTAITOJEN OSANA MIELEKÄSTÄ
MUSIIKIN OPPIMISTA PERUSKOULUN VUOSILUOKILLA 1 - 6**

Jyri Hakkarainen
Kandidaatintutkielma
Musiikkikasvatus
Jyväskylän yliopisto
Kevätlukukausi 2021

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Jyri Hakkarainen	
Työn nimi Opettajan vuorovaikutustaidot osana mielekästä musiikin oppimista peruskoulun 1–6 vuosiluokilla.	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Kandidaatintutkielma
Aika Kevät 2021	Sivumäärä 36
Tiivistelmä <p>Kandidaatintutkielmassani tarkastelen opettajan vuorovaikutustaitojen sekä arvioinnin merkitystä oppilaiden motivaatioon koskien musiikin oppimista. Perinteisen, sanallisen vuorovaikutuksen lisäksi vuorovaikutukseen liittyy myös sanaton vuorovaikutus, jonka merkitystä ei useinkaan tulla edes ajatelleeksi, mutta jonka merkitys vuorovaikutusprosessin kannalta on kuitenkin melko oleellinen.</p> <p>Suurista oppilasmääristä sekä nopeasti vaihtuvista tilanteista johtuen opettaja työskentelee melko haastavissa olosuhteissa yrittäessään muodostaa jokaisesta oppilaasta realistista käsitystä heidän sen hetkisestä osaamisen tasostaan. On selvää, ettei opettaja mitenkään ehdi opetustilanteen luonteesta johtuen kommunikoidaan tehokkaasti jokaisen oppilaan kanssa suullisen vuorovaikutuksen keinoin. Tämän vuoksi koen tärkeänä selvittää, mikä merkitys sanattomalla vuorovaikutuksella on ja miten opettaja voisi valjastaa sanattoman vuorovaikutuksen työvälineekseen opetusta tukemaan.</p> <p>Tarkastelemani aihetta on tutkittu etukäteen jo melko runsaasti ja tavoitteenani onkin kirjallisuuskatsaukselle tyyppilliseen tapaan vetää yhteen eri näkökulmia ja sitä kautta pyrkiä tuomaan joukkoon omia näkökulmiani aiheeseen liittyen.</p> <p>Tutkimani aineiston perusteella käy ilmi, että vuorovaikutus, arviointi sekä motivaatio ovat hyvin tiiviissä suhteessa keskenään ja niiden vaikutusten tiedostaminen on äärimmäisen tärkeää onnistuneen oppimiskokemuksen kannalta. Jatkotutkimusideoiden näkökulmasta katsottuna aion selvittää kentällä työskentelevien opettajien kokemuksia onnistuneista oppimiskokemuksista sekä niiden edellyttämistä vaatimuksista joihin vuorovaikutus, arviointi sekä motivaatio olennaisesti liittyvät. Näin ollen tähän voitaisiin reagoida jo opettajien koulutuksessa aiempaa tehokkaammin ja siten opetuksen laadun yhdenmukaisuus voitaisiin taata paremmin.</p>	
Asiasanat – Musiikki, Musiikkikasvatus, Vuorovaikutus, Motivaatio, Arviointi, Minäkuva	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

Sisällysluettelo

1	Johdanto.....	4
2	Vuorovaikutus musiikintunnilla.....	5
2.1	Vuorovaikutuksen muodot.....	5
2.1.1	Verbaali vuorovaikutus.....	7
2.1.2	Nonverbaali vuorovaikutus.....	10
2.1.3	Huumorin keinot ilmapiirin rentouttamisessa.....	12
2.2	POPS 2014 määritelmät vuorovaikutuksesta.....	14
3	Motivaatio.....	16
3.1	Vuorovaikutus motivaation herättäjänä ja ylläpitäjänä.....	16
3.1.1	Kontaktimotiivit.....	19
3.1.2	Malli.....	21
3.1.3	Auttamis- ja solidaarisuusmotiivi.....	22
3.1.4	Kannustus.....	22
3.1.5	Motiivina epäonnistumisen pelko.....	23
4	Arviointi.....	25
4.1	Arvioinnin muodot.....	26
4.1.1	Diagnostinen arviointi.....	26
4.1.2	Formatiivinen arviointi.....	27
4.1.3	Summatiivinen arviointi.....	28
4.1.4	Vertais- ja itsearviointi.....	29
4.2	Arviointi tukemassa musiikin opetusta.....	30
5	Ilmapiiri.....	34
	Lähteet.....	37

1 JOHDANTO

Peruskoulumuistoihin liittyen mieluisimpia hetkiä omalla kohdallani olivat ehdottomasti koulun musiikintunnit. Mieleeni ovat pinttyneet hetket, jolloin valmistauduimme yhdessä vuosittaiseen kevät- sekä joulujuhlaan ja yhteisöllisyys sekä yhteishenki vallitsi voimakkaana keskuudessamme. Siihen aikaan en vielä tullut ajatelleeksi, mikä merkitys opettajalla sekä erityisesti hänen vuorovaikutustaidoillaan oli tuon vallitsevan yhteisöllisyyden ilmapiirin sekä muodostumisen, että ylläpidon suhteen.

Olen jo pitkään ollut kiinnostunut siitä, millä tavoin opettaja vuorovaikutuksen avulla pystyy vaikuttamaan oppilaiden opiskelumotivaatioon positiivisesti sekä miten palautteen avulla voidaan ohjata oppilasta kiinnittämään huomio lopputuloksen sijasta oppimisprosessiin ja sitä kautta tukea oppijan minäkuvan sekä oppimaan oppimisen taitojen kehittymistä. Oman haasteensa vuorovaikutukseen tuo se, että opettajan olisi kyettävä samanaikaisesti ottamaan huomioon kaikki luokassa olevat oppilaat yhden oppilaan sijasta ja tekemään mahdollisimman tarkkoja havaintoja oppilaiden toiminnasta nopeasti muuttuvissa tilanteissa.

Tutkielmassani tarkastelen opettajan vuorovaikutustaitojen merkitystä osana mielekästä musiikin oppimista peruskoulun musiikin tunteihin liittyen. Vuorovaikutustaidoilla on keskeinen merkitys aina ryhmäytymisestä jokapäiväiseen kanssakäymiseen, oppimisen motivoimiseen ja sen ylläpidon ruokkimiseen sekä ylipäätään turvallisen ilmapiirin muodostumiseen, jossa jokaisella oppilaalla on hyvä olla. Vuorovaikutuksella tarkoitan tässä sekä sanallista viestintää, että myös sanatonta, kuten ilmeitä, eleitä sekä kehollista viestintää, joita opettaja ei välttämättä aina tule ajatelleeksi, mutta joiden merkitystä ei kuitenkaan pidä vähätellä.

Loppujen lopuksi opetuksessa on kyse opettajan sekä oppilaiden välisestä kohtaamisesta ja kuten eräs arvostamani ohjaava opettaja opetusharjoittelussa totesikin, ovat vuorovaikutustaidot hyvän opetuksen lähtökohta. Jos vuorovaikutuksen perustat eivät ole kunnossa, ei opettamiseen liittyvän mekaniikan opiskelun avullakaan saada paljoakaan irti opettamisen laadukuuteen sekä tarkoituksenmukaisuuteen liittyen.

2 Vuorovaikutus musiikintunnilla

2.1 Vuorovaikutuksen muodot

Vuorovaikutusta voidaan pitää moniulotteisena prosessina, jossa vähintään kaksi ihmistä kommunikoi toistensa kanssa tietyssä kontekstissa. Kääntä ja Haddington (2011) liittävät vuorovaikutuksen usein ainoastaan sanalliseen viestintään, mutta todellisuudessa siinä on kysymys paljon mutkikkaammasta ilmiöstä. Sanallisen viestinnän lisäksi vuorovaikutukseen liittyvät keskeisesti mm. ilmeet, eleet, kehon kieli sekä katse ja useasti nämä saattavatkin tapahtua ilman, että niiden olemassaoloa tiedostetaan ainakaan tietoisella tasolla. Näiden lisäksi vuorovaikutustilanteeseen liittyy olennaisesti myös ympäristö sekä siinä esiintyvät mahdollistavat ja rajoittavat tekijät, kuten esimerkiksi esineet, laitteet tai tilan muodot, joita ihminen hyödyntää osana vuorovaikutusta. (Kääntä & Haddington 2011, 12.)

Omassa kandidaatin tutkielmassani olen kiinnostunut musiikintunnilla tapahtuvasta, oppilaiden ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta, jossa kontekstina toimii luokkahuoneympäristö sekä sen sisältämät esineet, laitteet ja tilan muodot. Sanallisen viestinnän lisäksi tarkastelen musiikintunnilla tapahtuvaa vuorovaikutuksen ilmiötä sanattoman viestinnän näkökulmasta käsin, jota voidaan pitää jopa sanallista viestintää merkityksellisempänä. Oppilasmäärien sijoituessa 20–30 väliin on selvää, ettei opettaja mitenkään ehdi kommunikoida tehokkaasti kaikkien oppilaiden kanssa sanallista viestintää käyttäen, joten sanattoman viestinnän merkitys osana kommunikaatiota nousee entistä tärkeämpään arvoon. Ei siis ole ihme, että viimeisen parinkymmenen vuoden aikana tutkijoiden mielenkiinto on kohdistunut sanattoman vuorovaikutuksen merkitykseen osana luokkahuone ympäristöä. Richmond & McCroskey (2000, 279) toteavat, että opettaja – oppilas suhteen kannalta kommunikaatioprosesseissa esiintyvät sanattomat tekijät nähdään vähintään yhtä tärkeinä, kuin sanalliset tekijät, ellei jopa tärkeämpinä.

Keskityn kandidaatin tutkielmassani tarkastelemaan musiikintunnilla tapahtuvaa vuorovaikutusta verbaalin- sekä nonverbaalin käsitteen näkökulmista käsin, sillä koen edellä mainitut termit opetuksen kannalta kenties jopa keskeisimmiksi tekijöiksi opettamiseen ja oppimiseen liittyen. Vuorovaikutus ilmiön perusolemuksen ymmärrys ei sinänsä ole muuttunut merkittävästi

ajan kuluessa. Esimerkiksi behavioristiseen tutkimustraditioon sijoittuva vuorovaikutuksen tutkija, Timothy Leary (1957), esitti vuorovaikutukselle tietyt perusmuodot, jotka ovat *dominoivuus – alistuvuus* (dominance – submission) sekä *vihamielisyys – kiintymys* (hostility – affection). Edellä mainitun luokittelun paikkansapitävyys on yhä tänäkin päivänä elinvoimainen, joskin tänä päivänä on tärkeää ottaa huomioon yhteiskunnallisten muutosten merkitys sekä tutkimuksen etenemisen myötä tapahtunut moniulotteisemman määrittävien tekijöiden joukon olemassaolo vuorovaikutuksen tulkintaan liittyen. (Vuori 2018, 4; Leary 1957.)

Oppimiseen liittyen tämänhetkisen oppimiskäsityksen valossa vuorovaikutusta voidaan pitää erityisen merkityksellisenä. Opettajaa ei enää nähdä perinteisenä tiedon hallitsijan auktoriteettina, joka siirtää oppiaineeseen liittyvät tiedot ja taidot suoraan oppilaille. Tämän sijaan opettajan rooli nähdään enemmänkin oppimisen ohjaajana sekä kanssakulkijana liittyen oppimisprosessiin, jossa lähtökohdiksi nousevat oppijan edellytykset sekä kokemukset. Näin ollen vallitseva oppimiskäsitys siis korostaa olennaisena tekijänä opettajan ja oppilaan tai oppilaiden keskinäisiä kohtaamisia osana oppimistapahtumaa. Tähän liittyen, jo lähes sata vuotta sitten venäläinen psykologi Lev Vygotsky (1978) käytti termiä lähikehityksen vyöhyke, jolla hän tarkoitti tietynlaista tilaa tai aluetta, jonka puitteissa osaavamman henkilön ohjauksessa, aloittelevampi henkilö kykenee oppimaan enemmän, kuin ilman ohjausta. Kyseisen tapahtuman onnistumisen kannalta keskeisenä tekijänä on juurikin suotuista vuorovaikutus (Jordan - Kilkki, Kauppinen & Viitasalo - Korolainen 2013, 9). Vuorovaikutuksen puolesta osana oppimista puhuvat myös aivotutkimuksesta saadut tulokset, joiden mukaan yksi oppimisen olennaisista ulottuvuuksista on juuri vuorovaikutuksessa oppiminen. Meltzoff (2011) tuo ilmi, että tutkimuksissa neurotieteilijät ovat dokumentoineet merkittävää päällekkäisyyttä niissä alueissa aivoja, jotka vastaavat havaitsemisesta sekä toimintojen tuottamisesta. Esimerkiksi yhdessä kasvonliikkeiden jäljittelyyn liittyvässä neurotieteen tutkimuksessa tutkijat tekijät havainnon, jonka mukaan tutkimukseen osallistuneiden aikuisten nähdessä artikulatorisia liikkeitä, oli havaittavissa hermosoluaktiivointia niillä kortikaalisilla alueilla, jotka olivat vastuussa kyseisten artikulatoristen liikkeiden tuottamisesta. (Meltzoff 2011, 57.) Vuorovaikutuksen roolin voidaan siis neurotieteidenkin näkökulmasta todeta olevan hyvinkin merkittävä osa oppimisprosessia. Tähän liittyen, opettajan opettaessa musiikin tunnilla esimerkiksi rytmiiikkaan liittyviä kehoarjoituksia, voidaan opettajan käyttämällä kehonkielellä nähdä olevan merkittävä vaikutus sen suhteen, kuinka oppilaat

omaksuvat rytmiset esimerkit. Oppilaan jäljitellessä opettajan toimintoja opettajan on tärkeää olla erityisen selkeä ohjeistuksen suhteen.

2.1.1 Verbaali vuorovaikutus

Verbaalissa eli sanallisessa vuorovaikutuksessa on kyse vuorovaikutuksesta, joka tapahtuu suullisesti ja jossa keskeisenä välineenä toimii kieli. Lehtisen, Lerkkasen ja Vauraksen (2016) esille tuomassa näkökulmassa oppimisessa ja kasvatuksessa on jo pitkään ollut vallitsevana näkökulmana sosiokulttuurinen lähestymistapa, jossa vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa pidetään keskeisenä tekijänä ymmärryksen rakentamisessa ympärillä olevasta maailmasta. Kyseinen lähestymistapa perustuu aiemmin mainitsemalleni Vygotskyn (1930/1978) käsityksille, joiden mukaan lapsen kielen ja ajattelun kehityksen edellytyksenä on sosiaalinen vuorovaikutus itseään taitavampien osapuolten välillä. Vygotsky määrittää puheelle kaksi olennaista toisiinsa liittyvää tehtävää, kulttuurin välittämisen sekä ajattelun kehittämisen, joista ensimmäisessä on kyse tiedon välittämisestä eteenpäin ja jälkimmäisessä kehityksellisen yhteyden synnyttäminen ajattelun ja puheen välille sosiaalisen kielen mahdollistaessa sisäisen kielen käyttämisen. (Lehtinen ym. 2016, 193–194.) Kielenkäytön näkökulmasta katsottuna, opettajan roolin voidaan siis sanoa olevan kriittinen lapsen kehityksen kannalta ja tähän tulisikin opetuksessa kiinnittää erityistä huomiota.

Vuorovaikutusta tarkasteltaessa oppimisen näkökulmasta ei kuitenkaan ole aivan yhdentekevää, millaisesta vuorovaikutuksesta puhutaan, sillä vuorovaikutuksellinen ote opetuksessa ei automaattisesti tarkoita parempia puitteita oppimiselle - päinvastoin, sillä voi olla jopa oppimista haittaavia vaikutuksia. Jordan - Kilkki ja Pruuki (2013, 18) mainitsevat yhtenä vuorovaikutuksen muotona keskustelun, jossa pyrkimyksenä yleensä on pääsy lopputulokseen, päätöksentekoon tai asian saamiseen pois päiväjärjestyksestä. Tällöin keskustelun osapuolet tuovat esiin ainoastaan vuorotellen omia näkemyksiään pyrkien voittamaan vastakkaisen osapuolen kannan, jolloin keskustelijoiden lausumat eivät kytkeydy toisiinsa eivätkä siten rakennu toisistaan. On selvää, ettei tämänkaltainen työskentelyn muoto palvele oppimista parhaalla mahdollisella tavalla vuorovaikutuksen näkökulmasta katsottuna, sillä oppilaiden keskittyessä miettimään vastapuolta parempia kommentteja, jää ymmärryksen rakentaminen vaihtoehtoisten nä-

kökulmien pohjalta toissijaiseksi tekijäksi. Toisaalta Lehtinen ym. (2016, 194) tuovat esiin näkökulman, jonka mukaisesti keskustelulla, jossa ilmiöön liittyvä ymmärrys jaetaan sekä prosessoidaan yhteisesti, on merkittävä rooli kriittiseen ajatteluun, ongelmanratkaisuun sekä päätösten tekoon liittyvien taitojen kehittämisessä. Keskustelun käsitteen käyttämisen yhteydessä on siis tärkeää tuoda selkeästi esille, mitä käsitteellä tarkoitetaan, sillä keskustelu -käsitteen tulkinta ei ole aivan yksiselitteinen asia.

Millainen on sitten hyvä keskustelu oppimisen näkökulmasta katsottuna? Jordan - Kilkki ja Pruuki (2013) lähestyvät ihmisten välistä vuorovaikutusta dialogin sekä dialogisuuden käsitteiden näkökulmista käsin. Dialogilla he tarkoittavat keskustelua, jossa puhujat aidosti kuuntelevat toisiaan ja kytkevät puheensa toistensa lausumiin. Tällöin olennaista ei ole se, kenen kanta voittaa vaan se, kytkeytykö vastaajien lausumat puhujan lausumaan pyrkien siten avaamaan uusia näkökulmia keskusteluun liittyen. Dialogissa olennainen tavoite on pyrkiä luomaan uusia ajattelutapoja sekä nähdä uusia näkökulmia keskusteltaviin asioihin liittyen. Tällä tavoin pyritään saavuttamaan uusi yhteinen ymmärrys puhutusta asiasta. Dialogisessa ilmapiirissä kaikki osapuolet huomioivat toisensa, vastaavat toisilleen sekä sovittautuvat toistensa toimintoihin. Näin ollen dialogi vaatii toimiakseen vastavuoroisuutta, kunnioitusta, tasavertaisuutta ja avoimuutta. Dialogiin liittyy myös keskeisenä asiana dialogisuus, jolla tarkoitetaan dialogin toteutumisen edistämiseen vaadittavia asenteita ja taitoja. (Jordan - Kilkki & Pruuki 2013, 18.) Lehtinen ym. (2016) tarkastelevat dialogin käsitettä dialogisen tiedonrakentamisen näkökulmasta käsin, jossa keskeistä on yhteistyössä tapahtuva ryhmätyöskentely ja vertaisryhmästä saatu avun merkitys sekä keskinäinen oppiminen lähikehityksen vyöhykkeellä. Näiden lisäksi dialogissa nähdään tärkeänä puheen rooli kommunikoinnin edistämisessä siihen suuntaan, jossa jokainen henkilö osallistuu toisten näkemysten kuunteluun, ajatusten ja mielipiteiden jakamiseen sekä yhdessä neuvotteluun. (Lehtinen ym. 2016, 210.)

Ihmisen kasvun ja hyvinvoinnin kannalta dialogilla voidaan ajatella olevan melko merkittäväkin vaikutus, sillä esimerkiksi psykologi Kauko Haarakangas on todennut dialogin tuovan ihmiselle kokemuksia aidolla tavalla olemassa olemisesta, kun taas puolestaan dialogin ulkopuolelle jääminen voi saada aikaan epävarmuutta, ahdistusta sekä yksinäisyyttä. (Haarakangas 2008, 24). Tämän näkökulman mukaisesti opettajan on siis tärkeää tiedostaa dialogisen toiminnan olemassaolo sekä vaikutukset, sillä opetustyössä sekä opettaja - oppilassuhteessa lapsen,

nuoren tai aikuisen kokemus suhteesta olemisesta eli osallisuudesta on kenties merkittävimpiä asioita, mitä voi tapahtua. Tämän lisäksi ihmisen kasvun kannalta on ratkaisevaa, millaisia suhteita hänen kasvunsa tueksi rakentuu. (Jordan - Kilkki & Pruuki 2013, 19.)

Musiikin opetuksen näkökulmasta katsottuna dialogiseen suhteeseen sisältyy opettajan ja oppilaiden lisäksi myös musiikki. Musiikki pitää sisällään erilaisia ääniä, äänenpainoja, rytmejä, dynaamisia vaihteluita sekä vastavuoroisuutta, jotka voidaan käsittää niin esikielelliseen elämysmaailmaan kuin dialogisuuteen liittyviksi peruselementeiksi. Aivotutkija Minna Huotilainen (2011, 39) on esittänyt näkemyksen, jossa kieli voidaan ajatella semanttisilta piirteiltään olevaksi korostuneeksi musiikiksi ja toisaalta musiikin voidaan nähdä olevan kielen taiteellisempi sivutuote. Useat tutkijat ovat myös painottaneet ihmisen luontaista, synnynnäistä kykyä musiikilliseen ja musiikillisia piirteitä sisältävään vuorovaikutukseen. Musiikin moniulotteisuus tarjoaa siten väylän käsitellä ja säädellä monenlaisia tunteita. (Jordan - Kilkki & Pruuki 2013, 19–20.)

Kosonen (2009) on soveltanut Csikszentmihalyin (2005) määrittämiä vuorovaikutuksen ehtoja vanhempien ja lasten optimikokemuksiin liittyen ja hän toteaaakin yhdeksi keskeiseksi tekijäksi selkeyden, jolla viitataan siihen, että oppilaat tietävät, mitä opettaja heiltä odottaa - ja toisinpäin (Csikszentmihalyi 2005, 137; Kosonen 2009, 165–166). Edellä mainitut vanhempien ja lasten optimikokemuksiin liittyvät vuorovaikutuksen ehdot vaikuttavat keskeisesti myös motivaatioon ja käsittelenkin kyseisiä ehtoja tarkemmin motivaatioon liittyvässä luvussa. Koin kuitenkin aiheelliseksi mainita selkeyteen liittyvästä näkökulmasta vuorovaikutusta käsittelevässä luvussa, sillä selkeys on yksi olennainen tekijä perusluottamuksen muodostumisessa, joka puolestaan on perusedellytyksenä oppilaan ja opettajan väliselle toimivalle vuorovaikutukselle. (Kosonen 2009, 165.) Henkilökohtaiseen kokemukseen perustuen allekirjoitan selkeyden näkökulman täysin, sillä omassa musiikin opetukseen liittyvässä harjoittelussa huomasin, että ohjeistuksen ollessa epäselvää, myös vuorovaikutuksen toimivuus oppilaiden ja itseni välillä takkuili. Tämän voi tulkita johtuvan siitä, ettei selkeyden puuttuminen mahdollistanut perusluottamuksen muodostumista oppilaiden sekä itseni välille.

2.1.2 Nonverbaali vuorovaikutus

Kuten aiemmin totesin, on vuorovaikutuksessa kyse paljon moniulotteisemmasta ilmiöstä, kuin mitä äkkiseltään voitaisiin ajatella. Sanallisen eli verbaalisen kommunikaation lisäksi vuorovaikutukseen liittyy olennaisena asiana sanaton eli nonverbaali viestintä. Vuori (2018) käyttää sanattoman kommunikaation kuvaamiseen termejä, kuten kehonkieli, elekieli, sekä nonverbaali viestintä, jotka kaikki tarkoittavat lopulta samaa asiaa. Tutkimuksen näkökulmasta katsottuna sanattomassa kommunikaatiossa on siinä mielessä mielenkiintoinen piirre, että se voidaan pilkkoa useaankin eri osa-alueeseen riippuen siitä, mistä näkökulmasta toimintaa halutaan tarkastella. Esimerkiksi äänen paino, mikroliikkeet tai vaikkapa kulttuuriin ja sukupuolten hienojakoisiin eroihin liittyvät piirteet ovat esimerkkejä, joissa nonverbaali viestintä on jaoteltu jo hyvinkin tarkkoihin ja yksityiskohtaisiin osa-alueisiin. Ylempänä mainittu elekieli on jokaisen ihmisen luontainen sekä hyvin usein tiedostamaton tapa kommunikoida, jolla esimerkiksi on olennainen rooli ensivaikutelman tulkinnan kannalta. (Vuori 2018, 5–6.) Ensivaikutelman synnyttävätkin hyvin pienet sekä hienojakoiset tekijät, kuten esimerkiksi katse, käden puristus, kehon asento tai vuorovaikutuksen osapuolten käyttämä etäisyys (Väisänen, Niemelä & Suua 2009, 28).

Edellisten lisäksi, nonverbaalia vuorovaikutusta voidaan luokitella myös muilla tavoin. Richmond & McCroskey (2000) ovat rakentaneet nonverbaalista kommunikaatiosta oman hahmotelman, joka pitää sisällään kahdeksan eri kategorian, joita ovat fyysinen olemus, elekieli ja liikkeet, kasvojen ja silmien eleet, äänenkäyttö, tila, kosketus, ympäristö ja aika. Näistä fyysinen olemus, elekieli, liikkeet, kasvojen ja silmien eleet sekä äänenkäyttö yhdistetään Richmondin & McCroskeyn (2000) tutkimuksissa juurikin sosiaalisen kontaktin aikana ihmiseltä toiselle välittyviksi viesteiksi. Kosketuksen kategoriaan liittyy mielenkiintoisena yksityiskohtana kulttuurisidonnaisuus, jonka myötä kulttuurien välillä vallitsee suuriakin eroavaisuuksia kosketuksen kontekstuaaliseen hyväksyttävyyteen liittyen. (Richmond & McCroskey 2000, 12–14.) Omaan hyvän tosielämän esimerkin kosketuksen kulttuurisidonnaisuuteen liittyen, sillä tuttavapiirini henkilö on itse kotoisin Kyproselta, jossa välimeren kulttuurien tyypilliseen tapaan kosketusta pidetään paljon mutkattomampana ja luonnollisempana osana nonverbaalia vuorovaikutusta. Näin ollen nonverbaalissa vuorovaikutuksessamme on luonnollisesti tapahtunut

kulttuurien välisiä yhteentörmäyksiä, jotka ovat saattaneet välillä aiheuttaa hämmennystä juurikin kosketuksen sekä tilankäytön suhteen. Väisänen ym. (2009, 29) toteavat, että Suomessa henkilökohtainen tila ja reviiri ovat laajempia verrattuna toisiin kulttuureihin. Kyseinen näkökulma selittäneeikin sen, miksi hämmennyksen tunteet ovat olleet läsnä vuorovaikutusamme - suomalaiseseen kulttuuriin kasvaneena olen tottunut hieman suurempaan henkilökohtaisempaan tilaan ja reviiriin, kuin tuttavani. Myös musiikin opetuksessa kosketus voi olla yksi toiminnan muoto, esimerkiksi musiikkiliikunnassa, jossa oppilaat voivat olla hyvinkin lähellä toisiaan. Tällöin korostuu opettajan ryhmän tuntemus sen suhteen, onko kosketusta vaativien aktiviteettien teettäminen järkevää, sillä joillekin oppilaille toisen koskettaminen voi olla hyvinkin suuri kynnys. Kenties tällöin opettaja voisi suunnitella kosketusta edellyttävät toiminnat niin, ettei oppilaan tarvitse olla suorassa kosketuksessa vaan kosketus voi tapahtua välillisesti, esimerkiksi jonkin esineen kautta.

Musiikin opettamiseen liittyen nonverbaalilla vuorovaikutuksella on äärettömän tärkeä merkitys oppilaan oppimiskokemusten kannalta. Huhtinen-Hildén (2013) korostaa, että oppijälhtöisen tarkastelun myötä oppilas tulisi pelkän taiteellisen, motorisen tai tiedollisen suorituksen sijasta kohdata kokonaisuena ihmisenä hyväksymällä hänet musiikillisen toiminnan kautta. Opettamisen kannalta haasteena tässä on se, että kohtaaminen tapahtuu suurilta osin vuorovaikutuksen ei-kielellisellä alueella, jonka myötä panokset opetuksen suhteen ovat kovat, sillä oppilaan saamat oppimiskokemukset ratkaisevat sen, löytääkö hän itselleen elämänsisältöä musiikkiin tai taiteeseen liittyen. Tämän lisäksi ongelmallisinta musiikkiharrastukseen liittyvien kielteisten oppimiskokemusten kannalta on, että oppilas ajattelee niiden johtuvan hänen omasta kyvyttömyydestään tai lahjattomuudestaan, vaikka todellisuudessa kyse on tällöin opettajan epäammattimaisesta toiminnasta. (Huhtinen-Hildén 2013, 160.) Nonverbaalin vuorovaikutuksen merkitykseen tulisikin täten kiinnittää erityistä huomiota aina opettajan koulutuksesta lähtien, sillä opettajan aikaansaamilla kielteisillä oppimiskokemuksilla voidaan katsoa olevan hyvinkin merkittävät seuraukset oppijan minäkuvaan liittyen.

2.1.3 Huumorin keinot ilmapiirin rentouttamisessa

Kasvatustehtävään liittyen, vuorovaikutuksen moniulotteiseen kirjoon sisältyy keskeisenä elementtinä huumori, joka on tunnistettu tärkeäksi pedagogiseksi keinoksi ilmapiirin vaikuttamis- mahdollisuuksiin liittyen. Vuori (2018) kuvaa huumorin olevan tärkeä osa musiikin opettajien päivittäistä työskentelyä, jonka avulla ilmapiiriä sekä oppimisympäristöä ajatellaan voivan parantaa. Vuoren kandidaatintutkielmassa toteuttamien haastattelujen perusteella haastateltavat kokivat huumorin olevan mukana opetustyössä lähes päivittäin ja sen olemuksen sekä olemassaolon riippuvan pitkälti opettajan ja oppilaiden mielentilasta sekä keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Eräs Vuoren haastateltavista totesi huumorin olevan olematonta ilmapiirin ollessa kiireä, mutta toisaalta huumori koettiin hyväksi apuvälineeksi ilmapiirin rentouttamiseen liittyen. Huumorilla nähtiin myös olevan käyttökelpoinen rooli osana motivointia sekä ylipäättään oppimisprosessin tukemista. (Vuori 2018, 22.) Myös Anttila (2009) toteaa huumorin tehokkaaksi keinoksi vapauttaa, rentouttaa sekä ilahduttaa ilmapiiriä ja sitä kautta edistää hyvää oloa sekä myönteistä sosiaalista kanssakäymistä (Anttila 2009, 10). Huumorin näkökulmasta mielenkiintoista on myös se, että sen mielletään olevan vahvasti kytköksissä omaan persoonaan. Esimerkiksi eräs Vuoren (2018, 23) haastattelemissa henkilöistä on kuvannut huumorin liittyvän enemmänkin asenteeseen, kuin toimintaan ja hänen mukaansa opettajan hyvä huumorintaju on osittain kykyä ymmärtää lasten maailmaa.

Huumorin käyttö ei kuitenkaan ole aivan yksiselitteinen asia, vaan myös sillä on omat kääntopuolensa, joista tulee olla tietoisia. Saharinen (2007) mainitsee yhdeksi mahdolliseksi pedagogiseksi keinoksi yhden moniulotteisen huumorin muodon, kiusoittelun, jonka avulla on mahdollista suhtautua oppilaiden tekemiin virheisiin ja sitä kautta vaikuttaa luokan ilmapiiriin (Saharinen 2007, 261). Kiusoittelun käyttö osana opetusta ei kuitenkaan ole aina yksiselitteisen helppoa ja jokaisen yksilön tehdessä omat tulkintansa tulee oppilaisiin kohdistuvan kiusoittelun sekä huumorin kanssa olla erityisen tarkka, sillä vastapuolen mahdollisesti kokiessa huumoritilanne eri tavalla kasvaa riski erilaisille konflikteille (Vuori 2018, 23). Myös Anttila toteaa huumorin kääntyessä kielteiseksi, mikäli sitä käytetään pilkkaamiseen, nöyryyttämiseen, ivaimiseen tai esimerkiksi jonkun kustannuksella nauramiseen (Anttila 2009, 10; Puupponen 2009, 100).

Musiikin opetuksen kannalta huumorilla voidaan ajatella olevan hyvinkin hyödyllinen näkökulma. Musiikin ilmaisullisesta luonteesta johtuen, oppilaat voivat kokea erilaisia jännitys- tai pelkotiloja liittyen esimerkiksi julkisissa tilanteissa soittamiseen ja laulamiseen ja tähän opettaja voikin kenties huumorin avulla vaikuttaa positiivisesti. Vuoren (2018) haastattelemat henkilöt olivatkin yksimielisiä siitä, että opettaja pystyy oman toiminnan ja esimerkin kautta synnyttämään luokkaan sallivampaa ilmapiiriä hyödyntäen huumorin keinoja (Vuori 2018, 23). Pystynkin henkilökohtaisesti itse samaistumaan kyseiseen näkökulmaan, sillä omista musiikin tunteihin liittyvistä muistoistani ilmapiirin kannalta parhaimpia ovat olleet ne, joissa huumorini on kohdannut kyseisen opettajan huumorin kanssa. Tähänkin liittyy kuitenkin kokonaisuuden kannalta omat kääntöpuolensa, sillä esimerkiksi Puupponen (2009) on todennut, että pahimmillaan opettajan käyttämä huumori voi aiheuttaa eriarvoisuuden tunteita oppilaiden keskuudessa, jos oppilaat kokevat, että opettajan käyttämä huumori on vain tiettyjen oppilaiden 'sisäpiirivitsi'. Tällöin oppilaat, jotka eivät koe kuuluvansa kyseiseen sisäpiiriin, saattavat kokea itsensä ulkopuolisiksi. (Puupponen 2009, 100.) Näin ollen voidaan siis todisteiden valossa todeta, että huolimatta hyvää tarkoittavien tarkoitusprien luonteesta huumorin pedagogiseen käyttöön liittyen, huumori itsessään on hyvin moniulotteinen ilmiö, jonka käytössä täytyy ottaa huomioon monia eri ilmiön ympärille liittyviä asioita.

2.2 POPS 2014 määritelmät vuorovaikutuksesta

Sen lisäksi, että vuorovaikutus on ihmisten välisen kanssakäymisen lähtökohta, on sillä myös olennainen merkitys perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) toteutumisessa. Koko opetussuunnitelman perusteiden yhdeksi keskeiseksi osa-alueeksi arvoperustaan liittyen on määritelty arvokasvatus, jonka avulla oppilaita tuetaan rakentamaan omaa arvoperustansa. Koko arvokasvatuksen toteutumisen edellytyksenä nähdään rakentava vuorovaikutus, jonka kautta koulun sekä kotien välinen yhteinen arvopohdinta sekä siihen perustuva yhteistyö tulee mahdolliseksi luoden siten osaltaan turvallisuutta sekä edistäen oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. (POPS 2014, 15.) Tähän viitaten, opettajien vuorovaikutustaidot voidaan nähdä kenties yhdeksi perustavaksi tekijäksi koko koulun toimintakulttuurille ja niillä on siten hyvin keskeinen merkitys arvokasvatuksen onnistumisen suhteen.

Perusopetuksen yksi keskeisistä tehtävistä on opetussuunnitelmassa (POPS 2014) todetun perusteella tukea oppilaan kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä kasvua aktiiviseksi toimijaksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään. Näiden lisäksi opetuksessa nähdään tärkeänä asiana oppilaiden mielenkiinnon ohjaaminen muita kulttuureita kohtaan ja tällä tavoin pyritäänkin edistämään vuorovaikutusta kulttuurien sisällä sekä niiden välillä. Käytännössä tämä toteutuu niin, että eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa perusopetuksen kautta sekä tutustuvat monenlaisiin tapoihin, yhteisöllisiin käytäntöihin ja katsomuksiin, jolloin oppimisessa tulee korostuneeksi asioiden näkeminen toisten elämäntilanteista ja olosuhteista käsin. Vuorovaikutuksen kannalta keskeistä on oppiminen yhdessä yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen, jolloin tullaan luoneeksi edellytykset aidolle vuorovaikutukselle sekä yhteisöllisyydelle. Edellä mainitut näkökulmat liittyvät osaksi perusopetuksen yhteiskunnallista tehtävää, jolla pyritään edistämään tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta sekä oikeudenmukaisuutta. Perusopetuksen yhteiskunnalliseen tehtävään liittyen opetuksen yhtenä tavoitteena on sosiaalisen pääoman kartuttaminen, joka osaltaan edistää yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia sekä kehitystä. Sosiaalisen pääoman koostuessa ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta sekä luottamuksesta, saa vuorovaikutuksellinen ulottuvuus erityisen aseman sekä yksilöllisen että yhteiskunnallisen hyvinvoinnin ja kehityksen edistämiseksi. (POPS 2014, 16–18.)

Koulussa tapahtuvan oppimisen lähtökohtana vallitsee opetussuunnitelmassa (POPS 2014) oppimiskäsitys, jossa oppilas nähdään aktiivisena toimijana. Tämän mukaisesti oppilas oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti, että yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa. Oppimisessa on siten keskiössä vuorovaikutus toisten oppilaiden, opettajien, muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Oppilaiden tahto sekä kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä ovat keskeisiä tekijöitä oppimisprosessiin liittyen, sillä oppiminen on moniulotteinen prosessi, joka koostuu yksin ja yhdessä tekemisestä, ajattelemisesta, suunnittelemisesta, tutkimisesta sekä näiden prosessien monipuolisesta arvioimisesta. Oppimisprosessin luonteesta johtuen opetuksen näkökulmasta keskeisenä asiana nähdään oppilaiden huomion ohjaaminen heidän toimintansa seurauksiin ja vaikutuksiin liittyen muihin ihmisiin sekä ympäristöön. Oppimisprosessin vuorovaikutukselliseen ulottuvuuteen liittyy myös keskeisesti myönteisen sekä realistisen palautteen antaminen sekä saaminen, joilla sekä tuetaan että myös laajennetaan oppilaiden kiinnostuksen kohteita (POPS 2014, 17.)

Vuorovaikutuksellinen ulottuvuus kytkeytyy myös keskeisesti laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin, joissa perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) määritelmien perusteella on kyse tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden sekä tahdon muodostamasta kokonaisuudesta. Kyseisten tavoitteiden perimmäinen tarkoitus on tukea ihmisenä kasvamista sekä edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestävän elämäntavan edellyttämää osaamista. Tavoitteista erityisesti ajattelu ja oppimaan oppiminen korostavat vuorovaikutuksen ulottuvuutta oppilaiden ohjautuessa käyttämään tietoa itsenäisesti sekä vuorovaikutuksessa muiden kanssa ongelmanratkaisua, argumentointia, päättelyä ja johtopäätösten tekoa sekä uuden keksimistä vaativissa tehtävissä. Yhtä lailla myös kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun laaja-alaiseen tavoitteeseen liittyen oppilaat harjoittelevat arvostavan vuorovaikutuksen taitoja sekä keinoja ilmaista itseään ja näkemyksiään. Kyseiset taidot ovatkin lähtökohtana kulttuurisesti kestävässä elämäntavassa sekä monimuotoisissa ympäristöissä toimimisessa. (POPS 2014, 20–21.)

3 Motivaatio

3.1 Vuorovaikutus motivaation herättäjänä ja ylläpitäjänä

Musiikin oppiaineessa, jossa vuorovaikutuksellinen ulottuvuus on erittäin olennaisessa asemassa osana opetusta ja oppimista, on syytä tarkastella tämän vuorovaikutuksen merkitystä motivaation näkökulmasta käsin. Yksi erityisen painava peruste tälle tarkastelulle on Tikan (2017) esille tuoma näkökulma, jossa aiemmat tutkimukset liittyen musiikilliseen vuorovaikutukseen ja musiikin opetustilanteissa tapahtuvaan vuorovaikutukseen osoittavat, että opettajan vuorovaikutustaidoilla on selkeä yhteys oppilaan motivaatioon (Tikka 2017, 198). Myös Kosonen (1996) toteaa vuorovaikutuksen ja siinä syntyvien mielellisten suhteiden sekä kokemusten olevan keskeisiä ihmisen käyttäytymisessä ja motivoitumisessa. Tähän liittyen Nuttin (1984) on esittänyt relevantin määritelmän, jossa motivaatio ajatellaan ensisijaisesti käyttäytymisen aktiviteetin sisään rakennetuksi dynaamiseksi komponentiksi. Käyttäytymisessä yksilö on vuorovaikutuksessa ympäristöönsä ja tämä on lähtökohta motivoituneen käyttäytymisen selittämiseen. Motivaation luonteeseen liittyy myös sen kytkeytyminen toimijan sen hetkiseen elämänprosessiin, mikä täten joudutaan myös selittämään. (Kosonen 1996, 8; Nuttin 1984, 2.) Ennen kuin jatkamme kuitenkaan kyseistä tarkastelua, meidän on syytä avata hieman motivaation käsitettä. Mitä siis motivaatiolla tarkalleen ottaen tarkoitetaan?

Ihmisen toimintaan liittyy aina jollain tavoin motivaatioksi kutsuttu ilmiö, jossa Lehtisen, Lerkasen ja Vauraan (2016) mukaan on kyse ns. sisäisestä tilasta, joka saa aikaan, ohjaa sekä ylläpitää toimintaa. Sen katsotaan myös vaikuttavan siihen, mitä valintoja yksilö tekee eri toiminta- ja käyttäytymisvaihtoehtojen välillä ja miten määrätietoisesti yksilö ryhtyy toimeen, miten intensiivistä hänen toimintansa on ja miten sitkeästi yksilö keskittyy aloittamaansa tehtävään. (Lehtinen ym. 2016, 115.) Musiikkiin liittyen tätä voisi siis käytännössä havainnollistaa sillä, päättääkö yksilö esimerkiksi vapaa - ajallaan tarttua soittimeen vaikkapa pelaamisen sijasta ja jos päättää, kuinka intensiivisesti ja keskittyneesti hän soitintaan alkaa harjoitella.

Käsittelin vuorovaikutukseen liittyvässä luvussa hieman vanhempien ja lasten optimikokemuksiin liittyvää vuorovaikutuksen ehtoa, selkeyttä, jolla yhdessä muiden ehtojen kanssa on keskeinen osa opettajan ja oppilaan välisen perusuottamuksen muodostumisessa ja siten myös selkeä yhteys oppimisen motivaatioon. Tarkastelen seuraavaksi kyseisiä ehtoja hieman tarkemmin musiikin opetuksen näkökulmasta sillä, kuten Kosonen (2009, 166) on todennut, kyseisten ehtojen läsnäolo oppimistilanteessa voi mahdollistaa ihanteelliset puitteet oppimiselle ja musiikkikokemuksille. Csikszentmihalyi (2005) on määritellyt vuorovaikutukselle viisi keskeistä ehtoa, joiden tulisi toteutua osana vuorovaikutustilannetta mahdollistaakseen ihanteelliset puitteet oppimiselle. Kyseiset ehdot ovat:

1. Selkeys
2. Keskittäminen
3. Valinta
4. Sitoutuminen ja luottamus
5. Haasteellisuus

Totesin aiemmin Kososen (2009) soveltaneen kyseisiä ehtoja musiikin opetukseen liittyen ja aionkin avata niitä hieman seuraavaksi. Keskittämisessä on kyse oppilaiden kokemuksesta siitä, että opettaja on kiinnostunut heidän sen hetkisestä tekemisestään sekä tuntemuksistaan. (Kosonen 2009.) Näkisin tämän tarkoittavan käytännössä sitä, että oppilaiden suorittaessa esimerkiksi opettajan antamia soittotehtäviä, opettaja osoittaa aidosti olevansa läsnä kierrellessään kiinnostuneena oppilaiden keskuudessa kuuntelemassa heidän tekemisiään ja tuntemuksiaan kyseisiin tehtäviin liittyen. Mainitsin vuorovaikutusta käsittelevässä luvussa nonverbaalin vuorovaikutuksen tehokkuudesta ja koenkin, että kyseisissä, nopeasti muuttuvissa tilanteissa sekä suurikokoisissa opetusryhmissä, nonverbaali vuorovaikutus saa merkityksellisen arvon. Tähän liittyy keskeisesti juuri myös aiemmin käsittelemäni Huhtinen - Hildénin (2013, 160) näkökulma, että opettajan tulisi kohdata oppilas kokonaisena ihmisenä hyväksymällä hänet musiikillisen toiminnan kautta. Opettajan tulisi siten olla tietoinen kohtaamiseen liittyvästä prosessista, sillä sen on todettu tapahtuvan juuri vuorovaikutuksen ei - kielellisellä tasolla.

Valinnalla tarkoitetaan sitä, että opettaja antaa oppilaille vapauksia oppituntiin liittyvissä asioissa, kuten esimerkiksi vapauden valita mieleisensä instrumentin soittamista koskevilla tehtävissä. Tämän vapauden edellytyksenä kuitenkin on, että oppilas kantaa vastuun tekemästään

valinnasta. (Kosonen 2009, 166.) Koenkin tämän liittyvän siihen, että oppilaita kannustetaan löytämään oma aktiivisen toimijan rooli ja sitä kautta he oppivat aktiivisen kansalaisen toiminnan periaatteita yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna. Samainen näkökulma kävi ilmi myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita käsittelevässä luvussa, jossa mainitsin perusopetuksen yhdeksi keskeiseksi tehtäväksi oppilaan kulttuuri-identiteetin rakentumisen tukemisen sekä kasvun tukemisen osaksi aktiivista toimijuutta omassa kulttuurissaan ja yhteisössään (POPS 2014, 16).

Sitoutumista ja luottamusta koskevassa ehdossa on kyse siitä, että oppilas kokee voivansa toimia vapautuneesti omana itsenään ilman suojamuureja ja varmuuden vuoksi rakennettuja rooleja, sillä hän tuntee olonsa niin turvalliseksi tehtävää tehdessään, että edellä mainitut asiat tulevat mahdolliseksi (Kosonen 2009, 166). Mielestäni tässä punnitaan erityisesti opettajan vuorovaikutustaidot sen suhteen, kykeneekö opettaja luomaan luokkaan sellaisen ilmapiirin, joka mahdollistaa edellä mainittujen puitteiden syntymisen. Tähän liittyen Kalliopuska (1995, 12) tuo ilmi empaattisen kuuntelun merkityksen osana myönteistä ilmapiirin luomista, jossa ymmärretään sekä tuetaan oppilaan henkistä kasvua ja opiskelua rohkaisemalla yksilöä täysipainoiseen, avoimeen sekä rehelliseen ilmaisuun. Empaattinen kuuntelu voisi siten olla yksi tärkeä opettajan käytössä oleva työkalu, jolla edistetään sitoutumisen ja luottamuksen syntymistä.

Viidennessä ehdossa, haasteellisuudessa on kyse siitä, että opettajalla on valmiuksia tarjota oppilaiden taitotasoon nähden sopivan haasteellisia tehtäviä, vaikka opettaja joutuisikin poikkeamaan etukäteissuunnitelmistaan ja -oletuksistaan (Kosonen 2009, 166). Haasteellisuuden näkökulma on vieläpä oppimisen motivaation näkökulmasta katsottuna erityisen tärkeä, sillä esimerkiksi Kosonen (2009) toteaa musiikin tekemiseen ja vastaanottamiseen liittyvien hallintakokemuksien, kokemusten omasta pystyvyydestä ja uusien haasteiden oppimisesta olevan yksi kolmesta tärkeimmästä motiiviryhmästä musiikin kuunteluun sekä soittamiseen ja laulamiseen liittyen (Kosonen 2009, 166.)

Motiiviksi kutsutaan yksittäistä käyttäytymisen komponenttia, joka sisältyy motivaatioon ja joka on motivaation lisäksi tarkasteltavasta riippuen monitulkintainen käsite (Kosonen 1996, 8). Rauhala (1974) puolestaan määrittelee motiivin eksistentiaalisen fenomenologian käsitteen mukaisesti esiymmärtäneisyyden 'tilaksi' eksistenssissä. Motiivi toimii empirisoivana nimenä

sille, mikä “situaatiossa on eksistentialisesti valikoitunut ja esiymmärretty eksistenssin todellistumisen muodoksi”. (Rauhala 1974, 146.)

Musiikkiin ja erityisesti soittamiseen liittyen erilaisia motiiviluokituksia on tutkittu ja määritelty melko runsaastikin (mm. Kosonen 1996, 2009, 2010) ja erityisesti yksi motiiviluokitus, vuorovaikutukseen perustuvat kontaktimotiivit, liittyvät keskeisesti omaan aiheeseeni, sillä käsitellen myös musisointiin liittyvää motivaatiota nimenomaan vuorovaikutuksen näkökulmasta käsin. Kosonen (1996, 62) on mm. todennut vuorovaikutussuhteiden olevan keskeisessä roolissa erilaisten soittamiseen liittyvien motiivien virittämisessä. Tästä johtuen keskeisenä lähdeaineistona toimii Kososen (1996) soittamisen motivaatiota käsittelevä aineisto, sillä Kosonen on kyseistä aihealuetta tutkinut erityisen ansiokkaasti.

3.1.1 Kontaktimotiivit

Madsenin (1972) selvitysten perusteella kontaktimotiivissa voidaan sanoa olevan kyse kontaktia hakevan käyttäytymisen suuntaamisesta sekä yksilöihin että ryhmiin (Madsen 1972, 29). Kosonen (1996) on todennut kontaktimotiivia virittäviä tilanteita tarkastellessaan kaksi erityistä tilannetta, jotka ovat merkityksellisiä kontaktimotiivin virittymiseen liittyen; musiikin esittäminen ja -soittaminen. Musiikin esittämiseen liittyvässä tilanteessa osapuolilla on erilaisia rooleja, joista soittaja on esittäjän roolissa ja kuuliija vastaanottajan roolissa. Soittamiseen liittyvässä tilanteessa kontaktimotiivia virittävä tilanne tapahtuu vuorovaikutustilanteessa, missä molemmat osapuolet ovat soittamassa. Näiden lisäksi motiivi voi olla sekä tilannekohtainen että pitkäkestoinenkin eikä sen soittamiseen liittyvää, taustamotiivin ominaista todellista merkitystä tule useinkaan edes ajatelleeksi. (Kosonen 1996, 62.)

Mielenkiintoinen näkökulma kontaktimotiivin sisältöön liittyen on Kososen (1996) toteamus siitä, että esimerkiksi nuoriso-orkesterin jäsenet motivoivat toisiaan musiikillisesti todennäköisesti enemmän kuin ryhmä koulun sisällä olevia oppilaita, jotka on musiikkivalintojen perusteella koottu samaan ryhmään. Tämä selittyy sillä, että musiikkivalintojen perusteella toteutusta ryhmäjaosta huolimatta, ryhmän oppilailta voi olla hyvinkin erilaisia taustoja sekä harrastuksia. Tähän on saatu myös tieteellistä näyttöä, sillä esimerkiksi Asmuksen & Harrisonin (1990) toteuttamassa musiikinopetuksen motivaatiotutkimuksessa selvisi, että opiskeluryhmä

oli oma erillinen ei - musiikillinen vaikutin, jolla ei ollut merkittävää yhteyttä muihin motivaatiota luoviin tekijöihin, kuten musikaalisuuteen tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. (Kosonen 1996, 62.) Tämän perusteella voisi siten todeta, ettei kontaktimotiivin rooli koulun musiikin tunnilla oppilaiden välillä ole niin merkityksellinen, kuin esimerkiksi vertaisryhmäkontakteja sisältämässä nuoriso - orkesterissa.

Kosonen (1996) kuvailee opettajakontaktin olevan yksi tärkeimpiä vuorovaikutustilanteita soitto-tunneilla käyvälle nuorelle sekä tilannekohtaisena motiivina vaikuttavan jokaisella soitto-tunnilla jo tunnin ilmapiiriin. Opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet on nähty myös keskeisiksi tekijöiksi ammattitaidon, koulutuksen ja kokemuksen ohella osana opetukseen sekä sitä kautta vahvasti myös pitkäkestoiseen motivaatioon vaikuttamisessa ja mm. Lotti (1988, 81) on korostanut kyseisten tekijöiden tärkeyttä eri opettajien tulosten välisiä eroja tarkastellessaan. Opettajakontaktiin liittyen, opettajan on havaittu motivoivan positiivisimmin ollessaan kannustava säilyttäen kuitenkin samalla myös riittävän vaativuuden oppilasta kohtaan. Tämän lisäksi opettaja voi samanaikaisesti olla oppilaan ystävä, jolloin kontaktin merkitys sekä soittamiseen liittyvä positiivinen vaikutus syvenee. Koulun musiikinopetuksen kannalta hyödyllistä on tietoa siitä, että soiton opiskelun lisäksi opettajakontakti on merkityksellinen myös koulun musiikintunneilla. Tämä tarkoittaa sitä, että musiikinopettaja voi virittää uusia ja vahvistaa aiemmin syntyneitä soittamisen motiiveja oman mallinsa ja erilaisten virikkeiden kautta. (Kosonen 1996, 62–63.) Mielestäni tämä todistaa hyvin sen, miten tärkeä rooli juuri opettajan ammattitaidolla on oppilaiden motivoimisessa, sillä koulun musiikintunnilla, jossa vertaisryhmäkontakteista saatavat motivationaaliset hyödyt ovat mahdollisesti olemattomampia verrattuna esimerkiksi nuoriso - orkesteriin, korostuvat opettajakontaktiin liittyvät tekijät.

3.1.2 Malli

Kosonen (1996) puhuu liseniaatintutkimuksessaan mallin merkityksestä osana kontaktin motivoivaa vaikutinta. Tämän lisäksi malli voidaan käsittää sekä realistisena että idealistisena esikuvana tai idolina, joka voi motivoida kohdetta omalla esimerkillään sekä herättää ihailua ja arvostusta. Malli - motiivin sisältöön, merkityksellisyyteen sekä keston vaikuttavat keskeisesti erilaiset minään kohdistuvat odotukset, jotka voivat olla esimerkiksi ihannoituja tai sitoutuneita mielikuvia ihanneminästä. Kahdesta edellä mainitusta minäkäsityksestä jälkimmäinen on kriteereiltään huomattavasti tiukempi verrattuna ihannoituun mielikuvaan, jossa erilaiset assosiaatiot mallikriteereille voivat olla paljon vapaampia. (Kosonen 1996, 63.)

Esimerkki usein tiedostamattomasta, mallien mukaisesta käyttäytymisestä, on samaistuminen vertaisryhmään, jolloin esimerkiksi soittamiseen liittyen tärkeä positiivinen malli soittamiselle ovat usein soittajakaverit sekä heidän soittamansa musiikki (Kosonen 1996, 63). Koen itse kyseisen näkökulman merkityksellisenä motivaation kannalta, sillä omalla peruskoulu aikaisella musiikkiluokallani luokkakavereiden soittama musiikki oli keskeinen vaikutin omaan soittomotivaatiooni.

Kosonen (1996, 63) mainitsee myös opettajan voivan olla soittamisen ja soittajana olemisen näkökulmasta katsottuna yksi malli nuorelle soittajalle. Tämän lisäksi opettaja voi kuitenkin olla sekä positiivisessa että negatiivisessa mielessä ihmisenä ja yksilönä kokonaisuudessaan yksi malli aikuiseksi kasvamiselle, jolloin opettajan vastuu oman käytöksensä merkityksellisyydestä korostuu. Koulun musiikin opetuksen näkökulmasta katsottuna musiikin opettaja voi olla nuorelle soittajalle monipuolinen muusikon malli sekä esikuva.

3.1.3 Auttamis- ja solidaarisuusmotiivi

Kosonen (1996) toteaa auttamismotiivien voivan ilmetä mm. orkestereissa ja yhtyeissä sekä niissä olevan kyse siitä, että taidoissaan pidemmällä olevat soittajat tukevat kokemattomampia soittajia ohjaamalla heitä sekä soittamalla heidän kanssaan. Kosonen (1991, 47) on myös todennut, ettei edellä mainitulla motiivilla ole niinkään vaikutusta suoraan oppimistehtävän sisältöön kuin yleiseen ilmapiiriinkään ja sen luomaan positiiviseen motivaatioon. Tämän lisäksi kyseinen motiivi vaatii toteutuakseen myös hieman kilpailua sekä runsaasti keskinäistä solidaarisuutta. (Kosonen 1996, 63.) Vaikka Kosonen luokittelee auttamis- ja solidaarisuusmotiivin hieman vähämerkityksellisemmäksi oppimistehtävän sisällön sekä yleisen ilmapiirin näkökulmasta katsottuna, koen kuitenkin, että musiikin opettaja voisi luoda puitteet kyseisen motiivin aktivoitumiselle oppilaiden keskuudessa valtuuttamalla kulloisessakin tehtävässä pidemmällä olevia oppilaita antamaan apuaan sitä tarvitseville oppilaille. Tällöin auttamistilanne voi virittää auttajan roolissa olevalle oppilaalle positiivisia hallintamotiiveja sekä vahvistaa samalla hänen itsetuntoaan, kuten Kosonen (1996, 63) on maininnut käsitellessään asiaa soittamisen motivaation näkökulmasta. Valtuuttamalla oppilaita auttamaan toinen toisiaan, musiikinopettaja saisi samalla konkreettisen keinon Csikszentmihalyin (2005) määrittelemän, valinnan ehdon toteuttamiselle, jota käsitelin aiemmin oppilaiden optimikokemuksiin liittyvässä kappaleessa. Oppilaiden valtuuttaminen ei suoraan liity valinnan vapauden antamiseen, pikemminkin se antaa oppilaille kokemuksia vastuun kantamisesta sekä aktiivisen toimijan roolista, jotka myös liittyvät keskeisesti aiemmin käsittelemääni valinnan ehtoon. Valinnan ehdon toteutuessa, opettaja siis pystyy epäsuorasti vaikuttamaan auttamis- ja solidaarisuusmotiivin virittymiseen oppilaiden keskuudessa.

3.1.4 Kannustus

Nuorten motiivien muodostukseen keskeisesti vaikuttava tekijä on aikuisten sekä perheen antama kannustus, joka eri tilanteissa toteutuneena heijastuu nuoren motivaatioon pitkäkestoisemminkin. Soittajalle tärkeiden ihmisten hyväksyntä ja tuki ovat ensisijaisen tärkeitä, sillä ne vaikuttavat keskeisesti soittajan itseluottamukseen sekä motivaatioon positiivisella tavalla. Opet-

tajan on tärkeää tiedostaa oma roolinsa kannustajana ja tukijana, sillä myös hän vaikuttaa osaltaan siihen, miten kiinnostavaksi sekä merkitykselliseksi oppilas kokee soittamisen harrastusten joukossa. (Kosonen 1996, 64.)

3.1.5 Motiivina epäonnistumisen pelko

Opettajan kannalta oppilaiden keskuudessa vallitsevat epäonnistumiseen liittyvät pelot ja sen myötä tehtävien välttely ovat kenties haasteellisimpia ilmiöitä, joita opettaja työssään kohtaa ja sen vuoksi onkin tärkeää tarkastella kyseisiä ilmiöitä hieman tarkemmin. Kosonen (1996) listaa epäonnistumisen pelkoon johtaviksi syiksi sisäiset pakkomotiivit sekä vahvan minädefensiivisen orientaation. Tällöin epäonnistumista pelkäävä ajattelee huonon menestyksen johtuvan lahjakkuuden puutteesta ja hyvän menestyksen puolestaan olevan jollain tavoin sattumaa tai kohdalon tulosta. Ulkoapäin tätä voi olla hyvinkin hankalaa havaita, sillä oppilas saattaa ahkeroida opettajan antamat tehtävät, vaikka todellisuudessa heikosta itseluottamuksesta sekä oman kyvykkyyden uskon puutteesta johtuen taustalla on kaiken aikaa huoli epäonnistumisesta, joka vaikeuttaa tehokasta oppimista. (Kosonen 1996, 61.) Haasteellinen on myös tilanne, jossa ihminen jo etukäteen uskoo, ettei hän voi vaikuttaa kohtaloonsa. Tällöin Abrahamsonin ym. (1978, 51) kuvaavat kyseessä olevan opittu avuttomuus, jonka syynä eivät enää ole motivaationaaliset tekijät vaan pikemminkin nuoren heikosta itsetunnosta heijastuva emotionaalinen asenne.

Luokkaympäristö vaikuttaa myös vahvasti oppilaan käsityksiin epäonnistumisiin liittyen, sillä esimerkiksi Lehtinen ym. (2016) toteavat koulusuorituksiin liittyen onnistumisen kriteerin yleensä pitkälti luonteeltaan sosiaalisiksi ja käsityksen suorituksen laadusta syntyvän aina kulloisessakin tilanteessa sosiaalisen vertailun pohjalta. Tällöin huonosti menestyvä oppilas saa koko ajan informaatiota, joka todistaa hänen suorituksensa heikoksi huolimatta siitä, että hän olisi ahkeroiden onnistunut parantamaan osaamistaan merkittävästi aikaisempaan verrattuna. (Lehtinen ym. 2016, 124.) Totesin motivaatiota käsittelevässä luvussa sitoutumisen sekä luottamuksen yhdeksi avain ehdoksi oppimisen optimikokemuksiin liittyen ja koenkin, että kyseinen tekijä korostuu erityisesti epäonnistumisen pelkoon liittyvässä näkökulmassa. Huolimatta siitä, että oppimistilanteeseen liittyy yleensä sosiaalista vertailua, opettajan olisi ainakin tietoi-

sesti pyrittävä tekemään sellaisia opetuksellisia ratkaisuja, jotka edistäisivät opettajan sekä oppilaiden välisen luottamuksen ja sitoutumisen syntymistä. Yksi mahdollinen ratkaisu voisi olla huomion kiinnittäminen siihen, etteivät tehtävät ole toistuvasti liian haasteellisia. Tällöin voitaisiin mahdollisesti poissulkea se, että epäonnistumisiin motivoituneet oppilaat selittäisivät epäonnistumisiaan pysyvänä ominaisuutena.

4 Arviointi

Arviointi näyttelee keskeistä roolia koulumaailmassa; sen avulla opettaja mm. arvioi yksittäisten oppilaiden oppiaineisiin liittyvää osaamista perinteisten koearvosanojen muodossa sekä antaa lukuvuoden päättyessä päättöarvosanan kustakin oppiaineesta oppilaan lukuvuoden aikaisen kokonaissuorituksen perusteella. Oppilaan näkökulmasta katsottuna arviointi puolestaan antaa suuntaviivat sille, millaiset edellytykset oppilaalla on esimerkiksi jatko-opintojen ja laajemmin katsottuna tulevaisuuden urapolun suhteen. Tällöin on ensiarvoisen tärkeää, että arvioinnilla on selvät kriteerit, jotta se olisi oppilaiden kannalta eettisesti mahdollisimman oikeudenmukaista.

Vaikka arviointi ei saa kohdistua oppilaiden persoonaan, on sillä tähän kuitenkin väistämättä vaikutusta sillä, kuten Paananen (2009, 407) on todennut, oppiminen ja arviointi voidaan käsitellä kokonaisvaltaisena minän rakentumisena. Tällöin opettaja on avainasemassa vastatessaan siitä, että oppilas saa mahdollisimman totuudenmukaista kuvaa omasta oppimisestaan sekä mahdollisimman hyvän pohjan terveen itsetunnon rakentumiselle.

Keskityn tarkastelemaan arviointia vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) näkökulmasta, sillä arvioinnin näkökulmasta katsottuna voimassa oleva opetussuunnitelma on yksi opettajan keskeisimmistä työvälineistä. Arvioinnin eri muodot ovat tarkastelussani olennaisena sisältönä, sillä yllä mainitsemani esimerkki koe arvosanojen antamisesta ei suinkaan ole ainut tapa toteuttaa arviointia. Kuten motivaatiota käsittelevässä luvussa, myös tässä luvussa painotan arvioinnin vuorovaikutuksellista ulottuvuutta, sillä arvioinnin voidaan katsoa liittyvän keskeisesti opetukseen kuuluvaksi, joka puolestaan on luonteeltaan vuorovaikutuksellinen.

4.1 Arvioinnin muodot

4.1.1 Diagnostinen arviointi

Paananen (2009) on arvioinnin näkökulmia käsittelevässä artikkelissaan eritelty arviointiin liittyviä funktioita musiikin opetuksen näkökulmasta, joista ensimmäisessä, diagnostisessa arvioinnissa on kyse oppijan lähtötason selvittämisestä. Diagnostinen arviointi liittyy olennaisesti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaisesti oppimisen ajatellaan kumuloituvan aiemman kokemuksen perustalle. Tämän vuoksi opettajan on tiedettävä oppilaiden lähtötaso, jotta oppimisen edistymiseen liittyvä palautteen antaminen sekä arvioiminen tulee mahdolliseksi. Diagnostisen arvioinnin merkitys korostuu etenkin seitsemännän luokan alkaessa oppilaiden tiedolliseen ja taidolliseen osaamiseen liittyvän oppimiskoostumuksen ollessa useimmiten melko heterogeeninen opetussuunnitelmien sekä opetuksen laadun vaihtelevuudesta johtuen. Diagnostisen arvioinnin avulla voidaan myös pyrkiä lisäämään oppimiseen liittyvää mielekkyyttä sekä motivaatiota osallistamalla oppilaat mukaan kurssin suunnitteluun. Käytännössä tämä voi tapahtua selvittämällä oppilaiden kurssiin liittyvät toiveet ja odotukset sekä musiikkiin liittyvät harrastukset ja mieltymykset. (Paananen 2009, 409.)

Opetussuunnitelman (POPS 2014) näkökulmasta katsottuna mielenkiintoista oli huomata, ettei diagnostisen arvioinnin käsitettä ollut mainittu arviointia käsittelevässä luvussa ollenkaan, vaikka oppilaiden kokemuksellisuuden merkitys osana oppimisprosessia onkin tunnustettu. Tämä käy ilmi mm. kohdassa, jossa palautteen antamiseen katsotaan kuuluvan keskeisesti huomion kohdistaminen oppilaiden onnistumisiin ja oppimisen edistymiseen suhteessa aiempaan osaamiseen (POPS 2014, 48.) Diagnostista arviointia ei ollut myöskään mainittu arvioinnin luonnetta sekä yleisiä periaatteita käsittelevässä kappaleessa, jossa perusopetuksen oppimisen arvioinnin nähtiin jakautuvan opintojen aikaiseen arviointiin sekä päättöarviointiin (POPS 2014, 48). Edellä mainittuun näkökulmaan liittyen musiikin opetuksessa diagnostisen arvioinnin rooli voidaan nähdä jopa melko olennaiseksikin, sillä esimerkiksi Paananen (2009, 409) on todennut, että lähtötason arviointi on välttämätöntä, jotta opetuksen suunnittelu ylipäätään on mahdollista. Näin ollen voisi olettaa, että diagnostinen arviointi olisi opetussuunnitelmassa (POPS 2014) merkittävämmässä asemassa, kuin mitä se todellisuudessa on.

4.1.2 Formatiivinen arviointi

Formatiivinen arviointi arviointimuotona on kenties aktiivisimmassa roolissa osana kouluopetuksen arkea. Näin todetaan myös opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 50), jossa opintojen aikaisen arvioinnin katsotaan olevan pääosin formatiivista. Formatiiivisella arvioinnilla tarkoitetaan arviointia, jossa opettaja luonteeltaan laadullisen, kuvailevan palautteen avulla osana päivittäistä opetusta ja työskentelyä ohjaa oppilaita tiedostamaan omaa edistymistään, jäsentämään eri vaiheita omaan oppimiseensa liittyen sekä löytämään erilaisia keinoja, joiden avulla oppimiseen liittyvät tavoitteet saavutetaan. Tällä tavoin toteutettuna oppimisen ongelmakohtia analysoivan sekä ratkovan palautteen katsotaan auttavan oppilaita vähitellen ohjaamaan omaa oppimistaan, asettamaan itselleen tavoitteita ja käyttämään oppimiseen liittyviä strategioita, jotka parantavat onnistumista.

Opetussuunnitelman (POPS 2014) katsauksen pohjalta formatiivisen arvioinnin perimmäisenä tavoitteena voidaan sanoa olevan opiskeltavien asioiden jäsentymisen edistäminen tieto- ja taitokokonaisuuksiksi sekä oppilaiden metakognitiivisten taitojen ja työskentelytaitojen kehittäminen ohjaavan palautteen avulla. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettaja antamallaan palautteella pyrkii tekemään oppimisprosessin näkyväksi sekä edistämään oppimista auttamalla oppilaita hahmottamaan ja ymmärtämään, mitä heidän on tarkoitus oppia, mitä he jo ovat oppineet sekä miten he voivat edistää omaa oppimistaan ja parantaa suoriutumistaan. Opettajalta edellä mainittu prosessi puolestaan edellyttää oppilaiden oppimisprosessiin liittyvää havainnointia sekä vuorovaikutusta oppilaiden kanssa ottamalla samalla huomioon oppilaiden yksilölliset tavat oppia ja työskennellä. Näin ollen opettajan tehtävänä on luoda tilanteita, joissa yhdessä pohtimalla annetaan ja saadaan palautetta, joka edistää sekä motivoi oppimista. (POPS 2014, 50–51.)

Paanasen (2009) esille tuoma näkökulma oppimisen matkanteon tärkeydestä oppimisen päämäärän sijaan kuvastaa hyvin juuri formatiivisen arvioinnin luonnetta, jota jo edellisessä kappaleessa hieman käsittelinkin. Kuten opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014), myös Paananen (2009) tuo esille palautteenannon merkityksen oppilaiden metakognitiivisten taitojen kehittymisen tukemisessa sekä oppimisprosessiin liittyvien vaihtoehtoisten näkökulmien tarjoamisessa. Näiden lisäksi Paananen (2009) nostaa esiin myös oppimisen emotionaaliseen osa-

alueeseen liittyviä näkökulmia palautteen antoon liittyen, joita ovat myötäeläminen, läsnäolo, ymmärtäminen sekä rohkaisu. (Paananen 2009, 407.) Oppimisen emotionaaliseen osa-alueeseen liittyvät näkökulmat kuvastavat mielestäni hyvin formatiivisen arvioinnin luonnetta, sillä ne ovat pitkälti juuri oppimisprosessin aikaisia tapahtuvia prosesseja.

4.1.3 Summatiivinen arviointi

Summatiivinen arviointi voidaan nähdä arviointimuodoista perinteisimmäksi, sillä sitä on toteutettu koulumaailmassa niin kauan, kuin arviointi itsessään on ollut olemassa. Summatiivisessa arvioinnissa on opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaisesti kyse oppimisprosessin jälkeen tehtävästä, oppilaiden osaamisen summatiivisesta arvioinnista, jonka tarkoituksen on lukuvuoden päätyttyä välittää oppilaalle erillisen todistuksen tai arviointitiedotteen muodossa tulokset siitä, miten oppilas on kyseisenä lukuvuonna saavuttanut hänen opinto-ohjelmaansa määritellyt, oppiaineisiin sekä opintokokonaisuuksiin liittyvät tavoitteet. Lukuvuoden päätteeksi tehtävä arviointi on ikään kuin kokonaisarvio oppilaan edistymisestä ja suoriutumisesta kyseisen lukuvuoden aikana, jossa numeroarvosanalla on tarkoitus kuvata keskimääräisenä summatiivisena arviona oppilaan osaamisen tasoa kunkin oppiaineen tai opintokokonaisuuden tavoitteen suuntaisesti. Sanallista arviointia voidaan puolestaan käyttää monipuolisen palautteenannon apuvälineenä kuvaamalla esimerkiksi oppilaan osaamisen tasoa, hänen edistymistään, vahvuuksiaan sekä kehittämisen kohteita. Näin ollen sanallinen arvio mahdollistaa numeroarvosanaa yksityiskohtaisemman palautteen antamisen. (POPS 2014, 51.)

Oppimiseen liittyvät arvioinnin tulokset välitetään oppilaille perusopetusasetuksen velvoittaman lukuvuositolodistuksen muodossa, joka on samalla myös päätös joko oppilaan siirtymisestä seuraavalle luokalle tai hänen jättämisestään luokalle. Lukuvuositolodistukseen kirjattava arviointi toteutetaan joko sanallisessa tai numeroidussa muodossa ja tämän lisäksi lukuvuositolodistukseen sisällytetään myös käyttäytymisen arviointi. Esimerkiksi Vuosiluokilla 1–7 summatiivinen arviointi toteutetaan joko erikseen sanallisesti tai numeroarviointina sekä myös niiden yhdistelmänä opetuksen järjestäjän päätöksistä riippuen. (POPS 2014, 51.) Vuorovaikutuksen näkökulmasta katsottuna koen, että muihin tässä työssä käsittelemiini arvioinnin muotoihin verrattuna, summatiivinen arviointiprosessi ei itsessään juurikaan sisällä konkreettista oppilaan ja

opettajan välistä vuorovaikutusta vaan vuorovaikutuksellinen ulottuvuus tulee pikemminkin ilmi opettajan itsereflektion kautta hänen arvioidessaan sitä, miten hyvin opetus on toteutunut. Tämän lisäksi oppilaan työskentelytaidot ovat yksi arvioitava kohde, joten oppimisprosessin aikana toteutunut vuorovaikutteisuus on summatiivisessa arvioinnissa mielestäni kuitenkin jollain tavoin läsnä ja siten vuorovaikutuksellista ulottuvuutta ei summatiivisesta arviointiprosessista voida sulkea kokonaan pois.

4.1.4 Vertais- ja itsearviointi

Vertais- ja itsearviointi voidaan käsittää hyvin pitkälti formatiivisen arvioinnin alle kuuluviksi arviointimuodoiksi, sillä esimerkiksi opetussuunnitelmassa (POPS 2014) oppilaiden toimijuutta kehittävien vertais- ja itsearvioinnin taitojen kehittymisen edellytyksenä nähdään oppilaiden ohjaaminen oman ja yhteisen työskentelyn havainnointitaitojen kehittämiseen sekä vertaisille ja opettajille annettavan rakentavan palautteen harjoitteluun. Näin ollen vertais- ja itsearviointitaitojen kehittyminen mahdollistaa oppilaiden oman oppimisen edistymisen tiedostamisen sekä ymmärryksen syntymisen siitä, miten itse pystyy vaikuttamaan omaan oppimiseensa ja koulutyössä onnistumiseen. (POPS 2014, 47–50). Formatiivisen arvioinnin ollessa pitkälti oppimisprosessin aikaiseen arviointiin keskittyvää, on mielestäni loogista ajatella vertais- ja itsearviointi osaksi formatiivisen arvioinnin moniulotteista verkostoa.

Opetussuunnitelmassa (POPS 2014) vertais- ja itsearviointitaitojen kehityksen toteutus nähdään oppilaiden ikä- ja kehitystasoon keskeisesti liittyväksi, esimerkiksi alemmilla luokilla keskiössä on koulutyöhön liittyvien onnistumisten ja vahvuuksien tunnistamisen ohjaaminen sekä työlle sovittavien tavoitteiden tiedostaminen. Ylemmillä luokilla puolestaan oman oppimisen ja opintojen edistymisen tarkastelussa painotetaan analyttisempaa otetta, vaikkakin huomion kiinnittäminen onnistumisiin sekä vahvuuksiin nähdään edelleen tärkeänä. Sekä ylemmillä että alemmilla luokilla nähdään oleellisena oppilaiden keskinäiseen arviointikeskusteluun eli vertaisarviointiin liittyvien taitojen kehittäminen osana ryhmän työskentelyä, jolloin oppilaiden oppiminen rakentavan palautteen antamiseen ja saamiseen mahdollistuu. (POPS 2014, 49.)

4.2 Arviointi tukemassa musiikin opetusta

Kuten jo aiemmin totesin, tulee arvioinnin perustua selvästi määriteltyihin kriteereihin, jotta siihen liittyvän, eettisen oikeudenmukaisuuden toteutuminen voidaan varmistaa. Tätä varten yksi opettajan tärkeimmistä työkaluista arvioinnin toteutuksen suhteen on opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014), jonne on määritelty valtakunnalliset hyvän osaamisen kriteerit. On kuitenkin hyvä pitää mielessä, että musiikin oppiaineen kohdalla arviointi ei ihan näin yksiselitteistä ole sillä esimerkiksi musiikillisen luovan tuotteen arviointiin liittyen Paananen (2009) toteaa, ettei oppilaiden musiikillisia luovia tuotteita varten ole olemassa yksiselitteisiä valmiita kriteerejä. Sen sijaan hän ehdottaakin luovan tuotoksen arvioinnin kohdalla, että tuotoksia ja prosesseja arvioitaisiin erilaisina strategia- ja piirretyyppeinä. (Paananen 2009, 407.) Joka tapauksessa, myös musiikin oppiaineessa musiikinopettajan täytyy lukuvuoden päätteeksi toteuttaa summatiivinen arviointi numeerisessa muodossa ja tämän vuoksi POPS (2014) on kyseisen prosessin kannalta välttämätön työkalu.

4.2.1 Musiikin oppiaineen arvioinnin kriteerit vuosiluokilla 1–6

Vuosiluokilla 1–2 opetussuunnitelmaan (POPS 2014) määriteltyjä, musiikin oppiaineeseen luokiteltavia tavoitteita lähdetään rakentamaan alulle ja mm. tämän vuoksi arvioinnin roolin katso taankin olevan oppilaiden ohjaamisessa ja rohkaisemisessa. Arvioinnissa ja palautteen antamisessa kiinnitetään huomiota erityisesti oppilaiden musiikillisten yhteistyötaitojen edistymiseen, kuten toimimiseen musiikillisen ryhmän jäsenenä. Tämän lisäksi keskeisenä arvioitavana kohteena on musiikillisen toiminnan kautta tapahtuva musiikillisten peruskäsitteiden hahmottaminen sekä siinä edistyminen. Näin ollen keskeisiksi tavoitteiksi voidaan nähdä osallisuuden sekä musisoinnin ja luovan tuottamisen osa-alueisiin sisältyvät tavoitteet, jotka liittyvät nimenomaisesti juuri ryhmässä toimimiseen sekä musiikillisten peruskäsitteiden hahmottamiseen. (POPS 2014, 141 & 143.) Musiikin oppiaineeseen liittyen, vuosiluokilla 1–2 arvioinnin kannalta keskeisessä asemassa voidaan siis sanoa olevan yhteistyötaitojen sekä yhdessäolon opettelu pitkälti yhteismusisoinnin kautta tapahtuen ja näihin opettajan tuleekin tiiviisti kiinnittää huomiota arviointia toteuttaessaan.

Vuosiluokilla 1–2 alulle pantujen tavoitteiden mukaisten taitojen harjoittelua jatketaan sekä syvennetään vuosiluokilla 3–6. Kuten vuosiluokilla 1–2, myös vuosiluokilla 3–6 rohkaisevan palautteen rooli nähdään tärkeänä erityisesti yhteistoiminnan sekä musiikillisten taitojen harjoittelun suhteen. Arvioinnin näkökulmasta katsottuna voidaan sanoa, että opetussuunnitelmaan (POPS 2014) kirjatut tavoitteet ovat arvioinnin kulmakivi, johon opettaja tukeutuu arvioidessaan oppilaiden osaamista. Vuosiluokille 3–6 sisältyvät tavoitteet ovat myös määrältään sekä yksityiskohtaisuudeltaan laajemmat verrattuna 1–2 vuosiluokkien tavoitteisiin. Tiivistäen voitaisiin todeta, että vuosiluokilla 3–6 opintojen edistymisen kannalta keskeistä arvioinnissa on kiinnittää huomiota siihen, miten tavoitteiden sisälle lukeutuvat taidot, kuten yhteismusisointi-, käsitteellisen ajattelun- sekä oppimaan oppimisen taidot kehittyvät opintojen edetessä. (POPS 2014, 265–266.)

Tavoitteiden yksityiskohtaisuuteen liittyen opetussuunnitelmaan (POPS 2014) on kirjattu tavoitteiden suuntaisesti musiikin valtakunnalliset arviointikriteerit, joita opettaja käyttää arvioidessaan oppilaiden osaamisen tasoa 6. vuosiluokan lukuvuositodistusta varten. Arviointikriteerit kuvaavat arvosanalle 8 vaadittavaa osaamisen tasoa, joka on opetussuunnitelmassa määriteltä hyväksi osaamiseksi. Kriteereitä tarkasteltaessa mielestäni käy ilmi, että ne painottavat arvioinnissa huomion kohdistamista laajempien osaamisen teemojen, kuten yhdessä toimimisen-, osallistumisen-, luovan tuottamisen-, käsitteellisen osaamisen-, turvallisen työskentelyn- sekä oppimaan oppimisen taitojen tarkasteluun. (POPS 2014, 265–266.)

Mainitsin edellistä kappaletta edeltävässä kappaleessa keskeisiksi tavoitteiden alle kuuluviksi taidoiksi yhteismusisointi-, käsitteellisen ajattelun- sekä oppimaan oppimisen taidot ja juuri näitä taitoja arviointikriteerit ohjaavatkin keskeisesti tarkastelemaan. Esimerkiksi yhteismusisointiin liittyen, oppilas osoittaa arvosanan 8 mukaista osaamista, kun hän kykenee toimimaan yhteismusisointitilanteissa ottaen toiset huomioon sekä osallistumaan yhteismusisointiin käyttäen kehoaan osana musiikillista ilmaisua ja sovittaen oman osuutensa osaksi kokonaisuutta. Käsitteellisen ajattelun taitojen näkökulmasta katsottuna puolestaan arvosanan 8 mukainen osaaminen edellyttää oppilaalta kykyä osallistua näkemysten esittämiseen havainnoistaan ja kokemuksistaan musiikilliseen toimintaan liittyen sekä taitoa toimia opiskeltujen musiikillisten merkintöjen mukaisesti yhteismusisointitilanteissa. Voidaankin todeta, että yhteismusisointi-, käsitteellisen ajattelun-, ja oppimaan oppimisen taidot leikkaavat toisiaan, sillä oppilas tarvitsee

käsitteellisen ajattelun taitoja keskusteluun osallistumisen lisäksi juuri yhteismusisoinnissa. Myös turvallisen työskentelyn teemaan sisältyvien taitojen voidaan katsoa liittyvän sekä yhteismusisointiin että käsitteelliseen ajatteluun, sillä kyetäkseen työskentelemään turvallisesti oppilaan täytyy tuntea joitakin keskeisiä laitteistoihin liittyviä käsitteitä, kuten äänenvoimakkuus, jotta hän voi musisointitilanteissa toimia turvallisen osaamisen edellyttämällä tavalla. Oppimaan oppimisen taitojen voidaan puolestaan todeta leikkaavan sekä yhteismusisointi- että käsitteellisen ajattelun taitoja, sillä oppilas kehittää soveltaen asettamia tavoitteita juuri yhteismusisointiin sekä käsitteelliseen ajatteluun liittyvissä tilanteissa. (POPS 2014, 265–266.)

Vuosiluokkien 1–6 arvioinnin vaiheisiin liittyen opetussuunnitelman (POPS 2014) määritelmässä kuudennen vuosiluokan päätteeksi tehtävän arvioinnin lisäksi toinen tärkeä arvioinnin vaihe on toisen vuosiluokan päätteeksi tehtävä arviointi. Kyseinen arviointivaihe on osa valtioneuvoston asetuksissa säädetyn tuntijaon määrittämässä nivelkohdassa tehtävää arviointia, joka erottaa vuosiluokat 1–2 sekä vuosiluokat 3–6 omiksi opetuskokonaisuuksiksi. Toisen vuosiluokan päätteeksi toteutettavan arvioinnin painopiste on oppimisen edistymisen arvioinnissa, jolloin tavoitteena on tehdä oppilaalle näkyväksi hänen vahvuutensa oppijana sekä vahvistaa hänen itsetuntoaan ja oppimismotivaatiotaan. Arvioinnissa keskiössä ovat oppilaan oppimisprosessin kannalta keskeiset, laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin perustuvat näkökulmat, kuten kielelliset valmiudet, työskentelytaidot sekä omista ja yhteisesti sovitusta tehtävistä huolehtimisen taidot, joita opettaja painottaa arvioidessaan oppilaan edistymistä. (POPS 2014, 52–53.) Koen, että musiikin oppiaineeseen sovellettuna kyseisten taitojen voidaan katsoa liittyvän keskeisesti juuri yhteismusisoinnin kautta tapahtuvien yhteistyö- sekä yhdessä olemisen taitojen alle, jotka mainitsin keskeisiksi kehitettäväksi taidoiksi 1–2 vuosiluokilla tapahtuvassa musiikin oppimisessa.

Nivelvaiheen arviointiprosessiin liittyy myös olennaisesti vuorovaikutuksellinen ulottuvuus opettajan, oppilaan sekä huoltajan välillä, sillä myös oppilas osallistuu arviointiprosessiin esittämällä omia arvioita sekä toiveita oppimiseensa liittyen. Huoltaja puolestaan tuo esiin omat näkemyksensä huollettavansa oppimiseen liittyen, joiden huomioiminen opettajan puolelta on tärkeää. Tämän lisäksi oppilaan kanssa yhdessä tehtävä arviointi ja suunnittelu koskien oppilaan tarvitsemaa ohjausta ja tukea nähdään usein myös tarpeelliseksi nivelvaiheen arvioinnin kohdalla. (POPS 2014, 52–53.) Mielestäni tähän voidaan hyvin soveltaa motivaatioluvussa

mainitsemaani empaattista kuuntelua sekä sen merkitystä myönteisen ilmapiirin muodostumisessa sillä, kuten oppitunnilla, yhtä lailla myös nivelvaiheen arviointiprosessissa opettajan on tärkeää pyrkiä vuorovaikutustaitojensa puitteissa luomaan turvallinen ilmapiiri, jossa oppilas voi avoimesti ja rehellisesti ilmaista oppimiseensa liittyviä arvioita sekä toiveita.

5 Ilmapiiri

Kandidaatintutkielmani tarkoituksena oli tarkastella opettajan vuorovaikutustaitojen merkitystä osana peruskoulun 1–6 luokilla tapahtuvaa mielekästä musiikin oppimista. Tarkemmin sanoen pyrin selvittämään, mikä merkitys musiikin opettajan toiminnalla on oppilaiden musiikin oppimista koskevaan motivaatioon sekä ylipäätään oppilaiden käsityksiin itsestään musiikin oppijoina. Musiikin oppiaine voidaan käsittää luonteeltaan hyvinkin vuorovaikutukselliseksi, jossa oppilaiden ilmaisullinen ulottuvuus on korostuneessa asemassa heidän osallistuessaan tunnilla tapahtuvaan, eri muodoissa toteutettuun musisointiin, joista perinteisimpinä esimerkkeinä voidaan pitää soittamista sekä laulamista. Opettajan puolestaan tulisi pyrkiä luomaan luokkahuoneeseen turvallisen ilmapiirin mukaiset puitteet, jossa jokainen oppilas voi vapautuneesti toteuttaa itseään ilman pelkoa epäonnistumisesta tai nöyryytetyksi tulemisesta ja jossa oppimiseen liittyvät onnistumisen sekä ilon kokemukset ovat aktiivisesti läsnä. Toisin sanoen turvallinen ilmapiiri sallii myös epäonnistumiset sekä erilaiset kokeilut ja virheiden kautta tapahtuvan oppimisen. Edellä mainittuun liittyen huumorin käyttö osana opetusta koettiin hyödylliseksi keinoksi edistää myönteistä ilmapiiriä sekä ylipäätään vapauttaa luokassa vallitsevaa tunnelmaa. Opettajan tulee kuitenkin olla hyvin tarkka huumorin käytössä, sillä kuten huumoria käsittelevässä luvussa mainitsin, liittyä huumorin käyttöön myös omat kääntöpuolensa, joiden tiedostamatta jättämisellä voi olla hyvinkin kielteiset seuraukset luokan ilmapiiriin.

Motivaatiota käsittelevässä luvussa kävi ilmi, että aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet opettajan vuorovaikutustaidoilla olevan selkeän yhteyden oppilaiden motivaatioon ja ihmisen käyttäytymisessä ja motivoitumisessa keskeistä olevan vuorovaikutus sekä siinä syntyvät mielelliset suhteet ja kokemukset. (Tikka 2017; Kosonen 1996.) Tähän liittyen käsittelin Csikszentmihalyin (2005) määrittelemiä ja Kososen (1996) soveltamia, hieman vanhempien ja lasten optimikokemuksiin liittyviä vuorovaikutuksen ehtoja, joiden toteutuminen musiikin opetuksessa luo edellytykset ihanteellisille puitteille musiikin oppimiseen liittyen. Kyseisiä ehtoja voisi näin ollen ajatella pidettävän eräänlaisena opettajan muistilistana, jonka opettaja pitää kirkkaana mielessään toteuttaessaan opetustaan.

Arviointia käsittelevässä luvussa mainitsin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) opettajan tärkeimmäksi arviointia koskeväksi työkaluksi, johon opettaja arviointia tehdessään tukeutuu. Summatiivisen arvioinnin välttämättömyydestä johtuen on ensiarvoisen tärkeää varmistaa arvioinnin eettinen oikeudenmukaisuus ja tämä pyritäänkin takaamaan sillä, että arviointi toteutetaan oppiaineelle kirjattujen, oppimiselle määritettyjen tavoitteiden suuntaisesti. Tämän lisäksi 6. vuosiluokan päättöarviointia varten tavoitteille on määritetty arvosanan 8 mukaista osaamista kuvaavat kriteerit, joiden perusteella opettaja arvioi kunkin oppilaan osaamisen tason.

Kaiken kaikkiaan vuorovaikutus, motivaatio ja arviointi voidaan ajatella hermeneuttiseksi kehäksi, jossa kaikki ovat riippuvaisia toisistaan ja siten ilmapiirin voidaan ajatella olevan riippuvainen kaikista edellä mainituista kolmesta tekijästä. Opettajan tulisi kohdata oppilas kokonaisuena ihmisenä hyväksymällä hänet musiikillisen toiminnan kautta pelkän taiteellisen, motorisen tai tiedollisen suorituksen sijaan. Kohtaamisen taas voidaan puolestaan ajatella lukeutuvan formatiivisen arvioinnin, emotionaalisen osa-alueen alle kuuluvaksi tapahtumaksi, jossa opettaja myötäelää läsnäollessaan mukana oppilaan oppimisprosessissa. Opettamisen kannalta haasteena kuitenkin on juuri se, että kohtaaminen tapahtuu suurelta osin nonverbaalin vuorovaikutuksen tasolla ja mikäli opettaja ei tätä tiedosta, voi kohtaamisella olla ikävät seuraukset oppilaan oppimiskokemuksiin. Tällöin oppilaan oppimiskokemuksista saama kielteinen informaatio vaikuttaa negatiivisesti myös hänen oppijakuvaansa, joka puolestaan johtaa motivaation heikkenemiseen.

Ylipäättään tutkielmassa tarkastelemani aihetta on tutkittu jo ennestään melko paljon eikä tässä tarkastelussa ollut pelkoa, että aineisto olisi loppunut kesken. Jatkotutkimusaiheisiin liittyen, esimerkiksi pro gradu -tutkielmassani olisi mielenkiintoista selvittää esimerkiksi sitä, miten kentällä toimivat musiikin opettajat kokevat tässä tutkimuksessa määriteltyjen, mielekästä musiikin oppimista edellyttävien vuorovaikutustaitojen vaatimukset. Äkkiseltään voisi ajatella, että opettajilla riittää melkoisesti mietittävää yrittäessään tukea jokaisen oppilaan myönteisen oppijakuvan kehittymistä kunkin yksilön edellyttämällä tavalla. Tehtävää ei varmasti myöskään helpota oppilasmäärien suuri koko sekä nopeasti muuttuvat opetustilanteet. Voitaisiinko tähän kenties kiinnittää entistä enemmän huomiota opettajien koulutuksessa?

Koen, että tällöin mahdollisesti myös opetuksen laadun yhdenmukaisuus voitaisiin taata paremmin ja sitä kautta myönteisiä oppimiskokemuksia saavien oppilaiden määrä lisääntyisi.

Lähteet:

- Abrahamson, L.Y. & Seligman M.E.P. & Teasdale, J.D. (1978). Learned Helplessness Teoksessa Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology* 87 (1): 49–74.
- Asmus, E.P. & Harrison, C.S. (1990). Characteristics of Motivation for Music and Musical Aptitude of Undergraduate Nonmusic Majors. *Journal of Research in Music Education* 38 (4): 258–268.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow: Elämän virta: Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Suom. Hellsten, R. Helsinki: Rasalas.
- Haarakangas, K. (2008). *Parantava puhe: Dialogisuus ihmissuhteissa, mielenterveystyössä ja psykiatrisessa hoidossa*. Nastola: Magentum.
- Huhtinen-Hilden, L. (2013). Herkät tuntosarvet musiikin opettamisessa. Teoksessa: *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E., Viitasalo-Korolainen, E. & Jordan-Kilkki, P. (2013). *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kalliopuska, M. (1995). *Sosiaaliset taidot*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kääntä, L. (2011). *Katse, nyökkäys ja osoittava ele opettajan vuoronannoissa luokahuonevuorovaikutuksessa*. Teoksessa: *Kieli, keho ja vuorovaikutus: Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 122–151.
- Kosonen, E. (1996) *Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Jyväskylä Studies in the Arts 79.
- Kosonen, P. A. (1991). *Opiskelun mielekkyys ja opintomotivaatiot lukiossa = types of study motivation and meaningfulness of studying in upper secondary school*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. New York: Ronald Press.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M. (2016). *Kasvatuspsykologia* (3., uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lotti, T. (1988). *Musikaalisuus ja musiikkiopinnot: Jäljittelyyn perustuva musikaalisuuden arviointi musiikkikoulun pääsykokeena ja opintomenestyksen ennustajana*. Helsinki: [Helsingin yliopisto].
- Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (2009). *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- Madsen, K. B. 1972. Miksi? -Käyttäytymisen liikkeelle panevat voimat. Suomentanut Paula Leiston. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Meltzoff, A. N. (2010). Social cognition and the origins of imitation, empathy, and theory of mind. *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell. doi: 10.1002/9781444325485.ch2. 49–75.
- Nuttin, J. 1984. Motivation, planning, and action. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, mc.
- Paananen, P. (2009). *Näkökulmia arviointiin. musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.407–421.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS). Helsinki. Opetushallitus. Haettu 5.1.2021 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksenopetussuunnitelmien-perusteet>.
- Puupponen, O. (2009). ”Tunnin jälkeen kaikki ovat tyytyväisiä” näkökulmia musiikin aineenopettajien ja oppilaiden väliseen toimivaan vuorovaikutukseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Rauhala, L. 1974. Psykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Prisma tietokirjasto vol. 35.. Helsinki: Weilin+ Göös.
- Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. (2000). *Nonverbal behavior in interpersonal relations* (4th ed). Boston (Mass.): Allyn & Bacon.
- Saharinen, K. (2007). *Huumoria koulussa – kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilaiden virheisiin*. Teoksessa: *Vuorovaikutusta luokahuoneessa. 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 humanities 308.
- Vuori, M. (2018). *Vuorovaikutustaidot musiikinopetuksen voimavarana - opettajien kokemuksia vuorovaikutuksen merkityksestä musiikintunnilla*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society. *The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.