

Riitta Rauhala

# Ryhmämuotoisessa soitonopetuksessa ja -oppimisessa rakentuva vuorovaikutus ja ryhmän merkitys

Tapaustutkimus luokanopettajien  
aikuiskoulutuksen kontekstissa

---



JYU DISSERTATIONS 759

---

**Riitta Rauhala**

**Ryhmämuotoisessa soitonopetuksessa ja  
-oppimisessa rakentuva vuorovaikutus ja  
ryhmän merkitys**

**Tapaustutkimus luokanopettajien  
aikuiskoulutuksen kontekstissa**

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen Ulappa-salissa  
huhtikuun 12. päivänä 2024 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of  
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,  
in Kokkola University Consortium Chydenius, lecture hall Ulappa, on April 12, 2024, at 12 o'clock.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2024

Editors

Miika Marttunen

Department of Education, University of Jyväskylä

Päivi Vuorio

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover picture by Paavo Asikainen.

Copyright © 2024, by the author and University of Jyväskylä

ISBN 978-951-39-9960-5 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-9960-5

ISSN 2489-9003

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9960-5>

## ABSTRACT

Rauhala, Riitta

Interaction and the importance of the group in group-based piano teaching and learning. A case study in the context of adult education for classroom teachers

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2024, 203 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 759)

ISBN 978-951-39-9960-5 (PDF)

This case study lies at the intersection of educational science and music education. Its focus is on the interaction that evolves in group-based music instruction and learning, and its context is that of the Teacher Education program for adults. The research is shaped by the cultures and traditions of primary school teacher education as well as those of instrumental music instruction. Additionally, the fact that it involves group instruction and adult learners gives the study a distinct character.

Through this research, I aim to enhance the understanding of learning to play music in a group setting and, at the same time, gather insights into ways the opportunities of interaction within the group can be utilized as a teaching resource in various group learning contexts. My goal is to reveal the nature, possibilities and challenges of group-based instrumental music instruction and understand the basic dynamics of the phenomenon. While neither action nor development research, this study lays the groundwork for the pedagogical development of group-based music instruction.

The theoretical framework is based upon socio-constructivist knowledge and sociocultural concepts of learning. I examined the group learning situation as an ecology of resources. Furthermore, I explored the functions of interaction and the positionings and identity negotiations that occur within it. As the research traverses the field of music education, the theoretical background also covered the paradigms guiding music education and the developmental trends in music instruction.

The research data consists of video-recorded instructional sessions (9 hours) and related stimulated recall interviews (4 sessions). The data were analyzed using qualitative content analysis and tools from interaction research, with a small portion of the analysis employing quantitative interaction analysis.

The main findings indicate that group instruction offers students a rich and diverse array of opportunities – an ecology of resources. The role and diversity of music in the group interaction were particularly evident in the data. The results also highlighted the importance of the socio-emotional atmosphere within the group. Interactions between the teacher and students revealed negotiations of positions and associated tensions. Additionally, the results suggest that group-based music instruction naturally fits into the curriculum of primary school teacher education. Experiences of making music in a group and peer learning are beneficial for the work of a primary school teacher.

Keywords: sociocultural learning, sociocultural discourse analysis, music instruction, group instruction, ecology of resources, primary school teacher education.

# TIIVISTELMÄ

Rauhala, Riitta

Ryhmämuotoisessa soitonopetuksessa ja -oppimisessa rakentuva vuorovaikutus ja ryhmän merkitys. Tapaustutkimus luokanopettajien aikuiskoulutuksen kontekstissa  
Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2024, 203 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 759)

ISBN 978-951-39-9960-5 (PDF)

Tämä tapaustutkimus sijoittuu kasvatustieteen ja musiikkikasvatuksen rajapinnalle. Sen kohteena on ryhmämuotoisessa soitonopetuksessa ja -oppimisessa rakentuva vuorovaikutus ja kontekstina Luokanopettajien aikuiskoulutus. Tutkimuskohdetta määrittävät sekä luokanopettajakoulutuksen että soitonopetuksen kulttuurit ja perinteet. Lisäksi se, että kyse on ryhmämuotoisesta opetuksesta ja aikuisopiskelijoista, antaa sille oman leimansa.

Haluan tutkimuksen avulla lisätä ymmärrystä soiton oppimisesta ryhmässä ja samalla saavuttaa tietoa keinoista, joilla ryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen mahdollisuuksia voidaan entistä tietoisemmin hyödyntää opetuksen voimavarana erilaisissa ryhmäoppimisen konteksteissa. Tavoitteenani on saada näkyviin ryhmämuotoisen soitonopetuksen luonnetta, mahdollisuuksia ja haasteita sekä ymmärtää ilmiön perusdynamikkaa. Kyseessä ei ole toiminta- tai kehittämistutkimus, mutta tutkimus luo pohjaa ryhmämuotoisen soitonopetuksen pedagogiikan kehittämiseksi.

Teoreettinen viitekehys rakentuu sosiokonstruktivistisen tiedonkäsitelmän ja sosiokulttuurisen oppimisenäkemyksen varaan. Ryhmämuotoista oppimistilannetta tarkastelin resurssien ekologiaa. Lisäksi tarkastelin vuorovaikutuksen funktioita ja siinä esiintyviä positioiteja ja identiteettineuvotteluja. Kun tutkimus liikkuu musiikkikasvatuksen alueella, otin teoriataustassa huomioon myös musiikkikasvatusta ohjaavat paradigmat ja soitonopetuksen kehityskulkuja.

Tutkimuksen aineisto koostuu videoituista opetustilanteista (9 tuntia) ja niihin liittyvistä stimulated recall-haastatteluista (4 kpl.). Aineisto analysoitiin laadullista sisällönanalyysia ja vuorovaikutustutkimuksen työkaluja käyttäen. Pienen osan analyysistä olen toteuttanut kvantitatiivisella vuorovaikutusanalyysilla.

Päätuloksina voidaan todeta, että opiskelijalle tarjoutuu ryhmäopetuksessa rikas ja monipuolinen mahdollisuuksien valikoima, resurssien ekologia. Erityisesti musiikin osuus ja monipuolisuus ryhmän vuorovaikutuksessa näkyi aineistossa. Tulokset kertoivat myös ryhmän sosioemotionaalisen ilmapiirin tärkeydestä. Opettajan ja opiskelijoiden välisessä vuorovaikutuksessa oli havaittavissa neuvotteluja positioista ja niihin liittyviä jännitteitä. Lisäksi tuloksista voidaan päätellä, että ryhmämuotoinen soitonopetus sopii luontevasti luokanopettajakoulutuksen opintoihin. Kokemukset ryhmässä musisoinnista ja vertaisoppimisesta ovat hyödyllisiä luokanopettajan työn kannalta.

Avainsanat: sosiokulttuurinen oppiminen, sosiokulttuurinen diskurssianalyysi, soitonopetus, ryhmäopetus, resurssien ekologia, luokanopettajakoulutus.

**Author**

Riitta Rauhala  
Kokkola University Consortium Chydenius  
University of Jyväskylä  
riitta.rauhala@anvianet.fi  
ORCID 0000-002-6965-0277

**Supervisors**

Professor Heidi Harju-Luukkainen  
Kokkola University Consortium Chydenius  
University of Jyväskylä

Senior Lecturer Leena Isosomppi  
Kokkola University Consortium Chydenius  
University of Jyväskylä

Lecturer Erja Kosonen  
Department of Music, Art and Culture Studies  
University of Jyväskylä

Professor Juha Hakala  
Kokkola University Consortium Chydenius  
University of Jyväskylä

**Reviewers**

Professor Emerita Inkeri Ruokonen  
Department of Education  
University of Turku

Research Director Antti Juvonen  
School of Applied Educational Science and Teacher  
Education, Philosophical Faculty  
University of Eastern Finland

**Opponent**

Professor Emerita Inkeri Ruokonen  
Department of Teacher Education  
University of Turku

## ESIPUHE

Tutkimuksen alkusysäyksenä oli ihmettely, uteliaisuus ja halu ymmärtää. Olin opettanut luokanopettajaopiskelijoille pianonsoittoa, ensin vuosikautia yksilöopetuksena. Sittemmin opetus muuttui ryhmämuotoiseksi ja kiinnostuin tämän opetusmuodon mahdollisuuksista. Tutkimus antoi tilaisuuden tarkastella monitahoista ilmiötä – ryhmämuotoista pianonsoiton opetusta – etäämpää, tutkimuksen työkaluja käyttäen. Halusin pilkkoa ilmiön osasiinsa ja koota ne uudelleen jäsentyneemmäksi kuvaksi.

Nyt takana on pitkä ja mielenkiintoinen matka. Kyseessä ei ole moottoritie, vaan olen kierrellyt sivupolkuja ja ajoittain törmännyt umpikujiin. Täysin pysyyn ei tie ole onneksi noussut, vaan aina on lopulta löytynyt reittejä eteenpäin. Esimerkiksi se seikka, että tutkija on tässä tapauksessa osa tutkimaansa ilmiötä, on vaatinut erityistä huomiota ja käsittelyä. Nyt matka on kuljettu ja tutkimuksen tulokset ovat käsillä. Kun katson kokoamaani kuvaa, näen rikkaan ja monipuolisen kokonaisuuden resursseja, joita ryhmässä on tarjolla. Erityisesti painottuu ryhmässä tapahtuva vuorovaikutus ja varsinkin musiikin osuus siinä.

Monografian kirjoittamiseen sisältyy paljon yksinäistä työtä. Tutkimusta ei kukaan kuitenkaan tee yksin tyhjiössä. Ohjaajien tuki onkin ollut korvaamatonta. He ovat antaneet tilaa ajatella ja tehdä ratkaisuja, mutta tarvittaessa palauttaneet minut raiteille, kun olen harhautunut liian kauaksi reitiltä. ”Pidä katse pallossa” on ollut hyödyllinen kehoitus. Ohjaajat ovat tehneet hankalia, mutta tarpeellisia kysymyksiä, jotka ovat vieneet työtäni ja ajattelua eteenpäin.

Osoitan kiitokset pääohjaajalleni professori Heidi Harju-Luukkaiselle rohkaisevasta, kannustavasta ohjauksesta ja ripeästä, käytännöllisestä avusta väitösprosessin loppumetreillä. Yliopistonlehtori Leena Isosomppia kiitän syvälliseen asiantuntemukseen pohjautuvasta, vaativasta, mutta aina paneutuneesta ja kannustavasta ohjauksesta. Kiitos kuuluu myös lehtori Erja Kososelle. Toit ohjaustriooni syvällisen musiikkikasvatuksen asiantuntemuksesi. Ilman sitä työstäni olisi jäänyt puuttumaan oleellisia näkökulmia. Professori Juha T. Hakalaa kiitän kärsivällisestä ohjauksesta työn alkuvaiheessa, jolloin tulin noviisina tieteen ihmemaailmaan ja minulla oli enemmän intoa kuin ymmärrystä siitä, mitä olin tekemässä.

Kiitän työni esitarkastajia tutkimusjohtaja Antti Juvosta ja professori emerita Inkeri Ruokosta huolellisesta paneutumisesta työhöni ja asiantuntevasta, tarkkanäköisestä ja kannustavasta palautteestanne. Se auttoi viimeistelemään työni. Väitöskirjani julkaisuun liittyvissä asioissa sain korvaamatonta apua kirjastosihteerini Päivi Vuoriolta ja tieteelliseltä toimittajalta Miika Marttuselta. Kiitos siitä. Kiitän myös Yliopistokeskus Chydeniuksen ja Centria-ammattikorkeakoulun kirjastojen henkilökuntaa joustavasta, nopeasta ja ystävällisestä palvelusta. Kiitos Hilikka Rauhalalle ja Hanna-Mari Lathamille käänösavusta. Kannen kuvasta kiitän Paavo Asikaista.

Tutkimustyö on edennyt vaihtelevasti, enimmäkseen työn ohessa. Ajoittain olen kuitenkin voinut irtautua opetustyöstä päätoimiseksi tutkijaksi. Kiitänkin Suomen kulttuurirahaston Keski-Pohjanmaan rahastoa, joka myönsi minulle

vuoden apurahan. Kiitän myös Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen tiedekuntaa ja omaa laitostani, yliopistokeskus Chydeniusta ja sen kasvatustieteen yksikköä. Tohtorikoulutettavan pesti aineiston käsittelyn ja analyysin vaiheessa oli ratkaisevan tärkeä mahdollisuus.

Keskustelut yliopistokeskuksen työtovereiden kanssa ovat olleet aloittelevalle tutkijalle tuen ja oppimisen paikkoja. Työpaikan seinänaapurina, yliopistonopettajana Marjaana Leivoa kiitän vierellä kulkemisesta ja myötäelämisestä. Tarpeen vaatiessa osasit olla myös rakentavalla tavalla "critical friend". Kun ajatukseni juutuivat paikalleen, oli helppo koputtaa naapurihuoneen ovea.

Suuri kiitos kuuluu Laiko -15-ryhmän opiskelijoille. Sain videoida heidän soittotuntejaan ja osa heistä myös avasi ajatuksiaan ja kokemuksiaan haastattelussa kesken kiireisen opiskelusyösyn. Ilman opiskelijoiden panosta tätä tutkimusta ei olisi olemassa.

Yliopistokeskus Chydeniuksen jatko-opiskelijaryhmä on tarjonnut kannustavia esimerkkejä, edellä kulkijoita ja tärkeää vertaistukea. Olemme jakaneet vaikeat hetket ja iloinneet yhdessä onnistumisista ja varsinkin valmistumisista. Jokainen opiskelutoverin väitöstilaisuus on antanut intoa ja uutta uskoa omankin työn valmistumiseen.

Rakkaat perheenjäseneni ovat eläneet mukana matkalla monin tavoin. Taitavat tyttäreni ja sisareni ovat auttaneet aivan konkreettisesti tiedonhaussa, tietotekniikan ihmeellisyyksissä ja kieliasioissa ja jaksaneet keskustella kanssani tutkimuksestani. Erityisesti haluan mainita sisareni Elina Rauhala-Karin, joka oikoluki koko työn. Lapsenlapseni Väinö ja Elsa ovat onneksi pakottaneet aika ajoin mummin irtautumaan tutkimuksen syövereistä. Heidän kanssaan olen saanut heittäytyä leikin, tarinoiden ja mielikuvituksen maailmoihin, ja he ovat tuoneet elämäni suunnattomasti iloa ja naurua.

Suurin kiitos kuuluu kuitenkin puolisololleni, joka on kaikki nämä vuodet ollut vankkumaton ja luotettava tukeni. Hän on lukenut tekstejäni, kuunnellut pohdiskelujani ja keskustellut loputtomasti soitonopetuksen ja -oppimisen kysymyksistä kanssani. Hän on elänyt kanssani aurinkoiset ja pimeät päivät. Puhumattakaan siitä, että tutkijan ei ole tarvinnut vaivata päätään taloudenpidolla ja useimmiten olen saanut istua valmiiseen ruokapöytään.

Kokkolassa 22.2. 2024  
Riitta Rauhala



## KUVIOT

KUVIO 1	Luokanopettajien tutkintoon sisältyvien musiikinopintojen määrän kehitys Jyväskylän yliopistossa (Suomi, 2019, 30) .....16
KUVIO 2	Tutkimusasetelma .....29
KUVIO 3	Pianonsoiton kontaktiopetustuntimäärät viidessä opettajankoulutuslaitoksessa lukuvuonna 2013–2014 (Suomi 2019, 84) .....58
KUVIO 4	Vastaaajien arvio omasta soittotaidostaan opintojen aloitusvaiheessa .....73
KUVIO 5	Näkymä pianostudiosta .....75
KUVIO 6	Videoaineiston analyysivaiheet.....78
KUVIO 7	Toiminnan kategorioiden yhteenlasketut esiintymismäärät yhdeksällä ryhmäsoittotunnilla tunteina ja minuutteina (yhteensä 540 minuuttia) .....92
KUVIO 8	Toiminnan kategorioiden esiintyminen kahdella ryhmäsoittotunnilla.....94
KUVIO 9	Opettaja- ja oppijakeskeisyyden perusteella luokiteltujen kategorioiden yhteenlasketut esiintymisajat 9 ryhmäsoittotunnilla.....96
KUVIO 10	Soittotunnin kronologinen rakenne.....98
KUVIO 11	Pianonsoiton ryhmämuotoisessa oppimistilanteessa tarjoutuvia resursseja jäsentävät teemat .....99
KUVIO 12	Opettaja resurssina ja resurssien orkestroijana ryhmämuotoisilla pianotunneilla .....108
KUVIO 13	Yhteenvedo ryhmäsoittotuntien vuorovaikutuksen funktioista .....118
KUVIO 14	Esimerkki soivasta tukirakenteesta .....120

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Tutkimuksen aineistot ja niiden hankinnan vaiheet .....76
TAULUKKO 2	Tutkimusmateriaalin muodostaneet videotallenteet ja haastattelut. Kokonaisaineistosta rajattu aineisto. ....77
TAULUKKO 3	Episodien valintakriteereitä.....80
TAULUKKO 4	Haastattelujen kesto ja litteroidun tekstin määrä. ....87
TAULUKKO 5	Osallistujien musiikillinen toiminta .....135

# SISÄLLYS

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	13
1.1	Tutkimuksen tausta.....	13
1.2	Musiikkikasvatusta ohjaavat paradigmat.....	20
1.3	Tutkijaopettajan positio .....	25
1.4	Tutkimuksen tavoite .....	27
1.5	Tutkimuksen rakenne .....	29
2	PIANONSOITON OPETUS JA OPPIMINEN SOSIOKULTTUURISEN TEORIAN VALOSSA .....	31
2.1	Sosiokulttuurisen oppimisteorian lähtökohtia.....	31
2.1.1	Yhteisö ja vuorovaikutus oppimisessa .....	33
2.1.2	Musiikki ja musiikin- ja soitonopetus sosiaalisina käytäntöinä.....	34
2.1.3	Resurssien ekologia yhteisöllisessä oppimisessä .....	37
2.2	Soiton opetus ja oppiminen luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksessa.....	39
2.2.1	Luokkahuonevuorovaikutukseen liittynyt tutkimus .....	39
2.2.2	Soitonopetusta koskevat kysymyksenasettelut ja tulokset....	46
2.2.3	Multimodaalinen vuorovaikutus soitonopetuksen kontekstissa .....	48
3	SOITON OPETUS JA OPPIMINEN LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSESSA .....	51
3.1	Pianonsoiton opetuksen perinteitä ja kehityskulkuja Suomessa .....	52
3.2	Soittotaito luokanopettajan opinnoissa ja osana luokanopettajan työtä .....	55
3.3	Pianonsoiton ryhmämuotoinen opetus pianostudiossa .....	59
3.4	Aikuinen soiton oppijana .....	63
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄT .....	65
5	TUTKIMUKSEN METODISET VALINNAT.....	67
5.1	Tapaustutkimus tutkimusstrategiana.....	68
5.2	Vuorovaikutuksen tutkimus ja sosiokulttuurinen diskurssianalyysi	69
5.3	Tutkimuksen osallistujat ja konteksti .....	72
5.4	Tutkimusaineistot ja analyysimenetelmät .....	75

5.4.1	Videoaineiston hankinta ja analyysi.....	76
5.4.1.1	Ensimmäisen vaiheen videoanalyysi.....	78
5.4.1.2	Toisen vaiheen videoanalyysi.....	79
5.4.1.3	Kolmannen vaiheen videoanalyysi.....	82
5.4.1.4	Videoaineiston luotettavuudesta.....	83
5.4.2	SRI-haastattelu ja haastatteluaineiston analyysi.....	85
5.4.2.1	Haastatteluaineiston hankinta.....	86
5.4.2.2	Haastatteluaineiston analyysi.....	87
5.4.2.3	Haastatteluaineiston luotettavuudesta.....	88
6	TULOKSET.....	90
6.1	Ryhmämuotoisessa soitonopetuksessa rakentuva resurssien ekologia.....	90
6.1.1	Multimodaalisen toiminnan muodot ja niistä rakentuva kokonaiskuva ryhmämuotoisessa soitonopetuksessa.....	91
6.1.1.1	Yksin - yhdessä.....	93
6.1.1.2	Erilaiset tunnit.....	93
6.1.1.3	Opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutuksen luonne.....	95
6.1.1.4	Musiikki ryhmäsoittotuntien multimodaalisessa vuorovaikutuksessa.....	96
6.1.1.5	Ryhmäsoittotunnin tiheä aika.....	97
6.1.2	Opiskelijalle ryhmämuotoisessa soitonopetuksessa tarjoutuvat toiminnan resurssit.....	99
6.1.2.1	Mahdollisuus säädellä sosiaalista tilaa.....	99
6.1.2.2	Studion artefaktit.....	101
6.1.2.3	Vertaisoppiminen.....	101
6.1.2.4	Yhteismusisointi.....	103
6.1.2.5	Ryhmän tarjoama sosioemotionaalinen tuki ja paine.....	105
6.1.2.6	Yhtymäkohdat opettajan työhön.....	106
6.1.2.7	Opettajan tarjoama tuki.....	107
6.1.3	Opettaja oppimisen resurssien käytön orkestroijana ryhmämuotoisessa soitonopetuksessa.....	107
6.1.3.1	Opettajan käyttämiä musiikillisia ja kehollisia resursseja.....	108
6.1.3.2	Opettajan käyttämiä kielellisiä resursseja.....	109
6.1.3.3	Opettajan jännitteinen positio ja opetustilanteen institutionaalinen luonne.....	111
6.1.3.4	Ryhmän ilmapiiri ja sosioemotionaalinen tuki.....	112
6.1.4	Yhteenveto.....	113
6.2	Multimodaalisen vuorovaikutuksen funktiot ryhmämuotoisessa soitonopetuksessa.....	118
6.2.1	Musiikin funktioita vertaisvuorovaikutuksessa.....	119

6.2.2	Musiikin funktioita opettajan ja ryhmän vuorovaikutuksessa .....	121
6.2.3	Kielellisen vuorovaikutuksen funktioita ryhmäsoittotuntien vertaisvuorovaikutuksessa .....	126
6.2.4	Opettajan ja ryhmän kielellisen vuorovaikutuksen funktioita.....	130
6.2.5	Yhteenveto .....	134
6.3	Opettajalle ja aikuisopiskelijoille multimodaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvat positiot.....	137
6.3.1	Positiot muuttuvat jatkuvissa neuvotteluissa.....	138
6.3.2	Neuvoa antavasta dialogisempaan keskusteluun.....	140
6.3.3	Jännitteiden käsittelyä .....	144
6.3.4	Yhteenveto .....	146
7	POHDINTA .....	148
7.1	Tulosten tarkastelu .....	148
7.2	Tutkimusprosessin arviointia .....	154
7.2.1	Luotettavuuden arviointi.....	154
7.2.2	Eettiset kysymykset .....	158
7.3	Lopuksi.....	159
	YHTEENVETO (SUMMARY).....	162
	LÄHTEET .....	173
	LIITTEET	

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen tausta

Musiikki ja soitto ovat perinteisesti olleet oleellinen osa suomalaista opettajakoulutusta ja koulukulttuuria. Tällä vuosituhanella niiden asema on kuitenkin herättänyt keskustelua. Opettajankoulutuksessa annettava soitonopetus on muuttunut yksityistunneista ryhmämuotoiseksi, ja samalla sen määrä on supistunut. Oleellinen kysymys onkin, mikä on musiikkia opettavan luokanopettajan oma suhde musiikkiin ja miten tämä suhde heijastuu oppilaiden opettamiseen. Soittotaito puolestaan kytkeytyy tähän kysymykseen, sillä se liittyy opettajan omaan musiikkisuhteeseen. Oppilaiden musisoinnin ohjaamiseen soittotaito antaa itseluottamusta, varmuutta ja työkaluja. Kiinnostavaa on myös se, miten soitton opiskelu nimenomaan ryhmässä on yhteydessä oppimiseen ja toisaalta opettajan työn luonteeseen.

Laulu ja musiikki kuuluivat suomalaiseen kouluopetukseen jo keskiajan luostarikouluissa (Kosonen, 2012, s. 70). Aina 1860-luvulle asti kouluissa opetettiin lähes pelkästään virsilaulua. Vaikka koulutoimi tuli tuolloin maallisen hallinnon piiriin, kirkon vaikutus säilyi vahvana ja virsien laulaminen säilytti asemansa aina peruskoulun syntymiseen asti (Kosonen, 2012, s. 75). Yhtä lailla musiikki on kuulunut myös suomalaiseen kansakoulun- ja luokanopettajakoulutukseen ja varsinkin seminaariaikaan sen asema oli edelleen hyvin vahva. Kuvaavaa oli, että jo ensimmäisen suomenkielisen opettajaseminaarin johtaja Uno Cygnaeus piti soitto- ja laulutaitoa opettajalle tärkeinä. Niinpä seminaareissa musiikkia painotettiin tulevien kansakoulunopettajien opinnoissa ja jo opiskelijoita valittaessa. Cygnaeus itse totesi, että valituksi tullakseen hakijalla tuli olla ”taipumus lauluun tahi ainakin musikaalinen korva” (Kosonen, 2012, s. 76). Laulutaidon ja sävelkorvan puuttuminen saattoi siis jopa estää koulutukseen pääsyn (Vesioja, 2006, s. 1). Vuoden 1869 kansakouluasetus tosin salli laulutaidottomallekin oikeuden pyrkiä seminaariin. Laulutaidottomia opettajia neuvottiin käyttämään

opetuksessaan tukena pianoa, harmonia tai virsikanteletta. Opettajan laulutaitoa pidettiin niin tärkeänä, että sen puuttuminen hankaloitti jopa opettajan viran saamista (Pajamo, 2009, s. 41). Kansakoulunopettajat tekivätkin aikoinaan merkittävää työtä levittäessään musiikin ja muun kulttuurin harrastusta Suomen maaseudulle (Pajamo, 2009, s. 46).

Seminaariaikaan arvostettiin opettajien monipuolista koulutusta, ja tämä painotus on säilynyt suomalaisessa opettajankoulutuksessa (Kosonen, 2012, s. 70). Taito- ja taideaineiden katsottiin olevan opettajalle pedagogisesti hyödyllisiä, sillä niiden avulla opetusta saattoi elävöittää (Räihä, 2010, s. 41). Niiden asema säilyikin vahvana varsinkin seminaareissa. (Kosonen 2016, s. 3). Esimerkiksi 1950- ja 1960-luvuilla opiskelija oli seminaarista valmistuessaan ehtinyt saada noin 300 tuntia musiikinopetusta. Opinnot sisälsivät erilaista lauluohjelmistoa, musiikinteoriaa ja säveltapailua ja myös soittoa koko nelivuotisen opiskeluajan (Ahonen, 2009, s. 215; Suomi, 2009, s. 67–74).

Musiikin vahvaa roolia perusteli esimerkiksi se, että seminaarien opetuksen ajateltiin olevan malli kansakoulussa toteutettavalle opetukselle (Kosonen, 2012, 76). Soiton alkeisiin perehdyttiin soitto-oppaiden avulla, ja ohjelmisto käsitti lastenlaulujen ja kansanlaulujen ohella lähinnä virsien säestämistä harmonilla aina 1960-luvulle saakka (Ahonen, 2009, s. 215). Peruskoulu-uudistusta edeltävä aika 1960–1970-lukujen taitteessa oli musiikinopetuksen voimakkaan kehittymisen aikaa kaikissa länsimaissa. Nyt myös suomalaiset musiikkikasvattajat alkoivat ottaa entistä enemmän vaikutteita ulkomailta ja musiikinopetuksen sisällöt ja menetelmät alkoivat monipuolistua. Myös niin sanottu kevyt musiikki otti paikkansa koulujen musiikintunneilla (Suomi, 2009, s. 73–74).

1960-luvulla suomalainen opettajankoulutus eli muutosvaihetta. Koulutus oli hajaantunut muun muassa opettajapulaa paikkaavien poikkeuskoulutusten vuoksi, ja opettajaksi saattoi valmistua erilaisia ja eripituisia reittejä myöten (Ahonen, 2009, s. 216; Nurmi, 1995). Seuraavan vuosikymmenen alkupuolella eli vuodesta 1972 alkaen asteittain toteutettu peruskoulu-uudistus oli osa kehityskulkua, joka sittemmin johti myös opettajankoulutuksen rakenteelliseen uudistamiseen (Rantala ym., 2010, s. 54–55). Seminaarilaitoksen purkautuminen käynnistyi jo 1968, kun seminaarilainsäädännön myötä osa seminaareista muuttui ylioppilaspohjaisiksi. Osa niistä lakkautettiin ja olemassaolonsa säilyttäneet alkoivat kolmivuotisina kouluttaa peruskoulun luokanopettajia yliopistojen opettajankoulutusyksikköinä ja sivutoimipisteinä (Nurmi, 1995, s. 232–234). Musiikinopetuksen kannalta uudistus merkitsi käytännössä tason laskua, sillä koulutusajan lyhentyessä myös monien opiskeltavien aineiden tuntimäärä väheni. Musiikin osalta tämä tarkoitti käytännössä noin 90 tunnin opintoja ja lisäksi puolta viikkotuntia soitonopetusta. Musiikkia sisältyi opintoihin vain ensimmäisenä opiskeluvuotena. Lisäksi musiikin painoarvo väheni opiskelijavalinnoissa. Musiikkitaitoja osoittamalla hakija saattoi kyllä edelleenkin vaikuttaa valintaansa, mutta musiikinäytteen antaminen ei enää ollut pakollista (Ahonen 2009, s. 216–217).

Vuoden 1979 tutkinnonuudistuksessa luokanopettajan kelpoisuuden antavaksi tutkinnoksi tuli 160 opintopisteen laajuinen akateeminen maisterin

tutkinto, jonka pääaine oli kasvatustiede. Uudistus tarkoitti luonnollisesti jälleen uutta opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa. Musiikin opintojen laajuudeksi määriteltiin kuusi opintoviikkoa. Tällä kertaa soiton opiskelu nähtiin kuitenkin omana kokonaisuutenaan, mikä nosti musiikkiin käytettävän ajan kokonaismäärää muihin taito- ja taideaineisiin verrattuna. Laulamisen ja didaktisten sisältöjen ohella pianonsoitto ja varsinkin säestystaito olivat yhä keskeisiä. Tästä kertovat sekä yksityistuntien määrä että opintojen sisällön monipuolisuus. Kun lisäksi oli mahdollista opiskella 15 opintoviikon laajuiset erikoistumisopinnot, musiikin määrä saattoi nousta yksittäisen opiskelijan kohdalla hyvinkin kohtuulliselle tasolle. Sekä kolmivuotisessa että uusimuotoisessa maisterikoulutuksessa musiikki olikin yksi suosituimmista erikoistumisaineista (Ahonen, 2009, s. 216–218).

1990-luvulle tultaessa yhteiskunnan taloustilanne heikkeni, ja samalla myös koulutuspolitiikassa alkoivat puhaltaa uudet tuulet. Uutta oli muun muassa se, että yliopistoiltakin alettiin vaatia taloudellista tehokkuutta ja tuloksellisuutta. Paljon tuntiresurseja vaativiin taito- ja taideaineisiin – musiikki mukaan luetuna – kohdistui säästöpainetta sekä perusopetuksessa että opettajankoulutuksessa (Suomi, 2019, s. 28). Niinpä vuoden 1995 tutkinnonuudistuksen tuloksena musiikin tuntimääriä opettajankoulutusten ohjelmissa supistettiin jälleen. Vähimmillään opintoihin saattoi tämän jälkeen sisältyä vain 40 tuntia musiikkia (Ahonen, 2009, s. 218–219).

Räihä (2010) toteaa, että taito- ja taideaineiden painoarvo väheni jälleen myös opettajankoulutuksen valintakoeikätyönsä. 1980-luvulta pitkälle 1990-luvun lopulle saakka hakijalla oli ollut mahdollisuus kaksivaiheisessa opiskelijavalinnassa osoittaa todistuksilla musiikin tai muun taito- ja taideaineen harrastuneisuuttaan ja saada niin sanottuja harrastuspisteitä. Nyt tästä käytännöstä kuitenkin luovuttiin, osittain siksi, että todistusten aitoudesta ei voitu olla varmoja. Toinen syy menettelyyn liittyi tasa-arvokeskustelun voimistumiseen: Hakijan sosioekonomisen taustan nimittäin katsottiin olevan yhteydessä harrastuneisuuteen. Käytännön katsottiin myös suosivan naispuolisia hakijoita miesten kustannuksella. (Mankki & Räihä, 2020; Räihä, 2010, s. 49.)

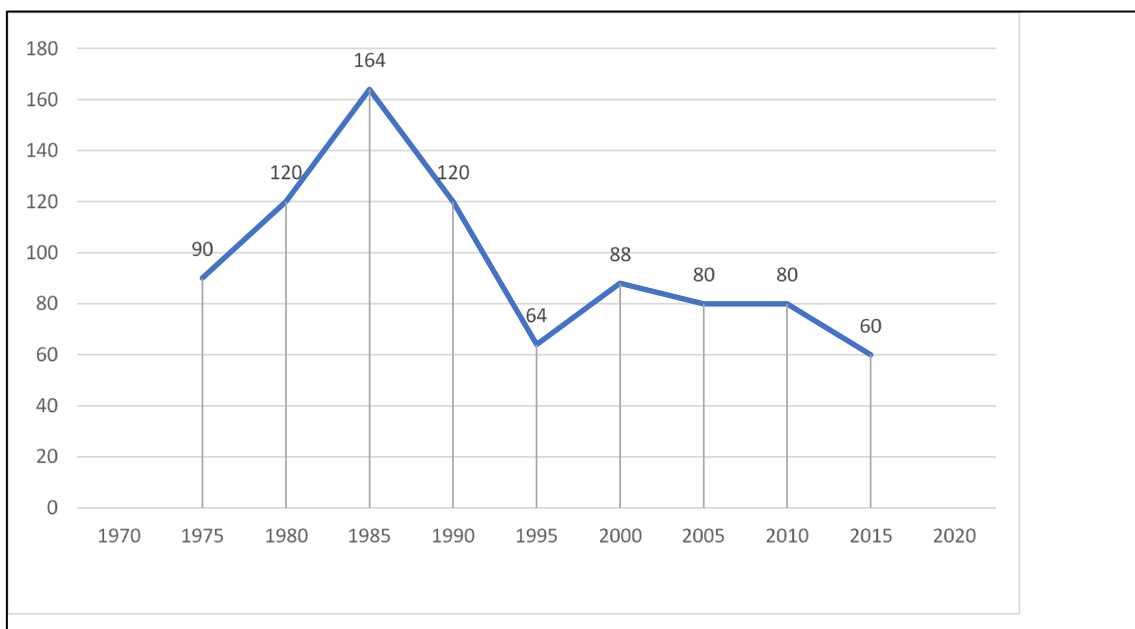
Taito- ja taideaineiden osuudet otettiin harrastuspisteistä luopumisen jälkeen uudelleen käyttöön opiskelijavalintojen toisessa vaiheessa. Yhteisen ohjeistuksen puuttuessa ne saattoivat kuitenkin olla eri opettajankoulutusyksiköissä hyvinkin erilaisia eikä niitä kaikissa ollut lainkaan (Räihä & Juvonen, 2016, s. 140). 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen kuluessa taito- ja taideaineiden osioista – myös valintakokeiden musiikinäytteistä – luovuttiin lopulta kokonaan (Ahonen, 2009, s. 218–219). Uudella vuosituhanella erityisesti Bolognan prosessiin liittyvä vuoden 2005 tutkinnonuudistus pakotti opettajankoulutusyksiköt jälleen uudistamaan kaikki opetussuunnitelmansa.<sup>1</sup> Lopputuloksena oli vain

---

<sup>1</sup> Bolognan prosessi on 48 eurooppalaisen maan korkeakoulutusta koskeva yhteistyöaloite. Sen käynnisti niin sanottu Bolognan julistus vuonna 1999. Prosessilla pyritään kehittämään yhtenäistä eurooppalaista korkeakoulualuetta (european higher education area) ja lisäämään sen kiinnostavuutta ja kilpailukykyä. Tavoitteeseen on pyritty luomalla ymmärrettäviä, yhdenmukaisia koulutusjärjestelmiä ja lisäämällä opiskelijoiden mahdollisuuksia siirtyä opiskelemaan toiseen maahan opintojensa aikana. Prosessissa mukana olevat maat ovat

hieman toisistaan poikkeavia opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia, jotka heikensivät edelleen taito- ja taideaineiden asemaa. Koulutusaika oli kyllä pidentynyt, mutta opintojen teoreettinen painotus oli entisestään korostunut (Ahonen 2009, s. 220–221).

Nykyään suomalaisen luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnoissa hakijan musiikkiharrastusta tai -opintoja ei oteta huomioon millään tavalla ja niinpä myös opettajaksi opiskelevat ovat taidoiltaan hyvinkin heterogeeninen ryhmä (Suomi, 2019, s. 221). Kun kaikille yhteisiin opintoihin sisältyy musiikkia keskimäärin viisi opintopistettä, josta kontaktiopetusta on noin 60–80 tuntia (Suomi, 2019, s. 17), useat tutkijat (esim. Juvonen, 2008a; Ruismäki & Tereska, 2008; Ruokonen & Ruismäki, 2010; Suomi, 2019; Suomi ym. 2022; Tereska, 2003; Vesioja, 2006) ovat ilmaisseet huolensa luokanopettajien koulutuksen mahdollisuuksista taata tuleville opettajille riittävät valmiudet musiikin opettamiseen ja opetussuunnitelman toteuttamiseen.



KUVIO 1 Luokanopettajien tutkintoon sisältyvien musiikinopintojen määrän kehitys Jyväskylän yliopistossa (Suomi, 2019, s. 30)

Kuvio havainnollistaa luokanopettajien tutkintoon sisältyvien musiikinopintojen määrän kehittymistä vuosina 1975–2015 Jyväskylän yliopistossa (Suomi, 2019, s. 30). Kehitys on ollut pitkälti samansuuntaista myös muissa luokanopettajia kouluttavissa yliopistoissa.

Musiikin aseman heikkeneminen luokanopettajien koulutuksessa on johtanut keskusteluun siitä, kenen ylipäätään pitäisi opettaa musiikkia perusopetuksen alaluokilla. Nykyisten säädösten mukaan musiikkia voi alakoulussa opettaa

---

muun muassa sitoutuneet ottamaan käyttöön yhtenäisen kolmiportaisen tutkintojärjestelmän. Lisäksi on kehitetty yhtenäistä eurooppalaista koulutuksen laadunvarmistusjärjestelmää ja pyritty tiivistämään kansainvälistä yhteistyötä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018; Euroopan komissio).



luokanopettaja, musiikkiin erikoistunut luokanopettaja tai musiikin aineenopettaja (Ketovuori & Tikkanen, 2011; Suomi, 2019; Valtioneuvosto, 1998). Suomessa suurin osa kaikille yhteisestä musiikinopetuksesta annetaan alakoulussa eli vuosiluokilla 1–6. Yläkoulun luokilla musiikinopetuksen määrä oli vuonna 2011 tehdyn selvityksen perusteella vähentynyt selvästi aiemmasta (Ketovuori & Tikkanen, 2011, s. 29). Suomessa, kuten myös muualla Euroopassa, alakoulun musiikinopetuksesta huolehtivat pääsääntöisesti luokanopettajat (Anttila, 2010; Muukkonen, 2011; Sepp ym., 2018). Näin ollen suomalaiset saavat (tai ainakin ovat saaneet) suurimman osan kaikille yhteisestä musiikinopetuksesta luokanopettajilta, sillä aineenopettajat ovat työskennelleet yleensä vasta vuosiluokilla 7–9. Tilanne on tosin muuttunut yhtenäisen peruskoulun myötä. Varsinkin opettajat, joilla on sekä luokan- että musiikin aineenopettajan kelpoisuus, opettavat yhä useammin musiikkia myös alakoulun luokissa (Ketovuori & Tikkanen, 2011; Muukkonen, 2011).

Musiikkia opettavien luokanopettajien kompetenssi ja halukkuus musiikin opettamiseen ei ole pelkästään suomalainen puheenaihe.<sup>2</sup> Aiheesta on varsinkin viime vuosikymmenen aikana keskusteltu myös kansainvälisesti (de Vries, 2011, 2015). Luokanopettajien kompetenssia musiikin opettamiseen on epäilty, onhan se tavalliselle luokanopettajalle yksi vaativimmista aineista. Toisaalta osa luokanopettajista ei edes halua opettaa musiikkia, koska pitää omia taitojaan riittämättöminä (Saarelainen & Juvonen, 2017; Sepp ym., 2018; Suomi, 2019; Suomi ym., 2022; Tereska, 2003). Esimerkiksi Mäkisen ja Juvosen (2017) tutkimukseen osallistuneista, samanlaisen opettajankoulutuksen saaneista luokanopettajaopiskelijoista puolet suhtautui mahdollisuuksiinsa opettaa tulevaisuudessa musiikkia joko innostuneesti tai varauksellisen toiveikkaasti, mutta lähes puolet epäillen ja jopa pelokkaasti. Osa ajatteli taitojen kehittyvän harjoittelun myötä. Kuitenkin tutkimuksen vastaajista vain yksi oli sitä mieltä, että alaluokkien musiikinopetus olisi syytä antaa kokonaan aineenopettajan hoidettavaksi. Suomen tuoreeseen, laajaan tutkimukseen osallistuneista luokanopettajaopiskelijoista jopa 60 prosenttia sen sijaan piti itseään epäpätevänä musiikin opettamiseen, kun taas pätevänä tai lähes pätevänä itseään piti vain viidennes vastaajista (Suomi, 2019, s. 203). Myös opettajankouluttajat ovat ilmaisseet huolensa luokanopettajien valmiuksista opettaa musiikkia. Suomen ja Ruismäen (2021) toteuttamaan kyselyyn vastanneista luokanopettajakoulutusyksiköiden musiikinopettajista vain 86 % uskoi opiskelijoiden saavuttavan riittävät valmiudet opetussuunnitelman perusteiden luokille 1–6 määrittelemien musiikin oppiaineen tavoitteiden mukaiseen opetukseen.

---

<sup>2</sup> Musiikillinen kompetenssi sisältää musiikkiin liittyvän tiedon ja taidon, jota yksilölle on kertynyt - myös musikaalisuuden ja asenteet, kuten käsityksen omasta musikaalisuudesta. Luokanopettajan työn kannalta musiikillinen kompetenssi tarkoittaa musiikillisia ja pedagogisdidaktisia taitoja, joiden avulla opettaja kykenee opettamaan musiikkia peruskoulun alaluokilla. Kompetenssiin sisältyy sekä tiedollistaidollinen että asenteellinen ulottuvuus (Juvonen, 2008a, s. 51–52). Suomi (2019, s. 67) korostaa lisäksi kokemuksen kautta syntyneitä valmiuksia, pedagogista sisältötietoa, jonka avulla opettaja muokkaa oppiaineen oppilaille ymmärrettäväksi. Pedagoginen sisältötieto yhdistää deklaratiivisen ja proseduraalisen tiedon.

Samansuuntaisia tutkimustuloksia on saatu muuallakin. Esimerkiksi Hallamin ym. tutkimukseen osallistuneista englantilaisista opettajaopiskelijoista suurin osa ilmoitti opettavansa musiikkia mielellään, mutta yli puolet kuitenkin ajatteli, että musiikin opetus alakoulussa (primary school) olisi parasta antaa aineenopettajan tehtäväksi (Hallam ym., 2009, s. 225). Kaiken kaikkiaan tulokset kertovat opettajaopiskelijoiden kokemasta ristiriidasta omien musiikkitaitojen ja opetussuunnitelman asettamien vaatimusten välillä. Musiikin opettamiseen suhtaudutaan alakoulussa vähemmän luottavaisesti kuin opettamiseen yleensä. Tältä pohjalta tutkijat ovatkin pelänneet, että jos opettajan epävarmuus heijastuu musiikin opettamisen määrään, oppilaiden mahdollisuudet saada kokemuksia musiikista kaventuvat (mm. Biasutti ym., 2015, s. 143; Hallam ym., 2009, s. 235–236).

Ääritilanteessa luokanopettajaksi valmistuva on opiskellut musiikkia vain perusopetuksen ja lukion yleissivistävän oppimäärän ja lisäksi luokanopettajakoulutuksessa muutaman opintopisteen verran. Toisaalta luokanopettajakoulutukseen hakeutuu myös musiikkia esimerkiksi taiteen perusopetuksen piirissä aktiivisesti harrastaneita, ja monet myös erikoistuvat musiikkiin luokanopettajaopintojen aikana. Luokanopettajan musiikin aineenhallinta on joka tapauksessa perusopintojen määrän vähäisyyden takia pitkälti oman aktiivisuuden varassa: oman harrastuneisuuden tai sivuaineopintojen kautta on mahdollista hankkia aineen opettamisessa välttämättömiä musiikillisia taitoja (Muukkonen, 2011, s. 31).

On huomattava, että edellä mainitut suomalaiset tutkimukset koskevat niitä luokanopettajia ja luokanopettajaopiskelijoita, jotka ovat opiskelleet vain peruskoulussa opettavien aineiden opintokokonaisuuteen (POM) sisältyvät, kaikille yhteiset musiikin opinnot. Useimmissa opettajankoulutusyksiköissä on mahdollista opiskella musiikista myös 25 opintopisteen laajuiset sivuaineopinnot, jotka luonnollisesti antavat opettajalle huomattavasti enemmän valmiuksia kuin pelkät POM-opinnot (Helsinki, 2013; Jyväskylä, 2020; Ketovuori & Tikkanen, 2011; Lapin yliopisto, 2022; Oulu, 2023; Tampere, 2022; Turku, 2023). Näitä opettajia koskevaa tuoretta tutkimustietoa ei juurikaan ole, mutta tilanne ei todellisuudessa ole aivan niin synkkä kuin edellä kuvatun perusteella voisi olettaa. Lisäksi vuodesta 1997 alkaen Jyväskylän yliopistossa on kehitetty luokan- ja musiikin aineenopettajan kaksoiskelpoisuuden antavaa koulutusta. Tämä mahdollistui liittämällä perusopetuksen opettajan tutkintoon toinen opettettava aine aluksi kasvatustieteen maisterin, sittemmin myös musiikkikasvatusta pääaineena opiskelleen filosofian maisterin tutkintoon. Vuodesta 2004 alkaen opiskelijavalinnassa mahdollistui hakeminen suoraan luokan- ja aineenopettajan kaksoiskelpoisuuden antavaan koulutukseen. Valinnassa otetaan huomioon myös musiikillinen osaaminen – luokanopettajakoulutuksen valinnoista musiikkinäyte on poistettu (Kosonen, 2009, s. 441–443). Opettajankoulutus on jo pitkään mahdollistanut lisäkelpoisuuksien sisällyttämisen perusopintoihin. Jyväskylän ja Oulun yliopistojen musiikkikasvatuksen koulutusohjelmissa on vakiintuneet sivuaineopintokäytännöt, ja molemmissa tehdään tiivistä yhteistyötä luokanopettajakoulutuksen kanssa. Musiikkikasvatuksen opiskelijat voivat tehdä laajan sivuaineen opinnot ja pätevöityä myös luokanopettajiksi ja vastaavasti

luokanopettajaopiskelijoiden on mahdollista opiskella aineenopettajan kelpoisuuteen vaadittavat musiikin opinnot (Muukkonen, 2011, s. 33). Kaksoiskelpoisia opettajia valmistuu myös useiden yliopistojen aineenopettajille tarjoamien POM-opintojen tai kasvatustieteen maisteriohjelmien kautta (Opettajankoulutus 2020, 2007, s. 23–24).

Edellä kuvattujen tutkimusten pohjalta on päädytty pohtimaan, olisiko musiikinopetuksen syytä olla Suomessa aineenopettajien vastuulla jo perusopetuksen alaluokilla. Osassa kouluja näin jo tapahtuukin, ja yhtenäinen peruskoulu on tarjonnut tällaiseen käytäntöön entistä paremmat mahdollisuudet. Myös Mäkinen ja Juvonen (2017) näkevät mallin mahdollisena vaihtoehtona. He tosin muistuttavat, että nykyisen Opetussuunnitelman perusteiden (2014) edellyttämä oppiainerajat ylittävä opetus vaikeutuisi järjestelmässä, jossa tietyn aineen opettaja tapaa oppilasryhmän vain kerran tai kaksi viikossa tunnin ajan (Mäkinen & Juvonen, 2017, 7). Vaarana aineenopettajamallissa on nähty musiikin irtaantuminen muusta opetussuunnitelmasta erilliseksi saarekkeekseen, jolloin menetetään musiikin eheyttävät mahdollisuudet ja myös osa Opetussuunnitelman perusteiden ilmiöitä ja kokonaisuuksia painottavasta hengestä. Ahonen (2009) esittääkin, että oma luokanopettaja, joka pystyy nivomaan musiikin opetussuunnitelman opiskeltavaan kokonaisuuteen, on luonteva valinta musiikin opettamiseen. Riittävät musiikilliset valmiudet omaava, musiikkia opettava luokanopettaja on oppilaille lisäksi malli siitä, että musiikki kuuluu kaikille, ei vain spesialisteille. Luokanopettajan vahvuus on oppilaantuntemus: Hän tuntee oppilaat ja pystyy huomioimaan omien oppilaidensa yksilölliset tarpeet ja ominaisuudet (Ahonen, 2009, s. 222). Toisaalta on huomattava, että vaikka osa luokanopettajaopiskelijoista suhtautuu epäillen mahdollisuuksiinsa huolehtia varsinaisesta musiikinopetuksesta, heistä monet kuitenkin suunnittelevat käyttävänsä musiikin elementtejä monipuolisesti opetuksessaan eri yhteyksissä. Alakoulussa musiikki voikin parhaimmillaan integroitua luontevasti osaksi opetusta ja koko koulun toimintaa, kuten Juvonen (2008a, s. 142) ja Nikkanen (2009, s. 59) totesivat jo yli 10 vuotta sitten. Edellä kuvattu luokan- ja aineenopettajan kaksoiskelpoisuus (ks. s.16) mahdollistaakin luontevasti musiikin käytön eri yhteyksissä.

Mäkinen ja Juvonen (2017, s. 5, 7) huomauttavat, että opettajaopiskelijoiden halukkuus musiikin opettamiseen tulevaisuudessa on yhteydessä arvioon omasta musiikillisesta kompetenssista. Koulutuksessa onkin tärkeää huolehtia siitä, että ne opiskelijat, jotka jo opintojen alkuvaiheessa ovat musiikkiin suuntautuneita, innostuvat myös sen opettamisesta. Toisaalta myös vähemmän tai ei lainkaan musiikkia harrastaneet opiskelijat voisivat innostua musiikista monipuolisen kurssitarjonnan avulla ja rohkaistua aikanaan myös opettamaan sitä.

Mitkä tekijät sitten edistävät opettajan kompetenssia ja innokkuutta musiikin opettamiseen? De Vries mainitsee opettajan oman musiikkitaustan ja -harrastuneisuuden, koulun musiikinopetukseen osoitetut resurssit, mahdollisuuden täydennyskoulutukseen ja opettajankoulutuksessa saadun musiikinopetuksen. Ylipäättään musiikin opettamisen yhteydessä koettuun minäpystyvyyteen vaikuttivat onnistumisen kokemukset opetustilanteissa ja oppilaiden vanhemmilta, kollegoilta ja koulun johdolta saatu palaute (De Vries, 2011, 2013) Biasutti ym.

(2015) puolestaan mainitsevat kolme musiikin opettamishalukkuuteen yhteydessä olevaa päätekijää: ensinnäkin omat musiikkikokemukset, toiseksi mahdollisuus opettaa musiikkia ja saada siihen tukea opetusharjoittelun aikana ja kolmanneksi yliopiston musiikkikurssien sisältö (Biasutti ym., 2015, s. 144).

Pohdittaessa halukkuutta musiikin opettamiseen nimenomaan alakoulussa on törmätty myös musiikkiin liittyviin, syvälle pinttyneisiin asenteisiin. Opiskelijat saattavat ajatella, että musiikkia voi opettaa vain musiikillisesti erityislahjakas henkilö. Tästä musiikkiin liitetystä elitistisestä leimasta ovat kirjoittaneet myös Biasutti ym. (2015, s. 144). On kuitenkin syytä muistaa, että musiikin oppiaineen kohdalla on kyse kaikille kuuluvasta, oppivelvollisuuslain piiriin kuuluvasta opetuksesta, jonka toteuttamiseen jokainen peruskoulun luokanopettaja on saanut koulutuksessaan kelpoisuuden (Juvonen, 2008a, s. 142). Kysymys on äärimmäisen tärkeä, sillä parhaimmillaan musiikinopetus tarjoaa oppilaille monia mahdollisuuksia itseilmaisuun ja musiikilliseen kasvuun. Toki nykyaikainen, toiminnallisesti painottunut musiikinopetus vaatii opettajalta paljon osaamista. Kysymys kuuluukin, millaisin keinoin opetussuunnitelman toteuttamisen edellyttämiä taitoja olisi parhaiten mahdollista kehittää lyhyen koulutuksen aikana (Saarelainen & Juvonen, 2017, s. 17–18; Suomi, 2019).

## 1.2 Musiikkikasvatusta ohjaavat paradigmat

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan niitä filosofisia lähtökohtia, joihin musiikkikasvatusta nojaa. Nämä ovat opetussuunnitelmien, opettajankoulutuksen painotusten ja sitä kautta enemmän tai vähemmän tiedostettuina myös koulujen musiikinopetuksen taustalla, joten niiden käsittely tässä yhteydessä on perusteltua.

Musiikkikasvatuksen perusteisiin liittyvä keskustelu on Suomessa ja laajemminkin länsimaissa kiertynyt 1900-luvun loppupuolelta lähtien kahden valtavirran, esteettisen ja praksialaisen musiikki- ja musiikkikasvatuskäsityksen ympärille. Kansainvälisesti musiikkikasvatuksen kenttä on jakaantunut praksialaisuuden kannattajiin ja vastustajiin, jotka on yleensä mielletty esteettisen musiikkikasvatuksen edustajiksi. Myös Suomessa tätä keskustelua on käyty laajasti näistä lähestymistavoista käsin, mutta vastakkainasettelun korostamisen sijaan keskustelua on meillä leimannut pikemminkin pyrkimys etsiä välittäviä, kokonaisvaltaisempia lähtökohtia. Näin on haluttu auttaa käytännön musiikkikasvatustajia hahmottamaan musiikillisen kokemuksen ja käytännön moninaisuutta (Westerlund & Väkevä, 2009, s. 94).

Varsinkin praksialaisella <sup>3</sup> koulukunnalla on ollut kasvava vaikutus niin musiikkikasvatuksen filosofiaan kuin musiikin opetussuunnitelmiin ja -menetelmiinkin eri puolilla maailmaa, myös Suomessa (Kovanen, 2019, s.18, Regelski, 2016a, s. 10). Aina 1900-luvun puoliväliin saakka koulujen musiikinopetus

---

<sup>3</sup> Praksialaisella musiikkikasvatuksella viitataan David Elliottin esittelemään, tekemällä oppimista, laajaa muusikkouden käsitettä ja autenttisia musiikkikäytäntöjä painottavaa näkemystä musiikista ja musiikkikasvatuksesta.

nähtiin ennen muuta taitokasvatuksena, jonka pääsisältö oli laulunopetus (Suomi, 2009). Kun sitten musiikin asemaa koulussa ja opetussuunnitelmissa haluttiin lujittaa, tuli tarpeelliseksi määritellä musiikin oppiaineen olemusta ja siinä ohessa rakentaa sen syvempää pedagogista, jopa filosofista perustaa. Tätä tarvittiin mielekkäiden opetussuunnitelmien pohjaksi ja tukemaan musiikin ja sen opettamisen merkityksen ymmärtämistä sekä yhteiskunnassa ylipäättään että alalla toimivien keskuudessa.

Aluksi musiikkikasvatus nähtiin osana esteettistä kasvatusta. Bennett Reimer (2003, s.1–2) on todennut, että pelkkä musiikin sisältöjen hallinta ei riitä musiikkikasvattajien työn pohjaksi, vaan he tarvitsevat myös työtään ohjaavia ja suuntaavia ajatuksia musiikin arvosta ja olemuksesta, toisin sanoen musiikkikasvatuksen filosofiaa. Myös toinen keskeinen esteettisen suuntauksen edustaja Keith Swanwick (1996) painotti opettajan oman musiikkinäkemyksen pohtimisen tärkeyttä. Tiedostamattomina käsitykset musiikista nimittäin lähenevät hänen mukaansa ennakkoluuloja, jotka joka tapauksessa vaikuttavat siihen, millaista musiikkia opettaja valitsee opetukseensa, mitä hän toisaalta jättää valitsematta ja miten musiikin oppilailleen esittelee. Näin ollen omien käsitysten tiedostaminen on oleellista (Swanwick, 1996, s. 7).

Yllä mainittu esteettinen paradigma oli 1900-luvun jälkipuoliskolle saakka musiikinopetuksen vallitseva pohja erityisesti angloamerikkalaisissa maissa (Reimer 2003, 9). Sen vaikutus näkyi myös suomalaisissa opetussuunnitelmissa vahvasti ainakin peruskoulun alkuvaiheessa, eli 1970-luvulla (Vesioja, 2006, s. 14). Vielä vuoden 1994 Opetussuunnitelman perusteet mainitsee musiikin osana esteettistä kasvatusta (Suomi 2009, s. 87). Kuvaavaa oli, että musiikinopetus nähtiin ennen kaikkea tunnekasvatuksen osa-alueena, jonka tehtävä oli virittää ja tukea esteettistä kokemusta musiikin yhteydessä. Musiikkia sinällään pidettiin tunteita ilmentävänä ja elämää kannattelevana voimavarana (Suomi, 2019, s. 22). On kuitenkin huomattava, että Suomessa yleissivistävään musiikinopetukseen on jo pitkään kuulunut myös toiminnallisia elementtejä (Westerlund & Väkevä, 2009, s. 100). Toisaalta toiminnallisuuden korostamista on kritisoitu. Esimerkiksi Keith Swanwick (1996, s. 7) pitää musiikkikasvatusta pohjimmiltaan esteettisenä kasvatuksena ja näkee toiminnallisuuden liiallisen korostamisen peittävän alleen musiikkikasvatuksen ytimen. Koulun musiikkikasvatustraditiossa niin sisällöllinen kuin menetelmällinen monipuolisuus ovat kuitenkin olleet leimaa antava piirre jo 1950-luvulta alkaen, ja kuuluneet pitkään itsestään selvästi niin aineenopettajien koulutukseen kuin koulun musiikin toimintakulttuuriin (Muukkonen, 2011, s. 26).

Kaikki tämä kytkeytyy myös musiikin opetukseen, sillä 1990-luvun alkupuolella Suomessa alettiin kaventaa taito- ja taideaineiden resursseja sekä perusopetuksessa että opettajankoulutuksessa (Vesioja 2006, s. 13–14). Peruskoulussa otettiin käyttöön uudet Opetussuunnitelman perusteet (POPS, 1994), joka oli edeltäjiään joustavampi, vapaampi, avoimempi ja käytännönläheisempi (Suomi, 2019, s. 22, s. 26; Westerlund & Väkevä, 2009, s. 93). Lisäksi uutena painotuksena tuli siirtyminen koulu- ja kuntakohtaisiin opetussuunnitelmiin, vaikkakin valtakunnalliset Opetussuunnitelman perusteet olivat edelleen suunnittelun pohjana.

Ne saivat kuitenkin osakseen kritiikkiä, kun opettajat kokivat jäävänsä vaille riittävän selkeitä ohjeita opetussuunnitelmatyöhön. Tämä kävi ilmi myös Opetushallituksen käynnistämän laajan arviointiprojektin raportista (Korkeakoski, 1998, s. 285; Suomi, 2009, s. 85, 2019, s. 25). Muun muassa nämä seikat kasvattivat tarvetta musiikinopetuksen merkityksen kirkastamiseen. Kuvatun kaltaisessa tilanteessa toimintakeskeinen praksialistinen lähestymistapa tarjosi opettajille välineitä musiikin uhanalaiseksi koetun aseman vahvistamiseen. Kun taustalla lisäksi vaikutti koulun ja koko yhteiskunnan kehittyminen monikulttuurisempaan suuntaan, sen ajateltiin sopivan länsimaisen taidemusiikin traditiota korostavaa esteettistä lähestymistapaa paremmin monimuotoisen musiikkimaailman jäsentämiseen (Vesioja, 2006, s. 15).

Samantapaista kehitystä oli havaittavissa myös maailmalla yleisemmin. Yleismaailmalliset tapahtumat niin talouksissa – mm. 1990-luvun lama – kuin yhteiskunnissa heijastuivat myös pedagogiikkaan ja sen perusteisiin. Kun sitten David Elliott julkaisi teoksensa *Music Matters* (1995) esitellen praksiaalisen musiikki- ja musiikkikasvatuskäsityksensä, teoksessa esitettyjen ajatusten havaittiin sopivan yhteen suomalaisten musiikkikasvattajien käytännöllisen, alkujaan John Deweyltä omaksutun ”learning by doing”-asenteen kanssa. Samaan aikaan alettiin korostaa autenttisten musiikkikäytäntöjen merkitystä opetuksessa ja musiikkikasvattajilta odotettiin monenlaisia muusikon ja pedagogin taitoja. Tässä tilanteessa praksialismi tarjosi musiikkikasvattajien käytännön työlle filosofisia perusteita (Westerlund & Väkevä, 2009, s. 93).

Jotta voidaan ymmärtää musiikkikasvatuksen luonnetta, tulee ymmärtää musiikin olemusta (Regelski, 2016a, s. 8). Elliott ja Silverman (2015) jäsentävät näkemystään musiikista seuraavaan tapaan: MUSIIKKI laajasti ymmärrettynä on monitahoinen inhimillinen, sosiaalinen ja kulttuurinen käytäntö. Se ei koostu vain soivista elementeistä tai yksittäisistä teoksista, vaikka sisältääkin näitä (Elliott & Silverman, 2015, s. 73). MUSIIKKI kattaa kaiken mahdollisen nykyisen, menneen ja tulevan musiikin koko maailmassa. Se sisältää erilaisia Musiikkeja, tietynlaisia musiikkikäytäntöjä, joita luonnehtivat juuri niille ominaiset musiikin tekemisen ja kuuntelemisen muodot sekä kontekstit, joissa ne ovat kehittyneet. Pienellä alkukirjaimella kirjoitettuna musiikki edustaa musiikkia tavanomaisessa merkityksessä – teoksia, äänitteitä, esityksiä ja niin edelleen (Elliott & Silverman, 2015, s. 105).

Keskeinen käsite Elliottin ajattelussa on muusikkous, monitahoinen ymmärtämisen muoto, joka on musiikinopetuksen tärkein sisältö ja avain opetuksen tavoitteiden saavuttamiseen (Elliott, 2005b, s. 11). Myös kuuntelemisen taidot ovat Elliottin mukaan aina kuuluneet muusikkouteen. Niihin hän viittaa kuuntelijuuden käsitteellä. Muusikkous ja kuuntelijuus ovat ikään kuin saman kognitiivisen kolikon kaksi puolta. Kuuntelijuus sisältää mentaalisenä konstruktiona samat intra- ja intermusiikilliset suhteet kuin mistä muusikkous koostuu: proseduraalisena, formaalina, informaalisena, impressionistisena ja ohjaavana musiikillisena tietona. Toisin sanoen tiettyyn käytäntöön kuuluvan musiikkiteoksen kuunteleminen ja ymmärtäminen vaativat samanlaista tietoa kuin sen esittäminen, improvisoiminen, säveltäminen, sovittaminen tai johtaminenkin.

Verbaalinen tieto kyllä edistää muusikkouden kehittymistä, mutta on kuitenkin toissijaista proseduraalisen tiedon rinnalla. Näin ollen musiikkia tulisi siis opettaa ensisijaisesti tekemisen, siis musisoinnin ja kuuntelun avulla (Elliott, 2005b, s. 7).

Tämä kaikki heijastuu myös opettajankoulutukseen ja sen musiikinopetukseen, sillä käytännön musisointiin painottuessaan praksialistinen ote haastaa vahvasti opettajat. Tiedollinen opetus ja musiikin kuuntelu eivät tämän näkemys mukaan riitä, vaan opetuksessa olisi painotettava aktiivista musisointia. Muusikkous ja kyky opettaa musiikkia kulkevat käsi kädessä – toinen ilman toista ei riitä. Elliott painottaakin, että musiikkia opettavien opettajien tulisi olla musiikillisesti kompetentteja (Elliott, 2005b, s. 11–12).

Myös Thomas Regelski korostaa, että musiikillisiin termeihin ja käsitteisiin on parasta tutustua käytännön musisoinnin yhteydessä, ei irrallaan siitä. Opittu käsite on taito, ei koskaan pelkkä sanallinen selitys (Regelski, 2016a, s. 88). Tämänkaltaiseen praksialismiin liittyy myös vahvoja arvolatauksia. Regelski arvostelee esteettistä musiikkikasvatusta pitäen sen tarjoamaa kuvaa musiikista kaapeana ja riittämättömänä. Esteettinen näkökulma kaventaa hänen mukaansa musiikin kokoelmaksi teoksia, jotka on hyväksytty musiikin kaanoniin. Tästä seuraa, että esteettiseltä pohjalta lähtevän musiikkikasvatuksen tehtävä on opettaa ulkoapäin tämä niin sanottu oikea musiikki ja sen arvostaminen. Regelskin mukaan tällaisen tyhjän taulun täyttämisen sijaan koulun musiikinopetuksen tulisi lähteä oppilaiden kiinnostuksen kohteista, kyvyistä ja kehitysvaiheesta (Regelski, 2016a, 5–6). Musiikillisen tiedon käsitettä on problematisoinut myös Pamela Burnard. Hän näkee opettajankoulutuksen haasteena tilanteen, jossa opetussuunnitelman sisältämä tieto ei liity luontevasti opiskelijan arkielämän musiikkikokemusten tuomaan tietoon (Burnard, 2013, s. 97, s. 100).

Esteettinen taideteoria on vain yksi filosofinen suuntaus muiden joukossa. Sillä on kuitenkin ollut suuri merkitys musiikkikasvatukselle, vaikka se Regelskin (2016b, 25) mukaan tarjoaakin melko heikon perustan koulujen musiikinopetukselle. Toisaalta esteettinen asenne korostaa musiikin sisäistä arvoa, musiikista nauttimista puhtaana, muusta elämästä irrallisena kokemuksena, ilman ulkomusiikillisia merkityksiä tai hyötyvaatimuksia. Praksialimia sen sijaan luonnehtii pikemminkin utilitaristinen näkemys musiikista välineenä, jonka avulla voidaan saavuttaa sen ulkopuolella olevia, tavoiteltavia asioita (Vesioja, 2006, s.18; Westerlund & Väkevä, 2009, s. 95).

Westerlund ja Väkevä (2009, s. 94) huomauttavat, että musiikillisten käytäntöjen autenttisuutta korostaessaan praksialismi jättää oppijan kokemuksen ja kasvatuksen eettiset ulottuvuudet vähälle huomiolle. Lisäksi näkemys, jonka mukaan opettajan hallitsemat musiikilliset standardit siirtyvät opetuksen aikana oppilaille, on yksinkertaistava. Tällöin ohitetaan oppijan näkökulman monimutkaisuus ja oppijan aiemmat kokemukset, pelot, odotukset ja asenteet. Lisäksi ryhmä sosiaalisine jännitteineen jää vaille huomiota. Voidaankin kysyä, mikä takaa sen, että musiikin kautta saavutetut arvot ovat aina hyviä ja rakentavia, kuten Elliott näyttää olettavan. Hänen tavoitteenaan on huomioida musiikin sosiokulttuurinen konteksti, mutta lähtökohta on oppiainekeskeinen ja

individualistinen – tavoitteena on oikeanlaisesta toiminnasta seuraava oppijan henkilökohtainen nautinto ja kasvu (Westerlund & Väkevä, 2009, s. 98).

Westerlund ja Väkevä (2009) esittävät ratkaisuksi praksialismin pragmatistista tulkintaa, joka pohjaa sosiaaliseen konstruktionismiin (Westerlundin ja Väkevän mukaan Bereiter & Scardamalia, 1993; Bruner, 1996; Lave & Wenger, 1991). Tämä tulkinta ottaa huomioon kokemuksellisen oppimisen prosessin, oppijan tilanteen ja siihen liittyvät tarpeet ja myös yhteisön kulttuurisen kontekstin. Eliottin korostamat musiikillisen käytännön standardit otetaan huomioon, mutta musiikin kasvatuksellista arvoa ei kuitenkaan alisteta niille. Lähtökohdaksi otetaan oppimisen tilanteita: fyysisten, psykologisten ja sosiokulttuuristen suhteiden verkosto (Westerlund & Väkevä, 2009, 99).

Musiikkikasvatuksen kentällä ei pidä myöskään unohtaa, että yhteiskunnan muuttuessa nuorten oma musiikkikulttuuri on jatkuvasti voimistunut. Teknologian kehitys ja erityisesti tällä vuosikymmenellä tapahtunut sosiaalisen median nopea kasvu ovat tarjonneet yhtäkkiä valtavasti mahdollisuuksia osallistua musiikkiin eri tavoin, kuten vaikka opiskella, verkostoitua, tuottaa ja jakaa omaa musiikkia (Gaunt & Westerlund, 2013, s. 2). Luonnollisesti tämä kaikki on heijastunut myös kouluun ja musiikin opettamiseen. Jos koulun musiikinopetus pitäytyi pelkästään perinteisissä malleissa ja arvoasetelmissa, havahduttiin yllättäen tilanteeseen, jossa lapset ja nuoret tekivätkin musiikkia omaehtoisesti erilaisissa informaaleissa ympäristöissään. Pahimmassa tapauksessa koulussa opetettava musiikki on saattanut jäädä vieraaksi, etäiseksi ja merkityksettömäksi. Praksiaalisen musiikkikasvatuksen kannattajat ovat todenneet praksiaalisuuden auttaneen opettajia löytämään ratkaisuja myös tähän ristiriitatilanteeseen. Samalla opettajille ja oppilaille on tullut lisää mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, mitä ja miten opiskellaan. Niinpä konstruktivistinen oppiminen on lisääntynyt ja opettajien toiminnassa korostuvat ohjaaminen, motivointi ja innostavien oppimisympäristöjen luominen. (Saarelainen & Juvonen, 2017, s. 9.)

Kuten edellä on tullut esiin, nykyaikainen toiminnallinen musiikinopetus haastaa opettajat ja opettajankoulutuksen. Uusin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet nimittäin edellyttää muun muassa, että vuosiluokkien 1–2 opetus sisältää lauluja ja leikkejä, loruja ja liikuntaa, soitto- ja kuuntelutehtäviä ja oppilaiden ikäkauteen ja koulun toimintakulttuuriin soveltuvaa luovaa toimintaa mahdollistavia tilanteita (POPS 2014, s. 142). Opetussuunnitelman perusteissa määritellään edelleen vuosiluokkien 3–6 osalta, että musiikillisten tietojen ja taitojen oppiminen tapahtuu musisoiden eli laulaen, soittaen, kuunnellen, liikuen ja säveltäen sekä taiteidenvälisessä työskentelyssä (POPS 2014, s. 264). Opetussuunnitelman perusteiden mukaan laulaminen on musiikinopetuksen keskeinen työtapana. Niinpä luokanopettajan työssä tarvittava soittotaito on ennen kaikkea kykyä säestää oppilaiden laulua. Onkin ristiriitaista, että samaan aikaan, kun perusopetuksessa opettajilta vaaditaan yhä monipuolisempaa musiikin osaamista, sen opiskeluun käytettäviä resursseja on huomattavasti vähennetty. Opettajan oma musiikkisuhde on oleellinen toiminnallisen ja oppilaita osallistavan musiikinopetuksen kannalta. Tätä suhdetta tukee se, että opettaja pystyy jollakin tavalla käyttämään soittimia. Soittotaito nimittäin antaa itseluottamusta



musiikin parissa toimimiseen ja oppilaiden musisoinnin ohjaamiseen (Juntunen, 2007, s. 61; Juvonen, 2008a, s. 96; Sepp ym., 2018; Suomi ym., 2022).

### 1.3 Tutkijaopettajan positio

Tutkimukseni kohdistuu aikuisopiskelijoiden ryhmämuotoiseen pianonsoiton opiskeluun luokanopettajakoulutuksessa. Tutkijan positioni on erityinen, sillä tutkimusta tehdessäni toimin samalla opettajana ryhmässä, jonka toimintaa tutkin. Olin siis opettajana konkreettisesti osa tutkimaani ilmiötä ja olin myös suunnitellut toteutuksen, jota tutkin, ja opettajana ohjasin sitä. En aloittanut tutkimustyötäni tyhjästä, olihan minulla aiheestani esimerkiksi vuosien työn tuottamaa kokemustietoa, josta oli aineistoa analysoidessa vaikea irrottautua. Erityisesti tällaisessa asetelmassa, jossa tutkijalla on kaksoispositio, tämän on tärkeää tiedostaa omat asenteensa, ennakkoluulonsa ja oletuksensa alkaessaan tulkita aineistoaan. Omaa esiyymmärrystä tutkija ei voi poistaa, mutta tutkimuksen luotettavuutta parantaa sen kirjoittaminen läpinäkyvästi auki. Tutkijana minun oli esimerkiksi kiinnitettävä huomiota siihen, mitä saatoin päätellä aineistosta ja mikä taas oli kokemukseen pohjautuvaa hiljaista tietoa. Tässä alaluvussa kuvaan positiotani opettajatutkijana sekä näkökulmia, joiden avulla tarkastelen sitä tutkimuksessa.

Oma soitonopiskeluni oli aikoinaan perinteistä yksilöopetusta musiikkiopistossa. Piano-oppilaille ei ainakaan niissä oppilaitoksissa, joissa opiskelin, ollut tuohon aikaan edes säästystehtäviä, puhumattakaan muusta ryhmämusiisoinnista. Muistankin tunteneeni lievää kateutta orkesterisoittimien opiskeluun liittyvästä yhteisöllisyydestä. Ensimmäiset varsinaiset ryhmässä soittamisen kokemukset sain vasta opiskellessani musiikinopettajaksi.

Kun 90-luvun alussa aloin työskennellä soiton tuntiopettajana silloisessa luokanopettajien poikkeuskoulutuksessa, opiskelijat saivat kukin 30 pianonsoiton yksityistuntia. Omat kokemukseni siitä olivat myönteisiä ja opiskelijapalaute kertoi, että soittotunteja pidettiin merkityksellisenä osana opintoja. Sittemmin tuntimäärä on pienentynyt ja yksityistunnit ovat korvautuneet ryhmätunneilla. Kun soitonopetus 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä muuttui ryhmämuotoiseksi, olin huolestunut siitä, miten opetuksen intensiivisyydelle, mielekkyydelle ja yksilöllisyydelle kävisi. Osittain huoleni liittyi siihen, että muutoksen taustalla oli taloudellisen tehokkuuden vaatimus, eivät niinkään pedagogiset syyt. Kun ryhmäopetus sitten alkoi, käytännöt alkoivat kokemuksen karttuessa muotoutua. Ryhmän toiminta imaisi opettajan mukaansa, eikä minulla ollut mahdollisuutta tarkastella ja analysoida, mitä tunneilla itse asiassa tapahtui tai miten ryhmä toimi. En liioin pystynyt lukemaan opiskelijoiden ajatuksia ja saamaan selville, miten he oikeastaan ryhmäsoittotunnit kokivat ja mikä oli esimerkiksi ryhmän merkitys yksittäiselle opiskelijalle. Opiskelijapalautteen mukaan opetustapaa pidettiin hyvänä ja opintojen sisältöjä hyödyllisinä. Halusin kuitenkin päästä pureutumaan ilmiöön syvemmälle. Näin heräsi kiinnostus tarkastella tutkimuksen keinoin soiton ryhmäoppimisen luonnetta.

Luonnollisesti olen seurannut aiheeseen liittyvää tutkimusta ja keskustellut siitä sekä kollegoiden että opiskelijoiden kanssa. Usein keskustelu on koskenut opiskelun ja opettamisen tapaa, ryhmäoppimista. Näistä keskusteluista olen saanut sekä uusia ajatuksia että palautetta, joiden pohjalta olen voinut kehittää opetusta. Olen myös kirjoittanut aiheesta muutamia artikkeleita (Rauhala, 2015a, 2015b) ja esitellyt tutkimukseni alustavia tuloksia alan konferensseissa. Minulla on siis aiheestani esiyymmärrys, joka pohjautuu toisaalta kokemuksiini musiikinopiskelijana ja -opettajana ja toisaalta perehtymiseen alan kirjallisuuteen ja tutkimukseen.

Edellä kuvattu lähtökohta tuo tutkimukseeni intuitioon ja hiljaiseen tietoon liittyvää heuristisuutta (Moustakas, 1990; Rikandi 2012, s. 53). Kun olen tutkijana vahvasti sisällä kohteessani, voin olettaa minulla olevan perusteellista ja syvälistä tietoa tutkittavana olevasta kulttuurista ja sen käytänteistä. Lähtökohtaisesti tällaisesta kokemuksesta on katsottu olevan hyötyä tutkimustilanteessa (Lincoln & Guba, 1985, s. 35). Tutkijan ja tutkimuskohteen läheisestä suhteesta on keskusteltu esimerkiksi etnografisen tutkimuksen yhteydessä. Siellä tutkijan osallisuus tutkittavassa ilmiössä nähdään pikemminkin tutkimusprosessin yleisenä lähtökohtana kuin luotettavuutta heikentävänä seikkana (Unkari-Virtanen, 2009, s. 62).

Etnografian piirissä tutkijan ja tutkittavien suhdetta on kuvattu käsitteillä *emic* ja *etic*. *Emic* kuvaa tutkijan osallisuutta, sisäpuolisuutta, *etic* puolestaan toimintaa ulkopuolelta havainnoivaa roolia (Unkari-Virtanen, 2009, s. 61). Voin löytää tutkimuksestani näitä molempia, ja ne ovat selvästikin vaihdelleet prosessin aikana. Opettaessani olen sisäpuolinen, kiinteästi mukana toiminnassa, ilmiössä ja kulttuurissa, jota tutkin. Toisaalta varsinkin tutkimusvapaitteni ja pidempien taukojen aikana olen voinut ottaa välimatkaa opetustilanteeseen ja vetäytyä tekemään havaintoja etäämpää, *etic*-roolissa. Myös opetustilanteiden videointi on mahdollistanut tämän.

Tutkijan erilaisia, vaihtelevia ja neuvottelun alaisia positioita, kuten myös sisä- ja ulkopuolisuutta tutkimassaan kulttuurissa tai yhteisössä on tarkasteltu myös positiointiteorian valossa (esim. Harré & van Langenhove, 2010; van Langenhove & Harré, 1999; Rossi, 2021). Tutkijan ja opettajan kaksoispositioon liittyy jännitteitä. Opettajan positiossa olin aktiivinen toimija kentällä ja sisällä yhteisössä ja kulttuurissa, tutkijana taas vetäydyin ulkopuolisen positioon. Minulla oli virallinen asema opettajana, sisäpuolisena organisaatiossa, opettajankoulutusyksikössä. Toisaalta aikuisopiskelijoiden ja opettajan väliseen suhteeseen liittyi epävirallisuutta ja ystävänomaisuutta. Tutkijana pyrin olemaan neutraali, opettajana empaattinen, sensitiivinen auttaja ja tukija. Sisäpuolisuuteen opettajana liittyy opettajan eetos. Se tarkoittaa hyvän tuottajana, auttajana, esteiden poistajana ja kynnysten madaltajana olemista. Ulkopuolisen positioon taas liittyy neutraalina tutkijana olemisen, joka korostui aineiston analyysivaiheessa, kun taas vetäydyin etäämmälle opettajan positioista. (Rossi, 2021.) Palaan positiointiteoriaan työni metodiosassa luvussa 5.2, s. 68.

Huolimatta edellä kuvatusta epämuodollisesta ja läheisestä suhteesta, opettajana minulla oli instituution rakenteisiin sitoutunut valta-asema (Ylitapio-Mäntylä, 2010), mutta myös sisällöllinen, tässä tapauksessa musiikin

asiantuntijuuteen perustuva tiedollinen auktoriteetti. (Leskelä & Lindholm, 2011). Erityisesti aikuisopiskelijoiden ollessa kyseessä nämä positiot saattavat kuitenkin välillä sekoittua, niistä voidaan neuvotella ja niitä voidaan myös haastaa (Harré & van Langenhove, 2010). Opiskelijat saattavat olla musiikin saralla vasta-alkajia, mutta toisaalta heillä voi olla monenlaista – myös musiikillista – osaamista ja kokemusta, ja tällaisessa tapauksessa opettajan asema ei olekaan itsestään selvä.

On myös huomattava, että sekä tutkija että tutkittavat ovat kiinteästi osallisina tutkimusprosessissa, eivät kuitenkaan tasa-arvoisina osapuolina. Asetelmaan sisältyy väistämättä jännitteitä. Tutkijana nimittäin päätin tutkimuskysymykset ja käytettävät metodit ja kirjoitin tutkimusraportin, joten minulla oli tutkimuksen suhteen muita osallistujia enemmän valtaa, kuten myös vastuuta (vrt. Kuoppamäki, 2015, s. 148; Rikandi, 2012, s. 52). Oman tutkimukseni erityispiirre on tutkijan ja tutkittavien välinen opettajan ja opiskelijoiden suhde. Tätä suhdetta saattavat värittää erilaiset perinteistä kumpuavat uskomukset ja odotukset. On esimerkiksi todettu, että opiskelijoilla on opetustilanteeseen tullessaan osittain tiedostamaton oletus konventionaalisesta valtarakenteesta. Opettajalla puolestaan on vapaus ja mahdollisuus yrittää rikkoa tätä perinteistä asetelmaa esimerkiksi opiskelutilanteiden suunnittelulla, erilaisilla tehtävillä ja rohkaisemalla opiskelijoiden aloitteellisuutta (Rikandi, 2012, s. 52–53).

## 1.4 Tutkimuksen tavoite

Tutkimusalueeni rajautuu luokanopettajakoulutuksen perusopetuksessa opetetavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisiin opintoihin (POM) sisältyvään musiikin opintokokonaisuuteen, ja nimenomaan näiden opintojen pianonsoiton osuuteen. Haluan lisätä ymmärrystä soiton oppimisesta ryhmässä ja samalla saavuttaa tietoa keinoista, joilla ryhmän ja sen jäsenten välisen vuorovaikutuksen mahdollisuuksia voidaan entistä tietoisemmin hyödyntää opetuksen voimavarana erilaisissa ryhmäoppimisen konteksteissa. On kiinnostavaa nähdä, onko ryhmäopetuksella tarjottavanaan jotain, mitä yksilöopetuksella ei ole. Lähestyn oppimista sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Sen mukaan oppiminen on ennen kaikkea yksilön ja yhteisön välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa sosiaalista toimintaa (Jarvis, 2009, s. 23–25).

Tutkin ryhmien vuorovaikutusta, erityisesti luokahuonevuorovaikutuksen kentällä, multimodaalisena vuorovaikutuksena. Tarkastelen myös musiikin osuutta vuorovaikutuksessa ja vuorovaikutuksen funktioita. Koska kyse on nimenomaan musiikin oppimisesta, otan huomioon myös keskeiset musiikkikasvatusta ohjaavat filosofiset lähtökohdat.

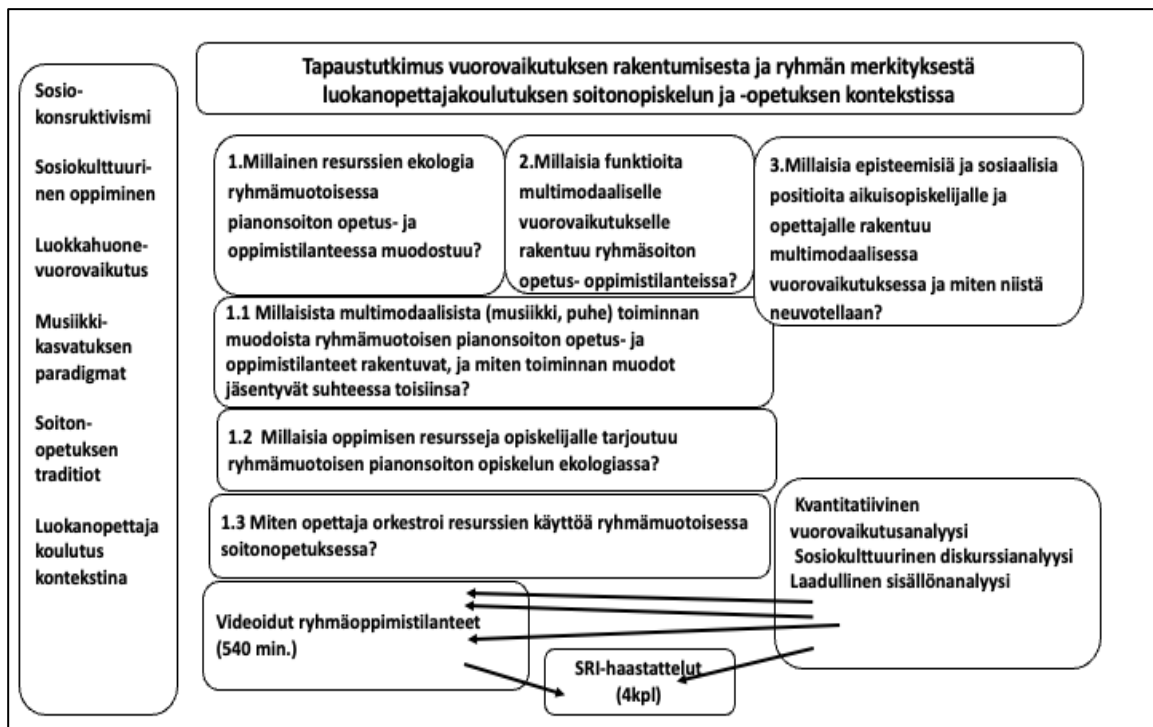
Tutkimuksen tiedonintressi nousee hermeneuttis-praktisesta perinteestä siinä mielessä, että tarkoitus ei ole kontrolloida, muuttaa tai varsinaisesti kehittää tutkimuskohdetta, vaan kuvata ja ymmärtää sitä. En siis pyri kertomaan, millaista soitonopetuksen pitäisi olla, vaan millaista se juuri tässä tapauksessa on. Tavoittelen rikasta ja mahdollisimman monipuolista kuvaa tästä ilmiöstä. Näen

tutkimuskohteeni – pienryhmän pianonsoiton opiskelun - monimutkaisena ja -tahoisena, osittain hämäränä ja piilossa olevia piirteitä sisältävänä ilmiönä. Tutkimuksen avulla toivon voivani hajottaa ilmiön osasiinsa ja koota siitä uudelleen jäsentyneemmän, selkeämmän ja vivahteikkaamman kuvan.

Tutkimustyötäni ovat ohjanneet näkemys ihmisestä intentionaalisen toimijana ja konstruktivistinen, tarkemmin sosiokonstruktivistinen näkemys tiedosta: se ei ole jotain valmista ja pysyvää, vaan ihmisten rakentama aikaan, paikkaan ja kulttuuriin sitoutunut sosiaalinen konstruktio. Sosiaalisessa konstruktio-  
nismissa korostuu yksilöllisyyden lisäksi se, että tietoa rakennetaan yhteisöllisesti, yksilöiden välillä ja kielen avulla jatkuvissa neuvotteluissa (Berger & Luckmann, 2020, s. 39). Sosiaalisen konstruktionismin kehitykseen ovat vaikuttaneet vahvasti esimerkiksi Lev Vygotskin ajatukset mielen sosiaalisesta rakentumisesta ja ihmismielen suhteesta erilaisten psyykkisten välineiden kautta rakentuvaan maailmaan (Gergen, 2001; Hänninen, 2001, s. 85; Repo-Kaarento, 2004, s. 501; Vygotski & Cole, 1978, s. 23–24).

Kyseessä ei ole toiminta- tai kehittämistutkimus, eikä ensisijainen tavoitteeni ole kehittää opetusmenetelmiä, vaikka pyrin tunnistamaan hyviä käytänteitä ja mahdollisia ongelmakohtia. Opetustilanteita ei ole erityisesti suunniteltu tutkimusta varten, vaan olen pyrkinyt pitämään ne mahdollisimman tavanomaisina. Tavoitteenani on saada näkyviin ryhmämuotoisen soitonopetuksen luonnetta, mahdollisuuksia ja haasteita sekä ymmärtää ilmiön perusdynamikkaa. Tutkimus luo täten pohjaa ryhmämuotoisen soitonopetuksen pedagogiikan kehittämiseksi.

Tutkimus asettuu kontekstiin, jossa sitä määrittävät toisaalta luokanopettajakoulutuksen tavoitteet, rakenteet ja toimintakulttuuri ja toisaalta soitonopetuksen traditiot. Tutkimuskohdetta luonnehtii myös se, että opiskelijat ovat aikuisia, ja se että opiskelu tapahtuu nimenomaan ryhmässä. Kun kyseessä ovat opettaja-opiskelijat, on pedagoginen näkökulma kaikessa opetuksessa tärkeä musiikillisen sisällön ohella (Rikandi, 2012, s. 50). Onkin kiinnostavaa, mitä opiskelun yhteydessä omien kokemusten ja yhteisen pohdinnan ja toiminnan kautta ymmärretään musiikin oppimisesta ja musisoivan ryhmän ohjaamisesta.



KUVIO 2 Tutkimusasetelma

Kuvio 2 tiivistää tutkimuksen kontekstin, teoreettisen taustan ja tavoitteet sekä näistä nousevat tutkimuskysymykset. Lisäksi kuvio kertoo, millaisilla aineistoilla ja menetelmillä haen vastauksia tutkimuskysymyksiin.

## 1.5 Tutkimuksen rakenne

*Johdanto-osassa* olen valottanut musiikin ja soiton aseman kehitysvaiheita suomalaisessa opettajankoulutuksessa. Tarkastelen myös keskustelua, jota on käyty siitä, kenen tulisi alakoulussa musiikkia opettaa, millainen on luokanopettajan kompetenssi ja halukkuus musiikin opettamiseen ja miten soittotaito liittyy näihin kysymyksiin. Lisäksi esittelen omana alalukunaan musiikinopetuksen taustalla vaikuttavia filosofisia suuntauksia ja niiden kietoutumista musiikin opetukseen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Käsittelen myös tutkimustani osaltaan leimaavaa positiotani toisaalta tutkijana ja toisaalta opettajana.

*Toinen pääluke* keskittyy soiton ja musiikin oppimiseen sosiokulttuurisessa viitekehityksessä. Käsittelen ensin lyhyesti sosiokulttuurisen oppimisteorian lähtökohtia ja paneudun yhteisön ja vuorovaikutuksen merkitykseen oppimisessa. Tarkastelen lisäksi musiikkia ja musiikin oppimista sosiaalisina käytäntöinä. Yhtenä näkökulmana esittelen resurssien ekologian käsitettä (Beauchamp & Kennewell, 2010; Luckin, 2008; Westberry & Franken, 2013). Seuraavaksi etenen käsittelemään luokkahuonevuorovaikutukseen keskittyntä tutkimusta ja soitonopetukseen liittyvää tutkimusta osana tätä kenttää. Käsittelen myös musiikin

keinoin tapahtuvaa vuorovaikutusta ja kommunikaation eri muiden yhdistyessä kehittyvää multimodaalista vuorovaikutusta. Lopuksi kiteytän oman tutkimukseni sijoittumisen vuorovaikutustutkimuksen kentälle.

*Kolmas pääluke* keskittyy soiton oppimisen kysymyksiin erityisesti osana luokanopettajakoulutusta sekä luokanopettajakoulutusta soitonopetuksen kontekstina. Esittelen – osittain kriittisessäkin valossa – pianopedagogiikan suomalaista traditiota, joka kytkeytyy länsimaisen musiikkikulttuurin pitkään perinteesseen. Käsittelem soittotaidon merkityksiä ja ulottuvuuksia osana luokanopettajakoulutusta ja osana luokanopettajan työtä. Omassa alaluvussa käsittelem ryhmämuotoisen soitonopetuksen ja fyysisen oppimisympäristön ja sen artefaktien tarjoamaa kokonaisuutta. Kun tutkimukseni kohteena on soiton oppiminen aikuisopiskelijoiden ryhmissä, paneudun myös aikuisille soiton oppijoille ominaisiin piirteisiin aiemman tutkimuksen valossa.

*Neljännessä* pääluvussa esittelen täsmällisen tutkimustehtäväni ja siitä johdetut tutkimuskysymykset. *Viidennessä* pääluvussa kuvaan tutkimuksen toteuttamisen ja esittelen metodologiset lähtökohdat ja käyttämäni aineistonhankinta- ja analyysimenetelmät. *Kuudennessa* pääluvussa raportoin tutkimukseni tulokset ja vastaan asettamiini tutkimuskysymyksiini. Työni päättävässä *seitsemännessä* pääluvussa pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä ja teen tulosten pohjalta johtopäätöksiä.

Tutkimukseni on laadullinen ja sen konteksti on paikallinen. Se kohdistuu yhteen suomalaiseen opettajankoulutusyksikköön ja sen yhden vuosikurssin soitonopetukseen. Näistä rajauksista huolimatta katson, että saamani tulokset lisäävät ymmärrystä ryhmäoppimisen ja ryhmän vuorovaikutuksen luonteesta. Niinpä uskon, että tutkimukseni tuloksia ja niiden pohjalta tekemiäni johtopäätöksiä voidaan hyödyntää laajemminkin erilaisissa soitonopiskelun ja muissa ryhmäoppimisen konteksteissa. Myös opettajankoulutukseen liittyvä tutkimus voi hyötyä työni tuloksista.

## 2 PIANONSOITON OPETUS JA OPPIMINEN SOSIOKULTTUURISEN TEORIAN VALOSSA

### 2.1 Sosiokulttuurisen oppimisteorian lähtökohtia

Lev Vygotskin kulttuurihistoriallisessa teoriassa ihmisen kehitykselle on olennaista kyky käyttää erilaisia välineitä muistamisen ja ajattelun tukena, kuten myös kyky käyttää merkkejä ja merkkijärjestelmiä, erityisesti kieltä (Minick, 2005; Vygotski & Cole, 1978, s. 23–24). Näitä välineitä ihminen ei keksi itse, vaan historiallinen perimä opitaan vuorovaikutuksessa, verbaalisesti välittyneenä toisten, kehityksessä edellä olevien kanssa ja heidän tukemanaan (Hänninen, 2001, s. 86–87, s. 92). Maailma siis välittyy ihmiselle erilaisten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa luotavien välineiden avulla. On tärkeää huomata, että yksilöt eivät ainoastaan ota passiivisesti vastaan kulttuuria, vaan tulkitsevat ja muotoilevat kokemuksiaan ennen kuin siirtävät niitä eteenpäin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tässä sisäistämisen ja ulkoistamisen kehässä yksilö on välillä oppija, välillä opettaja (Arvaja, 2005; Jarvis, 2009, s. 13–14).

Omaa kokemusmaailmaansa ulkoistaessaan yksilö tarvitsee merkkejä - kuten kieltä - jotka kantavat merkityksiä (Berger & Luckmann, 2020, s. 39). Kieli on välittävä väline, joka yhdistää ihmisille ominaisen sosiaalisen käyttäytymisen ja psyykkiset prosessit (Minick, 2005). Kieli on toisaalta psykologinen väline, kun sen avulla tarkastellaan omia kokemuksia ja rakennetaan identiteettiä. Toisaalta se on kulttuurinen väline, jonka avulla on mahdollista hyötyä toisten kokemuksista (Mercer, 2000, s. 117). Lisäksi kieli on kognitiivinen, sosiaalinen tai kulttuurinen ja pedagoginen työkalu, ja nämä kielen funktiot ovat integroituneet keskenään (Arvaja, 2005, s. 27; Kovalainen, 2013, s. 15). Kieli on luovaa ja joustavaa, sillä vaikka sanojen merkitykset ovat sovittuja, niistä voidaan neuvotella ja uusiakin sanoja kehitetään tarvittaessa. Edelleen kieli mahdollistaa tietojen välittämisen ja jakamisen ja rakentavan, analyyttisen yhdessä ajattelemisen. Sanojen

avulla ihmiset siis voivat jakaa ajatuksia kokemuksistaan ja järjestää yhteisen elämänsä (Mercer, 2000, s.1, s. 4; Mercer & Littleton, 2007, s. 14).

Mercer (2000) on tarkastellut oppimisen ja opettamisen kysymyksiä mielen välisenä (intermental) tai yhdessä ajattelun (interthinking) prosessina. Opettajan ja oppijan täytyy käyttää puhetta ja toimia yhdessä voidakseen kielen avulla luoda jaetun kommunikatiivisen tilan, joka perustuu heidän yhteiseen tietopohjaansa ja tavoitteisiinsa. Tätä tilaa Mercer nimittää mielten väliseksi kehityksen vyöhykkeeksi (intermental development zone, IDZ). Vyöhykettä muokataan jatkuvassa dialogissa, jossa opettaja ja oppija tai vertaiset keskenään, neuvottelevat (Mercer, 2000). Jos vyöhyke onnistutaan säilyttämään, opettaja voi auttaa oppijaa ylittämään osaamisensa rajat ja vakiinnuttamaan kokemuksen uudeksi osaamiseksi ja ymmärrykseksi. Jos taas dialogi ei onnistu virittämään mieliä samalle taajuudelle, vyöhyke hajoaa ja oppiminen pysähtyy (Mercer, 2000, s. 140–141). Toisin sanoen *mielen välinen* sosiaalinen toiminta voi edistää *mielensisäisiä* prosesseja (Mercer 2000, s. 8, s. 11). Mercerin ajattelun taustalla on Vygotskin (1978, s. 84–91) tunnettu teoria lähikehityksen vyöhykkeestä.

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta nähtynä oppiminen on myös enkulturaatiota yhteisön käytäntöihin, normeihin ja diskursseihin (Kovalainen, 2013, 15–16) Wenger (2009; 1998) on pitänyt oppimista sosiaalisena osallistumisena, laaja-alaisena prosessina, joka toteutuu olemalla aktiivisena osana sosiaalisten yhteisöjen käytännöissä, ja identiteetin rakentamisena suhteessa näihin yhteisöihin. Arvaja (2005) puolestaan on kuvannut yhteisöllistä tiedonrakentamista sosiokulttuurisesta näkökulmasta syklinä, jossa osallistujien hiljainen tieto – tieto, jota heillä on, mutta jota he eivät ehkä pysty vielä sanallistamaan – tulee vähitellen näkyväksi. Musiikin oppimisessa ja opettamisessa hiljainen tieto on oleellista, sillä kaikkia musiikin käytäntöjä ei voi ilmaista tai opettaa kielen avulla. Hiljaisen tiedon esiintuominen on tärkeää uuden oppimisen kannalta, usein ihminen nimittäin tietää enemmän kuin osaa sanoin kertoa. (Burnard, 2013, s.103). Kollaboratiivisessa työskentelyssä hiljaiset merkitykset voivat tulla esiin, niistä neuvotellaan ja niitä kirkastetaan tulkintaprosessissa, jonka tuloksena voi syntyä jaettu ymmärrys merkityksistä. Tätä voidaan työskentelyn taas jatkuessa käyttää resurssina, kun ymmärrystä rakennetaan edelleen (Arvaja, 2005, s. 28).

Yhteisöllistä oppimista ei kuitenkaan tapahdu automaattisesti vain sillä perusteella, että mukana on useampia ihmisiä. Sen sijaan oppiminen alkaa, kun ryhmässä käynnistyy kollaboratiivisuuden kenttään kuuluvia toimintoja, kuten erimielisyyksiä, selittämisen tarvetta ja selittämistä sekä keskinäistä säätelyä. Nämä puolestaan käynnistävät kognitiivisia mekanismeja kuten tiedon paljastamista, sisäistämistä ja tiedollisen taakan kevenemistä. Kollaboratiivinen tilanne, jossa osallistujien välille odotetaan syntyvän tietynlaista, oppimista käynnistävää vuorovaikutusta, on pikemminkin osallistujien välinen (sanaton) sopimus kuin metodi tai pedagoginen malli. Toivottua vuorovaikutusta ei liioin välttämättä synny, ellei sen kehittymistä tueta (Dillenbourg, 1999, s. 5). Esimerkiksi käsillä olevan tehtävän luonne on yhteydessä siihen, syntykö ryhmässä kollaboratiivista kehittelyä vai pelkästään epäkriittistä ja ulkokohtaista tiedonjakamista (Arvaja, 2005, s. 7–9). Hyvä ryhmäoppiminen vaatii syntyäkseen sopivan haastavia



tehtäviä sekä aikaa ja tilaa, joka mahdollistaa oppijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen (Vygotski 1978, 84–90). Musiikin oppimistilanteissa tämä näkyy konkreettisesti. Nimittäin, jos ryhmän jäsenet ovat taidoiltaan hyvin kaukana toisistaan, vuorovaikutus vaikeutuu tai estyy jopa kokonaan. Sen sijaan musiikin kontekstissa, kun vaikkapa harjoiteltava kappale on tasoltaan sellainen, että kaikki pystyvät osallistumaan siihen tai kaikille voidaan löytää sopivan vaatava osuus, musiikillinen vuorovaikutus on mahdollista. Yhdessä musisoitaessa on myös annettava aikaa ja tilaa jokaisen ehdotuksille ja aloitteille.

### 2.1.1 Yhteisö ja vuorovaikutus oppimisessa

Yhden huomionarvoisen näkökulman soiton ryhmäoppimisen tarkasteluun tarjoaa Laven ja Wengerin (1991) yli 30 vuotta sitten esittelemä käytäntöyhteisön käsite. Wenger määritteli käytäntöyhteisön ryhmäksi ihmisiä, joita yhdistävät keskinäinen sitoutuminen, yhteinen tavoite ja yhteiset, jaetut resurssit. (Wenger 1998, s. 72–73.) Myöhemmin hän tarkensi määritelmäänsä: käytäntöyhteisö oli ryhmä ihmisiä, jotka jakavat yhteisen mielenkiinnon kohteen ja oppivat säännöllisessä vuorovaikutuksessa siitä lisää (Wenger, 2011). Wenger erotti toisistaan käytäntöyhteisön ja oppimisyhteisön. Kun edellistä luonnehtii se, että yhteiseen tavoitteeseen pyrkiminen mahdollistaa merkityksellisen, jaetun oppimisen, on toiminnan fokus jälkimmäisessä korostetusti oppimisessa: ryhmä kokoontuu nimenomaan oppiakseen (Rikandi 2012, s. 43; Wenger, 1998, s. 86, s. 214–215).

Käytäntöyhteisöön on liitetty tutkimuksissa myös perinteisen oppipoikamallin pohjalta tapahtuva perusteltu, rajallinen osallistuminen, *legitimated peripheral participation* (Lave & Wenger, 1991, s. 29–31). Malli on hierarkkinen, sillä oppipojan eli kisällin oletetaan oppivan nimenomaan mestarilta. Vertaiset oppivat kuitenkin tehokkaasti toisiltaan, jos vain tiedon kulku heidän välillään on mahdollista. (Lave & Wenger, 1991.) Myös musiikinopetuksen kentällä on havaittu eri tasoilla olevien vertaisten merkitys oppimisprosessissa (Partti ym., 2013, s. 63). Vaikka mestari-kisällimalli toimii myös musiikin oppimisessa, se ei välttämättä enää täysin vastaa käsityksiä oppimisesta ja oppilaiden todellisuutta. Oppimista toki tapahtuu formaalisti, mutta paljon myös informaalisti, ilman opettajaa (Hasu, 2017, s. 46). Rajallinen osallistuminen käytäntö- tai oppimisyhteisössä voidaankin nähdä mestariuden ja pedagogiikan hajauttamisena. Näin mestarius paikallistuu koko yhteisöön, ei vain yhteen mestariin (Lave & Wenger, 1991, s. 93–94).

Vygotskilaisesta perinteestä peräisin oleva käsite *scaffolding* eli oppimisen tuki tarjoaa yhden tavan tarkastelukulman siihen, kuinka vertaisoppijat tukevat toistensa osallistumista, olkoonkin, että käsitteellä alun perin on viitattu lapsen ja aikuisen suhteeseen (Vygotski, 1978). Oppimisen tuki voi toteutua vuorovaikutuksessa aikuisen, opettajan tai edistyneemmän vertaisen kanssa, mutta myös vähemmän osaavan kanssa, jolloin on mahdollisuus oppia opettamalla toista, tai samassa vaiheessa olevien oppijoiden kesken kollaboraatiossa. Luokkahuoneopetuksen kontekstissa opiskelijoilla on sama sosiaalinen status: kaikki ovat oppijoita, tiedollisesta tasostaan riippumatta. Kykyjensä mukaan he voivat tarjota toisilleen erilaista oppimisen tukea (Kibler 2017).

Oppimiseen liittyy kuitenkin haasteita. Jotta vuorovaikutusta voi tapahtua kognitiivisella tasolla, se edellyttää neuvottelua myös sosiaalisella ja emotionaalisisella tasolla ja tasa-arvoista, molemminpuolista osallistumista ja sitoutumista (Arvaja, 2005, s. 8). Itse asiassa ryhmällä on niin sanottu kaksoistavoite: ensiksi asia- tai tehtävätavoite ja toiseksi sosioemotionaalinen tavoite (Repo-Kaarento, 2004, s. 507; ks. myös Isosomppi ym., 2013). Vaikka kilpailun, erimielisyyksien ja ristiriitojen käsittely vaatii aikaa ja voimavaroja, se kannattaa, sillä ryhmän hyvä ilmapiiri edistää myös tiedollisten tavoitteiden saavuttamista (Repo-Kaarento, 2004, s. 512–513).

Tämän tutkimuksen ryhmiä voidaan tarkastella käytäntöyhteisön tai pikemminkin oppimisyhteisön käsitteen näkökulmasta siinä mielessä, että oppiminen on ryhmän yhteisen toiminnan tavoite, ei sivutuote. Wengerin (1998; 2000) määrittelemään käytäntöyhteisöön kuuluu toisaalta kokeneita osaajia ja toisaalta noviiseja, tulokkaita. Yksilöt liittyvät ryhmään ja poistuvat siitä eri aikaan. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen pianoryhmissä opiskelijat aloittavat ja lopettavat opiskelunsa yhtä aikaa. Opiskelijoiden hyvin erilaisien taustojen takia ryhmissä kuitenkin on enemmän ja vähemmän osaavia; musiikillisilta tiedoiltaan ja taidoiltaan kokeneita ja noviiseja (vrt. Rikandi, 2012, s. 45).

### **2.1.2 Musiikki ja musiikin- ja soitonopetus sosiaalisina käytäntöinä**

Käsitys musiikin oppimisesta nojaa ymmärrykseen siitä, mitä musiikki on, siis musiikin olemuksesta. Yksi tapa tarkastella musiikkia on nähdä se sosiaalisena ilmiönä. Onhan musiikki, kuten muutkin taiteet, syvimmältä olemukseltaan yksilöiden välistä, monenlaisesta vuorovaikutuksesta koostuvaa sosiaalista toimintaa (Elliott & Silverman 2015, s. 99; Regelski, 2016b, s. 13). Regelski esittää yhteiskuntatieteiden, antropologian ja kulttuurintutkimuksen pohjalta nousevan näemyksen musiikista sosiaalisena käytäntönä ytimekkäästi tähän tapaan: ihmiset ovat sosiaalisia olentoja. Musiikki ja taide taas ovat luonnollisia ihmisyyden ilmaisuja. Kulttuuri ja yhteiskunta synnyttävät sosiaalisia käytäntöjä, jotka puolestaan rakentavat kulttuuria. Näistä käytännöistä tärkeimpiä ovat muiden muassa taide ja musiikki (Regelski 2016a, s. 7). Näin ymmärrettynä musiikki on ennen muuta sosiaalinen käytäntö, ei esimerkiksi yleisesti hyväksytyjen teosten luettelo.

Perinteisissä kulttuureissa musiikki oli yksi jokapäiväistä elämää rikastuttava käytäntö ja musiikkikasvatus tapahtui luonnollisena osana yhteisöjen elämää (Heikinheimo, 2009, s. 51). Eri musiikit ovat syntyneet tiettyissä sosiaalisissa yhteyksissä, tiettyihin tarkoituksiin, ja jokainen musiikillinen käytäntö sisältää lukuisia juuri sille ominaisia sosiaalisia elementtejä (Regelski, 2016a, s. 12). Musiikki ei myöskään ole vain muuten musiikittoman kulttuurin lisä tai vähemmän tärkeä osanen, joka voidaan poistaa ilman, että kokonaisuus muuttuu ratkaisevasti. Regelskin (2017, s. 3) mukaan musiikki sen sijaan on kyseessä olevan kulttuurin keskeinen ainesosa, erityisesti luotu kyseisessä sosiomusiikillisessa käytännössä ja sitä varten. Koulussakaan musiikki ei ole koriste, joka sopivassa tilaisuudessa lisätään "varsinaiseen" opetukseen, vaan sillä on annettavanaan oma, erityinen panoksensa yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Näin ymmärrettynä

koulussa saatu musiikinopetus voi vaikuttaa oppilaiden halukkuuteen ja kykyyn osallistua musiikkiin ja rikastuttaa näin sekä omaa että yhteisöjensä elämää (Regelski, 2008, s. 4).

Sosiaalisuus ei liity pelkästään aktiiviseen musiikin tuottamiseen. Myös musiikin kuunteluun liittyy sosiaalisia tunnusmerkkejä, jotka liittyvät musiikin soiviin muotoihin. Sosiaaliset merkitykset ovat musiikissa aina mukana. Esimerkiksi tietyt paikat liittyvät tiettyjen musiikinlajien esittämiseen, tai yleisön käyttäytymistä ja pukeutumista koskevat eri musiikkikäytäntöjen yhteydessä erilaiset säännöt. Kulttuurisesti musiikki toimii siis eräänlaisena sosiaalisena tekstinä: siinä piilee ja siihen liittyy monenlaisia sosiaalisia merkityksiä. Näin ollen musiikkikokemus on aina luonteeltaan sosiaalinen (Regelski, 2016a, s. 13–14). Oikeastaan musiikkia itsessään voidaan pitää kielenä, onhan se yksi niistä välineistä, joiden avulla ihmiset kommunikoivat ja jakavat merkityksiä keskenään.

Edellä kuvatun pohjalta musiikin oppimista voidaan pitää paitsi sosiaalistumisena, myös kasvamisena kulttuurissa ja kulttuuriin. Opettaja ja oppilas ovat oman kulttuurinsa kasvatteja sekä vastaanottavina että uutta luovina osapuolina (Kosonen, 2009, s. 163). Sosiokulttuurisen lähestymistavan pohjalta musiikin oppiminen nähdään osallistumisena musiikillisiin käytäntöihin, ja opetuksen tehtävä on vahvistaa oppijoiden mahdollisuuksia tähän osallistumiseen (Elliott, 2005b, s. 8; Regelski, 2008, s. 4; ks. myös Rikandi, 2012). Tästä konkreettinen esimerkki on musiikkioppilaitosten orkesterisoiton opetus, jossa aloittelijat ja pitkälle ehtineet opiskelijat tai ammattilaiset soittavat yhdessä ja pitemmälle ehtineet jakavat osaamista tulokkaiden kanssa.

Sosiaalinen ympäristö on tärkeä soitonopiskelussa myös motivaation kannalta. Siihen kuuluvat opettaja ja vertaisryhmä sekä ympäröivä kulttuuri (Anttila, 2004, s. 9). Tämä tulee esille monella tapaa. Jo hyvinkin nuorella soittimen opiskelun aloittavalla lapsella on oma musiikillinen historiansa ja musiikkiin ja musiikilliseen vuorovaikutukseen liittyviä kokemuksia. Ryhmäopetuksessa aloittelevien ja kokeneempien musiikinopiskelijoiden erilaiset tarinat ja kokemukset tulevat mukaan oppimistilanteeseen rikastuttaen sitä (Partti ym., 2013, s. 60–61). Teknologia ja verkko-oppiminen lisäävät kaikkien mahdollisuutta musiikin oppimiseen ja toimijuuteen myös virallisten organisaatioiden ulkopuolella, informaaleissa ympäristöissä. Tämä koskee myös jatkuvaa oppimista. Musiikin oppiminen ei olekaan vain lapsille ja nuorille kuuluva asia, vaan siihen osallistuvat kaiken ikäiset (Gaunt & Westerlund, 2013, s. 2).

Itse asiassa musiikin opiskelu on jo lähtökohtaisesti verkottunutta toimintaa. Opettaja ja opiskelija eivät kohtaa vain toisiaan, vaan kaikki ne musiikilliset verkostot, joihin he kuuluvat tai ovat kuuluneet. Nämä kohtaamiset sisältävät jälkiä muiden ihmisten vuorovaikutuksesta ja läsnäolosta. Niinpä soittotunnilla on opettajan ja opiskelijoiden lisäksi joukko ”näkymättömiä osallistujia” (Partti ym., 2013, s. 60–61). Aikuisopiskelijoiden ryhmäsoittotunnilla opiskelijoiden ja opettajan aiempiin musiikillisiin verkostoihin kuuluneiden ja heidän musiikilliseen historiaansa jälkiä jättäneiden ihmisten joukko onkin tätä ajatusta seuraten melkoinen. Lisäksi musiikkia harrastetaan, opitaan ja jaetaan myös erilaisissa

informaaleissa verkostoissa, mihin nykYTEknologia antaa ennennakemattomia mahdollisuuksia (Kosonen, 2009, s. 158).

Musiikinopetuksen kannalta tämä kaikki merkitsee käytännössä sitä, että opetus ei koskaan ala tyhjistä, vaan liikkeelle lähdetään siitä, mitä oppilas tuo tilanteeseen mukanaan, mitä hän jo osaa ja mistä hän on kiinnostunut. Oppilaat tuovat oppimistilanteeseen jotain informaalisti opittua, ja kouluopetus voi omalta osaltaan lisätä siihen jotain formaalia. Näin oppilaiden elämään voidaan tuoda musiikillisia arvoja, jotka lisäävät mahdollisuuksia hyvään elämään. Oppilaat puolestaan voivat tuoda musiikillisia arvoja niihin sosiaalisiin käytäntöihin, joissa elävät. Näin musiikin avulla toteutuu kierre, jossa luodaan sosiaalista todellisuutta (Regelski, 2016a, s. 86). Opettajan toiminta on yhteydessä siihen, millaisia osallistumisen mahdollisuuksia opiskelijoille tarjoutuu ja millaista on sosiaalinen vuorovaikutus, jonka varassa oppimista viedään eteenpäin. On pohdittava, millaisia oppimisyhteisöt ja opetuskäytännöt ovat mielekkään musiikillisen vuorovaikutuksen kannalta. Mahdollistavatko ne oppijoiden välistä tiedonjakamista, vertaistukea, arviointia, keskustelua ja neuvottelua (Partti ym., 2013, s. 63)? Varsinkin heterogeenisessä ryhmässä on tärkeää, että opettaja tukee jokaisen oppilaan mahdollisuuksia osallistua musiikkiin ja löytää musiikissa oma paikkansa (Kosonen, 2009, s. 161).

Musiikin opiskelun tai esimerkiksi yhteisöön yhteydessä neuvottelu näkyy esimerkiksi tilanteessa, jossa yhtyeen harjoittellessa jäsenet tekevät ehdotuksia ja valintoja ja antavat toisilleen palautetta. Tämä kommunikointi ei ole aina puhetta. Se voi tapahtua myös kehonkielen avulla, mutta myös mitä suurimmassa määrin, jopa lähes pelkästään musiikin keinoin. Tutkimusten mukaan (esim. Allsup, 2003, s. 30), kun ryhmä toimii kollaboratiivisesti jakaen ideoita keskenään, on mahdollista saada esiin enemmän musiikillisia ideoita useammilta henkilöiltä kuin hierarkkisessa asetelmassa. Samalla on huomattu, että jokaisen tuodessa kokonaisuuteen oman osansa voi syntyä jotakin enemmän kuin jäsenet yksin olisivat voineet saavuttaa (Allsup, 2003, s. 27). Opettajan tehtävä on rohkaista ryhmän toimintaa antamalla tilaa ja tekemällä tarvittaessa herätteleviä kysymyksiä, jotka vievät ryhmän keskustelua eteenpäin (Latukefu, 2009, s. 131).

Musiikki ja musiikin kollaboratiivinen oppiminen sisältävät kuitenkin paradoksin. Musiikin tekemiseen ja opiskeluun sisältyy nimittäin väistämättä paljon yksinäistä työtä (Gaunt ja Westerlund, 2013, s. 1-2). Soittaminen yksin ilman häiriötekijöitä mahdollistaa intiimit ja yksityiset kokemukset, joita ei välttämättä edes haluta jakaa muiden kanssa. Varsinkin pianonsoitossa korostuu kokemuksen yksityisyys. Taustalla voi olla pianonsoiton opiskeluun liittyvä yksin soittamisen perinne ja myös se, että piano itsessään on sekä melodia- että harmoniasoitin eikä välttämättä tarvitse muita soittimia täydentämään musiikillista kudesta (Kosonen, 2009, s. 167).

Opetuksen ja kasvatukseen – kuten myös tutkimukseen – liittyy aina kysymys vallasta ja auktoriteetista. Kollaboratiivisessa oppimisessa opettaja ei ole enää auktoriteetti vain asemansa perusteella (Kosonen 2009, s. 162). Demokraattisen oppimisen ydin on dialogisuus ja vällanjaosta neuvotellaan yhteisesti. Tästä seuraa, että kollaboratiivisessa ympäristössä opettajat oppivat opiskelijoilta ja

päinvastoin, ja lisäksi opiskelijat oppivat toisiltaan. Avoimessa keskustelussa opettaja ja opiskelijat ovat kaikki vastuussa prosessista, eikä pelkkään auktoriteettiasemaan perustuva argumentaatio päde. Tästä huolimatta opettaja säilyttää asiantuntijuuteen perustuvan auktoriteetin opettamassaan sisällössä (Allsup, 2003, s. 27). Hän on musiikin ja oppimisen asiantuntija, joka omalla toiminnallaan välittää ryhmän muita jäseniä vahvemmin musiikin arvoja ja sisältöjä (Kosonen, 2009, s. 162).

### 2.1.3 Resurssien ekologia yhteisöllisessä oppimisessä

Opetusvuorovaikutusta on lähestytty myös resurssien ekologian käsitteen näkökulmasta. Tällä tarkoitetaan, että opettaja ja/ tai opiskelijat orkestroivat käytävissä olevat resurssit – ihmiset, esineet, tarinat, teknologian – palvelemaan oppimistavoitteiden saavuttamista. Orkestroinnilla tarkoitetaan tällöin kaikkien käytävissä olevien elementtien ja niiden ominaisuuksien – siis resurssien – tietoisista järjestämisistä siten, että ne palvelevat mahdollisimman hyvin asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Eri osatekijöiden vuorovaikutuksessa syntyy tietty konteksti, resurssien ekologia. Esimerkiksi scaffolding eli oppimisen oikea-aikainen tuki, eriyttäminen ja opiskelijan etenemisen tukeminen erilaisten tehtävien avulla ovat opettajan keinoja orkestroida tarjolla olevia resursseja siten, että niistä muodostuu oppimista edistävää toimintaa tukevia rakenteita (Beauchamp & Kennewell, 2010; Luckin, 2008; Westberry & Franken, 2013).

Rosemary Luckin (2008) on esitellyt resurssien ekologian käsitteen, jota hän myöhemmin laajensi oppijakeskeiseksi resurssien ekologian malliksi. Käsitteen taustalla on Vygotskin sosiokulttuurinen filosofia. Tämä tunnistaa suhteen, joka vallitsee toisaalta oppimisen kontekstin ja oppijan ja toisaalta tässä suhteessa kehittyvän oppimisen välillä. Vygotski korostaa erityisesti oppijan suhdetta ympäristöönsä. Luckin määrittelee oppijan kontekstin tilanteeksi, jota määrittää historiallisesti ja kulttuurisesti juuri tälle kontekstille luonteellinen sosiaalinen vuorovaikutus (Luckin, 2008).

Luckin (2008) on kehittänyt edelleen Vygotskin teoriaa lähikehityksen vyöhykkeestä (ZPD). Alun perin hän selvitti lähikehityksen vyöhykkeen ja teknologian suhdetta, mutta laajensi tarkastelun oppimiskontekstissa tarjolla oleviin jaettuihin resursseihin ja käyttää käsitteitä *saatavilla olevan tuen vyöhyke* (zone of available assistance, ZAA) ja *sopivimpien välineiden vyöhyke* (zone of proximal adjustment, ZPA). Ensin mainittu vyöhyke, ZAA, kuvaa kaikkia niitä resursseja – sekä ihmisiä että artefakteja ja teknologiaa – jotka tietyssä kontekstissa ovat saatavilla ja auttavat osaavampaa tarjoamaan soveltuvaa tukea vähemmän osaavalle. Jälkimmäinen käsite, ZPA, on edellisen valikoitu osa. Se kuvaa niitä resursseja, jotka ovat tietyllä hetkellä saatavilla olevista resursseista juuri parhaiten soveltuvia tuen muotoja tietylle oppijalle. Resurssien olemassaolo ZAA-vyöhykkeellä ei sinällään riitä takaamaan, että syntyy sellaista vuorovaikutusta, joka edistää lähikehityksen vyöhykkeen muodostumista. Osaavampi vertainen tai opettaja on itsessään oppimisen resurssi, mutta hänen tulee myös varmistaa, että kaikki tiettyyn kontekstiin sisältyvät resurssit on organisoitu – orkestroitu – ja

otettu käyttöön tarkoituksenmukaisella tavalla, jotta oppija voi muodostaa ZPA-vyöhykkeen (Luckin, 2008, s. 450–451; Westberry & Franken, 2013, s. 148–149).

Resurssien ekologian näkökulmaa on käytetty erityisesti teknologian välityksellä tapahtuvaa opiskelua tutkittaessa (Beauchamp & Kennewell, 2010; Luckin, 2008; Twiner ym., 2010). Tässä tutkimuksessa olen soveltanut käsitettä pianostudiossa tapahtuvan ryhmämuotoisen soitonopetuksen tarkasteluun. Opettaja ja opiskelijaryhmä ovat tällöin läsnä opetus- ja oppimistilanteessa ja toimivat oppimisen resursseina, kuten myös studion laitteisto ja saatavilla oleva opiskelumateriaali.

Westberryn ja Frankenin (2013) korkea-asteen verkko-opiskelun kontekstiin sijoittunut tutkimus osoitti, että opettajan toimiminen yhtenä oppimisen resurssina on tärkeää. Jos opettajat minimoivat ohjauksensa määrän, jäi esimerkiksi palautteen antaminen tehtävistä vertaisten vastuulle. Oppimisen konteksti oli aliresurssoitu, kun opettajan asiantuntemus ei ollut käytettävissä. Ryhmä ei nimittäin toiminut riittävänä resurssina ja sen jäsenten välisellä vuorovaikutuksella oli vain vähän saavutettavissa. Kirjoittajat esittävätkin, että jotta oppijoiden välinen tiedonvaihto onnistuu, ryhmässä tulee olla sekä osaavampia että vähemmän osaavia. Kun ryhmässä tunnistetaan, että toisilla on annettavanaan jotain, mistä muut voivat hyötyä, jäsenten välisistä eroista muodostuu oppimisen resurssi (Westberry & Franken, 2013, s. 159–160).

Klaus Rummeler (2014) asettaa mediakasvatuksen alaan kuuluvassa artikkelissaan sosiokulttuurisen ekologian yhteyteen perinteisen ekologian käsitteen ja Bronfenbrennerin ekologisen systeemiteorian kanssa. Ekologia voidaan nähdä suhteena, joka vallitsee oppijoiden ja heitä ympäröivän fyysisen maailman ja rakenteiden välillä. Esimerkiksi resurssien ekologiaa tai koululuokkaa voidaan tarkastella ekologisena systeeminä.

Ekologian käsitteeseen liittyy erilaisia suuntauksia, mutta niiden yhteinen ydin on elävien olentojen ja niitä ympäröivän fyysisen maailman suhde (Rummeler, 2014). Uudempien suuntausten piirissä ajatellaan, että fyysiseen maailmaan sisältyy kaikki elollinen, erityisesti ihmiset, kuten perhe, ystävät, opettajat ja niin edelleen. Rakennetulla (structural) maailmalla viitataan yhteiskunnan, koulujärjestelmän tai kouluinstituution rakenteisiin tai teknologian kautta välittyvään informaatioon. Ajatus luokkahuoneesta ekologisena systeeminä perustuu oletukseen, että opettajan tehokkuus voidaan ymmärtää vain yhteisön, perheen, koulun ja luokan kontekstissa. Lisäksi oppilaiden toimintaa koulussa selittää koulun ekosysteemi, johon viittaavat koulun ilmapiirin ja koulu- ja luokkakulttuurin käsitteet. Frielick (2004) liittää ekologian käsitteen erityisesti luokkaopetukseen ja toteaa, että oppiminen ja opettaminen muodostavat ekosysteemisen prosessin, jonka kuluessa informaatio muuttuu tiedoksi. Tässä prosessissa opettajan, opitavan sisällön ja oppijan suhteet on juurrutettu kontekstiin, jossa tapahtuva vuorovaikutus muotoilee oppimista (Rummeler, 2014).

## 2.2 Soitonopetus ja -oppiminen luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksessa

Seuraavissa alaluvuissa käsittelen aluksi vuorovaikutuksen kotimaista ja kansainvälistä tutkimuskenttää. Kun tutkimus kohdistuu opetus- ja oppimistilanteen vuorovaikutukseen, olen käyttänyt luokkahuonevuorovaikutuksen käsitettä (classroom interaction). Vuorovaikutus tapahtuu erilaisissa konteksteissa, tilanteissa ja ryhmissä, joilla voi olla erilainen luonne ja erilaisia institutionaalisia sääntöjä. Kun kyse on opettajan ja opettajan ohjaaman ryhmän vuorovaikutuksesta, sitä voidaan tarkastella luokkahuonevuorovaikutuksen kentällä, vaikka vuorovaikutus ei tapahtuisikaan koululuokassa. Opetus- ja oppimisvuorovaikutukseen kohdistuu erilaisia sääntöjä ja odotuksia kuin vaikka työyhteisön tai harrastajaryhmän vuorovaikutukseen (Mercer, 2010).

Tämän tutkimuksen lähtökohta on todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Siitä seuraa tutkimuksellisen kiinnostuksen kohdistuminen kieleen ja vuorovaikutukseen. Oman oleellisen osansa vuorovaikutuksen tutkimukseen tuo tässä tutkimuksessa musiikin osuus, onhan kyseessä nimenomaan soittotunneilla tapahtuva vuorovaikutus. Vuorovaikutus ei siis tässä tutkimuksessa ole ainoastaan kielellinen, vaan myös kehollinen ja ennen kaikkea musiikillinen ilmiö. Omassa alaluvussa tarkastelen soitonopetusta vuorovaikutuksen näkökulmasta käsittelevää tutkimusta.

### 2.2.1 Luokkahuonevuorovaikutukseen liittynyt tutkimus

Vuorovaikutusta on tutkimuksissa lähestytty usein viestintätieteiden näkökulmasta. Valkonen ja Laapotti (2011) määrittelevät tehtäväkeskeisten ryhmien vuorovaikutuksen tutkimusmetodeja käsittelevässä katsausartikkelissaan ryhmän vuorovaikutuksen ”ryhmän jäsenten symboliseen käyttäytymiseen perustuvaksi dynaamiseksi prosessiksi, joka rakentaa sekä yksilöiden että ryhmän yhteistä sosiaalista todellisuutta ja jossa pyritään luomaan yhteisiä jaettuun merkityksiä”. Vuorovaikutus rakentuu kielellisestä ja ei-kielellisestä viestinnästä, jonka lähtökohta on yksilöllinen. Ryhmän vuorovaikutus ei silti ole vain näiden yksilöllisten toimintojen ja piirteiden summa (Valkonen & Laapotti, 2011, s. 45; ks. Burtis & Turman, 2006). Kun tarkastelun kohteena on nimenomaan opiskeleva ryhmä opettajineen, on tutkimuksen kannalta kiinnostavaa erityisesti luokkahuonevuorovaikutus – vuorovaikutus kasvatustieteen näkökulmasta nähtynä.

Sosiokulttuurisen (Lave & Wenger, 1991) ja konstruktivistisen (Tynjälä, 1999a; 1999b) oppimiskäsityksen taustalla on niin sanottu osallistumismetafora, näkemys oppimisesta sosiaalisena osallistumisena johonkin toimintaan tai käytäntöön. Kun tutkijoiden mielenkiinto on suuntautunut yksilön sisäisestä, mentaaliseen toiminnasta sosiaaliseen, on oppimistutkimuksenkin kentällä entistä enemmän kiinnostuttu oppimisen ja vuorovaikutuksen suhteesta. (Vehviläinen ym., 2008). Luokkahuoneen vuorovaikutus on kuitenkin monitahoista eikä yksi

tutkimus tai tutkimustapa pysty välittämään sen kaikkia ulottuvuuksia ja vivah-teita (Holst, 2013, s. 37).

Vuorovaikutustutkimuksen taustalla on kaksi vaikutusvaltaista traditiota. Robert Bales ensinnäkin esitteli jo 1950-luvulla kvantitatiivisen, valmiisiin teko-kategorioihin pohjautuvan menetelmänsä (IPA, interaction process analysis), joka perustui ajatukseen, että kaikki vuorovaikutus voidaan palauttaa kyseisiin tekokategorioihin. Harvey Sacks taas kehitti 1960-luvulla etnometodologian poh-jalta keskustelunanalyysin, joka on laadullinen, induktiivinen, arkielämän luon-nollisia vuorovaikutustilanteita tutkiva menetelmä. Kun Balesilaiseen traditioon pohjautuvassa tutkimuksessa yksittäisten tekojen merkitys sisältyy niihin it-seensä, ajatellaan saksilaisen tradition piirissä sen sijaan, että merkitys rakentuu toisiaan seuraavien tekojen ja niitä seuraavien reagoitien vuorovaikutuksessa refleksiivisesti. Vuorovaikutus tulee siis merkitykselliseksi vasta osana jatkumoa, sekventiaalista jäsenystä (Peräkylä, 1999, s. 41–42, s. 45). Vuorovaikutuksen tut-kimus Balesin ja Sacksin traditioissa on monelta osin vastakkaista, mutta niillä on myös yhdistäviä tekijöitä, kuten kiinnostus sosiaalisen kanssakäymisen oleel-lisiin osatekijöihin, joita ovat esimerkiksi resurssien hallinta, kontrolli ja solidaa-risuus (Peräkylä, 1999, s. 47).

Keskusteluanalyysiin perustuva luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus on keskittynyt kahteen laajaan kysymykseen. Ensinnäkin siihen, miten vuorovai-kutus luokassa ylipäättään toimii ja miten se eroaa muista vuorovaikutustilan-teista. Toiseksi kysymys on oppimisesta. Keskustelunanalyysin soveltuvuutta oppimisen tutkimiseen on myös epäilty, mutta sen piirissä on kehittynyt monia tapoja lähestyä oppimista sosiaalisena ja vuorovaikutuksellisena ilmiönä (Gard-ner, 2019).

Keskustelunanalyysia käytettiin etnometodologian piirissä luokkahuone-tutkimuksissa jo 1970- ja 1980-luvuilla. Nämä tutkimukset keskittyivät arkikes-kustelun rakentumiseen ja käytäntöihin. Merkittävänä Gardner (2019) pitää McHoulin (1978) tutkimusta, joka sovelsi Sacksin keskustelusääntöjä luokkahuo-neeseen ja Mehanin (1979) tutkimusta, jossa tämä kuvasi sittemmin tyypilliseksi luokkahuonevuorovaikutuksen rakenteeksi osoittautuneen IRE-sekvenssin<sup>4</sup>. Myöhemmässä tutkimuksessaan McHoul (1990) osoitti, kuinka toistojen, kor-jausten ja toistuvien IRE-sekvenssien myötä opettajan johtamassa vuorottelussa oppimista ja hiljaista tietoa tehdään osallistujille näkyväksi. Edellä mainitut tut-kimukset ovat perustavanlaatuisia myöhemmälle keskustelunanalyttiselle vuo-rovaikutuksen ja oppimisen tutkimukselle tunnistaessaan vuorovaikutuksen keskeiset rakenteet vuoronoton, jakson ja korjauksen (Gardner, 2019, s. 212–213). Etnometodologiaa on toisaalta kritisoitu opettajan valta-aseman huomiotta jättä-misestä (Hustler & Payne, 1982; Payne & Hustler, 1980).

1990-luvulla soveltavan kielitieteen ja kieltenopetuksen alueella kiinnostut-tiin laajasti keskustelunanalyysin mahdollisuuksista ja Seedhouse (1996, s. 2004)

---

<sup>4</sup> Kolmiosainen rakenne, opetusyksi, joka koostuu opettajan aloitteesta, oppilaan vastauk-sesta ja opettajan arvioinnista tai palautteesta (IRE, IRF; initiation – response – evaluation / feedback) on yksi opetusvuorovaikutuksen tutkimuksen keskeisistä rakenteista (Tainio, 2007).



osoitti IRE-sekvenssien olevan aiemmin nähtyä monimuotoisempia. Lisää huomiota haluttiin kohdistaa nimenomaan oppimiseen ja oppimisen sosiaalisiin ulottuvuuksiin ja informaaliin oppimiseen sekä siihen, millaisin erilaisin tavoin saatavilla olevia resursseja käytetään (Firth & Wagner, 1997).

Sittenkin keskusteluanalyttinen tutkimus on kohdistunut esimerkiksi vuoron ottamiseen sekä osallistumisen ja jaksojärjestelyn suhteeseen. On väitetty, että IRE-sekvenssit mahdollistavat opettajan tiukan kontrollin ja vallankäytön ja rajoittavat näin oppijoiden osallistumismahdollisuuksia ja vapaata vuorovaikutusta. Walsh (2011) esittääkin, että IRE-jaksotuksen tuloksena opettaja tuottaa 90 % oppitunnin puheesta, ja peräänkuuluttaa keinoja, joilla oppijoiden osallistumismahdollisuuksia voitaisiin vahvistaa (Gardner, 2019, s. 217). Toisaalta on havaittu, että IRE-järjestystä pyritään horjuttamaan ja oppijoilla on puheen lisäksi käytössään erilaisia multimodaalisia resursseja, kuten kehon kieli. Suuri osa vuorojen jakamisesta tapahtuukin kehollisesti, muun muassa katseiden, nyökkäysten ja osoittamisen keinoin ja tähän nonverbaaliseen vuorovaikutukseen osallistuvat sekä opettaja että oppijat (Gardner, 2016, s. 216; Kääntä, 2012; Mortensen, 2008, 2009; Sahlström, 2002).

Tutkijoiden kiinnostus on kohdistunut vuorovaikutuksen rakenteiden lisäksi myös nimenomaan oppimiseen (Gardner, 2019, s. 219). Osa tutkijoista lähestyy – usein SLA-opetuksen kontekstissa – sosiaalisia teorioita ja on kiinnostunut pitemmän ajan kuluessa tapahtuvasta oppimisesta. Ajassa tapahtuvien muutosten osoittamiseksi on ollut tarpeen käsitteellistää sellaisia puheen ja kielen ilmiöitä, joiden kautta kehittymistä voidaan havaita. Vuorovaikutuskompetenssi (interactional competence, IC) on tässä keskeinen käsite. Oppimista tarkastellaan osallistumisena puhevuorovaikutukseen, joka toteutuu näkyvänä kognitiivisena käyttäytymisenä, muotoutuu vuorovaikutuksessa ja on riippuvainen luokkahuoneen kontekstista. Viime vuosina vuorovaikutuskompetenssia on pyritty määrittelemään uudelleen. Esimerkiksi vuorovaikutusrepertuaarin käsitteen avulla kuvataan oppimista prosessina, jossa käytetään jaettua tietoa tietyssä oppimisympäristössä, kuten luokkahuoneessa. Jatkuvasti muuttuvassa tilanteessa oppijat käyttävät kaikkia saatavilla olevia resursseja ja välineitä (Gardner, 2019, s. 219–220).

Osa tutkijoista on kiinnostunut kehittämään keskusteluanalyysin omaa, sisäistä oppimisen mallia. Koschman (2013) esimerkiksi esitti, että vuorovaikutus ei ainoastaan esitä todisteita oppimisesta, vaan on itsessään paikka, jossa oppiminen tapahtuu – toisaalta vuorovaikutuksessa, toisaalta vuorovaikutuksena. Tästä seuraa, että kun tutkitaan vuorovaikutusta, ymmärretään paremmin myös oppimista. Vuoro vuorolta, hetki hetkeltä etenevä käyttäytyminen tuo näkyviin ymmärryksen muuttumista. Kun vielä otetaan huomioon multimodaalinen käyttäytyminen, saadaan esiin vuorovaikutuksen monimuotoisuutta, myös hiljaisempien oppijoiden osallistumista ja ylipäättään tuloksia, joita pelkän puheen tutkiminen ei paljasta (Gardner, 2019, s. 220).

Myös Suomessa kasvatuksen tutkijat ovat kiinnostuneet sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Jo 1970-luvulla tutkijat meilläkin etsivät oppimisen ja vuorovaikutuksen yhteyksiä ja kehittivät tähän systemaattisia työkaluja, kuten

Koskenniemen johdolla Flandersin (Flanders Interaction Analysis Categories, FIAC) pohjalta kehitetty didaktinen prosessianalyysi (Holst 2013; Komulainen ym., 1981).

Sittemmin useissa tutkimuksissa on tullut esiin opettajan hallitseva osuus vuorovaikutuksessa. Pääasiallinen keskustelussa toistuva rakenne on aiemminkin mainittu opettajan kysymys – opiskelijan vastaus – opettajan palaute (IRE). Yleensä opiskelijoiden vastaukset ovat lyhyitä eikä jatkuvampaa keskustelua juuri esiinny (esim. Kämäräinen ym., 2016, 8). Vuorovaikutustilanne saattaakin käytännössä muodostua hyvinkin erilaiseksi, kuin millaiseksi osallistujat sen tilanteen kuluessa tai sitä seuraavissa keskusteluissa olettavat. Myös opettajien tulkinnat vuorovaikutustilanteista vaihtelevat. Empiirinen tieto oppimistilanteiden vuorovaikutuksesta olisikin tarpeen muun muassa opettajankoulutuksen käytössä (Vehviläinen ym., 2008, 420).

Opetustilanteissa käytettävät pedagogiset ratkaisut ovat yhteydessä siihen, millaisia vuorovaikutuksen rooleja ja käytänteitä osallistujilla on käytössään. Luokkahuonevuorovaikutus poikkeaa tavallisesta arkikeskustelusta muun muassa siinä, että siihen kohdistuu kulttuurisidonnaisiin, nimenomaan opetusvuorovaikutusta määritteleviin sääntöihin liittyviä odotuksia (Kauppinen ym., 2013; Kämäräinen ym., 2016, s. 8). On todettu, että yhteistyöhön kannustavat toimintatavat edistävät oppilaiden yhteisymmärrystä ja kriittistä tietoa rakentavaa vuorovaikutusta. Samaa päämäärää edistää se, että ryhmän jäsenten keskinäiset suhteet ovat tasaveroisia, toiminnan tavoitteesta on jaettu ymmärrys ja jäsenet ovat motivoituneita ja sitoutuneita päämäärän saavuttamiseen (Arvaja ym., 2002; Kämäräinen ym., 2016, s. 9).

Tutkimuksen kohteena ovat olleet myös luokkahuonekeskustelun funktiot (Sahlström & Lindblad, 1998), oppilas- ja opettajakeskeiset luokat (Kumpulainen & Wray, 2002), vertaisvuorovaikutus ongelmanratkaisutilanteessa (Sahlberg & Berry, 2003), oppijan aktiivisuus käsitteiden ja matemaattisen ajattelun yhteydessä ja koko ryhmän opetus suhteessa pienryhmäopetukseen (Cobb ym., 1993). Myös ryhmän koon on havaittu olevan yhteydessä opettajan ja oppilaiden suhteen laatuun ja vuorovaikutukseen vertaisryhmässä (Blatchford, 2003; Holst, 2013, s. 38–39).

Tarkastelen vielä sitä, miten suomalaisella tutkimuskentällä on viimeisen vuosikymmenen aikana lähestytty luokkahuonevuorovaikutusta toisaalta keskusteluanalyysin, toisaalta sosiokulttuurisen teorian näkökulmasta. Tutkimukset ovat sijoittuneet usein perusopetuksen kieltenopetuksen tai esimerkiksi kielikylpyopetuksen kontekstiin (esim. Jakonen, 2014), mutta muutkin oppiaineet ovat edustettuina, kuten matematiikka (Kämäräinen ym., 2016; Lilja, 2014) ja luonnontieteet (Lehesvuori ym., 2019).

Keskusteluanalyysin keinoin on tutkittu esimerkiksi opettajan ja oppijoiden erilaisia multimodaalisia ja kehollisia vuorovaikutuskeinoja (Kääntä, 2011; 2012, 2014; Kääntä & Kasper, 2018; Paalanen, 2019, 2020), opettajien reagoimista opiskelijoiden ei-toivottuihin vastauksiin (Lehtimaja & Tainio 2019) ja opiskelijoiden keinoja asettua opettajaa vastaan (Lehtimaja, 2011) tai vaikuttaa oppituntin vuorovaikutuksen kulkuun (Lehtimaja, 2012). Jokapäiväisten materiaalien,

kuten tehtäväpaperien vuorovaikutuksellinen käyttö ja sen yhteys sosiaalisen toiminnan rakentumiseen on yksi uudemmista keskusteluanalyyttisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteista. Jakosen mukaan on keskeistä selvittää, miten materiaaliset objektit tukevat opiskelijoiden työskentelyä, kun ne organisoivat oppimistilanteille ominaisia käytäntöjä ja näiden käytäntöjen kautta rakentavat opiskelijoille institutionaalisia identiteettejä (Jakonen, 2015b). Arkipäiväiset esi- neet eivät siis ole vain materiaa, vaan myös vuorovaikutuksen resursseja (Jakonen, 2015a).

Sosiokulttuurisesta perspektiivistä on tutkittu esimerkiksi esikoululaisten visuaalisten välineiden, kuten piirustusten tai valokuvien käyttöä välittävänä välineinä (Hilppö ym., 2017), dialogiopetuksen yhteyttä opiskelijoiden mahdollisuuksiin käydä identiteettineuvotteluja luonnontieteiden opetuksessa (Kumpulainen & Rajala, 2017a), lasten osallistumiskäytäntöjä sosiokulttuurista oppimista painottavassa päiväkotiryhmässä (Kaartinen & Kumpulainen, 2012) ja dialogista vuorovaikutusta yläkoulussa (Lehesvuori ym., 2013).

Kämäräinen (2021) tarkasteli väitöstutkimuksessaan oppimisvuorovaikutusta sosiaalisena arkkitehtuurina (ks. myös Routarinne, 2008) ja lähestyi toisaalta oppilaiden keskinäistä ja toisaalta opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta sekä sosiokulttuurisen diskurssianalyysin että keskusteluanalyysin näkökulmasta. Luokkahuoneen vuorovaikutus ei ole sidottu mihinkään fyysiseen tilaan, vaan se on luonteeltaan institutionaalista keskustelua, jota sitovat tietyt normit ja odotukset. Osallistujilla on esimerkiksi erilaisiin käytöskoodeihin ja rooliodotuksiin pohjautuvia rajoituksia toiminnalleen, opettajalla ja oppilailla erilaisia (Kämäräinen, 2021, s. 42). Routarinteen mukaan sosiaalinen arkkitehtuuri muodostuu vuorovaikutuksen rakenteista, jotka ohjaavat osallistujien toimintaa. Oppimistilanteessa tavallisia tällaisia rakenteita ovat esimerkiksi viittäminen, tai yleinen ja monissa tutkimuksissa tunnistettu kolmiosainen IRE-sykli. Edellisessä luvussa (2.1.3) käsitelin oppimistilannetta ja vuorovaikutusta resursien ekologian käsitteen näkökulmasta. Ekologian kielikuva sopii Routarinteenkin mukaan jäsentämään oppimistilannetta, jossa suuntaudutaan sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen että erilaisiin ympäristön materiaalien ja kognitiivisten artefaktien tarjoamiin resursseihin (Routarinne, 2008).

Uudemmassa tutkimuksessa on myös tarkasteltu muuttuvia oppimisympäristöjä ja digitaalisia oppimateriaaleja sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta (esim. Jakonen, 2015a, 2015b) ja teknologiavälitteistä vuorovaikutusta, esimerkiksi dialogisuuden näkökulmasta (Kumpulainen & Rajala, 2017b) ja sosiaalisten ja materiaalien vuorovaikutusresurssien kietoutumista oppimisympäristössä (Kumpulainen & Kajamaa, 2020).

Seuraavaksi tarkastelen vielä lyhyesti muutamia luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksen ja myös oman tutkimukseni kannalta kiinnostavia käsitteitä. Vuorovaikutusta on tarkasteltu esimerkiksi *dialogisuuden* näkökulmasta. Beauchamp ja Kennewell (2010) toteavat, että luokkahuonevuorovaikutuksen kehittäminen dialogisempaan suuntaan todennäköisesti tehostaisi oppimista. Pakkanen (2008) huomauttaa, että dialogisuutta voidaan pitää ylipäättään vuorovaikutukseen ja kohtaamiseen kuuluvana arvona, tai dialogina voidaan

tarkastella melkein mitä tahansa vuorovaikutustilannetta. Dialogisessa keskustelussa osallistujat eivät pyri muuttamaan toistensa käsityksiä, vaan tavoitteena on antaa kaikille mahdollisuus ilmaista ja tuoda tarkasteltavaksi omat näkökulmansa, kuunnella ja tarkastella niitä, löytää kenties jotain yhteistä ja laajentaa näin omaa perspektiiviä (Pakkanen, 2008, s. 469–470). Opetus-, oppimisuorovaikutuksen kontekstissa muun muassa IRE-sekvenssien ankara noudattaminen ja opettajan suljetut kysymykset kaventavat oppijoiden osallistumismahdollisuuksia (Gardner, 2019, s. 215; Lehesvuori ym., 2019). Lehesvuori ym. (2019) huomauttavat kuitenkin, että dialoginen ja autoritatiivinen tilanne opetusvuorovaikutuksessa eivät sulje toisiaan pois, vaan voivat esiintyä limittäin ja jopa yhtä aikaa.

Luokkahuonekeskustelu on vuorovaikutuksen kentällä oma erityinen alueensa, mutta siinäkin esiintyy yleisiä sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä ilmiöitä ja odotuksia, kuten odotus *solidaarisuudesta*. Positiivinen solidaarisuus ilmenee vapautuneisuuden ja samanmielisyyden osoituksina, kuten vitsailuna ja nauruna. Negatiivinen solidaarisuus sitä vastoin tulee esiin jännittyneisyyden ja vastakohtaisuuden ilmauksissa ja erimielisyytenä. Vuorovaikutuksen moraalinen järjestys suosii samanmielisyyttä ja myönteisiä vastauksia. Jos solidaarisuutta vähentäviä tekoja tehdään, niitä pehmennetään esimerkiksi selityksin (Peräkylä, 1999, s. 42–44). Perusoletus on, että konflikteja pyritään välttämään (Kämäräinen, 2021). Arkikeskustelusta luokkahuonekeskustelu poikkeaa siinä mielessä, että osallistujat ovat jo ennalta orientoituneet epäsymmetriseen vuorovaikutustilanteeseen (Kauppinen ym., 2013, s. 18; Kämäräinen ym., 2016, s. 8; Kääntä, 2011, s. 129; Mercer, 2010, s. 7). Kyseessä on institutionaalinen vuorovaikutustilanne, jossa epäsymmetria liittyy valtaan ja auktoriteettiin, myös tiedolliseen. Instituution edustajalla, ammattilaisella, on nimittäin erilainen asema tilanteessa ja vastuu toiminnasta kuin maallikolla. Molemmilla on omat, toisiaan täydentävät positionsa. Esimerkiksi opettajan ja opiskelijan positiot ovat erilaiset, ja tämä seikka on yhteydessä vuorovaikutukseen (Leskelä & Lindholm, 2011, s. 14–15).

Moraaliset odotukset liittyvät myös *positiointiteoriaan*, jota olen käyttänyt yhtenä näkökulmana tutkimuksessani. Käsittelen sitä tarkemmin työn metodiosassa. Positiointiin liittyy myös *identiteetin* käsite siinä mielessä, että identiteetti ei ole muuttumaton tai kiinteä, vaan se rakentuu ja muokkautuu erilaisten käytäntöjen, diskurssien ja positiointien myötä (Hirvonen, 2020, s. 36). Sosiaalisen konstruktionismin piirissä ymmärretään minuus ja identiteetit jatkuvissa neuvotteluissa rakentuvina, ei annettuina (Saastamoinen, 2006, s. 175). Tässä tutkimuksessa identiteetin käsitteellä viitataan tilanteeseen, positiointien myötä muuttuvaan ja neuvoteltavissa olevaan identiteettiin (Matikainen, 2020).

Tutkimus voi kohdistua paitsi vuorovaikutukseen ja sen piirteisiin sinänsä, myös vuorovaikutuksen funktioihin eli siihen, mihin tietyillä vuorovaikutuksen keinoilla tietoisesti tai tiedostamatta pyritään. Näin on laita esimerkiksi sosiokulttuurisen diskurssianalyysin kohdalla (Mercer, 2004). Käsittelen tätä lähestymistapaa tarkemmin työn metodiosassa.

Vuorovaikutus ei rakennu pelkästä puheesta, joka on yksi, toki keskeinen kommunikaation moodi. Suuri osa viestinnästä on nonverbaalista, kuten eleitä, katseita ja liikkeitä, mutta puhetta pidetään siitä huolimatta hallitsevana viestinnän muotona (Kääntä & Haddington, 2011, s. 11–12). Esimerkiksi Mercer (2010, s. 10) pitää kieltä opetuksen ensisijaisena kulttuurisena välineenä, sillä puhuttu kieli mahdollistaa ainutlaatuisella tavalla opettajien ja oppilaiden välisten suhteiden ja lasten ajattelun kehittymisen. Puhe voidaan nähdä ensisijaisena moodina, jonka avulla opettaja orkestroi ja järjestää muiden moodien materiaalia oppimistavoitteiden kannalta tarkoituksenmukaisesti. Moodilla tarkoitetaan jonkin sisällön muotoa, kuten vaikka kuvaa, kirjoitusta tai puhetta (Twiner ym., 2010). Ilman moodia ei sisältöä voisi välittää eikä sitä oikeastaan ole olemassa (Rostvall & West, 2005, s. 89; West, 2007, s. 142). Musiikinopetuksen ollessa kyseessä on musiikki luonnollisesti yksi, vieläpä oleellinen kommunikaation moodi.

Multimodaalisuuden tutkimus laajasti ymmärrettynä käsittää puheen, tekstien ja diskurssien tutkimuksen alueet, joiden tutkimuskohteina ovat merkitysten syntyminen ja ymmärtäminen erilaisten modaliteettien kautta. Multimodaalisuus käsitteenä on laaja ja kattaa monia eri lähestymistapoja (Kääntä & Haddington, 2011, s. 12–13). Myös tallennusmenetelmien kehittyminen on osaltaan edistänyt vuorovaikutuksen näkemistä entistä enemmän multimodaalisena, myös kehollisena ja materiaalisena ilmiönä (Paalanen, 2020, s. 5). Keskusteluanalyysin piirissä puhutaan jopa videokäänteestä. Tallennusmenetelmien kehittyminen nimittäin mahdollistaa vuorovaikutuksen yksityiskohtaisen ja systemaattisen tarkastelun sosiaalisessa ja materiaalisessa kontekstissaan (Mondada, 2019).

Kielellistä käännettä on seurannut kehollinen käänne. Kielen lisäksi katseet, eleet, liikkeet ja asennot sekä kehojen sijoittuminen tilassa ovat mukana vuorovaikutuksessa. Kehon avulla sekä aistitaan ja havaitaan maailmaa että kommunikoidaan toisille (Mondada, 2019). Kehoa ja mieltä ei nähdä erillisinä, toisistaan riippumattomina, vaan ajatellaan, että tieto syntyy ihmisissä ja ihmisten välillä ei-symbolisten prosessien, kuten havaintojen, tuntemusten, elämysten, aistimusten ja tunteiden pohjalta kehossa ennen kuin se saatetaan symboliseen muotoon (Anttila, 2013). Kielen ja kehon ohella vuorovaikutuksen resursseina käytetään erilaisia esineitä, artefakteja, dokumentteja ja teknologiaa. Näitä materiaalisia resursseja kehot käyttävät ja liikuttelevat, mutta myös aistivat niiden ominaisuuksia. Mondada näkee haasteena multimodaalisen vuorovaikutustutkimuksen laajenemisen multisensoriaaliseksi (Mondada, 2019).

Nonverbaali viestintä ei ole puheen tavoin säännönmukaista. Kääntä ja Haddington määrittelevät multimodaalisen vuorovaikutuksen reaaliaikaiseksi, kasvokkain tai esimerkiksi tietoverkkojen välityksellä tapahtuvaksi vuorovaikutukseksi, jossa multimodaalisuudella tarkoitetaan niitä vuorovaikutuksen keinoja, jotka puheen lisäksi ovat tärkeitä ymmärtämisessä ja ymmärretyksi tulemisessa (Kääntä & Haddington, 2011, s. 11–12). Vuorovaikutuksessa käytetään tällöin verbaalisen kielen lisäksi ekstralingvistisiä (esimerkiksi kasvojen ilmeet, eleet, kehon kieli) ja puheen prosodisia (äänensävy, tempo, rytmi, voimakkuus, intonaatio) ja paralingvistisiä (huokaukset, naurahdukset) ominaisuuksia

(Kowal & O'Donnell, 2014, s. 7; Lehtinen, 2011). Ihmiset voivat tukea vuorovaikutusta oman fysiikkansa lisäksi fyysisen ympäristön tarjoamalla mahdollisuuksilla, joita ovat erilaiset esineet, tila, paikka ja liike tilassa. Ihminen voi muokata omaa kielellistä ja kehollista toimintaansa saadakseen muut ymmärtämään itseään (Kääntä & Haddington, 2011, s. 11–12). Puheen ja kehollisen toiminnan lisäksi vuorovaikutuksessa käytetään materiaalisia artefakteja – musiikinopetuksen kontekstissa esimerkiksi soittimia, nuotteja, nuottitelineitä – ja erilaisia resursseja, joita osallistujat yhdistelevät ja käyttävät edistääkseen yhteistoimintaansa ja jaettua ymmärrystä meneillään olevasta tilanteesta. Yhteiset välineet tarjoavat resurssit, joiden avulla osallistujat voivat muotoilla toimintansa puolin ja toisin tunnistettavaksi ja ymmärrettäväksi (Stevanovic & Kuusisto, 2018).

Multimodaalisuus voidaan myös määritellä lähestymistavaksi, jossa opettamista tarkastellaan luokkahuoneen materiaalien ja resurssien käytön kautta. Erityisesti tällä vuosituhanella on teknologian kehitys edistänyt multimodaalisuutta. Toisaalta on myös niin, että ihmisten välinen kommunikaatio on aina ollut luonnostaan pohjimmiltaan multimodaalista (Twiner ym., 2010). Multimodaalisessakin opetustilanteessa opettajan ja oppilaan roolit poikkeavat toisistaan. Sisällöt ovat yleensä opettajan valitsemia ja opettaja myös orkestroi käytettävissä olevat resurssit oppimistavoitteiden kannalta tarkoituksenmukaisesti (Twiner ym., 2010).

Tämä tutkimus kohdistuu soitonopetustilanteiden multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Niinpä keskeinen vuorovaikutuksen moodi puheen, eleiden ja ilmeiden ohella on musiikki. Käsittelen seuraavassa luvussa tarkemmin musiikin osuutta vuorovaikutuksessa ja soittotuntien vuorovaikutuksen merkitystä laajemminkin.

## **2.2.2 Soitonopetusta koskevat kysymyksenasettelut ja tulokset**

Pianonsoiton opiskelua ja opettamista käsittelevä kirjallisuus on keskittynyt paljolti soittamisen teknisiin kysymyksiin ja teosten tulkintaan. Opettajan ja oppilaan suhde taas on ollut esillä lähinnä oppimistulosten yhteydessä: Jos oppilas noudattaa opettajan ohjeita, hän voi saavuttaa hyviä tuloksia. Oppilaan kokemukset ovat nousseet mielenkiinnon kohteeksi vasta viime aikoina, eikä opettajan vuorovaikutus- tai pedagogisia taitoja käsitellä kirjallisuudessa paljonkaan (Hasu 2017, s. 27). Niinpä soittotuntien vuorovaikutuksellista dynamiikkaa tunnetaan huonosti, eikä paljon tiedetä siitä, miten opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus muokkaa oppilaan oppimismahdollisuuksia. On arveltu, että eräs taustalla vaikuttava tekijä voi olla niin sanottu lahjakkuusparadigma: oppimiseen vaikuttavana tekijänä nähdään pääasiassa oppijan ominaisuudet – hän joko on lahjakas tai sitten ei. Tällainen ajattelu jättää huomiotta vuorovaikutukselliset tekijät (Rostvall & West, 2005, s. 96). Soitonopetus on kuitenkin monimutkainen sosiaalinen ilmiö, jolla on pitkä historia. On ongelmallista lähestyä sen tuloksia vain opettajien ja oppilaiden yksilöllisten kykyjen seurauksena (Rostvall & West, 2005, s. 88–89). Yksi kiinnostava näkökulma soittotuntien analysoimiseen on tarkastella niitä sosiaalisina kohtaamisina ja esityksinä (Rostvall & West 2005; ks. myös Goffman, 1959). Tällöin yksilöiden toiminnot ymmärretään instituution

historiasta periytyvinä traditionaalisina rutiineina, ei niinkään yksilöllisinä pää-töksinä (Berger & Luckmann, 2020; Rostvall & West 2005, s. 91; West, 2007, 144; West & Rostvall, 2003, s. 20).

Varsinkin nuoren opiskelijan elämässä soitonopettajan merkitys voi kuitenkin olla suuri. Tästä kertoo Erja Kososen kahden vuosikymmenen takainen väitöstutkimus, jossa kävi ilmi, että soitonopettaja on monessa suhteessa keskeinen vaikuttaja. Hän edustaa ja välittää erilaisia soittamiseen liittyviä arvoja ja kulttuurisia käytänteitä, joita erityisesti nuoret soittajat omaksuvat opettajalta (Kosonen, 2001, s. 95).

Soitonopiskelua musiikkiopistoissa leimaakin Kososen tutkimuksen perusteella opettajan vahva auktoriteetti ja opiskelun eteneminen tutkintojärjestelmän puitteissa, vaikkakin yksilöllisin painotuksin ja yksilöllisellä aikataululla (Kosonen, 2001, s. 98). Hasu (2017, s. 45) puolestaan näkee oppimisen, opettamisen ja soittamisen kiinteänä vuorovaikutuksen kokonaisuutena ja painottaa tilanteessa heräävien, musiikilla ilmaistavien tunteiden merkitystä. Viulunsoiton opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta motivaation näkökulmasta tutkinut Soile Tikka (2017, s. 205) pitää opettajan ja oppilaan läheistä ja turvallista suhdetta ja vuorovaikutusta toimivan soitonopetuksen pohjana. Opettajan vuorovaikutuksessa hän korostaa hyväksyvää välittämistä. Heikinheimo (2009) tutki väitöskirjassaan soitto- ja laulutuntien vuorovaikutusta vuorovaikutuksen intensiteetin käsitteen valossa. Hän havaitsi, että vuorovaikutuksen intensiteetti on yhteydessä opetus- ja oppimisstrategioihin. Intensiteetin näkökulma korostaa opettajan ja oppilaan työskentelyn laadullisia piirteitä, jotka liittyvät esimerkiksi musiikilliseen kasvuun. Tulokset kyseenalaistavat Heikinheimon mukaan tehokkuusparadigman eli ajatuksen, että tehokkuus liittyisi opettajan korkeaan ja tehottomuus puolestaan matalaan intensiteettiin. Hän esittää, että vuorovaikutuksen intensiteetti sisältää jatkuvan jännitteen vastakohtaisten elementtien välillä. Näitä vastakohtaisuuksia artikuloidaan dialogisessa prosessissa, jossa muusikkous kehittyy (Heikinheimo, 2009).

Daniel esitti yhteenvetona siihenastisesta soittotuntien vuorovaikutusta käsittelevästä tutkimuskirjallisuudesta, että oppitunneissa on suurta opettajakoh-taista vaihtelua. Useimmiten tunteja kuitenkin dominoivat opettajan puhe ja sitä seuraavat musiikilliset vastineet. Opettaja siis kontrolloi tunnin rakennetta ja kul-kua, kun taas oppilaan osana oli enimmäkseen musiikin tuottaminen ja annettu-jen ohjeiden tai tehtävien toteuttaminen. Toisinaan oppilaan panos tunnilla oli jopa minimaalinen. Daniel kuitenkin viittaa useisiin tutkimuksiin, jotka osoitta-vat, että vuorovaikutuksen suurempi määrä oppitunneilla todennäköisesti tuot-taisi parempia oppimistuloksia (Daniel, 2006, s. 193).

Omassa videoaineistoon perustuvassa tutkimuksessaan Daniel vertasi ryhmä- ja yksilötuntien vuorovaikutusta ja huomasi niiden poikkeavan toisis-taan. Yksilötunneilla opettajan osuus oppilaaseen verrattuna oli nimittäin 16-ker-tainen, kun se ryhmätunneilla oli vain kaksinkertainen. Daniel kysyykin, missä määrin oppilaiden tulisi voida osallistua työskentelynsä määrittelyyn ja arvioin-tiin. Mikä on vuorovaikutuksen sopiva tasapaino oppilaan ja opettajan osuu-nessa? (Daniel, 2006, s. 200, s. 205.) Myös Siebenaler (1997, s. 6–7) viittasi jo yli 20

vuotta sitten samansuuntaisiin tuloksiin opettajan ja opiskelijan toiminnan määräästä. Siebenaler viittaa myös vanhempaan Garlin (1992) tutkimukseen, joka osoitti, että tehokkaimmiksi määritellyt opettajat vaihtelivat säännöllisemmin kommunikointitapaansa nonverbaalin ja verbaalin välillä, ja heidän puheilmiasunsa oli tehokkaampaa. Lukuisissa tutkimuksissa on tunnistettavissa opetusvuorovaikutuksessa - myös musiikinopetuksessa - yleinen, toistuva rakenne, joka koostuu opettajan kysymyksestä tai aloitteesta, opiskelijan vastauksesta ja opettajan palautteesta (Siebenaler, 1997, s. 6-7).

Heikinheimo esittää yhteenvedona tutkimuskirjallisuuden pohjalta, että vuosituhannen vaihteen molemmiin puolin vuorovaikutus yksilösoittotunneilla oli kaikissa länsimaissa useimmiten epäsymmetristä, yksisuuntaista ja opettajan dominoimaa. Opiskelijan rooliksi jäi olla passiivinen vastaanottaja (Heikinheimo, 2009, s. 40-41). Sittenkin muun muassa Skandinaviassa näkökulma on kääntynyt oppijakeskeisempään suuntaan ja huomio kohdistuu entistä enemmän oppijan oppimiseen ja autonomiaan.

Vuorovaikutuksen on havaittu myös olevan erilaista lasten ja toisaalta aikuisopiskelijoiden ollessa kyseessä. Siebenaler huomasi aikuisten ja lasten soittotuntien vuorovaikutusta vertaillessaan, että aikuisten soittotunneilla sekä opettaja että opiskelija puhuivat enemmän kuin lasten tunneilla. Aikuisten tunneilla havaittiin myös taantumista. Tämä saattaa viitata siihen, että aikuiset tarvitsivat opettajalta enemmän tukea. Tehokkaiksi luokitelluissa episodeissa opettajat tarjosivat opiskelijoille tukea, harjoittelustrategioita ja tarkkoja ohjeita siitä, mitä korjattavaa heidän soitossaan oli. Lisäksi tehokkaille soittotunneille oli ominaista, että tehtävät pilkottiin pieniin osasiin, joita harjoiteltiin ja sitten liitettiin kokonaisuuteen. Opetus oli tehokasta, kun opettaja tunnisti opiskelijan ongelmat nopeasti ja tarjosi niihin sopivan ratkaisun (Siebenaler, 1997, s. 18-19).

### **2.2.3 Multimodaalinen vuorovaikutus soitonopetuksen kontekstissa**

Soittotuntien vuorovaikutuksen erityispiirre on musiikin osuus vuorovaikutuksessa. Pelkän puheen ja kehonkielen huomioiminen antaa vuorovaikutuksesta vaillinaisen kuvan, sillä suuri osa kommunikoinnista on musiikillista, eikä sen osuutta näin ollen voi ohittaa (Paalanen, 2020, s. 5). Rostvall ja West (2005) tutkivat soiton oppimista dynaamisena, toisiaan seuraavien merkinantojen ja ilmausten prosessina, johon osallistuvat aktiivisesti sekä oppilas että opettaja. He tarkastelivat soittotuntien kommunikaatiota sarjana viestejä, jotka on jaettu viestiyksiköihin. Viesti voi alkaa yhdessä kommunikaation moodissa ja jatkua toisessa. Moodit (puhuttu kieli, eleet ja ilmeet tai musiikki) ovat kulttuurisesti muotoutuneita esittämisen ja kommunikaation välineitä.

Edellä mainitut moodit eivät välttämättä yksinään, toisistaan erillään tarkasteltuina ole johdonmukaisia. Jokaisella on nimittäin oma semiotiikkansa ja niiden merkitykset kietoutuvat yhteen ja vaikuttavat siihen, miten opetus tai ohjeet ymmärretään. Multimodaaliset tekstit koostuvat eri logiikoilla toimiviin moodeihin pohjautuvista elementeistä ja tieto muuttaa muotoaan, kun se ymmärretään toisen moodin materiaalissa (Rostvall & West, 2005, s. 89; West, 2007,



s. 142). Esimerkkinä tästä on soittotunneille tyypillinen tilanne, jossa sama asia ilmaistaan ensin puhuen, sitten soittaen, tai päinvastoin.

Soittotuntien multimodaalista vuorovaikutusta ovat tutkineet mm. Stevanovic ja Kuusisto. He totesivat, että pedagogista sisältötietoa on opettajan kyky välittää oppilailleen musiikin elementit laulaen, soittaen tai eleiden avulla, ja tässä myös kehollisten resurssien merkitys ymmärretään entistä paremmin. Käsitteet mallista oppimisesta ja kehollisesta oppimisesta sopivat erityisen hyvin instrumenttiopetuksen kontekstiin, onhan musiikin tuottamisessa aina kyse myös kehollisesta toiminnasta (Stevanovic & Kuusisto 2018).

Malliksi soittaminen on osoittautunut jopa tehokkaammaksi kuin sanalliset ohjeet, vaikka se ei yksinään takaakaan onnistunutta instrumenttiopetusta. Musiikilliset ilmaisut tarvitsevat tuekseen myös verbaalista selvennystä. Vaikka soitinopetus nojaa pitkälti muihin kuin sanallisiin merkityksiin, myös opettajan puheella ja sen lingvivistisillä yksityiskohdilla on keskeinen merkitys oppilaan oppimiselle ja käyttäytymiselle (Dickey, 1991; Stevanovic & Kuusisto, 2018).

Myös Allsup (2003, s. 30) painottaa kehollisen ja musiikillisen vuorovaikutuksen merkitystä musisointitilanteessa. Hän kuvaa puhutun kielen ja musiikin kietoutumista bändin harjoittelussa ja improvisoidessa. Ryhmän jokainen jäsen tuo oman osansa kokonaisuuteen, josta näin syntyy jotain enemmän kuin jakamattomana. Kielellisestä, kehollisesta ja musiikillisesta vuorovaikutuksesta soittotunneilla muodostuu multimodaalinen kokonaisuus (Rostvall & West, 2005, s. 88; West, 2007, s.142).

Paalanen (2019, 2020) puolestaan tarkasteli multimodaalista vuorovaikutusta lukiolaisten musiikkitunneilla pedagogisen yhteismusisoinnin yhteydessä. Hän tarkasteli erityisesti opettajan vuorovaikutusta ja havaitsi, että pedagoginen yhteismusisointitilanne on varsin opettajajohtoinen. Opettajaa voidaan pitää ennen kaikkea osallistajana ja mahdollistajana. Hän kutsuu osallistumaan ja pitää musisointia yllä käyttäen erityisen voimakkaasti vuorovaikutuksen kehollisia resursseja. Näin hän tukee osallistujien musiikillista toimijuutta erityisesti vuorovaikutuksessa tapahtuvan synkronoitumisen eli tahdistumisen kautta (Paalanen 2019, s. 188–202, 2020).

Opetustilanteiden vuorovaikutus on usein epäsymmetristä, mikä liittyy siihen, että opettajalla on muita enemmän tiedollista valtaa ja osaamista. Oppimisen kannalta tämä voi olla edullista: kun epäsymmetrisestä vallanjaosta vallitsee ikään kuin sopimus, voi opettaja sen turvin edistää pedagogisia tavoitteitaan. Musiikinopettajien kohdalla vuorovaikutus poikkeaa monien muiden opettajien vastaavasta siinä mielessä, että ryhmän musisoidessa opettaja itse on mukana toiminnassa, osana ryhmää, vaikka samalla ohjaa ja määrittelee toiminnan kulua. Kaikessa luokkahuonevuorovaikutuksessa tunnettu rakenne (IRE) joka koostuu opettajan aloitteesta, oppilaan vastauksesta ja opettajan palautteesta, on tunnistettavissa myös musiikkituntien yhteismusisointitilanteissa (Paalanen, 2019, s. 192).

Paalasan tunnistamia opettajan käyttämiä kehollisia resursseja olivat puheen painotus, sykkeen ilmaiseminen kielellisesti, kuvan osoittaminen esimerkiksi taululta, jalalla polkeminen, kävely, kehon painopisteen vaihtaminen,

soittamisen jäljittely liikkein, sormien napsuttaminen, kädellä viittominen ja vokalisointi. Kaikki nämä toiminnot järjestyivät metrisesti eli tapahtuivat musiikin tahdissa. Näin mahdollistui musisointiin osallistuvien uppoutuminen samaan metriseen kehykseen, ja tahdistuminen samaan sykkeeseen vuorovaikutuksen kuluessa. Soiton- tai musiikinopetuksen aikana multimodaaliseen vuorovaikutukseen voi kuulua lisäksi esimerkiksi laulamista ja muita, ”tavallisia” vuorovaikutuksellisia toimintoja, kuten katseet, ilmeet ja kehon asennot. Nämä vuorovaikutukselliset välineet eivät esiinny vain yksi kerrallaan, vaan kietoutuvat toiminnan aikana monin tavoin yhteen (Paalanen, 2019, s. 192–193).

Lukiolaisryhmän pedagogisessa yhteismusisointitilanteessa ei ole kyse varsinaisesta instrumenttiopetuksesta, mutta se muistuttaa ryhmäsoittotunnin aikana tapahtuvaa yhteismusisointia. Molemmista ryhmä toimii yhtä aikaa ja samatahtisesti pyrkien yhteiseen päämäärään (Paalanen, 2019, s. 189).

### 3 SOITONOPETUS JA -OPPIMINEN LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSESSA

Tässä pääluvussa paneudun soiton oppimisen luonteeseen ja soittotaidon, erityisesti pianonsoittotaidon rooliin musiikkia opettavan luokanopettajan työssä sekä luokanopettajakoulutuksessa toteutettavan soitonopetuksen kysymyksiin. Luokanopettajakoulutuksessa toteutettavaa soitonopetusta leimaa se, että se tähtää ennen kaikkea opettajan työssä tarvittaviin käytännön taitoihin, kuten säestystaitoon.

Soiton oppiminen koostuu periaatteessa samantapaisista prosesseista kuin muukin oppiminen. Sillä on kuitenkin joitakin erityispiirteitä. Soiton oppimisessa on nimittäin kyse toiminnallisesta, tekemisenä ilmenevästä eli proseduraalisesta tiedosta (Elliott, 2005a, s. 101; Pöyhönen 2011, s. 18). Toisin sanoen soittaja tietää osaavansa soittaa kappaleen, mutta tietääkseen, miten se soitetaan, hänen on soitettava se. Kappaletta ei voi selittää sanallisesti, vaan tieto on ”sormissa” (Hasu, 2017, s. 79). Deklaratiivinen tieto tulee esiin selityksissä, perusteluissa ja myös opetuksessa. Se koskee asioita, jotka tiedämme, kun taas proseduraalinen tieto koskee sitä, mitä osaamme, taidamme.<sup>5</sup> Tämän jaottelun kautta voidaan tarkastella sekä muusikon tietämisen luonnetta että yleissivistävää musiikinopetusta. Toiminnallinen tieto on sekä kouluopetuksessa että muusikon tiedon kehittymisessä oleellista. Tämä näkyy siinä, että musiikin ymmärtäminen tulee esiin ja kehittyy nimenomaan toiminnan, musisoimisen kautta (Pöyhönen 2011, s. 19). Elliott pitää musiikin parissa toimittaessa olennaisimpana tätä proseduraalista toimintatietoa. Kaikkia tiedon lajeja tarvitaan musiikin oppimisessa, mutta taito kuitenkin ratkaisee (Elliott, 1995, s. 53–55).

---

<sup>5</sup> Ulospäin näkyvien deklaratatiivisen eli sanallisen ja proseduraalisen eli toiminnallisen tiedon ohella tärkeitä tiedon lajeja ovat informaali, impressionistinen ja itsesäätelytieto, jotka eivät näy ulospäin ja ovat siten vaikeammin tunnistettavissa (Pöyhösen (2011) mukaan Be-reiter & Scardamalia, 1993; Elliott, 1995).

### 3.1 Pianonsoiton opetuksen perinteitä ja kehityskulkuja Suomessa

Käytännöllisen tavoitteensa ja lyhyen kestonensa osalta luokanopettajankoulutuksessa toteutettava soitonopetus poikkeaa paljonkin perinteisestä musiikkioppilaitosperinteeseen sitoutuneesta opetuksesta. Se ei kuitenkaan ole tästä traditiosta irrallaan. Voidakseni kuvata luokanopettajankoulutuksen soitonopetuksen luonnetta, valaisin lyhyesti myös traditiota, josta soitonopetuksen erilaiset muodot ja toteutukset nousevat.

Suomalaisenkin pianopedagogiikan juuret ovat länsimaisen soitonopetuksen vuosisatoja pitkässä traditiossa. Se on periytynyt soittajasukupolvelta toiselle opettajan ja oppilaan suhteiden välityksellä. Opettaja siirtää eteenpäin omalta opettajaltaan oppimaansa ketjussa, joka ulottuu kauas historiaan. Uudet soittajapolvet tuovat perinteeseen omia painotuksiaan ja lähestymistapojaan, mutta silti jokainen opettaja kantaa omalla tavallaan myös traditiota mukanaan (Hasu, 2017, s. 26; Heikinheimo, 2009). Näin traditio välittyy soittajasukupolvelta toiselle – paitsi taitona, myös merkityksinä ja odotuksina, jotka voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia. Instituutioiden, kuten musiikkioppilaitosten käytännöt ovat historian myötä muodostuneet sisäistetyiksi soitonopiskelun malleiksi. Musiikkioppilaitosjärjestelmä voidaankin nähdä sosiaalisena instituutiona, jonka yhtenä tavoitteena on itsensä säilyttäminen. Myös opettajan rooliin ja vallankäyttöön liittyvät tottumukset ja käytännöt siirtyvät opettajalta oppilaalle, ja oppilaat vuorostaan välittävät niitä eteenpäin omille oppilailleen (Hasu, 2017, s. 46; Kosonen, 2001, s. 107; Rikandi, 2010, 2012).

Traditiota on tarkasteltu myös kriittisesti. Esimerkiksi ruotsalaistutkijat Rostvall ja West ovat kritisoineet soitinpedagogiikan perinteisiä käytäntöjä puheen soitonopetuksen mustasta laatikosta. Heidän mukaansa soitonopetus on ollut suljettujen ovien takana tapahtuvaa, jopa salaperäistä toimintaa. He kritisoivat myös länsimaiseen musiikkitraditioon liittyvää ajattelua, jonka mukaan musiikillinen tietotaito on vain harvojen omaisuutta ja opettaja nähdään jonkinlaisena portinvartijana (Rostvall & West, 2003, s. 96). Myös Rikandi katsoo, että näkemys opetustaidosta lähinnä opettajan persoonallisena ominaisuutena ja hiljaisena tietona on omiaan jarruttamaan pedagogiikan kehitystä (Rikandi, 2010, s. 164; Rostvall & West, 2003, s. 213–214). Vastaavasti lahjakkuusajattelu, eli käsitys, jonka mukaan oppimistulokset ovat enemmän kiinni oppilaan ominaisuuksista kuin opettamiseen ja oppimiseen liittyvistä tekijöistä, on pedagogiikan kehittymisen kannalta ongelmallinen. Kehitystä hidastaa myös se, että alalla työskentelevät ovat suhteellisen eristäytyneitä toisistaan (Daniel, 2006, s. 192; Rostvall & West, 2003). Rostvallin ja Westin tutkimus keskittyy Ruotsin soitonopetukseen, mutta myös suomalaista soitinpedagogiikkaa voidaan tarkastella heidän tulosensa valossa (Rikandi 2010, s. 164).

Sotien jälkeen Suomessa on panostettu voimakkaasti kulttuuriin ja koulutukseen, joiden katsottiin olevan merkittäviä Suomi-kuvan rakentamisessa. Kehittämistyön tuloksena Suomeen syntyi väkilukuun nähden maailman laajin

musiikkioppilaitosverkosto, ja 1960-luvulla alkoi myös musiikkiluokkatoiminta. Kehitys on johtanut siihen, että Suomessa periaatteessa jokaisella asuinpaikasta ja varallisuustasosta riippumatta on mahdollisuus päästä tavoitteellisen musiikinopetuksen piiriin. Suomalainen musiikkikasvatusjärjestelmä tuloksineen onkin maailmalla tunnettu. Puhutaan jopa Suomen musiikki-ihmeestä (Hasu, 2017, s. 29).

Suomen musiikkioppilaitosverkoston perustamisesta asti opetussuunnitelmat ovat painottaneet yksilöopetusta, ja voidaan olettaa, että tällä on ollut vaikutusta siihen, miten pianopedagogiikka Suomessa nähdään (Rikandi, 2010, s. 163–164). Perinteinen pianopedagogiikka, kuten yleensäkin soitinopetus, nojaa mestari-oppipoikaperinteeseen, jonka keskiössä ovat nuotinnettu musiikki, soitotekniikka ja tradition säilyttäminen (Jorgensen, 2008; Rikandi, 2010, s. 163). Perinnettä voidaan pitää staattisena, vaikka sillä onkin olemassaolonsa aikana ollut erilaisia ilmenemismuotoja, ja useimmissa länsimaissa se on vakiintunut instrumenttiopetuksen muoto (Davidson & Jordan, 2007, s. 733; Rikandi, 2010, s. 163). Perinnettä on arvosteltu mestarin kaikkitietävyydestä ja omistavasta suhteesta oppilaisiinsa. Se ei kuitenkaan sulje pois eri mestareiden johdolla opiskelua eikä useampiin yhteisöihin liittymistä (Partti ym., 2013, s. 63). Hasu huomauttaa, että musiikkioppilaitokset ovat muuttamassa opiskelua oppijalähtoisemmäksi, mikä on saattanut aiheuttaa huolta tason laskusta. Toisaalta hän esittää, että oppilaitoksissa ei välttämättä ole tapahtunut todellisten muutosten vaatimaa uudelleen ajattelua. Ääneen lausumaton periaate on edelleen, että opettajan hyvyys määrittyy oppilaiden menestymisen perusteella (Hasu, 2017, s. 25, s. 33).

Tällä vuosituhannella pianopedagogiikka on Suomessakin kohdannut lukuisia haasteita. Uudet musiikinlajit ja -tyylit ovat tulleet vahvasti mukaan perusopetuksen musiikinopetukseen ja sitä kautta myös muille musiikkikasvatuksen alueille, kuten soitinopetukseen. Myös uudet, informaalit oppimisympäristöt, kuten internetin yhteisöt, YouTube ja erilaiset television ohjelmat ja kilpailut haastavat perinteisen formaalin opetuksen. Ihmisillä on musiikin vastaanottamisen lisäksi valtavasti aiempaa enemmän mahdollisuuksia myös osallistua aktiivisesti musiikkiin. Kehitys heijastuu myös tiedon ja vallan jakautumiseen opetuksessa. Soitinopetuksen piirissä on jouduttu omaksumaan ajatuksia, joiden mukaan jokainen voi vaatia itselleen tiedon omistajuutta ja opiskelijan positiivisen toimijuuden rakentaminen voi olla osa opettamista. Tällaiset ajatukset ovat haastaneet perinteisen näkemyksen opettajan auktoriteetista ja tiedosta opetuksen ja oppimisen lähtökohtana (Rikandi, 2010, s. 165). Myös opettajankoulutuksen soitonopetus on osa tätä muutosprosessia.

Edellä (s. 52) viittasin soitonopetuksen ”mustaan laatikkoon”. Alan kehittymisen ja muutoksiin reagoimisen kannalta piilossa oleva, implisiittinen käytäntö on ongelmallinen (Rikandi, 2010, s. 164–165). Rähkä ja Juvonen (2016) arvelevat kriittisesti jopa, että soitonopettajat toistavat omiin opiskelukokemuksiinsa pohjautuvaa pedagogiikkaa sellaisenaan. He esittävät, että opetuksessa voitaisiin huomioida huomattavasti enemmän esimerkiksi internetin ja muun nykYTEKNOLOGIAN tarjoamia mahdollisuuksia (Rähkä & Juvonen, 2016, s. 154). Esimerkiksi ajasta ja paikasta riippumaton opiskelu on mahdollista itsenäisesti verkossa.

Enbuska ym. (2018) huomauttavat kuitenkin, että verkossa opiskelu vaatii tuekseen opettajan ja opiskelijoiden välisen ja myös vertaisten välisen vuorovaikutuksen mahdollistavaa kontaktiopetusta, esimerkiksi ryhmämuodossa. He pitävät oleellisena myös opettajan roolia tutorina ja sisällön tuottajana (Ruokonen ym. (2017) havaitsivat, että opettajaopiskelijat oppivat parhaiten sulautuvissa oppimisympäristöissä, kun verkkopohjaista oppimista ja opettajan antamaa lähiopetusta yhdisteltiin.

Yksi soitonopetuksen traditiota kannattelevista käytännöistä on soitettava ohjelmisto. Musiikkioppilaitoksissa se on Suomessa, kuten myös muualla Euroopassa perinteisesti keskittynyt länsimaiseen taidemusiikkiin, vaikka onkin nykyään laajentunut käsittämään myös muita musiikinlajeja, kuten kansanmusiikkia ja populaarimusiikin eri tyyliuuntauksia (vrt. TOPS 2017). Pianonsoiton opiskelumotivaatiota tutkiessaan Kosonen (2001, s. 99) havaitsi jo yli kaksi vuosikymmentä sitten, että musiikkioppilaitosten opiskelijat saattoivat kyllä soittaa esimerkiksi vapaata säestystä tai jazzia, mutta he tekivät sitä vapaa-ajallaan, eivät osana formaalia opiskeluaan. Sittemmin taidemusiikin ylivaltaa kohtaan on myös esitetty kritiikkiä (Hasu, 2017, s. 25; Lehtonen, 2004). Esimerkiksi klassisen musiikin asemasta musiikkioppilaitoksissa ja koko järjestelmän tavoitteista on käyty kärjekästäkin keskustelua. On kysytty esimerkiksi, mikä musiikkioppilaitosjärjestelmän tavoite lopulta on. Onko tarkoitus kasvattaa ensisijaisesti musiikin ammattilaisia, vai pitäisikö lisäksi ottaa huomioon musiikkia ammatissaan käyttävien kirjjon laajuus, kuten terapeutit, toimittajat ja luokanopettajat? Pitäisikö musiikkioppilaitosten ottaa paremmin huomioon myös ne oppilaat, jotka eivät pyrikään huipulle (Hasu, 2017, s. 30; Lehtonen, 2004, s. 138)?

Koulumusiikin monipuolistuessa 1980-luvulla kustantajat alkoivat julkaista koulujen musiikkikirjoja, joissa oli laulujen melodiat sanoilla ja sointumerkeillä varustettuina. Samalla opettajankoulutuslaitosten musiikinopettajat alkoivat toteuttaa soitonopetusta aikaisempaa vapaammin ja vapaa säestys oppiaineena sai alkunsa. Sen tavoite oli tarjota koulujen opettajille oppilaiden laulun säestämiseen tarvittavat taidot. Vapaa säestys edellyttää kykyä täydentää nuottikuva omilla ideoilla, improvisoida ja soittaa kuulonvaraisesti. Se ei ole sidottu mihinkään musiikkityyliin tai musiikinlajiin. Valmiin teoksen sijasta siinä korostetaan musiikin tekemisen ja oppimisen prosessia (Ketovuori, 2015.; Rikandi, 2010, s. 166). Kun piano ja muut kosketinsoittimet ovat perinteisiä säestyssoittimia, on luonnollista, että vapaa säestys kuuluu myös niiden opiskeluun oleellisena osana (Kosonen, 2009, s. 168).

Vapaa säestys on aloittelijalle melko helppoa, sillä ohjelmisto koostuu lähinnä lastenlauluista ja muista suosituista kappaleista. Opintojen edetessä vaativuus lisääntyy, kun ohjelmisto laajenee ja mukaan tulee erilaisia musiikkityylejä, joita pyritään toteuttamaan niille ominaisin tavoin. Kun klassisessa musiikissa tavoitteena on toteuttaa mahdollisimman tarkasti säveltäjän tahto nuottikuvan perusteella, voi soittaja vapaassa säestyksessä itse päättää, taitojensa puitteissa, miten musiikin elementtejä käyttää. Parhaimmillaan tämä valikointi tapahtuu intuitiivisesti kuulon, muistin ja mielikuvituksen varassa (Ketovuori, 2015; Rähä & Juvonen, 2016, s. 141).

Tällä hetkellä vapaalla säestyksellä on vakiintunut ja virallinen asema suomalaisessa musiikinopetuksessa (Rikandi, 2012, s. 27). Jo vuodesta 2002 saakka vapaa säestys on mainittu Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (TOPS, 2002). Uusimmissa, vuonna 2018 käyttöön otetuissa opetussuunnitelman perusteissa nuottisidonnaisen soittamisen rinnalle on entistä vahvemmin nostettu esimerkiksi säveltäminen ja improvisointi (TOPS, 2017). Vapaa säestys kuuluu musiikkioppilaitosten opetusohjelmiin, ja sekä pianonsoitonopettajien että koulujen musiikinopettajien täytyy hallita vapaata säestystä ja käyttää sitä työssään. Ajankautaan musiikkioppilaitosten opetukseen on tullut mukaan myös muita musiikinlajeja, kuten pop, rock, jazz ja kansanmusiikki perinteisen klassisen ohjelmiston rinnalle. Opetussuunnitelmat edellyttävät tätä, ja oppilaitosten opettajille on järjestetty vapaan säestyksen opettamisen täydennyskoulutusta (Ketovuori, 2015). Samalla juopa klassista musiikkia ja muita musiikinlajeja edustavien muusikoiden välillä on kaventunut ja erilaisia musiikkikäytäntöjä koskeva tutkimus on lisääntynyt (Ketovuori, 2015). Kyseinen kehitys liittyy myös laajempaan musiikkikulttuuriseen muutokseen, joka on tuonut klassisen ja populaarimusiikin rinnalle muun muassa maailmanmusiikin monet suuntaukset (Kosonen, 2009, s. 162–163).

### **3.2 Soittotaito luokanopettajan opinnoissa ja osana luokanopettajan työtä**

Parhailtaan käytössä olevista Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) on löydettävissä praksialistisen musiikkikasvatuksen (vrt. Elliott, 1995; Regelski, 2016a) piirteitä. Se korostaa musiikinopetuksen monipuolisuutta, toiminnallisuutta, yhteismusisointia ja kulttuuriseen toimintaan osallistumisen mahdollistamista. Musiikin käsitteet ja ilmaisu opitaan laulaen, soittaen, säveltäen, kuunnellen ja musiikin mukaan liikkuen - siis musisoiden. (POPS, 2014.) Tästä seuraa, että musiikin opettaminen ja ohjaaminen vaativat taitoja, joita on vaikea omaksua lyhyen opettajankoulutuksen aikana – etenkin, ellei opiskelijalla ole aikaisempaa musiikkitaustaa. Jos opettajan musiikilliset taidot ovat vaatimattomat ja rajoittuvat lähinnä laulamiseen, saatetaan joutua tilanteeseen, jossa opettaja ja oppilaat ovat tiedoiltaan ja taidoiltaan samalla tasolla, tai jopa tilanteeseen, jossa opettajan taidot ovat oppilaan taitoja vähäisemmät. Samoin, ellei opiskelijalla ole aikaisempaa soittoharrastusta taustallaan, on vaikea saavuttaa opintojen aikana taitotaso, joka antaisi riittävästi itseluottamusta luokan edessä soittamiseen (Anttila, 2010, s. 243–244; Ketovuori & Tikkanen, 2011, s. 30; Mäkinen, 2020, s. 79; Saarelainen & Juvonen, 2017, s. 7–8; Suomi & Ruismäki, 2021). Riittävää soittotaitoa pidetään kuitenkin osana musiikkia opettavan opettajan kompetenssia. Lisäksi soittimen hallinta antaa opettajalle itseluottamusta musiikin kanssa toimimiseen, musisoimiseen ja oppilaiden musisoinnin ohjaamiseen (Juvonen, 2008a, s. 51, s. 96).

Kuvaamani ongelma on todellinen, sillä on havaittu, että opettajan omat musiikkikokemukset ja niiden myötä kehittynyt musiikkisuhde ovat yhteydessä sekä musiikin opettamisen sisältöihin ja tapaan että ylipäättään halukkuuteen opettaa musiikkia (Juvonen, 2008a, s. 96; Juntunen, 2007, s. 61). Tältä pohjalta esimerkiksi Juvonen (2008a, s. 96) päätyy toteamaan, että tulevien opettajien olisi tärkeää saada opettajankoulutuksen aikana kokemuksia, jotka vahvistavat heidän musiikkisuhdettaan. Ellei opettajalla ole lainkaan soittotaitoa, on suhdetta musiikkiin vaikeampi rakentaa. Vastaavasti, jos opettaja kykenee tavalla tai toisella käyttämään jotakin soitinta, on soittimen ja soittamisen avulla helpompi päästä sisälle musiikin logiikkaan, käsitteisiin ja rakenteisiin. Nämä nimittäin konkretisoituvat soittaessa (Suomi, 2009, s. 211; Suomi & Ruismäki, 2021). Kun musiikin ja soittamisen opiskeluun on opettajankoulutuksen aikana käytettävissä rajallinen määrä aikaa, on aiheellista miettiä opintojen sisältöä ja tavoitetta.

Luokanopettajien koulutukseen sisältyvän soitonopetuksen tavoite on ammatillinen ja käytännönläheinen ja resurssit rajalliset. On siis luonnollista, että se painottuu nimenomaan vapaaseen säästykseen (Oksanen, 2003). Suomessa kaikki luokanopettajaksi opiskelevat saavat opintojensa aikana musiikin ja myös vapaan säästykseen opetusta (Ketovuori, 2015). Soitonopiskelu tosin eroaa muista luokanopettajaopinnoista kohdistuessaan proseduraaliseen, toiminnalliseen tietoon (Suomi 2019, s. 66). Tällaisen tiedon omaksuminen vaatii aikaa, pitkäjänteistä työtä ja sitkeyttä, sitoutumista ja vastuun ottamista omasta oppimisesta (Anttila, 2008, s. 268). Luokanopettajakoulutus ja yleensä ryhmämuotoinen opetus kontekstina asettavat soitonopiskelulle omat reunaehdonsa ja haasteensa. Lisäksi soitonopiskelu on monille opiskelijoille täysin uusi asia (Ruismäki & Tereska, 2008, s. 14; Suomi & Ruismäki, 2021). Rajattu opiskeluaika ei liioin tue taidon oppimisen vaatimaa kypsymistä (Oksanen, 2012, s. 96). Edellä kuvatuista haasteista huolimatta luokanopettajaopiskelijoiden on todettu suhtautuvan myönteisesti pianonsoiton opiskeluun ja arvostavan mahdollisuutta henkilökohtaiseen ohjaukseen (Ruismäki & Tereska, 2008; Sepp ym., 2019). Vaikka uuden taidon omaksuminen osana vaativaa koulutusohjelmaa voi aluksi tuntua utopistiselta tavoitteelta, oman kehittymisen havaitseminen ja sisäinen motivaatio saattavat muuttaa aluksi kielteisenkin asenteen myönteiseksi (Suomi & Ruismäki, 2021). Tästä kertoo myös Ruismäen ja Tereskan (2008, s.14–15) tutkimustulos, jonka mukaan pianonsoitto oli opiskelijoiden keskuudessa kaikkein suosituin ja arvostetuin osa musiikinopintoja. Ainoa siihen liitetty kielteisenä pidetty asia oli tentti. Samansuuntaisia tuloksia esitti Suomi (2019), jonka tutkimista luokanopettajaopiskelijoista suurin osa koki soittotaitonsa kehittyneen koulutuksen aikana, vaikka pitikin sitä edelleen puutteellisena. Soitonopetuksen määrää tosin pidettiin liian alhaisena ja itsenäiseen harjoitteluun liikenevää aikaa vähäisenä. (Suomi, 2019, s. 210–211; Suomi & Ruismäki, 2021.) Trendi näyttää jatkuvan, sillä Minna Mäkisen (2020, s. 81) väitöstutkimuksen kyselyyn vastanneet luokanopettajaopiskelijat ilmoittivat toivovansa enemmän soitonopintoja, kun heiltä tiedusteltiin, mitä sisältöjä he haluaisivat lisätä musiikinopintoihinsa. Sepp ym. (2019) kohdistivat tutkimuksensa Helsingin ja Lapin yliopistojen musiikkia opettaville opettajankouluttajille. Nämä pitivät luokanopettajakoulutusten soitonopetuksen



suurimpina haasteina liian vähäistä opetustuntien määrää ja toisaalta opiskelijoiden matalaa lähtötasoa.

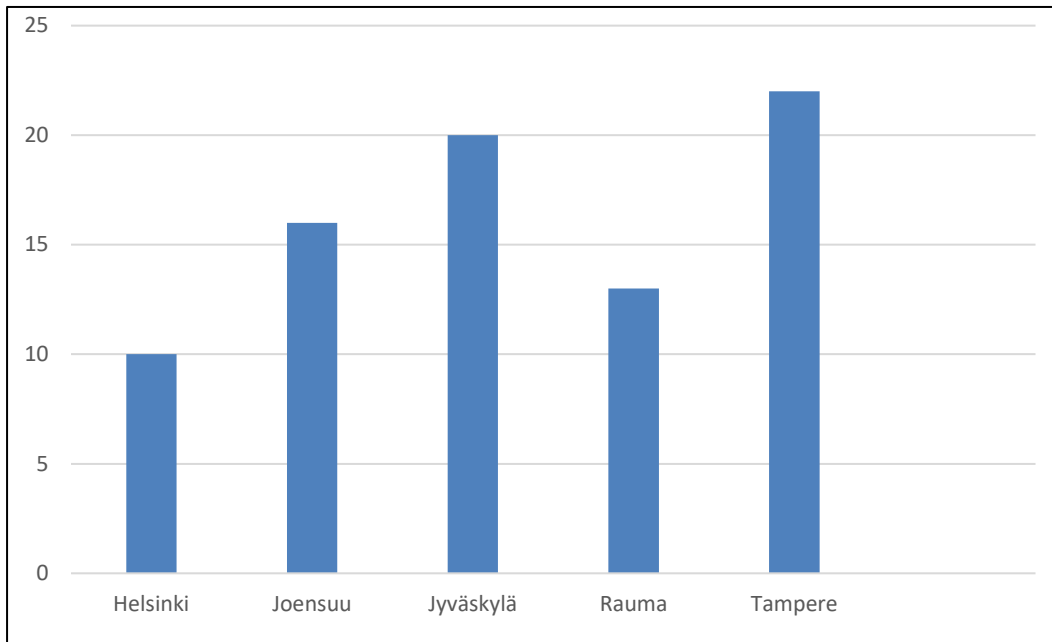
On selvää, että opintoihin käytettävän ajan määrä on tärkeää, mutta yhtä lailla oleellista on se, mitä ja miten opiskellaan. Luokanopettajakoulutukseen sisältyvä soitonopiskelu poikkeaa opiskelusta esimerkiksi musiikkioppilaitoksessa siinä mielessä, että opiskelun konteksti on väistämättä yhteydessä opintojen sisältöön. Keskiössä eivät olekaan klassinen piano-ohjelmisto ja soittoteknisten yksityiskohtien tarkka hiominen, vaan opinnoilla on konkreettinen ja käytännönläheinen tavoite, nimittäin alakoulussa tarvittava soitto- ja säestystaito (Oksanen, 2003; 2012, s. 96; Ruismäki & Tereska, 2008, s. 14–15). Jos opiskelu lisäksi tapahtuu pienryhmissä, se opiskelijoiden omien musisointitaitojen kehittämisen ohella väistämättä kietoutuu myös ryhmämusisoinnin ja oppilaiden musisoinnin ohjaamiseen liittyviin kysymyksiin. Oppimisympäristö tulee rakentaa sellaiseksi, että se edistää sekä opettajan että opiskelijoiden musiikillista, mutta myös pedagogista toimijuutta (Rikandi, 2012, s. 142–143). Oppimisympäristöjen kehittämiseen muun muassa teknologiaa hyödyntäen pakottavat myös opettajankoulutusten musiikinopetukseen viime vuosikymmeninä kohdistuneet taloudelliset paineet, jotka ovat johtaneet esimerkiksi opetustuntien ja henkilökunnan vähentämiseen ja ryhmäkokojen kasvuun (Sepp ym., 2019).

Kuten edellä totesin, luokanopettajan työssään tarvitsema soittotaito on ensisijaisesti säestystaitoa (Suomi, 2019, s. 209; Suomi & Ruismäki, 2021; Vesioja, 2006, s. 140). Oksanen huomauttaakin, että perinteinen soitonopetus, johon sisältyvät yksilötunnit akustisella pianolla ja kahden nuottiviivaston lukeminen, ei anna eri musiikkitaustoista tuleville opiskelijoille riittäviä säestystaitoja opettajan työhön eikä myöskään motivoi opiskelijoita. Niinpä opetuksessa on siirrytty tapaan, jossa notaatio koostuu nuotinnetusta melodiasta ja sointumerkeistä. Näiden pohjalta soittaja voi mielikuvitustaan käyttäen, vapaalla säestyksellä toteuttaa säestyksen haluamallaan tavalla, taitojensa puitteissa (Oksanen, 2012, s. 96). Käytännössä tämä tarkoittaa nuottikirjoituksen ja musiikinteorian hallitsemista niin, että kykenee ainakin soittamaan melodian nuoteista ja rakentamaan sille jonkinlaisen säestyksen sointumerkkien perusteella (Suomi, 2019, s. 209).

Luokanopettajakoulutusten pakollisten musiikkiopintojen määrä vaihtelee eri yliopistoissa, mutta noin viisi opintopistettä musiikkia ja musiikkikasvatusta on melko tavallinen määrä. Näihin pakollisiin opintoihin sisältyy myös soitto. Jos ajatellaan, että opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseksi opettajan tulisi osata soittaa sujuvasti pianoa, tuntee musiikin teoriaa ja historiaa ja eri musiikkikulttuureita sekä hallita laulu-, soitto- ja kuunteluohjelmistoa, opintojen määrä on vaatimaton (Anttila, 2010, s. 244).

Eri opettajankoulutusyksiköt laativat itsenäisesti opetussuunnitelmansa. Niillä on myös vapaus määritellä eri opintojaksojen sisällöt ja tavoitteet, opintojen ajoittuminen sekä kontaktiopetuksen ja omatoimisen työn määrät (Suomi & Ruismäki, 2021). Suomi (2019) selvitti väitöstutkimuksessaan soitonopetuksen toteutusta eri opettajankoulutuslaitoksissa. Hänen selvityksensä perusteella luokanopettajakoulutuksen kaikille yhteisiin musiikinopintoihin sisältyvien soitto-tuntien määrä vaihteli eri yliopistoissa 10 ja 22 tunnin välillä. Opetusta

toteutettiin yleensä pienryhmissä ja joissakin tapauksissa yksilöopetuksena. Opetuksen sisältöinä ja tavoitteina mainittiin esimerkiksi koululaulujen säestäminen, pianonsoiton perusteet, musisoinnin käytännöt ja musiikin peruskäsitteisiin, ilmiöihin ja symboleihin perehtyminen. Osa oppilaitoksista ilmoitti erikseen pianonsoiton tavoitteet ja sisällöt, osa vain jommankumman. Toisinaan soittoon liittyvät tavoitteet kuvattiin vain musiikin yleisten tavoitteiden yhteydessä. Suomen selvitys ei kuitenkaan kata kaikkia maamme luokanopettajakoulutuksia (Suomi 2019, 84).



KUVIO 3 Pianonsoiton kontaktiopetustuntimäärät viidessä opettajankoulutuslaitoksessa lukuvuonna 2013–2014 (Suomi, 2019, s. 84)

Kuten kuvio 3 osoittaa, pianonsoiton opetusmäärissä eri oppilaitoksissa on suuri hajonta. Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa tuntimäärä oli tutkimuksen tekemisen aikaan kaikille yhteisissä opinnoissa 12 tuntia ja valinnaisessa musiikissa 10 tuntia. Opiskelijan valintojen mukaan soittoa siis sisältyi monialaisiin opintoihin (POM) vähintään 12, enintään 22 tuntia.<sup>6</sup>

Ei ole yhdentekevää, millaisena luokanopettaja tai sellaiseksi opiskeleva pitää omaa soittotaitoaan. On nimittäin havaittu, että kokemus omasta soittotaidosta tai musikaalisuudesta – tai niiden puutteesta – on yhteydessä halukkuuteen opettaa musiikkia (Juvonen, 2008a, s. 96). Luokanopettajaopiskelijoiden arvioita soittotaidostaan ovat Suomessa viime vuosina kartoittaneet mm. Suomi (2019), Sepp ym. (2018), Mäkinen ja Juvonen (2017), Räihä ja Juvonen (2016) ja

<sup>6</sup> Tämä oli tilanne, kun tutkimus tehtiin. Nyt se on muuttunut, sillä Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelmasta on poistettu valinnainen taito- ja taideaine. Musiikkia voi siis tästä eteenpäin opiskella vain 5 opintopistettä, joihin sisältyy soitonopetusta 12 tuntia pienryhmässä. Musiikinopetuksen resurssit ovat siis jälleen heikentyneet.

Mäkinen (2020). Suomen (2019) tutkimukseen osallistuneista luokanopettaja-opiskelijoista noin puolet arvioi säästystaitojensa riittävän hyvin tai melko hyvin alkuopetuksen luokille, mutta arvio heikkeni ylemmille luokille siirryttäessä. Noin puolet osallistujista arveli, että selviytyisi vain hyvin heikosti tai ei lainkaan säästämisestä luokilla 5–6. (Suomi, 2019, s. 209; Suomi & Ruismäki, s. 2021.) Sepp ym. (2018) taas selvittivät luokanopettajaopiskelijoiden odotuksia ja arvioita soitonopetuksesta minäpystyvyysteorian näkökulmasta. He toteavat, että vaikka opiskelijat olivat kokemattomia soittajina ja kokivat taitonsa puutteellisiksi, he usein olivat äärimmäisen motivoituneita harjoittelemaan ja oppimaan. Hyvän musiikinopettajan ominaisuuksia pohtiessaan Mäkisen ja Juvosen (2017, s. 6–7) tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat korostivat opettajan persoonaa ja pedagogista osaamista ja myös jonkin soittimen hallintaa ja toivoivat mahdollisuutta opiskella sitä yliopistossa. Suomen (2019, s. 211) laaja tutkimus osoitti, että luokanopettajaopiskelijat toivoivat sekä soitonopintojen määrän kasvattamista että niiden keston pidentämistä. Samansuuntaisia tuloksia esittää väitöstutkimuksessaan Minna Mäkinen (2020, s. 81). Pakollisten soitonopintojen kestoja pitivät liian lyhyenä myös Räihän ja Juvosen (2017, s. 138) tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat. Lisäksi he kritisoivat sitä, että vain musiikkiin erikoistuvat opiskelijat, joilla usein oli jo entuudestaan soittotaitoa, saattoivat jatkaa soitonopiskelua vielä pakollisen osuuden jälkeen. Suomen ja Ruismäen mukaan luokanopettajaopiskelijat pitivät soiton opiskelussa arvossa pienryhmän antamaa vertaistukea ja myönteistä, kannustavaa ja hyväksyvää ilmapiiriä. Edelleen he toivoivat soitonopettajan ottavan huomioon heidän lähtötasonsa ja yksilölliset tarpeensa (Suomi & Ruismäki, 2021).

### 3.3 Pianonsoiton ryhmämuotoinen opetus pianostudiossa

Vaikka yksilöopetus leimaa pianonsoiton opiskelua, myös ryhmäopetuksella on länsimaisen musiikin traditiossa pitkä historia, alkaen Vivaldin La Pieta-konservatoriosta. Tunnetuin esimerkki tästä on laajalle levinnyt Suzuki-metodi<sup>7</sup>, ja meillä Suomessa tunnetaan kotoisa näppäripedagogiikka, jota sen kehittäjä Mauno Järvelä kutsuu myös nimellä ”sisuki-metodi”. Nimitys viitanee vaikutteita antaneeseen Suzuki-metodiin (Järvelä & Huntus, 2014). Tärkeää näppäripedagogiikassa on toiminnan avoimuus kaikille, ja sitä kautta demokratian edistäminen. Kaikille halutaan tarjota mahdollisuus musiikin ymmärtämiseen ja musiikilliseen kasvuun (Saha, 1993). Yhteissoitot ja esiintymiset, joissa aivan vastaalkajat, pitkälle ehtineet opiskelijat ja ammattilaiset musisoivat yhdessä, kukin

---

<sup>7</sup> Suzuki-menetelmä on japanilaisen viulutaiteilija Shinichi Suzukin lasten soitonopetukseen kehittämä menetelmä, jossa musiikkia opetetaan ja opitaan, kuten äidinkieltä – kuuntelemalla, matkimalla ja toistamalla. Laajemmin on kyse kasvatustilanteesta, jossa tähdätään musiikin avulla lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun harmoniseksi, vastuulliseksi ja myötätuntoiseksi aikuiseksi. (Åström-Tiula, 2016.)

omalla tasollaan, ja pitemmälle ehtineet ohjaavat aloittelijoita, ovatkin juuri sitä, mistä näppäripedagogiikka parhaiten tunnetaan (Kauranne, 2018).

Pianonsoiton opiskelussa Suomessakin tunnettu ja aikoinaan paljonkin käytetty opetusmenetelmä on Robert Pacen kehittämä ryhmä- ja yksilöopetuksen vuorottelua hyödyntävä metodi. Pace oli kiinnostunut humanistisesta psykologiasta ja kehityspsykologiasta (Pike, 2017, s. 8). Hän sai vaikutteita esimerkiksi Jean Piaget'n, Jerome Brunerin, James L. Mursellin ja Abraham Maslow'n ajattelusta. Pace piti tärkeänä myös sosiaalista vuorovaikutusta ja oli kiinnostunut ryhmädynamiikasta (Hirokawa, 1997, s. 165). Pace pyrki laaja-alaiseen muusikkouteen sekä luovuuden ja herkkyyden kasvuun. Pianonsoiton tekniikan ohella metodissa painottuivat esimerkiksi musiikin perusteet, harmonia, säveltapailu, improvisointi ja prima vista -soitto (Fisher, 2010, s. 6; Hirokawa, 1997, s. 156, s. 164–165.) Pyrkimyksenä oli kasvattaa oppilaista musiikillisesti itsenäisiä ihmisiä, joilla olisi tulevaisuudessaan mahdollisuus käyttää musiikkia joko ammatillisesti tai elämää rikastuttavana harrastuksena (Hirokawa, 1997, s. 164).

Pianonsoiton ryhmäopetuksen juuret ovat 1800-luvun Irlannissa, mistä se levisi Yhdysvaltoihin ja myös manner-Eurooppaan. Yhdysvalloissa aikuisten ryhmämuotoinen soitonopetus onkin edelleen yleistä. (Fisher, 2010.) Yhdysvalloissa alettiin järjestää pianonsoiton ryhmäopetusta myös lapsille jo 1900-luvun alkupuolella kouluopetuksen yhteydessä osana alakoulun opetussuunnitelmaa. Kehitys jatkui aina 1930-luvulle asti, jolloin talouslama, toinen maailmansota ja opettajankoulutuksen resurssien kaventuminen johtivat koulujen pianoluokkaopetuksen merkittävään heikennykseen. (Fisher, 2010, s. 4.)

Sittemmin vasta-alkajien ryhmäopetus on sisällynyt Yhdysvalloissa musiikkioppilaitosten opetusohjelmiin. Metodiikkaa on kehitetty, opettajia on koulutettu ryhmäopetukseen ja aiheesta on järjestetty konferensseja (Fisher, 2010, s. 7). Tavallisen soitonopettajan mahdollisuudet kehittää nimenomaan ryhmäopetuksen taitojaan ovat siitä huolimatta rajalliset (Pike, 2013, s. 93–94, Pike, 2014.) Ryhmäopetustilanne on opettajalle vaativa, sillä samanaikaisesti pitää huomioida monia asioita: opettaja käyttää luokan laitteita, antaa ohjeita sanallisesti ja soittaen, huolehtii, että kaikilla on mielekkäitä tehtäviä ja samalla kuuntelee oppilaiden soittoa. Myös oppijoiden erilaiset tarpeet ja oppimisen tavat vaativat huomiota (Pike, 2017, s. 21). Ryhmäopetuksen suosiota lisäsi sähköpianojen ja pianolaboratorion tulo markkinoille 1950-luvulla. Esimerkiksi mahdollisuus vaihteluun yksilöllisen ja yhteisen työskentelyn välillä toi aivan uusia ulottuvuuksia ryhmässä opiskeluun (Fisher, 2010, s. 5).

Mikä ryhmäopetuksesta sitten tekee tehokasta? Tutkiessaan lasten ryhmäopetuskäytäntöjä Pike (2013) havaitsi, että – kuten jo Robert Pace oli korostanut, ryhmän ilmapiiri ja ryhmädynaamiset seikat olivat oleellisia. Tärkeää oli myös se, että oppilaiden itsenäinen harjoittelu oli suunniteltua ja harjoittelustrategioita ohjattiin (Pike, 2014). Ryhmässä musiikillista materiaalia oli tarjolla enemmän kuin yksilötunneilla, kun opiskelijoiden oletettiin omaksuvan ja ottavan käyttöön myös muiden soitosta kuulemiaan asioita. Oppilaat nimittäin harjoittelivat itsenäisesti ohjelmistoa, jota sitten esitettiin ryhmälle. Samalla kehittyvät kriittisen kuuntelun taidot ja kyky havainnoida musiikin elementtejä (Fisher, 2010, s.

9; Pike, 2017, s. 18). Ryhmässä saatettiin jakaa ongelmia, joita ratkottiin yhdessä. Lisäksi ryhmä musisoi yhdessä, yhtyeenä ja teki myös toiminnallisia harjoituksia, jollaisia yksityistunneilla harvemmin tehdään. Kaiken kaikkiaan monipuolinen toiminta ja vaihteleva ohjelmisto yhdessä muodostivat rikkaan kokonaisuuden, joka vahvistaa muusikkoutta ja itsenäistä musiikin oppimista enemmän kuin muutaman kappaleen hiominen yksityisesti ohjaajan kanssa (Pike, 2013; 2017, s. 18; Fisher, 2010, s. 8). Esimerkiksi musiikin perusteiden opiskeluun ryhmä rakenteena tarjoaa yksilöopetusta monipuolisemman valikoiman vaihtelevia, kuten luovia ja pelillisiä työtapoja (Fisher, 2010, s. 9–10). Ryhmässä opiskeltaessa useamman osallistujan ideat ja ajatukset voivat synnyttää laajan kirjon erilaisia vaihtoehtoisia ratkaisumalleja ja tämä saa aikaan rikkaan oppimisympäristön. Samaten opettajan tai opiskelijoiden tekemät, ajatuksia herättävät tekemät kysymykset mahdollistavat oppimista. Tällöin opettaja on pikemminkin oppimista mahdollistavien tilanteiden fasilitoija kuin kaikkietävä mestari (Fisher, 2010, s. 9). Pike (2017, s. 21) huomauttaakin, että opettajan pitäisi tuntea yhteisöllisen oppimisen teorioita pystyäkseen edistämään vuorovaikutusta ryhmässä.

Pike (2013) havaitsi, että yhteiset soittotehtävät vastuuttivat harjoittelemaan, sillä ryhmässä ei haluttu pettää toisia. Opiskelijat olivat kiinnostuneita toistensa etenemisestä ja avulialta toisilleen. Informaali, kollaboratiivinen oppiminen ylipäätään auttoi kehittämään itsenäisiä oppimisstrategioita, jotka ovat käyttökelpoisia muissakin yhteyksissä. Jo yhteissoitto sinänsä näyttää tuottavan musiikillisesti tyydyttäviä kokemuksia ja edistävän sitä kautta oppimista (Pike 2013). Tutkiessaan aikuisten ryhmämuotoista opetusta Pike (2011) huomasi, että ryhmässä soittaminen toi yhteisöllisyyden tuntua, kun opiskelijat – toisistaan riippuvaisina – opiskelivat yhdessä. Ryhmässä soittamista ja vuorovaikutusta pidettiin myös yleisesti miellyttävänä (Fisher, 2010; Pike, 2011).

Ryhmäopetuksen etuna voidaan pitää esimerkiksi sitä, että oppilaat oppivat paitsi opettajalta, myös toisiltaan (Davidson & Jordan, 2007; Fisher, 2010, s. 8). Edelleen ryhmän paine voi tehostaa etenemistä, ja ryhmässä opitaan antamaan ja vastaanottamaan rakentavaa palautetta. Ryhmämuotoiseen opetukseen tottuneet opiskelijat saattavat jopa pitää outona yksilöopetukseen liittyvää intiimiyyttä ja intensiivisyyttä. Ujolle tai hyvin nuorelle oppilaalle ryhmässä tapahtuva opetus onkin yksilöopetusta vähemmän intiimi tilanne, jolloin kiusalliset yhteentörmäykset henkilöiden välillä eivät ole niin todennäköisiä (Davidson & Jordan, 2007, s. 733–734). Räihä ja Juvonen toisaalta tuovat esiin, että aloittelevien aikuisten soitonopiskelijoiden ryhmissä ryhmälle esiintymistä saatetaan myös pitää ikävänä eivätkä kaikki opiskelijat pidä sitä mielekkäänä. Varsinkin opiskelun alkuvaiheessa pakotettuna esiintyminen ja oman osaamattomuuden paljastaminen toisille voivat saada aikaan kielteisen suhtautumisen kaikkea toisille soittamista kohtaan. Ryhmässä soittaminen on kuitenkin osoittautunut mielekkääksi silloin, kun siihen ei liity esiintymisen pakkoa. Myös Rikandi painottaa toisille soittamisen intiimiyyttä ja paljastavuutta (Rikandi, 2012; Räihä & Juvonen, 2016, s. 138–139, s. 152). Sopivan pienessä ryhmässä opiskelijat saavat yleensä riittävästi henkilökohtaista ohjausta opettajalta, mutta myös tukea ja kannustusta toisiltaan (Suomi, 2019, s. 210). Fisher (2010, s. 8) puolestaan toteaa, että ryhmässä

opiskellessa on mahdollista saada esiintymisvarmuutta, sillä osana opetusmuotoa tarjoutuu toistuvasti luontevia mahdollisuuksia esiintyä vertaisryhmälle turvallisessa ilmapiirissä. Kosonen (2009) huomauttaa lisäksi, että yhdessä soittaminen ja laulaminen voivat tuottaa onnistumisen kokemuksia, jotka motivoivat oppimaan lisää. Tämä tosin edellyttää turvallista tilannetta, jossa kenenkään ei tarvitse olla esillä enempää kuin mihin kokee olevansa valmis. (Kosonen, 2009, s. 165.) Ryhmää voidaan tarkastella myös sosiaalisena rakenteena, joka muodostuu yhteisen mielenkiinnon kohteen – tässä tapauksessa pianon soittamisen – ympärille. Jos ryhmässä tuetaan toisia oppimisen eri vaiheissa, siinä myös aletaan kokea toveruutta, ja näin ryhmästä muodostuu oppimisen luonnollinen tuki. Ryhmä voi edistää oppimismotivaatiota ja tukea opiskelijan itsetuntoa. Ryhmässä toisinaan esiintyvä kilpailullisuuskin voi edistää motivaatiota, kunhan se on terveellä pohjalla (Fisher, 2010, s. 9). Viime kädessä on opettajan vastuulla varmistaa, että oppimistilanne on turvallinen (Pike, 2017, s. 19).

Rikandi (2012) tutki väitöstutkimuksessaan musiikin aineenopettajaksi opiskelevien pianonsoiton opiskelua yhteisöllisenä prosessina käytäntö- ja oppimisyhteisön käsitteiden (Wenger, 1998) näkökulmasta. Rikandin tutkimat pienryhmät tosin erosivat Wengerin määrittelemästä käytäntöyhteisöstä esimerkiksi siinä, että ryhmän jäsenet tulivat ryhmään yhtä aikaa ja myös poistuivat siitä samanaikaisesti. Opiskelijoilla oli kuitenkin erilaiset musiikilliset taustat ja taidot, joten siinä mielessä ryhmiin kuului sekä noviiseja että kokeneempia jäseniä (Rikandi, 2012, s. 45). Rikandin tutkimuksen lähtökohtana oli tilanne, jossa opettajan pedagoginen ajattelu ja vallitseva opetuskäytäntö olivat ristiriidassa: Opetus oli ryhmämuotoista, mutta ryhmän mahdollisuuksia ei hyödynnetty opetuksessa. Taustalla oli yksilöopetuksen hallitsema pianopedagogiikan traditio, joka ei antanut opettajalle välineitä ryhmän mahdollisuuksien hyödyntämiseen (Rikandi, 2012, s. 47–48). Myös Gaunt ja Westerlund (2013, s. 1–2) huomauttavat, että ryhmäopetukseen siirtyminen ei itsessään välttämättä muuta opetuksen luonnetta. Länsimaiseen musiikkikulttuuriin kuuluva vahva yksilöopetuksen korostaminen voi nimittäin leimata myös ryhmämuotoista opetusta, jolloin ryhmän mahdollisuudet jäävät käyttämättä. Rikandi kuitenkin pitää ryhmää oppimisen voimavarana. Kun oppimisyhteisö on muodostunut, se alkaa edistää opettamis- ja oppimisprosessia ja luovaa tiedonrakentelua. Hän havaitsi myös, että mahdollisuus vaihdella roolia ryhmässä vahvisti sekä opettajan että opiskelijan toimijuutta. Merkittävää oli opiskelijoiden sekä pedagogista että musiikillista toimijuutta koskevan refleksions lisääntyminen. Tulos vahvistaa Rikandin mukaan käsitystä siitä, että musiikinopettajaopiskelijoiden on tärkeää saada opiskelunsa aikana erilaisia opetus- ja oppimiskokemuksia (Rikandi, 2012, s. 6–9).

Tutkijat ovat tuoneet esiin myös ryhmäopetuksen varjopuolia. Ensinnäkin on selvää, että opettaja ei ryhmässä välttämättä pysty kiinnittämään riittävästi huomiota yksittäisen opiskelijan tarpeisiin. Lisäksi ryhmäopetuksessa etene mistä on saatettu pitää yksilöopetusta hitaampana ja vähemmän tuloksekkaana (Davidson & Jordan, 2007, s. 733–734; Räihä & Juvonen, 2016, s. 138–139.) Ryhmäopetuksessa ei myöskään voida paneutua hienojakoisiin detaljeihin samalla tarkkuudella kuin yksilöopetuksessa. Toisaalta ryhmä kannustaa

yhteistoimintaan ja yhteisöllisyyteen, ja tarjoaa mahdollisuuden iloa tuottavaan yhteismusisointiin. Ihannetilanne voisikin olla opettajan johtaman työskentelyn ja vertaisoppimisen yhdistelmä. Periaatteessa ryhmäopetus voi olla yksilöopetusta virittävämpää sekä opettajalle että oppilaille (Davidson & Jordan, 2007, s. 733–734).

Kun ryhmämuotoisen soitonopetuksen osuus on lisääntynyt osittain taloudellistenkin seikkojen paineessa, on lisääntynyt myös tarve kehittää metodiikkaa kentän tutkimiseksi. Daniel toteaaakin, että instrumenttiopetus on musiikkikasvatuksen kentällä luokkaopetukseen verrattuna vähän tutkittu alue. Tämä liittyy kentällä vallitsevaan opetusmetodien yksilölliseen luonteeseen ja kulttuurin kompleksisuuteen (Daniel, 2006, s. 191).

### 3.4 Aikuinen soiton oppijana

Soitonopetuksesta ja -oppimisesta on kirjoitettu paljon lasten ja nuorten näkökulmasta. Tutkimukseni koskee kuitenkin nimenomaan aikuisopiskelijoita, ja siksi on aiheellista tarkastella lyhyesti myös tutkimusten tunnistamia aikuisten soitonopiskelun erityispiirteitä. Tutkimuskirjallisuus on käsitellyt aihetta paljolti soittoharrastuksen näkökulmasta, ja tässä alaluvussa esittämäni näkökulmat perustuvatkin aikuisia musiikin harrastajia koskeviin tutkimuksiin. He opiskelevat soittoa vapaaehtoisesti, ”rakkaudesta lajiin”, ja omista motiiveistaan. Tämän tutkimuksen kohderyhmänä olevat aikuiset soitonopiskelijat eivät kuitenkaan opiskele vain omaksi ilokseen, vaan osana luokanopettajan kelpoisuuteen tähtääviä opintoja. Voitaneen olettaa, että aikuisia soitonopiskelijoita luonnehtivat motivaatiotekijät ja oppimisen erityispiirteet pätevät ainakin osittain myös luokanopettajaopiskelijoiden ollessa kyseessä. Olkoonkin, että jälkimmäisen ryhmän opiskelu on pakollista ja tähtää luokanopettajan ammatissa tarvittaviin taitoihin.

Aikuisten soiton opiskeluun ja heidän opettamiseensa liittyvät haasteet poikkeavat osittain lasten ja nuorten vastaavista. Aikuisten elämäntilanne ja erilaiset vastuut eivät esimerkiksi aina mahdollista täysipainoista, säännöllistä ponnostamista opiskeluun (Bowles, 2010, s. 57). Tämä koskee mitä suurimmassa määrin myös aikuisia luokanopettajaopiskelijoita, joilla on vaativan opiskelun lisäksi usein myös perhe huolehdittavanaan (Hakala, 2013, s. 182).

Aikuisten musiikkiharrastuksen taustalla on usein halu kehittää itseä (Rohwer, 2005b, s. 38). Kun aikuiset opiskelevat vapaaehtoisesti soittimen soittamista, motivaationa voivat olla henkilökohtainen mielihyvä, taitojen kehittymisen suoma tyydytys, itsensä toteuttaminen, minäpystyvyyden kokemus tai itsetunnon vahvistuminen. Itsensä ilmaiseminen ja rentoutuminen ovat myös tutkimuksissa mainittuja musiikinopiskelun tuomia hyötyjä. Tällaiset koetut hyödyt ovat samantapaisia kuin muihinkin vapaa-ajan harrastuksiin liitetyt motivaatiotekijät (Jutras, 2006).

Nimenomaan aikuista soitonopiskelijaa luonnehtiva piirre on usein instrumentin teknisen hallinnan vaatimattomuus suhteutettuna pitkälle kehittyneeseen musiikkimakuun (Pike, 2011). Yhdistelmä saattaa olla turhauttava, ja onkin

oleellista löytää aikuisille pedagogisesti mielekkäitä ja kiinnostavia, mutta silti vaativuustasoltaan sopivia tehtäviä. Bowles toteaa, että aikuiset musiikin oppijat ovat nuoria joustamattomampia suhteessa aiemmin oppimaansa. Toisaalta heillä on enemmän elämäkokemuksen tuomaa reflektointikykyä, oppimisstrategioita ja sisäistä motivaatiota. Aikuisilla musiikinopiskelijoilla on usein itse määritellyjä, spesifejä tavoitteita, joten opetuksen ja opetusmenetelmienkin tulisi olla joustavia ja yksilöllisiä (Bowles, 2010, s. 51, s. 57). Rohwer lisää, että aikuissoittajat paneutuvat harjoitteluun ja heillä on myös käytössään erilaisia harjoittelustrategioita. Toisaalta aikuisopiskelijoiden näyttää olevan vaikeaa korjata huomamiin virheitä ja kontrolloida omaa soittoaan ja tähän he tarvitsevat ohjausta (Rohwer, 2005a, s. 53). Luokanopettajakoulutuksen kontekstissa onkin luontevaa käsitellä soitonopiskelun yhteydessä myös opiskelijoiden omia oppimistapoja ja -strategioita. Tämän puolesta puhuvat mm. Rikandin (2012, s. 6–9) tutkimustulokset, jotka osoittavat, että soiton ryhmäopetukseen osallistuneiden musiikinopettajaopiskelijoiden pedagogista toimijuutta koskeva refleksio lisääntyi.

Vaikka aikuiset ja lapset ovat soitonopiskelijoina monessa suhteessa samantlaisia, on aikuisilla kuitenkin erilaisia fyysisiin, psykologisiin ja elämäkokemukseen liittyviin tekijöihin kytkeytyviä ominaispiirteitä. Rohwer havaitsi, että aikuisten opiskelussa painottui vähemmän nuottien lukeminen ja musiikin teoria ja enemmän laulaminen ja ilmaisu. Oppimista pidettiin mielekkäänä, kun esitellyt teoria-asiat palvelivat musiikin tekemistä, eikä niitä opiskeltu itsetarkoituksellisesti. Myös rento ja miellyttävä ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet ryhmän jäsenten kesken nousivat Rohwerin tutkimuksessa esiin motivaatiotekijöinä. Parhaimmillaan aikuisten yhtyesoitossa jaetaan musiikillinen kokemus, jonka sisällä jokainen voi lähestyä tavoitetta omista lähtökohdistaan. Osallistujat voivat olla vuorovaikutuksessa keskenään ja jokainen voi vaikuttaa musiikilliseen kokonaisuuteen. (Rohwer, 2005b.)

Aikuisopiskelijat tuovat oppimistilanteeseen oman musiikillisen taustansa, tietonsa ja taitonsa, opiskelu- ja työkokemuksensa ja ylipäättään elämäkokemuksensa. Heillä on usein omia, itse asetettuja, tietoisia tavoitteita opiskelulle. Jokaisella on oman musiikkihistorian muovaama musiikkisuhde ja -orientaatio, ja näihin voi sisältyä myös ristiriitaisia, kielteisiä ja ahdistavia elementtejä.



## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksen konteksti on luokanopettajien aikuiskoulutus ja siellä peruskoulussa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien opintokokonaisuuteen (POM) sisältyvät pianonsoiton opinnot. Perinteisen yksilöopetuksen sijaan soitonopetus toteutettiin tutkimusjakson aikana ryhmäopetuksena kolmen tai neljän opiskelijan ryhmissä.

Tutkimuksen kohde on ryhmän opiskellessa pianostudiossa rakentuva multimodaalinen vuorovaikutus, jota kaikki edellä mainitut tekijät yhdessä kompleksisena systeeminä rakentavat. Pyrin kuvaamaan ja ymmärtämään tätä ilmiötä sekä yleisellä että vuorovaikutuksen mikrotasolla. Lähestyn tutkimusaiheittani sosiokulttuurisen oppimisen kehyksessä. Se tarkoittaa, että oppiminen ei tapahdu irrallaan, vaan on luonteeltaan kulttuurissa välittyvää. Se tapahtuu vuorovaikutuksessa, kasvokkain tai välittyneenä erilaisten medioiden ja artefaktien avulla (Arvaja, 2005; Hänninen, 2001; Jarvis, 2009; Mercer, 2000; Mercer & Littleton, 2007; Minick, 2005; Vygotski, 1978) ja osallistumisena yhteisöjen toimintaan (Mercer & Howe, 2012). Vaikka lähtökohtani on sosiokulttuurinen, ei tutkimukseni kuitenkaan kohdistu oppimisessa tapahtuviin muutoksiin.

Ryhmämuotoinen oppimistilanne on soitonopetuksen kentällä vähän tutkittu alue. Tutkimuskohdettani luonnehtivat myös toisaalta opettajankoulutuksen ja toisaalta soitonopetuksen perinteet ja kulttuurit. Lisäksi se, että kyse on nimenomaan aikuisista opiskelijoista, antaa leimansa sekä opettajan ja ryhmän että vertaisten välisen vuorovaikutuksen luonteelle. Soitonopetuksen ja -oppimisen erityispiirre muuhun ryhmäoppimiseen verrattuna on musiikin osuus vuorovaikutuksessa. Tutkittavassa tapauksessa toimintaa määrittää myös piano-studio laitteineen ja artefakteineen, jotka toimivat välittävinä välineinä ja tuovat näin kokonaisuuteen yhden lisäulottuvuuden.

Tarkastelen ryhmän oppimistilannetta soitonopetuksen kontekstissa resurssien ekologiana, joka koostuu kommunikatiivisista resursseista, kuten kieli, musiikki ja keho, ja lisäksi sosiaalisista ja fyysismateriaalisista resursseista, kuten studioympäristö ja sen artefaktit. Kaikki oppimistilanteen osatekijät ja niiden välinen vuorovaikutus sekä kulttuuri, jossa toimitaan, muodostavat yhdessä juuri

tälle toiminnalle ominaisen resurssien ekologian. Resurssien ekologian käsite on usein liitetty teknologian avulla tapahtuvaa oppimista käsitteleviin tutkimuksiin (Beauchamp & Kennewell, 2010; Luckin, 2008; Twiner ym., 2010;). Tässä tutkimuksessa sen kautta kuitenkin tarkastellaan pianostudion soitonopetustilannetta, jossa myös opettaja ja opiskelijaryhmä ja ryhmässä läsnä olevat osaamisen erot ovat osa opiskelijalle tarjoutuvia oppimisen resursseja (Westberry & Franken, 2013).

Tarkastelen vuorovaikutuksen luonnetta ja funktioita, eli mitä vuorovaikutuksella tavoitellaan ja mahdollisesti saavutetaan (Laapotti & Mikkonen, 2015). Edelleen tutkin sitä, millaisia positioita (Harré, 2008; Harré & Moghaddam, 2011, Kämäräinen ym., 2016) ja episteemisiä identiteettejä ja asemoiteja osapuolille vuorovaikutuksen kautta syntyy, ja miten niistä neuvotellaan. Identiteetti ymmärretään tässä tutkimuksessa tilanteisena, muuttavana ja neuvoteltavissa olevana (Matikainen, 2020) ja myös positiointien kautta rakentuvana (Hirvonen, 2020). Sosiokulttuurisesta näkökulmasta nähtynä oppiminen ja identiteetin kehittyminen kietoutuvat yhteen, sillä luokkahuonevuorovaikutukseen osallistuminen sisältää identiteetin neuvotteluja tietyssä sosiokulttuurisessa kontekstissa. (Kumpulainen & Rajala, 2017.)

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuskysymykset muuttuvat ja täsmentyvät tutkimuksen vaiheiden edetessä. Näin on laita tässäkin tutkimuksessa. Vasta aineistoon ja taustakirjallisuuteen tutustumisen ja aineiston analyysin myötä tutkimuskysymykseni täsmentyivät seuraavaan, lopulliseen muotoonsa.

1. Millainen resurssien ekologia ryhmämuotoisessa pianonsoiton opetus- ja oppimistilanteessa muodostuu?
  - 1.1. Millaisista multimodaalisista (musiikki, puhe) toiminnan muodoista ryhmämuotoisen pianonsoiton opetus- ja oppimistilanteet rakentuvat, ja miten toiminnan muodot jäsentyvät suhteessa toisiinsa?
  - 1.2. Millaisia oppimisen resursseja opiskelijalle tarjoutuu ryhmämuotoisen pianonsoiton opiskelun ekologiassa?
  - 1.3. Miten opettaja orkestroi resurssien käyttöä ryhmämuotoisessa soitonopetuksessa?
2. Millaisia funktioita multimodaaliselle vuorovaikutukselle rakentuu ryhmäsoiton opetus- ja oppimistilanteissa?
3. Millaisia episteemisiä ja sosiaalisia positioita aikuisopiskelijalle ja opettajalle rakentuu multimodaalisessa vuorovaikutuksessa ja miten niistä neuvotellaan?

## 5 TUTKIMUKSEN METODISET VALINNAT

Taustaoletukseni perustuvat sosiaalisen konstruktionismin viitekehykseen, jonka mukaan tieto, käsitteet ja todellisuus rakennetaan sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa yksilöiden välillä (Berger & Luckmann, 2020; Gergen, 2001; Tynjälä, 1999b). Ulkopuolisen maailman olemassaoloa ei kielletä, mutta tutkimuksellinen mielenkiinto ei kohdistu ontologisiin kysymyksiin, vaan siihen, miten todellisuus rakentuu ihmisten sosiaalisen toiminnan kautta (Gubrium & Holstein, 2008; Kämäräinen, 2021). Lisäksi tieto on aina sidoksissa historiaan, kulttuuriin ja kontekstiinsa. Tutkimuksellinen lähtökohtani on sosiokulttuurinen oppiminen (Mercer, 2010). Toisaalta, koska tavoittelen tutkimastani ilmiöstä ja sen luonteesta kokonaiskuvaa, mukana on aineksia myös vuorovaikutustutkimuksen laajalta kentältä. Jäsentäessäni ryhmien vuorovaikutusta tarkastelen nimittäin myös vuorovaikutuksen rakenteellisia ominaisuuksia. (Kämäräinen, 2021)

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Olen kiinnostunut vuorovaikutuksen luonteesta ja siitä, millaisia elementtejä ja rakenteita ryhmän toiminnassa ja vuorovaikutuksessa voidaan tunnistaa ja millaisia funktioita vuorovaikutuksella on. Ryhmien ja opettajan vuorovaikutusta tarkastelen sosiokulttuurisen diskurssianalyysin viitekehyksessä (Kämäräinen ym., 2016; Kämäräinen, 2021; Mercer, 2010), erityisesti soitonopetuksen kontekstissa (Daniel, 2006, Rostvall & West, 2005; West, 2007; West & Rostvall, 2003; Tikka, 2017) ja multimodaalisena vuorovaikutuksena (Paalanen, 2019, 2021). Lisäksi minua kiinnostaa ryhmässä oppimisen ilmiö sellaisena kuin se näyttäytyy tutkittavien näkökulmasta. Tähän pyrin löytämään vastauksia haastatteluaineistosta, jota tarkastelen laadullista sisällönanalyysia käyttäen (Eskola, 2018; Friese, 2014). Lähtökohtani on sosiokulttuurinen oppiminen, mutta en tarkenna katsettani oppimisessa tapahtuviin muutoksiin. Pyrin sen sijaan saamaan erilaisten aineistojen ja menetelmien avulla näkyviin mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan tutkimastani ilmiöstä. Tutkimukseni kohdistuu yhteen, rajattuun tapaukseen opettajankoulutuksen kentällä: yhteen vuosikurssiin ja sen opintoihin sisältyvään ryhmämuotoiseen soitonopetukseen. Kun olen itse osa tutkimaani kenttää ja kiinteästi mukana

ryhmässä ja toiminnassa, jota tutkin, on oman tutkijan roolini pohtiminen oleellinen osa tutkimusta.

Seuraavissa alaluvuissa kuvaan tarkemmin tutkimukseni metodologisia lähtökohtia ja valintoja. Aluksi jäsenän sitä, miten käsillä oleva tutkimus sijoittuu tapaustutkimuksen kentälle. Sen jälkeen hahmottelen vuorovaikutuksen tutkimusta, erityisesti sosiokulttuurista diskurssianalyysia ja positiointiteoriaa, jotka ovat tämän työn keskeisiä lähtökohtia. Esittelen tutkimuksen kontekstin – luokanopettajakoulutuksen ryhmämuotoisen soitonopetuksen – ja osallistujat. Omissa alaluvuissaan esittelen tutkimuksen eri aineistot ja kunkin analyysin etenemisen askele askeleelta.

## 5.1 Tapaustutkimus tutkimusstrategiana

Tapaustutkimusta tehdään eri tieteenaloilla ja erilaisin tavoittein, erilaisista tietenteoreettisista lähtökohdista ja erilaisin menetelmin. Sitä pidetäänkin pikemmin lähestymistapana tai tutkimusstrategiana kuin metodina tai metodologiana. (Eriksson & Koistinen, 2014.) Tyypillistä sille on, että yksittäistä kohdetta pyritään kuvaamaan luonnollisessa ympäristössään monipuolisesti, intensiivisesti, tarkasti ja totuudenmukaisesti. Tutkimuksen tavoite voi olla jonkin ongelman tai ilmiön tutkiminen tapauksen avulla, jolloin tapaus on väline, esimerkki edustamaan ilmiöstä, tai sitten tapaus itsessään on tutkimuksen kohde (Creswell & Poth, 2017). Tapausta pidetään ainutlaatuisena, eikä tutkimuksen tuloksilta välttämättä edellytetä yleistettävyyttä. Sen sijaan tapausta tutkimalla pyritään ymmärtämään tarkasteltavaa ilmiötä ja sen kontekstia (Eriksson & Koistinen, 2014). Tulokset saattavat kuitenkin tuoda tutkittavasta ilmiöstä esiin sellaista, mikä pätee myös muissa samankaltaisissa tapauksissa (Bloor & Wood, 2006, s. 27–30). Tutkijat ovat luokitelleet tapaustutkimuksen tyyppejä eri tavoin. Käsillä olevaa voidaan pitää *kuvailevana tapaustutkimuksena*, joka tavoittelee tiheää kuvausta tutkimastaan tapauksesta. Staken (1995) jaottelun pohjalta kyseessä voisi olla *itsessään arvokas tapaustutkimus*, johon liittyy tutkijan erityinen kiinnostus ainutlaatuisen tapaukseen ja halu ymmärtää sitä yksityiskohtia myöten. Kontekstin ja kulttuurin huomioon ottaminen auttaa ymmärtämään itse tapausta. Myös tutkimukseen osallistujien merkitykset ja tavat jäsentää maailmaa ovat kiinnostavia tutkimuksen kannalta. Eriksson ja Koistinen (2014) esittävät jaottelun *intensiiviseen* ja *ekstensiiviseen tapaustutkimukseen*, jolloin edellisellä tarkoitetaan yhden tai muutamain ainutlaatuisen tapauksen tulkitsevaa ymmärtämistä. Tyypillistä tälle tutkimustavalle on lisäksi tutkimukseen osallistuvien näkökulman huomioon ottaminen. Ekstensiivinen tapaustutkimus taas pyrkii tapausta välineenä käyttäen hakemaan selityksiä ja yleistettäviä teorioita. Tämä tutkimus sijoittuu lähemmäksi toisaalta intensiivisen ja toisaalta itsessään arvokkaan tapaustutkimuksen ideoita.

Tutkimuksen kohde, tapaus, voi olla yksi ihminen, ihmisryhmä, organisaatio tai jopa kokonainen kulttuuri. (Bloor & Wood, 2006, s. 27–30; Creswell & Poth, 2017; Eriksson & Koistinen, 2014). Tutkittavan tapauksen valintaan voivat

vaikuttaa jopa aivan pragmaattiset syyt, kuten saatavilla olo (Bloor & Wood, 2006). Creswell (1998) kylläkin varoittaa asetelmasta, jossa tutkija on valmiiksi aktiivinen osa tutkimaansa tapausta (Bloor & Wood, 2006, s. 27–30).

Tämän tutkimuksen tutkittava tapaus on luokanopettajien aikuiskoulutus ja yhden siellä opiskelleen vuosikurssin pienryhmissä tapahtuva soiton oppiminen. Kyseessä siis oli luonnostaan olemassa oleva, ei tutkimusta varten kerätty ryhmä, joka kokoontui säännöllisesti joka tapauksessa, ja jonka opettajana toimin. Tutkimukseen ei sisälly interventioita, vaan sen aineisto kerättiin luonnollisissa tilanteissa. Tästä tapauksesta tekee ainutlaatuisen se, että kyse on soiton opetuksesta erityisessä kontekstissa – luokanopettajien koulutuksessa. Lisäksi kyseessä on ryhmämuotoinen opetus, joka varsinkaan pianonsoiton opetuksessa ei perinteisesti ole tyypillinen opetustapa. Oman erityisen ulottuvuuden tapaukseen tuo vielä se seikka, että opiskelijat ovat aikuisia. Vaikka tutkimukseni tuloksia ei sellaisenaan voi soveltaa missä tahansa opettajankoulutuksessa, niiden pohjalta voidaan ymmärtää entistä paremmin ryhmän merkitystä ja vuorovaikutusta erilaisissa ryhmäoppimisen konteksteissa, myös opettajankoulutuksen kentällä.

Saavuttaakseni mahdollisimman kattavan ja monipuolisen kuvan tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä lähestyn sitä tapaustutkimukselle luonteenomaisesti eri aineistojen valossa ja eri menetelmin (Bloor & Wood, 2006, s. 27–30; Creswell & Poth, 2017; Eriksson & Koistinen, 2014). Oppimistilanteiden videotallenteet mahdollistavat tilanteiden ja tapahtumien – myös oman toimintani – tarkastelun ulkopuolelta, välimatkan päästä. Opetustilanteita seuraavat takautuvat haastattelut puolestaan antavat tietoa osallistujien merkityksistä ja kokemuksista. Aineisto- ja menetelmätriangulaatio on yksi keino lujittaa tutkimuksen luotettavuutta (Vilkkä ym., 2018, s. 198). Olen analysoinut aineiston pääasiassa laadullisin menetelmin, laadullista sisällönanalyysia ja vuorovaikutustutkimuksen työkaluja käyttäen. Pienen osan analyysista olen kuitenkin toteuttanut kvantitatiivisella vuorovaikutusanalyysilla (Eriksson & Koistinen, 2014).

Tutkijan ja tutkittavien välinen vuorovaikutus on luonteenomaista tapaustutkimukselle. Tutkijan läsnäolo saattaa vaikuttaa tapahtumien kulkuun, vaikka hän pyrkisi olemaan puuttumatta niihin. Tässä tutkimuksessa tutkijan positio edellyttää erityistä tarkastelua, olenhan opettajatutkijan kaksoisroolissa osa tutkimaani ilmiötä. Raportissa esitän oman tulkintani tapahtumista ja pyrin tekemään sen niin elävästi ja seikkaperäisesti, että tutkittavana olleet tapahtumat kaikkine piirteineen on mahdollista tunnistaa siitä (Eriksson & Koistinen, 2014).

## **5.2 Vuorovaikutuksen tutkimus ja sosiokulttuurinen diskurssi-analyysi**

Lähestyn tässä tutkimuksessa vuorovaikutusta *sosiokulttuurisen diskurssianalyysin* näkökulmasta. Kyseessä on laajan diskurssitutkimuksen suuntauksen alle sijoittuva lähestymistapa tai metodologia, ei tarkkarajainen metodi (Kämäräinen, 2021; Lehti ym., 2018; Mercer, 2004; 2010). Taustalla on sosiokulttuurinen

näkemyks kielestä, kulttuurista ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta: kieltä pidentään vuorovaikutuksen välittäjänä, toimintana (Kämäräinen, 2021; Twiner ym., 2021) sekä kulttuurisena ja sosiaalisena työkaluna, jonka avulla rakennetaan merkityksiä, neuvotellaan niistä ja saadaan asioita aikaan (Mercer, 2004; Twiner ym., 2021). Tutkimuksellinen mielenkiinto kohdistuu kielen rakenteiden sijaan sen sisältöihin ja funktioihin – siihen mitä kielellä tehdään – ja jaetun ymmärryksen kehittymiseen sosiaalisessa kontekstissa (Mercer 2010, s. 9). Tutkimuksen kohteina ovat sosiaalisten käytäntöjen muodostamat diskurssit, jotka ilmenevät puheessa ja teksteissä (Kämäräinen, 2021). Käytännössä sosiokulttuuriseen diskursianalyysiin perustuva tutkimus sisältää yleensä oppituntinäytteiden dialogin ja vuorovaikutuksen yksityiskohtaisen, laadullisen analyysin. Mukana voi olla määrällinen osuus, kuten kokonaisten oppituntien lingvistinen analyysi, jossa esimerkiksi tunnistetaan avainsanoja, rakenteita tai muutoksia opettajan tai oppijoiden puheessa (Twiner ym., 2021).

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteina olivat videolle tallennettujen opetus- ja oppimistilanteiden vuorovaikutuksessa erottuvien ilmausten ja episodien luonne ja funktiot. Ryhmien vuorovaikutuksessa oli havaittavissa myös osallistujien itseensä tai toisiinsa kohdistamia asemoiteja, odotuksia, oikeuksia ja velvollisuuksia, joista käydään neuvotteluja. Näitä olen tarkastellut positiointiteorian valossa (Harré & van Langenhove, 2010; van Langenhove & Harré, 1999; Potter, 2009). Kyseessä on yksi lähtökohta sosiaalisen todellisuuden moninaisuuden tarkasteluun, ei selkeä menetelmä. Vaikka teoria ei tarjoa yksityiskohtaisia ohjeita käsitteiden soveltamiseen, näkökulman avulla on mahdollista saada näkyviin keskustelujen dynaamisuutta ja osallistujien aseman tilanteista ja muuttuvaa luonnetta (Kämäräinen, 2021). Laajasti nähtynä positiointiteoria edustaa diskursiivisen psykologian erityistä aluetta. Se sijoittuu sosiaalisen konstruktioismin maaperälle ja pohjaa moniin lähteisiin. Teorian juuret ovat lingvistiikassa, mutta se liittyy laajempaan ilmiöön, nimittäin pyrkimiseen kohti monitieteistä ja monimetodista tutkimusta (Harré & Moghaddam, 2011). Positiointiteorialla on yhtymäkohtia kielifilosofiaan, kuten Wittgensteinin ajatteluun, vygotskilaiseen psykologiaan ja Garfinkelin ja Goffmanin edustamaan mikrososiologiaan. (Hirvonen, 2020, s. 37). Positiointiteoriaan sisältyvä ajatus, että sosiaalisessa elämässä tarvittavat taidot omaksutaan ympäröivästä kulttuurisesta ja sosiaalisesta kontekstista sopii Vygotskin näkemykseen kehityksestä symbioottisessa suhteessa.<sup>8</sup> Lisäksi soveliaan sosiaalisen käytöksen normien omaksuminen käsitetään positiointiteorian piirissä samaan tapaan kuin Garfinkel ja Goffman ovat määritelleet sosiaalisen elämän säännöt. Myös Goffmanin näkemys itsensä esittämisestä on perustavanlaatuisen positiointiteorian kontekstissa tarkastelun kohteena olevalle sosiaalisen minän diskursiiviselle esittämiselle (Hirvonen, 2020).

Positiointi voidaan nähdä diskursiivisena tapahtumana, joka rakentuu sosiaalisten aktien avulla. Sen aikana osallistujat sijoittuvat kokonaisuudessa

---

<sup>8</sup> Vygotskin keskeinen periaate oli, että kaikki korkeammat mentaaliset toiminnot tapahtuvat kaksi kertaa, kahdella tasolla: ensin sosiaalisella tasolla, kulttuurin ja historian vaikutuksessa, vuorovaikutuksessa yksilöiden välillä ja sitten sisäisesti, yksilön mielessä (Harré & Moghaddam, 2011, s.131.)

sopiville paikoille (Kämäräinen ym. 2016, 10–11). Tapahtuma voi toisaalta olla tiedostettu tai tiedostamaton ja toisaalta refleksiivinen, itseä koskeva, tai interaktiivinen eli toisen positiointi (Harré & van Langenhove, 2010). Kun henkilö puhuu kyvyistään, rooleistaan tai kokemuksistaan, on kyseessä refleksiivinen positiointi. Interaktiivista positiointi taas on silloin, kun esimerkiksi pyydetään toista perustelemaan sanomisiaan. Käsite on jossain määrin vastakkainen vanhemmalle roolin käsitteelle. Roolit ovat nimittäin suhteellisen kiinteitä, usein muodollisesti määriteltyjä ja pitkäkestoisia, kun taas positioilla viitataan puheen ja toiminnan epävakaisiin, kiistanalaisiin ja hetkellisiin konventioihin. (Harré, 2008, s. 30; Harré & Moghaddam, 2011, s. 133.)

Positiointiteorian piirissä ihmisten ajattelua ja tekoja selitetään pikemminkin moraalisisina kuin kausaalisina. Teoria tutkii lokaalien oikeuksien ja velvollisuuksien luonnetta, muodostumista, vaikutusta ja muuttumista jaettuina oletuksina siitä, miten ne vaikuttavat sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tämä näkyy esimerkiksi niin, että ryhmän jäsenillä on toisaalta tietyt oikeudet siinä, mitä he voivat odottaa muilta, ja toisaalta tietyt velvollisuudet muita kohtaan. Ryhmän jäsenet positioivat erilaisten narratiivien avulla itseään ja toisiaan suhteessa oletuksiin näistä oikeuksista ja velvollisuuksista. Myös vallan jakaminen ryhmässä liittyy oikeuksiin ja velvollisuuksiin. Opetuksen ja oppimisen kontekstissa tämä tarkoittaa, että toisilla on oikeus opettaa, toisilla taas velvollisuus oppia (Harré & Moghaddam, 2011, s. 131).

Sosiokulttuuriseen diskurssianalyysiin perustuva tutkimus voi sisältää sekä laadullista että määrällistä analyysia (Mercer, 2004). Olen käyttänyt aineiston analyysissa pääasiassa laadullisia menetelmiä. Pieni osa tutkimuksestani pohjautuu kuitenkin *kvantitatiiviseen vuorovaikutusanalyysiin*. Kyseessä ei ole yksittäinen menetelmä, vaan kokoelma erilaisia analyysitapoja, joita on voitu kehittää tutkimuskohtaisesti. Havainnot joka tapauksessa kvantifioidaan, jotta vuorovaikutuksessa havaittuja piirteitä voidaan suhteuttaa muihin oleellisiin muutuksiin. Analyysiyksiköt koodataan ja sijoitetaan analyysikategorioihin. Sekä analyysiyksiköt että kategoriat voidaan muodostaa teoriasta tai aineistosta käsin. Tällaisen analyysin perusteella voidaan kuvata erilaisia vuorovaikutuksen ominaisuuksia ja ilmiöitä (Valkonen & Laapotti, 2011, s. 51). Määrällisen tarkastelun kohteena olivat tässä tutkimuksessa toiminnan muodot ja kommunikaation moodit, joiden perusteella analyysiyksiköt sijoitettiin kategorioihin. Analyysiyksiköt olivat soittotuntien vuorovaikutuksessa erottuvia lyhyitä episodeja.

Se, että vuorovaikutuksen tutkiminen ei rajoitu vain puhuttuun kieleen, asettaa tutkijoille menetelmällisiä haasteita. Erilaisissa multimodaalista vuorovaikutusta tarkastelevissa tutkimuksissa puhe nähdäänkin vain yhtenä, joskin oleellisena kommunikaation moodina. Tällöin pyrkimyksenä on tavoittaa vuorovaikutuksen rikkaus (Mercer, 2010, s.10). Tässä tutkimuksessa multimodaalisuudella viitataan erityisesti musiikin osuuteen vuorovaikutuksessa puheen lisäksi. Multimodaalista vuorovaikutusta on aiemmin tutkittu laajasti keskustelunanalyysin keinoin (Gardner, 2019; Mondada, 2019; Paalanen, 2019, 2020).

Tutkimusprosessin kuluessa olen kehittänyt soittotuntien multimodaalisen vuorovaikutuksen tutkimiseen omiin tutkimuskysymyksiini ja aineistooni

soveltuvia menetelmiä. Twiner ym. (2021) tosin huomauttavat, että multimodaalisessa transkriptiossa ja analyysissä kaikki vuorovaikutus ja myös konteksti pitäisi ottaa huomioon mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti. En ole pyrkinyt keskusteluanalyysin tavoin tarkkaan mikrotason analyysiin. Sen sijaan olen vuorovaikutusanalyysissä kiinnittänyt huomioni pääasiassa siihen, miten puhetta ja musiikkia käytetään vuorovaikutuksen ja oppimisen resursseina ryhmäsoittotunneilla ja millaisia funktioita niillä on vuorovaikutuksessa.

### 5.3 Tutkimuksen osallistujat ja konteksti

Tutkimuksen osallistujajoukko muodostuu Luokanopettajien aikuiskoulutuksen yhden vuosikurssin opiskelijoista, kaikkiaan 42 opiskelijaa. Ryhmän opinnot alkoivat tammikuussa 2015 ja aineisto kerättiin kevät- ja syyslukukausien 2015 aikana. Kyseessä olivat aikuisopiskelijat, joilla oli takanaan monenlaista työkokemusta, myös opetustyöstä. Joukossa oli musiikkia paljonkin harrastaneita ja opiskelleita ja myös opetustyössä käyttäneitä opiskelijoita ja toisaalta heitä, joilla ei ollut juuri minkäänlaista kosketuspintaa musiikkiin. Soitonopetus toteutettiin kolmen tai neljän opiskelijan ryhmissä. Kontaktiopetusta oli kaikille opiskelijoille 12 tuntia ensimmäisen opiskelulukukauden aikana. Musiikin valinnaisen osuuden valinneet opiskelivat soittoa vielä 10 tuntia toisen lukukauden aikana.

Jakson alussa kartoitettiin opiskelijoiden taustaa ja tavoitteita sähköisellä lomakkeella (Liite 1). Vastaajia pyydettiin valitsemaan itseään pianonsoittajana parhaiten vastaava kuvaus kolmesta annetusta vaihtoehdosta:

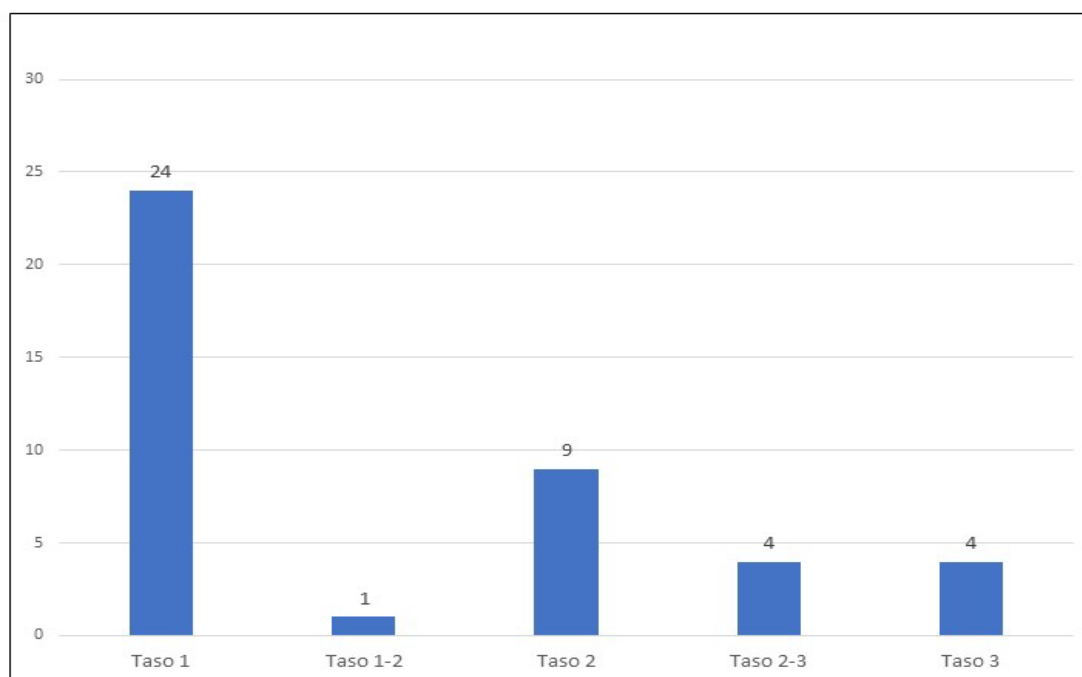
1. Olen vasta-alkaja. Olen soittanut hyvin vähän tai en ollenkaan. Nuottien lukeminen on vaivalloista tai aivan outoa.
2. Tunnen nuotit ja tavallisimmat soinnut (duurit, mollit). Osaan säestää yksinkertaisesti tuttuja, helppoja lauluja, kunhan vähän harjoittelen.
3. Olen opiskellut soittoa pitkään ja käyttänyt soittoa myös opetustyössä. Sointumerkeistä säestäminen on helppoa ja luontevaa. Selviydyn vaivatta alaluokkien oppikirjojen laulujen säestyksistä.

Lisäksi vastaajia pyydettiin avoimella kysymyksellä perustelemaan valintaansa. Vastaajat sijoittivat itsensä kyselyssä annetuille tasoille seuraavasti (kuvio 4). Osa vastaajista perusteli avoimessa vastauksessa sijoittumistaan annettujen tasojen väliin. Otin nämä perustelut huomioon.

---

<sup>9</sup> Luokanopettajien aikuiskoulutus on Jyväskylän yliopiston erillislaitoksessa, yliopistokeskus Chydeniuksessa toteutettava luokanopettajan kelpoisuuteen ja kasvatustieteen maisterin tutkintoon johtava koulutusohjelma.





KUVIO 4 Vastaajien arvio omasta soittotaidostaan opintojen aloitusvaiheessa

Kuten kuviosta 4 nähdään, suurin osa vastaajista piti itseään pianonsoittajana aloittelijana. Tämän itsearvioinnin perusteella muodostin opiskelijoista 13 ryhmää. Pyrin muodostamaan ryhmät siten, että osaamiserot ryhmän sisällä eivät olisi liian suuret. Ryhmistä suurin osa, kahdeksan, oli aloittelijoiden ryhmiä. Kolme ryhmää muodostui jonkin verran soittaneista ja kaksi pitemmälle ehtineistä. Ryhmien sisällä oli toki hajontaa, olihan jokaisella opiskelijalla omaa, erilaista osaamistaan. Valitsin ryhmistä kuusi varsinaiseksi tutkimusjoukoksi. Nämä kuusi ryhmää valitsin niin, että ne edustaisivat mahdollisimman hyvin koko opiskelijajoukkoa. Mukaan tuli sekä paljon musiikkia harrastaneiden että aloittelijoiden ryhmiä. Syyslukukaudella soitonopetus jatkui vain musiikin valinnaisen jakson opiskelijoilla ja ryhmät muodostettiin uudelleen. Tällöin tutkimukseen mukaan valikoitui kolme ryhmää.

Tutkimuksen *kontekstia* määrittävät ensinnäkin luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma ja koulutuksen toteutuskäytännöt. Kun usein perheelliset, työssä käyvät aikuiset eri puolilta maata irrottautuvat päätoimisiksi opiskelijoiksi, on opiskelun rytmi erittäin tiivis. Niinpä työjärjestys määrittelee pitkälti opiskelijoiden ajankäyttöä, ja sen puitteisiin on sovitettava myös musiikin ja soiton opiskelu.

Tutkimuksen aineistonhankinnan aikana Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelman kokonaisuus *peruskoulussa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot* (POM) sisälsi opiskelijan valintojen mukaan 5–8 opintopistettä musiikkia. Musiikin opinnot koostuivat didaktisista sisällöistä, yleisestä musiikkitiedosta, yhteislaulusta ja -musisoinnista bändi- ja koulusoittimin sekä pianonsoitosta. Opinnot ajoittuivat kolmelle lukukaudelle. Painopiste oli toisaalta opiskelijan omissa musiikkitiedoissa ja -taidoissa, toisaalta musiikin

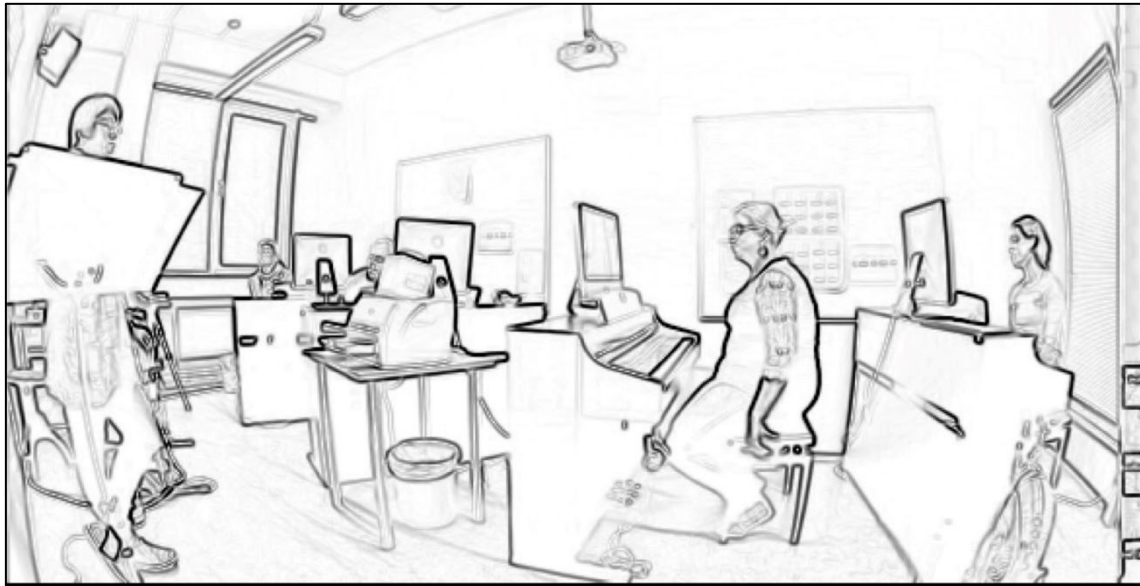
pedagogisissa ja didaktisissa sisällöissä. Eri opintojaksoilla molemmat näkökulmat olivat mukana, mutta vaihtelevin painotuksin. (Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2014–2017.)

Luokanopettajien koulutukseen sisältyvän soitonopetuksen tavoitteena on käytännöllinen, alakoulussa tarvittava musiikin luku-, soitto- ja säestystaito. Tutkimusaikana jakso sisälsi vapaan säestyksen eli sointumerkkipohjaisen säestämisen perusteita. Koska ryhmät harjoittelivat nimenomaan laulujen säestämistä, oli luonnollista, että soittamiseen tunneilla liittyi aina myös laulamista, joko niin, että opiskelijat lauloivat soittaessaan mukana, tai osa säesti soitollaan toisten opiskelijoiden laulua, tai koko ryhmä säesti opettajan laulua. (Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2014–2017.)

Opetus tapahtui pianostudiossa, jossa opiskelijoilla oli käytössään sähköpianot, kuulokkeet ja tietokoneet. Opettajalla oli lisäksi mikseri ja langattomat kuulokkeet. Varustelu mahdollisti sekä yksilöllisten tavoitteiden mukaisen, eriytetyn työskentelyn että yhteismusisoinnin. Opiskelijat saattoivat soittaa kukin omiin kuulokkeisiinsa, jolloin opettajalla oli mahdollisuus kuunnella ja ohjata yhtä soittajaa kerrallaan. Laitteet mahdollistivat myös yhteisen musisoinnin, jolloin kaikki kuulivat toisensa. Yhden pianon koskettimet voitiin heijastaa videokameran ja dataprojektorin avulla seinälle. Näin opettajan tai opiskelijan soittoa, käsien liikkeitä koskettimilla, oli mahdollista näyttää kaikille yhtä aikaa. Luokassa oli myös valkotaulu ja dokumenttikamera, jonka kautta esimerkiksi nuotteja tai opiskelijan tai opettajan tekemiä sovituksia, ohjeita, muistiinpanoja ja muuta tarvittavaa materiaalia paperilta tai esimerkiksi tietokoneelta tai tablettilta voitiin heijastaa näkyviin.

Opiskelumateriaali koostui alakoulun musiikin oppikirjoista, vapaan säestyksen oppaista ja opettajan valmistelemasta materiaalista. Käytössä oli sekä kirjoja ja valokopioita että sähköisessä oppimisympäristössä olevaa materiaalia, kuten nuotteja, kirjallisia ohjeita, äänitiedostoja ja internet-linkkejä. Lisäksi opiskelijat saattoivat itse ehdottaa ja tuoda materiaalia opiskeltavaksi itselleen tai koko ryhmälle.

Pianostudio oli opetustilana ahdas. Pienessä luokassa oli viisi pianoa ja kerrallaan neljä tai viisi ihmistä tavaroineen. Lattialla risteili johtoja. Pianojen sijoitteluun luokassa ei ollut vaihtoehtoja eikä kalusteiden sijoittelu mahdollistanut esimerkiksi kaikkien katsekontaktia toisiinsa. Näin ollen tila itsessään ei mitenkään edistänyt osallistujien välistä vuorovaikutusta. Oppimisen kannalta on kuitenkin tärkeää, millaisen oppimisympäristön opetustila järjestelyineen ja käytettävissä olevine välineineen ja materiaaleineen tarjoaa siellä opiskeleville. Malin painottaa kulttuuristen välineiden eli artefaktien merkitystä oppimiselle kotitalousopetuksen kontekstissa (Malin, 2011, s.6). Soitonopetuksen kontekstissa tällaisia artefakteja ovat pianot, kuulokkeet, tietokoneet, mikseri, paperiset ja sähköisessä muodossa olevat nuotit, sähköiset äänitiedostot ja verkosta löytyvät sekä opettajan valmistemat opiskelumateriaalit. Konkreettisten fyysisten välineiden lisäksi myös perinteinen nuottikirjoitus ja sointumerkkijärjestelmä voidaan nähdä kognitiivisina artefakteina.



KUVIO 5 Näkymä pianostudiosta

Kuvio 5 on pysäytyskuva yhden ryhmän soittotunnin videotallenteelta. Kuvassa näkyy neljä opiskelijaa, kukin istumassa sähköpianonsa takana. Pianojen päällä ovat tietokoneet näyttöineen. Opettaja seisoo kuvan vasemmassa laidassa osittain nuottitelineen takana. Hänen taakseen jäävät sähköpiano ja luokan muut laitteet. Opettajan takana olevalle seinälle heijastetaan videotykin kautta tarpeen mukaan nuottikuvaa, ohjeita tai videokameran kuvaa koskettimistosta.

Seuraavassa luvussa kuvaan tarkemmin tutkimuksen aineistot ja niiden hankinnan vaiheet sekä analyysin etenemisen.

## 5.4 Tutkimusaineistot ja analyysimenetelmät

Tutkimuksen aineisto on kerätty yhden vuosikurssin opiskelijoilta vuoden 2015 aikana. Varsinainen aineisto koostuu opiskelun eri vaiheissa videoituista ryhmäsoittotunneista ja soittotunteihin perustuvista takautuvista haastatteluista, Stimulated Recall Interview (Busse & Borromeneo Ferri, 2003; Dempsey, 2010; Heikinheimo, 2009; Lyle, 2003).

## Taulukko 1

*Tutkimuksen aineistot ja niiden hankinnan vaiheet*

<i>Tammikuu 2015</i>	<i>Kevät 2015</i>	<i>Syksy 2015</i>
Ryhmien muodostaminen		Ryhmät muodostettiin uudelleen.
Videoidut ryhmäsoittotunnit 6 kpl, 1/ryhmä. (Nämä ensimmäiset tunnukset jäivät pois tutkimusaineistosta.)	Videoidut ryhmäsoittotunnit 6 kpl, 1/ryhmä.	Videoidut ryhmäsoittotunnit 3 kpl, 1/ryhmä. SRI-haastattelut, 4 kpl.
<i>Yhteinen musiikki</i>	<i>Yhteinen musiikki</i>	<i>Valinnainen musiikki</i>

Taulukko 1 esittää tiivistetysti aineiston hankinnan vaiheet. Kevätlukukauden 2015 aikana aloitin videoaineiston hankinnan. Valitsin tutkimukseen kuusi ryhmää, joilta kultakin videoin kaksi soittotuntia: kevätlukukauden ensimmäisen ja toiseksi viimeisen tunnin. Kevään musiikinopinnoissa oli mukana koko vuosikurssi. Syyslukukaudella musiikin opiskelu jatkui valinnaisena ja mukana oli 22 opiskelijaa. Valitsin tutkimukseen nyt kolme ryhmää, joilta videoin yhden tunnin kultakin. (Ryhmien muodostamisesta ks. myös s. 73.) Näihin syyslukukauden soittotunteihin liittyen tein neljä takautuvaa haastattelua (SRI, Stimulated Recall Interview).

Varsinaista tutkimuspäiväkirjaa olen kirjoittanut tutkimuksenteon vaiheissa välillä aktiivisemmin ja välillä, kun opetustyö on vaatinut enemmän aikaani, vähemmän säännöllisesti. Teksti on prosessia dokumentoivaa ja reflektiivää, eräänlaista yhdistettyä havainto- ja reflektiopäiväkirjaa (vrt. Rossi, 2021). Olen käyttänyt päiväkirjaa metodisena työkaluna, en varsinaisena tutkimusaineistona. Aineiston analyysin ohessa tekemäni päiväkirjamerkinnot seuraavat ja kommentoivat analyysin etenemistä. Päiväkirjan kirjoittaminen antoi lisäksi mahdollisuuden tarkastella toisaalta omaa pedagogina toimimistani ja toisaalta tutkijana tekemiäni havaintoja ja niiden herättämiä kysymyksiä etäämpää. Kun tutkija on osa tutkimusta, päiväkirja auttaa hallitsemaan ja käsittelemään asetelmaan väistämättä liittyvää subjektiivisuutta. Yksi mahdollinen lähestymistapa omaa työtään tutkivan opettajan position käsittelyyn olisi ollut autoetnografia, jossa tutkija tarkastelee analyttisesti kokemuksiaan kulttuurista, jota tutkii (esim. Ellis ym., 2011). Oma päiväkirja-aineistoni ei kuitenkaan ollut tämän kaltaiseen tutkimukseen riittävän systemaattista. Seuraavissa alaluvuissa kuvaan tarkemmin kunkin osa-aineiston hankkimisen ja analyysin vaiheet.

### 5.4.1 Videoaineiston hankinta ja analyysi

Ryhmäsoiton opetustilaa ei ole suunniteltu tutkimuksen ehdoilla, vaan se tuli annettuna. Tunneilla ei ollut mukana ulkopuolista kuvaajaa, vaan kuvaaminen tapahtui kahdella paikallaan olevalla kameralla. Ahtaassa opetustilassa kameroiden sijoittelu oli hankalaa, mutta eri kulmista kuvaavien kameroiden avulla sain

mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan tapahtumista. Jokaisen videoidun tunnin jälkeen tallensin materiaalin tietokoneelleni. Myöhemmin katsoin nopeasti läpi kaiken videomateriaalin ja valikoin jokaisesta tunnista varsinaiseksi aineistoksi laadukkaimman tallenteen. Nämä tiedostot vein Atlas.ti-ohjelmaan. Jäljelle jääneet tallenteet ovat tietokoneellani, ja voin palata niihin, jos haluan varmistaa tai täydentää havainnointiani.

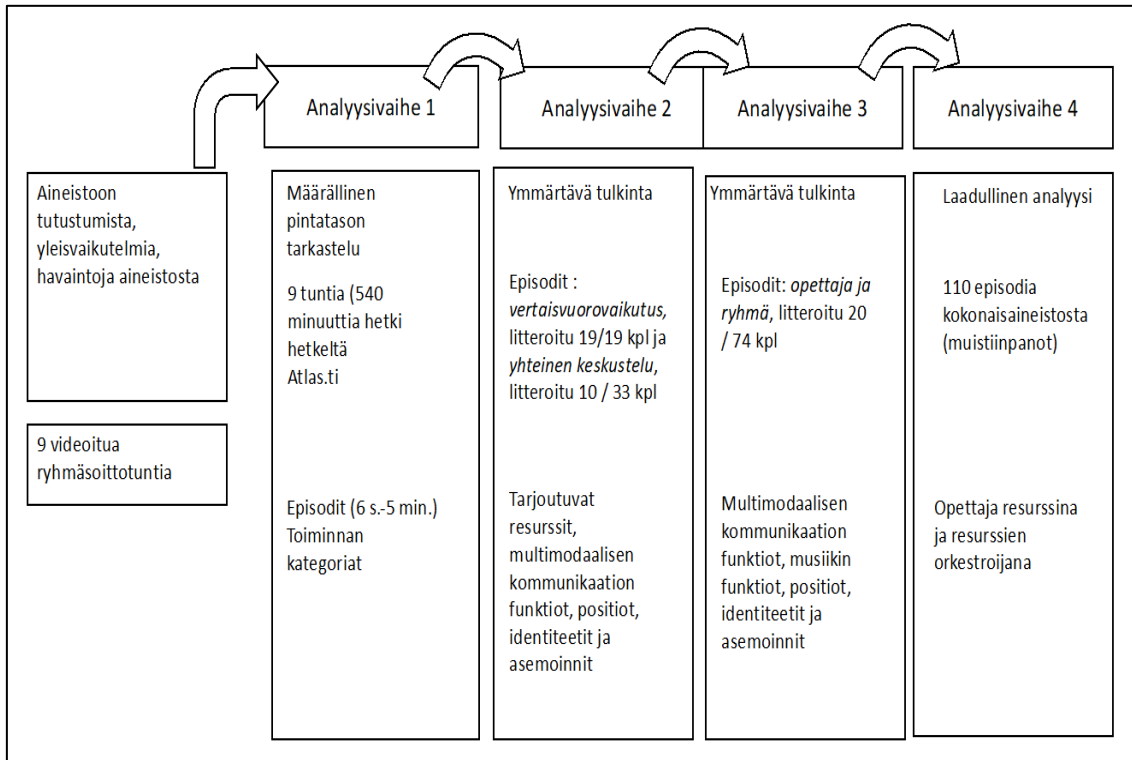
Kuviossa 6 (s. 78) esitän tiivistetysti vaihe vaiheelta videoaineiston analyysin etenemisen, jota seuraavaksi kuvailen tarkemmin. Katsottuani läpi kaikki tallenteet päädyin valitsemaan tutkimukseen vain toisen ja kolmannen videointikierroksen tunnit. Kolmannen kierroksen tunnit ovat ryhmiltä, joista yksi tai kaksi opiskelijaa on ollut myös haastateltavana. Päätin jättää ryhmien ensimmäiset tunnit tutkimuksen ulkopuolelle. Syy tähän ratkaisuun oli se, että ne sisälsivät paljon tiedotusasioita, suunnittelua ja opettajan ennalta strukturoimaa toimintaa ja poikkesivat siten tavallisista tunteista eivätkä olleet tämän tutkimuksen tavoitteiden kannalta kiinnostavia. Tutkimusaineistoon valikoitui lopulta 9 ryhmäsoittotuntia, joiden jokaisen pituus oli 60 minuuttia. Videoitua materiaalia kertyi siis yhteensä 540 minuuttia.

## Taulukko 2

*Tutkimusmateriaalin muodostaneet videotallenteet ja haastattelut. Kokonaisaineistosta rajattu aineisto.*

<i>2. videointikierrros touko- / kesäkuu 2015</i>	<i>3. videointikierrros loka- / marraskuu 2015</i>	<i>SRI-haastattelu loka- / marraskuu 2015</i>
Video 2 ryhmä 1	Video 3 ryhmä 1b	Ida
Video 2 ryhmä 5	Video 3 ryhmä 5b	Inkeri, Kaija
Video 2 ryhmä 6	Video 3 ryhmä 2b	Ville
Video 2 ryhmä 8		
Video 2 ryhmä 10		
Video 2 ryhmä 12		

Videoaineisto sisältää valtavasti erilaisia vuorovaikutuksellisia ilmiöitä, kuten katseet, eleet, kehon asennot, puheen sisällön, äänensävyt, ilmeet ja fyysisten artefaktien käytön. Tällainen ilmiöiden moninaisuus voi johtaa harhaan ja niinpä tarvitaan selkeitä strategioita analyysin kohdentamiseen, sisällön todentamiseen ja niihin sisältyvien ilmiöiden esittämiseen (Derry ym., 2010, s. 17). Soittotuntien vuorovaikutus on lisäksi erityistä siinä mielessä, että suuri osa siitä tapahtuu musiikin keinoin. Pelkän puheen ilman musiikkia sisältävä transkriptio olisi vajavainen, osittain jopa käsittämätön. Lähtökohtia videoaineiston analyysiin antoi Rostvallin ja Westin (2005) soittotuntien vuorovaikutuksen jäsentämiseen kehittämä kommunikatiivisten moodien malli. Kommunikatiiviset moodit eli puhe, musiikki ja kehonkieli täydentävät toisiaan. Jokaisella on oma semantiikkansa, ne ovat ikään kuin eri kieliä. Moodit voivat esiintyä päällekkäin ja vaihtua kesken viestin. Kommunikaation yksiköt taas erottuvat muutoksina äänenpainoissa, eleissä tai musiikissa (Rostvall & West 2005, s. 98–102). Seuraavaksi kuvaan videoaineiston analyysivaiheet askel askeleelta.



KUVIO 6 Videoaineiston analyysivaiheet

Kuvio 6 esittää videomateriaalin analyysivaiheet alkaen aineistoon tutustumisesta ja ensimmäisistä analyysikokeiluista. Kuvailen seuraavissa alaluvuissa tarkemmin näitä vaihteita.

#### 5.4.1.1 Ensimmäisen vaiheen videoanalyysi

Ensimmäisellä, pintatason tarkastelulla etsin vastausta tutkimuskysymykseen 1.1: millaisista multimodaalisista toiminnan muodoista ryhmämuotoisen pianonsoiton opetus- ja oppimistilanteet rakentuvat, ja miten toiminnan muodot jäsentyvät suhteessa toisiinsa?

Aloitin videoaineiston analyysin katsomalla ryhmäsoittotuntien videotallenteet läpi ja tein ensin jokaisesta tunnista yleisluontoisen kuvauksen mielessäni kysymys "mitä tässä tapahtuu?" Seuraavaksi aloitin koko videoaineiston tarkemman läpikäymisen. Katsoin jokaisen tunnin uudelleen läpi, kirjasin tapahtumia ja huomioita. Pyrin tunnistamaan tunnin vuorovaikutuksen virrasta erottuvia katkelmia, ja jaoin tunnit hetki hetkeltä episodeihin. Etsin hetkiä, joissa tapahtuu jonkinlainen siirtymä ja episodi vaihtuu toiseksi. Episodilla tarkoitan yhtenäistä jaksoa, jolla on alku ja loppu ja jokin aihe (Kämäräinen ym.; 2016). Kysyin jokaisen kohdalla: "Mitä tässä tapahtuu?" ja merkitsin muistiin näin löytämäni kategoriat. Kategoriolla tarkoitan tässä pitemmän tai lyhyemmän episodin otsikkoa, joka vastaa kysymykseen "mitä tässä tapahtuu?". Kokosin kategoriat, joita olin eri vaiheissa merkinnyt muistiin ja lisäsin uusia, kun tunnistin sellaisia videolla. Erottamani episodit merkitsin videoon Atlas.ti-ohjelmassa ja merkitsin jokaisen yhdellä tai useammalla kategoriolla.

Flandersin vuorovaikutusanalyysi perustuu 10 valmiiseen kategoriaan, johon kaikki analysoitavan jakson, esimerkiksi oppitunnin vuorovaikutus hetki hetkeltä sijoitetaan kolmen sekunnin tarkkuudella. Minäkin analysoin kokonaisia oppitunteja näin. Minulla ei kuitenkaan ollut valmiita kategorioita, vaan ne muodostuivat tutkimusprosessin kuluessa osin aineistolähtöisesti, osin aikaisempien tutkimusten pohjalta. Huomioin tässä myös musiikilla tapahtuvan vuorovaikutuksen. Jaoin vuorovaikutusta eri pituisiin episodeihin sen mukaan, missä tapahtui muutoksia (Tutkijan päiväkirja).

Analyysin ensimmäinen taso on kuvaileva – videolla havaittavan toiminnan kuvaus ilman tutkijan tulkintaa. Luokittelin tapahtumia, joihin sisältyi ääntä eli puheen ja musiikilliset tapahtumat (vrt. Tikka, 2017). Pitkän opetuskokemukseni perusteella minulla oli ennakkokäsitys, että ainoastaan sanallisen vuorovaikutuksen huomioon ottaminen antaisi ryhmäsoittotunneista epätäydellisen kuvan.

Tunnistin kategorioita sekä aineistolähtöisesti että aiempien tutkimusten pohjalta (esim. Daniel, 2006; Kuoppamäki, 2015; Rikandi, 2012; Rostvall & West, 2005; Tikka, 2017; West & Rostvall 2003; West, 2007). Kategoriat ovat osittain päällekkäisiä, samaan aikaan saattoi olla menossa erilaisia tapahtumia. Episodeja ja kategorioita ei ollut aina helppo erottaa, sillä siirtymät tapahtuivat joskus liittäin ja liukuen.

Nimetessäni episodeja liitin niihin myös lyhyitä muistiinpanoja, memoja, joihin kuvasin tapahtumia ja merkitsin muistiin havaintojani seuraavia analyysivaiheita varten. Tässä vaiheessa pyrin saamaan näkyviin myös ryhmäsoittotuntien kokonaisrakennetta ja laskin eri kategorioiden esiintymisaikoja. Aikamääristä ei suoraan voi päätellä yksittäisen tunnin rakennetta, sillä eri kategoriat ovat osittain päällekkäisiä. Määrällinen kuvaus kuitenkin tuo esiin vuorovaikutuksen moninaisuutta ja painopisteitä. Kokeilujen myötä ja analyysin edetessä tunnistin ja nimesin 18 toiminnan kategorioita.

Tunneilla oli myös tilanteita, jotka eivät ole vuorovaikutteisia, mutta kuitenkin oleellisia, jos halutaan saada näkyviin tuntien rakentuminen erilaisista elementeistä. Tällaisia olivat tilanteet, joissa ryhmä tai sen osa työskenteli yksinään, kuulokkeet korvilla.

Laskin yhteen jokaisen kategorian esiintymiskertojen määrän ja esiintymisaikan kullakin tunnilla ja tallensin nämä määrät taulukkona. Liitin samaan tiedostoon myös muistiinpanoni tunnista ja kuvausta analyysin tästä vaiheesta (liite 2). Saadakseni näkyviin ryhmäsoittotuntien rakennetta ja vuorovaikutuksen monipuolisuutta laskin myös kuhunkin kategoriaan koko yhdeksän tunnin kokonaisuudessa käytetyn ajan. Tämän määrällisen tarkastelun tavoite oli antaa yleiskuva ryhmäsoittotuntien rakenteesta ja luonteesta pintatasolla. Tutkimuksen tulosluvussa kuviossa 7 (s. 92) esitän yhdeksän ryhmäsoittotuntin toiminnan kategoriat niihin yhteensä käytetyn ajan perusteella.

#### **5.4.1.2 Toisen vaiheen videoanalyysi**

Seuraavassa vaiheessa etsin ensinnäkin vastauksia tutkimuskysymykseen ”*Millaisia oppimisen resursseja opiskelijalle tarjoutuu ryhmämuotoisen pianonsoiton opiskelun ekologiassa?*” (tutkimuskysymys 1.2) Pyrin pintatasoa syvemmälle ja etsin myös vuorovaikutuksen funktioita (tutkimuskysymys 2) ja sitä, millaisia

episteemisiä ja sosiaalisia positioita aikuisopiskelijalle ja opettajalle rakentuu soittotuntien multimodaalisessa vuorovaikutuksessa (tutkimuskysymys 3).

Valitsin tarkempaan analyysiin episodeja tutkimuskysymysteni ohjaamana. Etsin kohtia, joissa on vuorovaikutusta, johon koko ryhmä tai osa siitä osallistuu (vrt. Derry ym., 2010, 9–10). Daniel (2006, 195) esittää, että tarkempaan analyysiin voidaan valita episodeja, jotka ovat kuvaavia esimerkkejä tutkittavasta ilmiöstä. Kirjallisuuden pohjalta ja omien pohdintojeni jälkeen valitsin tarkemmin analysoitavat episodit seuraavilla kriteereillä:

### Taulukko 3

#### *Episodien valintakriteereitä*

<i>Ryhmät</i>	<i>Osallistujat</i>	<i>Episodin luonne</i>
erilaiset, eritasoiset ryhmät	opiskelijat keskenään	kriittisiä hetkiä
aineistonhankinnan eri vaiheet	opettajan ja ryhmän yhteisiä jaksoja kahdenvälisiä jaksoja opettajan toiminta	edustavuus, tyypillisuus monipuolisuus.

Luokitteluni oli ensin aineistolähtöistä, sitten käytin analyysia jäsentäviä käsitteitä luokittelurunkona soveltuvin osin. Tämä runko syntyi osittain aineistolähtöisen analyysini, osittain lähdekirjallisuuden pohjalta (Beauchamp & Kennewell, 2010; Daniel, 2006; Kämäräinen ym., 2016; Rostvall & West, 2005; Tikka, 2017). Analyysini oli siis aineistolähtöistä ja teoriasidonnaista. Etsin ensin vuorovaikutuksen ja toiminnan funktioita kysyen, *miksi* tietty toiminta tehdään. Sitten syvensin analyysia tunnistaen osallistujien positioita, identiteettejä ja asemoiteja ja kriittisiä tai merkittäviä hetkiä. Kysyin, mikä on ominaista juuri ryhmässä opiskelulle. Mitä sellaista ryhmä mahdollistaa, mikä yksilöopetuksessa ei ole mahdollista, tai mitä ryhmä ehkä rajaa pois (liite 3)?

**Vertaisvuorovaikutus.** Otin tutkittavakseni yksittäisiä episodeja ja valitsin aluksi ne 19 episodina, joissa opiskelijat toimivat keskenään ilman opettajan osallistumista. Kyseessä saattoi olla koko ryhmä tai vaikka kaksi opiskelijaa. Episodien kesto vaihteli neljästä sekunnista yhden minuutin ja kahdenkymmenen sekunnin mittaiseen episodiin. Nämä episodit katsoin läpi useita kertoja.

Ennen kuin videolle tallennettua vuorovaikutusta voi varsinaisesti analysoida, se on saatettava luettavaan muotoon, eli on laadittava transkriptio. Tarkin transkriptio tai litteraatio on tosin epätäydellinen. Lisäksi se sisältää tutkijan esiymmärryksensä ja oletustensa pohjalta tekemiä havaintoja ja valintoja. Kaikkea ei koskaan saada esiin (Nikander, 2010, 432–433). Käytännössä tutkija valitsee tutkimuskysymyksiinsä, teoreettisiin sitoumuksiinsa ja käytännön sanelemiin rajoituksiin soveltuvan transkriptiotavan (Derry ym., 2010, 19; Ruusuvuori, 2010, 424–425).

Tarkan transkription tekeminen videotallenteesta on erittäin aikaa vievä prosessi (Derry ym., 2010, s. 18–19). Puheen sisällön lisäksi transkriptio voi sisältää puheen *prosodisia* ominaisuuksia kuten äänenpainoja, -sävyjä ja taukoja eli ei ainoastaan mitä, vaan myös miten sanotaan. Transkriptiota voidaan täydentää



kuvauksella vuorovaikutuksen ei-kielellisistä, *ekstralingvivististä* (esim. ilmeet, eleet, kehon kieli) ja *paralingvivististä* (esimerkiksi naurahdukset, huokaukset, yskähdykset) elementeistä (Kowal & O'Donnell 2014, 7).

...yhdessä sarakkeessa pitäisi kulkea litteroitu teksti ja joko samassa sarakkeessa tai omassa sarakkeenaan muu, sanaton ja musiikillinen viestintä (Tutkijan päiväkirja).

Tein aluksi jokaisesta episodista taulukkoon transkription, johon kirjasin eri henkilöiden tuottaman puheen ja musiikin. Lisäksi huomioin kehollista vuorovaikutusta, kuten ilmeitä, eleitä ja siirtymisiä tilassa, siinä määrin kuin se videotallenteiden perusteella oli mahdollista.

Kirjasin ensin opiskelijoiden toiminnan, ja vähitellen uusien luku- ja katselukertojen myötä omaan sarakkeeseensa kuvaukseni tapahtumista. Tässä vaiheessa vältin tulkintaa. Pyrin ottamaan tutkimuksellista välimatkaa episodien tapahtumiin, tarkastelemaan niitä etäämpää. Seuraavaksi lisäsin analyysia varten taulukkoon vielä yhden sarakkeen, johon kirjasin vuorovaikutuksen funktioita ja syvensin analyysia. Pyrin tulkitsemaan episodien tapahtumia tutkimuskysymysteni ja keskeisten käsitteiden valossa.

Episodeja videolta katsoessa saattoivat tilanteet ensin näyttää sekavilta, jopa kaoottisilta. Pällekkäiset tapahtumat soljuivat, tilanteesta toiseen siirryttiin liukuen. Toistuvien katselukertojen myötä tutkijan katseeni kuitenkin tarkentui ja aloin nähdä ja erottaa yhä enemmän tapahtumia ja yksityiskohtia.

...teen koko ajan tarkemmin, huomioin tarkemmin muun kuin verbaalisen osuutta. Se tekee homman tietysti hitaammaksi (Tutkijan päiväkirja).

**Yhteinen keskustelu.** Jatkoin analyysia ja kohdistin sen seuraavaksi videoaineiston siihen osaan, jossa sekä opettaja että opiskelijat olivat mukana vuorovaikutuksessa. Valitsin seuraavaksi aineistosta episodit, jotka olin koodannut kategorialla ”yhteinen keskustelu”. Katsoin kaikki läpi kaikki 33 episodit ja valitsin 10 tarkempaan analyysiin (liite 4). Näistä kymmenestä tein ensin transkription ja kirjasin omiin sarakkeisiinsa opettajan ja opiskelijoiden puheen, musiikin ja muun toiminnan, sikäli kuin sitä videolta pystyi havainnoimaan. Kuten aiemmin, liitin transkription ensin hetki hetkeltä etenevän kuvauksen.

Kuvauksen kirjoittaminen pitää vielä kiinni aineistossa, mutta antaa kuitenkin hiukan välimatkaa. Samalla muodostuu kuvaa, mitä kaikkea aineistosta löytyy. En voi heti alkaa tehdä hätäisiä tulkintoja (Tutkijan päiväkirja).

Seuraavaksi analysoin jokaista episodit ensin heuristisesti (vrt. Rikandi 2012) kysyen itseltäni, mikä tapahtumissa kiinnostaa huomioni tai herättää kysymyksiä. Etsin merkittäviä tai kriittisiä hetkiä. Kiinnitin huomiota musiikillisen ja kielellisen vuorovaikutuksen suhteeseen. Analysoin episodeja myös vuorovaikutuksen funktioiden, positiointien ja episteemisten identiteettien näkökulmasta. Kiinnitin huomiota vuorovaikutuksen symmetrisyyteen ja dialogisuuteen ja opettajan toimintaan: mitä opettaja omalla toiminnallaan rajaa pois tai mahdollistaa?

Seuraavaksi katsoin läpi vielä loput episodit, jotka olin luokitellut kategoriaan ”yhteinen keskustelu” ja episodit, jotka olin luokitellut kategoriaan ”opettaja ja ryhmä” (74 kpl). Olin analyysin ensimmäisessä vaiheessa tehnyt erottelun

näiden kategorioiden välillä sillä perusteella, kuinka keskeinen ja tilannetta määrittävä opettajan osuus oli. Erotuksena yhteiseen keskusteluun, jälkimmäisen kategorian (opettaja ja ryhmä) episodeissa vuorovaikutus kulkee enemmän opettajan ja opiskelijoiden välillä, ei niinkään opiskelijalta toiselle, vaikka kaikki tai osa opiskelijoista ovat mukana ja osallistuvat keskusteluun. Yhteinen keskustelu-kategoriaan olin luokitellut episodeja, joissa opettajan ja opiskelijoiden välillä ei ole selkeää rajaa, ja vuorovaikutus vaikuttaa symmetriseltä. Opettaja ei ole opettajan positiossa, vaan yksi ryhmästä. Rajanveto näiden kategorioiden välillä ei ollut suinkaan yksiselitteistä, mutta aineiston runsauden vuoksi tarvitsin massaa jäsentäviä luokitteluja.

Monien näiden yhteisten keskustelujen kohdalla otsikointi tuntui vähän kyseenalaiselta. Ehkä jaottelusta voi luopuakin. Onko se oleellinen?... Erottelu on kuitenkin perusteltu, vaikkakaan ei yksiselitteinen, ajattelen tällä hetkellä. Yhteisessä keskustelussa opettaja on asemoinut itsensä osaksi ryhmää, vuorovaikutus on symmetrisempää. Opettaja ja ryhmä -episodeissa tilanne on opettajan johtama, vaikka muutkin osallistuvat vuorovaikutukseen. (Tutkijan päiväkirja.)

#### 5.4.1.3 Kolmannen ja neljännen vaiheen videoanalyysi

Seuraavaksi siirryin käsittelemään aineiston sitä osaa, jonka olin luokitellut kategoriaan "opettaja ja ryhmä". Katsoin siihen kuuluvat 74 episodiat läpi ja luin niistä aiemmin kirjoittamani lyhyet muistiinpanot. Täydensin niitä ja kirjoitin joidakin uusia. Tein tämän jokaiselle ryhmään kuuluvalla episodilla. Kokosin nämä muistiinpanot yhteen tiedostoon. Seuraavaksi valikoin tarkemmin analysoitaviksi episodeja vähitellen muotoutuneen analyysirungon pohjalta. Valitsin episodeja, jotka olivat antoisia tutkimuskysymyksiäni ja analyysin painopisteiden kannalta. Olin lukiessani samalla koodannut muistiinpanoja edellä mainitsemani käsiterunko tukenani. Tein koodeista luettelon, johon liitin myös tunnisteet, jolla saatoin Atlas.ti-ohjelmassa jäljittää koodiin liittyvät aineistokatkemat. Aloin myös ryhmitellä koodeja teemoiksi. Etsin vuorovaikutusta, opettajan ja opiskelijan positioita ja asemoitetta, vuorovaikutuksen funktioita, kommunikation eri moodien osuutta ja yleensä huomiotani kiinnostavia, kysymyksiä herättäviä kohtia. Kysyin, mitä opettaja mahdollistaa toiminnallaan, mitä ryhmässä oleminen mahdollistaa opiskelijalle ja opettajalle, ja mitä se rajaa pois. Keskityin siis tutkimuskysymyksiin 2 ja 3.

Kun ryhmä opiskelee opettajan johdolla, on olemassa voimakas oletus vuorovaikutuksen epäsymmetrisyydestä (vrt. Rikandi 2012). Etsin aineistosta myös hetkiä, jolloin tätä odotusta mahdollisesti opettajan tai opiskelijoiden taholta horjutetaan. Ovatko positiot ja identiteetit pysyviä vai neuvoteltavissa? Samalla pyrin olemaan avoin aineistosta nouseville ilmiöille. Käytin analyysin tukena listaa, jota täydensin analyysin myötä (liite 3).

Yhdeksi teemaksi oli noussut *musiikki ja multimodaalinen kommunikaatio ryhmäsoittotunneilla*. Jatkoin analyysia episodeista, jotka olivat esimerkkejä tästä. Valitsin 20 episodiat kategoriasta "opettaja ja ryhmä" ja analysoin ne ensin nimenomaan musiikillisen vuorovaikutuksen ja musiikin funktioiden näkökulmasta. Tein näistä episodeista transkription, johon kirjasin sanallisen ja musiikillisen vuorovaikutuksen ja myös muuta vuorovaikutusta, kuten ilmeitä ja eleitä,

liikkumista tilassa ja artefaktien käyttöä mahdollisuuksien mukaan. Pääpaino tässä vaiheessa oli kuitenkin musiikillisessa vuorovaikutuksessa. Kirjoitin kunkin episodin transkription ensin analyysitaulukkoon, josta näkyivät eri henkilöiden puhe, musiikki ja muu vuorovaikutus. Rinnalle kirjoitin tutkijan kuvailevaa analyysia omaan sarakkeeseen ja vielä omaan sarakkeeseensa tulkitsevaa tekstiä musiikillisen vuorovaikutuksen olemuksesta ja funktioista. Videokatkelmien, erityisesti osallistujien tuottamien musiikillisten ilmausten todentamiseen kehitelin erilaisia tapoja, kuten pelkistettyjä partituureja ja kuvailevia aineistolainauksia. Musiikillista vuorovaikutusta analysoin siis ensin kategorian ”opettaja ja ryhmä” episodeista. Kävin läpi vielä aiemmin analysoimiani episodeja kategorioista ”yhteinen keskustelu” (10 episodista) ja ”opiskelijat keskenään” (19 episodista). Musiikillisen vuorovaikutuksen näkökulmasta nämä aineisto-osat eivät enää antaneet uutta.

Lopuksi keskityin ryhmän ja opettajan välisen vuorovaikutuksen funktioihin ja siihen, millaisia episteemisiä identiteettejä, rooleja ja positioita ryhmässä esiintyy ja miten niistä neuvotellaan. Huomioin nyt erityisesti sanallista vuorovaikutusta. Aloitin niistä 20 episodista, joita olin analysoinut musiikin näkökulmasta. Täydensin analyysia käymällä läpi kaikki opettaja ja ryhmä -kategorian episodit. Nyt en enää tehnyt kaikista episodeista tarkkoja transkriptioita. Kävin läpi episodeihin Atlas.ti:ssä liittämäni muistiinpanot. Olin myös koodannut episodeja Atlas.ti:ssä aineistolähtöisesti ja kirjallisuuden pohjalta nostamillani teemoilla. Listasin samoilla koodeilla merkityjä episodeja, katsoin uudelleen niiden videointeja, luin muistiinpanojani ja valitsin kuvaavia esimerkkejä. Transkription tein tässä vaiheessa vain niistä kohdista, joita ajattelin mahdollisesti käyttäväni tutkimusraportissa aineistolainauksina. Aineisto oli minulle jo niin tuttu, että pystyin analysoimaan ja tulkitsemaan sitä aiempien muistiinpanojen ja videoiden katsomisen perusteella.

Myöhemmin lisäsin videoiden analyysivaiheisiin vielä neljännen vaiheen ja kävin vielä läpi rajatun videomateriaalin (110 episodista) keskittyen havainnoimaan opettajan toimintaa. En tehnyt tilanteista enää transkriptioita, vaan lyhyitä muistiinpanoja. Laadullisen sisällönanalyysin pohjalta pyrin opettajaa oppimisen resurssina ja resurssien orkestroijana tarkastellen vastaamaan tutkimuskysymykseen 1.3 (ks. luku 6.1.3, s. 107).

#### **5.4.1.4 Videoaineiston luotettavuudesta**

Tallennusmenetelmien, kuten videoinnin, kehittyminen on tuonut vuorovaikutuksen tutkimiseen aivan uusia ulottuvuuksia. Puhutaan jopa videokäänteestä (Mondada, 2019; Paalanen, 2020). Videoinnin puolesta puhuukin muun muassa se, että se mahdollistaa useat analyysikerrat, ja myös useampien tutkijoiden osallistumisen. Toistuvat analyysikerrat mahdollistavat oppimisympäristöjen tarkan havainnoinnin ja lisäävät tutkimuksen luotettavuutta (Daniel, 2006). Videoinnin on katsottu lisäävän luotettavuutta myös osana aineistotriangulaatiota (Vienola, 2004, s. 73–77).

Olen tutkijana ja opettajana kiinnostunut siitä, mitä ryhmäsoittotunneilla tapahtuu ja miten opiskelijat kokevat ryhmäopetuksen. Opettajana minulla on

oma käsitykseni ja kokemukseni, mutta opiskelijat ovat saattaneet kokea tunnit aivan toisin. Opetustilanteessa olen keskittynyt toimintaan ja vuorovaikutukseen yhtenä osallistujana. Kunnollisten muistiinpanojen tekeminenkin on usein opetustyön kiireisessä rytmissä mahdotonta ja tilanteen havainnointi jää väistämättä sattumanvaraiseksi. Videointi mahdollistaa opetustilanteen havainnoinnin sellaisena kuin se tapahtui, ikään kuin ulkopuolisena havainnoijana, etic-näkökulmasta, etäämmälle vetäytyen. Videolta saatoinkin nähdä myös asioita, joita opetustilanteen aikana en ehtinyt huomata lainkaan. Kamera on lahjomaton – tapahtumat ja niiden järjestyksen voi tarkistaa videolta. Autenttinen opetus- ja vuorovaikutustilanne on ainutkertainen, mutta videotallenteeseen voidaan palata ja esimerkiksi havainnoida tilannetta eri katselukerroilla eri näkökulmista, eri katsestrategioita käyttäen ja eri teemoihin keskittyen.

Videon käytön hyödyllisyyttä on toisaalta epäilty esimerkiksi sillä perusteella, että kameran läsnäolo opetustilassa voi häiritä tilannetta ja tehdä siitä epäluonnollisen. Toisaalta on todettu, ettei kamera aiheuta häiriötä ainakaan enempää kuin ulkopuolisen tutkijan läsnäolo (Vienola 2004). Itse koin oppitunteja videoidessani, että me kaikki tilanteeseen osallistuneet olimme kyllä aluksi tietoisia kameran läsnäolosta, mutta toiminnan käynnistyttyä unohdimme sen hyvin nopeasti. Tulkintani mukaan opiskelijat käyttäytyivät videoitavilla tunneilla aivan kuten muulloinkin.

Kuvaan varmuuden vuoksi kahdella kameralla. Toinen on pieni laajakulmakamera ja erillinen mikki. Toinen Canonin videokamera, jolla ei saa kaikkia mukanaolijoita kunnolla näkymään. Tuntuu, että kuvaaminen ja kameroiden mukanaolo unohtuvat heti, vaikka tila on niin ahdas, että melkein kompastun niihin. Kellään ei ole ollut mitään videointia vastaan, kun olen selittänyt mistä on kysymys ja että kuvaan vain omaan käyttööni, voidakseni analysoida tunteja (Tutkijan päiväkirja).

Analyysivaiheessa videoita katsoessa huomioni saattoi aluksi kiinnittyä paljon omaan toimintaani, jopa aivan epäolennaisiin seikkoihin kuten olemukseeni tai ulkonäkööni. Ajan kuluessa ja katsomiskertojen toistuessa kuitenkin etäännyin alkuperäisestä tilanteesta ja aloin kiinnittää huomioni tutkimuksen kannalta oleellisiin seikkoihin.

Käytännössä tutkimusta oli tehtävä opetus- ja opiskelutodellisuuden ehdoilla. Aineiston keruu oli sovitettava opetustyön kiireiseen rytmiin. Esimerkiksi muistiinpanojen teko videoitujen oppituntien jälkeen saattoi jäädä myöhäiseen iltaan.

Teen muistiinpanoja vasta illalla, pitkän ja kiireisen työpäivän jälkeen on jo vaikea palauttaa aamupäivällä olleiden tuntien tapahtumia mieleen (Tutkijan päiväkirja).

Etukäteen en osannut ottaa huomioon, kuinka paljon erilaiset käytännön asiat, kuten aikataulujen yhteensovittaminen ja kiire vaikuttavat esimerkiksi aineiston hankintaan. Myös tekniset ongelmat vaikuttivat osaltaan videoaineiston laatuun. Tallenteiden äänenlaatu vaihtelee, ja puheesta on välillä vaikea saada selvää. Se, mitä videolla näkyy ja kuuluu, on rajallista. Kaikki osallistujat eivät aina näy selvästi. Videon avulla kuitenkin erottuu, kuka kulloinkin on äänessä ja mitä hiljaisien jaksojen aikana tapahtuu. Soittotunnilla on läsnä neljä tai viisi henkilöä opettaja mukaan lukien. Välillä on eri keskusteluja menossa päällekkäin, ja välillä osa

keskustelee, osa soittaa tai hyräilee. Joskus kaikki soittavat kuulokkeisiin, toisinaan taas ilman kuulokkeita omia tehtäviään omassa tahdissaan. Kyseessä on jokatäpäiväinen opetustila ja -tilanne, ei tutkimuksen ehdoilla rakennettu ympäristö. Aina kaikki opiskelijat eivät näy kuvassa. Opettaja on usein kuva-alueen ulkopuolella, mutta koska olen itse mukana tilanteessa, tiedän kuitenkin yleensä, mitä opettaja tekee.

#### 5.4.2 SRI-haastattelu ja haastatteluaineiston analyysi

Tutkimuksen haastatteluaineisto on kerätty Stimulated recall interview -menetelmällä (SRI), suomennettuna takautuva haastattelu, virikkeitä antava haastattelu tai videostimuloitu haastattelu. Tässä aineistonkeruumenetelmässä on tavoitteena päästä mahdollisimman lähelle tutkittavaa toimintaa ilman, että itse toiminta häiriintyy. Tutkittavalle henkilölle näytetään videotallenne tutkimuksen kohteena olevasta tilanteesta mahdollisimman pian tilanteen jälkeen. Tallenteen on tarkoitus auttaa tutkittavaa muistamaan, mitä hän ajatteli toiminnan aikana (Dempsey, 2010; Heikinheimo, 2009; Nguyen & Tangen, 2017). Haastattelijan rooli voi vaihdella: hän voi pysyä hiljaa, jottei häiritse tutkittavan muistelua, tai tehdä kysymyksiä aineistopohjan laajentamiseksi. On myös mahdollista käyttää puolistrukturoitua haastattelua tai täydentää muisteluosuutta haastattelulla (Busse & Borronko Ferri, 2003, s. 257–258). Menetelmän yleisiä lähtökohtia varioidaan käytännössä paljon. Yleinen periaate kuitenkin on, että henkilöille näytetään videoituja tilanteita tarkoituksena stimuloida heidät palauttamaan mieleensä tilanteen aikainen kognitiivinen toimintansa (Lyle, 2003).

Videon avulla pystytään tallentamaan opetustilanteen tapahtumat, mutta ei siihen osallistuvien ajatteluprosesseja. Haastattelu taas avaa ajattelua, mutta ei tavoita autenttista opetustilannetta. Videostimuloitu haastattelu yhdistää haastattelun ja videoanalyysin ja liittää ajatteluprosessit kiinteämmin tapahtumiin, joita ne koskevat (Vesterinen ym., 2014, s. 624). Menetelmän etuna on pidetty myös sitä, ettei tutkimuksen kohteena olevaan toimintaan tarvitse puuttua (Lyle, 2003). Menetelmä soveltuu monenlaisiin metodologisiin lähtökohtiin, mutta lähinnä sitä on käytetty laadullisessa tutkimuksessa (Patrikainen & Toom, 2004, s. 240–241) esimerkiksi opettajia ja opettajaopiskelijoita tutkittaessa (Nguyen & Tangen, 2017).

Menetelmän haasteina on pidetty hiljaisen tiedon sanallistamisen vaikeutta sekä ajallista ja paikallista etäisyyttä videotallenteen havainnoinnin ja itse tapahtuman välillä. Lisäksi haastateltavien saattaa olla vaikea keskittyä siihen, mitä he ajattelivat ja tunsivat muisteltavassa tilanteessa sen sijaan, että he tekevät tulkin-toja siitä, mitä tuntevat ja ajattelevat siitä nyt, tilannetta myöhemmin havainnoidessaan ja muistellessaan (Nguyen & Tangen, 2017). SRI-menetelmän puutteita voidaan vähentää esimerkiksi niin, että osallistujat totutetaan kameroiden läsnäoloon opetustilassa, ja tutkijan ja osallistujien välillä vallitsee hyvä suhde (Nguyen ym., 2013). Dempsey'n (2010) mukaan jonkinlainen haastattelurunko on tarpeen, mutta haastattelijan kysymykset eivät saa liiaksi ohjata tai rajoittaa haastateltavaa.

#### 5.4.2.1 Haastatteluaineiston hankinta

Tein kaikkiaan neljä SRI-haastattelua, jotka koskivat kolmea eri videoitua soittoaikaa. Osa haastatteluista toteutettiin lähes heti videoidun tunnin jälkeen. Opiskelijoiden kiireiset aikataulut eivät valitettavasti mahdollistaneet tätä jokaisessa tapauksessa, vaan osa haastatteluista seurasi käsiteltävää oppituntia vasta muutamien päivien viiveellä. Tämä ei ole menetelmän kannalta ihanteellista, sillä luotettavuuden varmistamiseksi muistelun pitäisi seurata alkuperäistä tilannetta mahdollisimman pian (Lyle, 2003). Halusin kuitenkin pitää myös haastattelut mukana tutkimuksessa, koska ajattelen niiden joka tapauksessa rikastuttaneen aineistoani ja tuoneen siihen lisää sävyjä ja syvyyttä. Haastateltavat valikoituivat ensinnäkin sillä perusteella, että sain kaikista syksyllä tutkimuksessa mukana olevista ryhmistä ainakin yhden haastateltavan. Lisäksi opiskelijoiden aikataulut vaikuttivat.

Ennen kunkin haastattelun aloittamista kerroin haastateltavalle haastattelun toteutustavasta ja annoin hänelle ohjeet, jotka myös jätin näkyviin pöydälle. Ohjepaperissa oli myös muutamia apukysymyksiä tueksi (liite 5). Kerroin nauhoittavani haastattelun. Käytännössä haastattelu eteni niin, että katsoimme haastateltavan kanssa yhdessä oppituntia videotallenteelta, ja aina, kun hän havaitsi tallenteella jotakin ajatuksia herättävää, hän pysäytti videon ja kertoi, mitä muisti tilanteesta, mitä oli silloin ajatellut ja miten tilanteen tuolloin kokenut. Myös minä saatoin pysäyttää videon, kun näin jotakin, mistä halusin kuulla haastateltavan ajatuksia.

Haastatteluista kolmen kokonaiskesto oli puolitoista tuntia, yhden kaksi ja puoli tuntia. Keskustelua käytiin ajoittain myös videon toistamisen aikana, hiljaisissa kohdissa. Haastattelu toteutettiin tutkijan työhuoneessa. Videota seurattiin pöytätietokoneen näytöltä ja haastattelu nauhoitettiin varmuuden vuoksi sekä puhelimella että tabletilla. Video-osuuden päätyttyä esitin haastateltavalle vielä muutamia kysymyksiä temahaastattelun tapaan (ks. esim. Eskola ym., 2018). Tämä osuus pohjautui väljästi seuraavaan teemarunkoon.

- Millainen tunti oli mielestäsi?
- Millaista ryhmän vuorovaikutus oli?
- Tunsitko jollain hetkellä oppivasi tai oivaltavasi uutta?
- Millaisia teidän ryhmänne soittoaikaa yleensä mielestäsi ovat? Mitä ensimmäisenä tulee mieleen?

## Taulukko 4

*Haastattelujen kesto ja litteroidun tekstin määrä.*

<i>Haastateltava</i>	<i>Haastattelun kesto</i>	<i>Litteroitu teksti</i>
Ida	1 t 30 min	9,5 s
Inkeri	1 t 30 min	12 s
Kaija	1 t 30 min	11 s
Ville	2 t 30 min	7,5 s

Taulukko 4 esittää haastattelujen keston ja litteroidun haastattelutekstin määrän. Inkerin ja Kaijan haastattelut on litteroitu kokonaan, Idan ja Villen haastatteluista vain tutkijan valitsevat, ryhmään liittyvät kohdat. Haastatteluiden kesto sisältää myös tallennetun soittotunnin, kestoltaan 60 minuuttia.

### 5.4.2.2 Haastatteluaineiston analyysi

Litteroidun haastatteluaineiston analysoinnissa sovelsin teoriasidonnaista analyysitapaa. Lähdin etsimään aineistosta teemoja, kuitenkin teorian ohjaamana siinä mielessä, että olin tutustunut aihepiiriäni käsittelevään tutkimukseen ja kirjallisuuteen ja julkaissut myös muutamia artikkeleita ja esitellyt tutkimusta kasvatustieteellisissä konferensseissa. (Eskola, 2018.) Tutkijan katsettani siis ohjasivat teoreettinen viitekehys ja tutkimuskysymykseni (Alasuutari, 1993). Aloitin haastatteluaineiston analyysin teemoitellen ja etenin syventävän tulkinnan kautta lopulta empirian ja teorian vuoropuheluun (Eskola & Suoranta, 1998).

Aluksi tein taulukon, jonka vasempaan sarakkeeseen sijoitin haastateltavan litteroidusta puheesta poimimani ryhmään liittyvät kohdat. Viereiseen sarakkeeseen kirjoitin oman kuvaukseni haastateltavan puheesta. Oikeanpuoleiseen sarakkeeseen aloin vähitellen uusien lukukertojen myötä kirjoittaa tarkempaa analyysia. Tunnistin haastateltavan puheesta samankaltaisuuden perusteella teemoja, joita merkitsin eri väreillä (liite 6).

Kävin vielä uudestaan läpi haastattelupuheen, oman kuvaukseni ja siitä nostamani tulkinnat. Lisäsin joitakin uusia havaintoja. Kävin taas haastattelutekstin, kuvauksen ja tulkintani läpi ja merkitsin ne samoilla väreillä. Siirsin tekstikappaleet omien teemojensa alle, säilyttäen erillään haastateltavan puheen, oman kuvaukseni (vahvennettu) ja tulkintani (kursiivi). Osa puheenvuoroista viittaa kahteen tai useampaan teemaan. Niitä onkin mahdotonta täysin erottaa toisistaan, ovathan ne samaa kokemusta luonnehtivia aspekteja.

Kävin vielä kaikki haastattelut läpi kaikkien tunnistamieni teemojen osalta. Kokosin löytämiini teemoihin liittyvät aineistolainaukset, oman kuvaukseni ja tulkintani ja tein jokaisesta teemasta tiedoston, johon yhdistin kaikkien haastateltavien kyseiseen teemaan liittämät merkitykset ja lisäksi oman kuvaukseni ja analyysini (liite 7). Lopuksi kokosin kokonaissynteessin kaikkien neljän haastateltavan kaikista teemoista tuottamista merkityksistä. Yhdistin löytämäni tulokset ja säilytin vain muutamia aineistolainauksia. Lukukertojen myötä syvensin analyysia. Liitteessä 8 esitän pääteemojen muodostumisen alateemoista.

### 5.4.2.3 Haastatteluaineiston luotettavuudesta

Haastattelun luotettavuutta arvioitaessa on huomattava, että tutkijan subjektiivisuus on väistämättä mukana sekä haastattelutilanteessa että haastattelujen analyysissä. Haastateltavien puheessa eri teemat kietoutuvat yhteen, esiintyvät päällekkäin, sisäkkäin ja limittäin. Saman puheenvuoron voisi monesti tulkita edustavan useampaa eri teemaa. Tein väkisinkin valintoja ja tulkintoja, jotka saattoivatkin olla vääriä. Jos toinen henkilö olisi analysoinut aineiston, hän olisi kenties tehnyt erilaisia tulkintoja. On syytä tiedostaa myös tulkinnan kerroksellisuus: Haastattelutilanteessa haastateltava teki tulkintoja videolla näkyvistä tilanteista, tutkija taas myöhemmin litteroi ja analysoi haastattelua ja teki tulkintoja sekä näkemästään videotallenteesta että haastateltavan puheesta. Molemmilla oli muistikuvia alkuperäisestä tilanteesta, jossa he itse olivat osallisina. Kaikki nämä kerrokset ovat mukana tulkinnoissa. Kun liikuin opettajan ja tutkijan positioiden välillä, näkökulmani aineistoon vaihteli: sisäpuolinen, emic-näkökulma pohjautui vuosien kokemuksen tuomaan tietoon. Välimatka aineistoon taas antoi luotettavuutta vahvistavaa etic-näkökulmaa (vrt. Unkari-Virtanen, 2009).

Litteroinnista on kulunut pari kuukautta aikaa, itse haastattelusta ehkä 10 kuukautta ja haastattelun kohteena olleesta tunnista, jota siinä seurattiin tallenteelta, noin vuosi. (...) Kuitenkin monikerroksista tulkintaa. Haastateltava tekee tulkintaa seuratessaan ja kommentoidessaan tuntia ja muistelleessaan, samalla tulkitessaan omia kokemuksiaan. Minä tulkiten haastateltavan puhetta. Muistan myös itse haastattelutilanteesta jotakin, ja samoin haastattelun aiheena olleesta tunnista. Olin niissä itse mukana ja koin ne omalla tavallani. Kaikki tämä on jollakin tavalla mukana, kun nyt teen tulkintaa haastateltavan puheesta (Tutkijan päiväkirja).

Tämän tutkimuksen erityispiirre on tutkijan ja tutkittavien läheinen suhde. Sen on sanottu lisäävän haastattelun luotettavuutta (Nguyen ym., 2013), mutta toisaalta se hämärsi tutkijan positiotani. Laadullisessa tutkimuksessa ylipäättään ja erityisesti tällaisessa tutkimusasetelmassa, jossa tutkija on myös osa tutkimaansa ilmiötä, on tärkeää kirjoittaa tutkijan osallisuus ja henkilökohtaisuus läpinäkyvästi auki. Näin lukija saa mahdollisuuden arvioida tutkimuksen luotettavuutta.

Tilanteessa, jossa tutkija on osa tutkimaansa kenttää, hän ei yksin päättää positiotaan suhteessa tutkittaviin, vaan nämä puolestaan säätelevät tutkimuksellista suhdetta ja asettavat tutkijan tietylle paikalle (Ronkainen ym., 2011, s. 72–73). Tällaista havaitsin itsekin tapahtuvan. Tutkijan ja opettajan positioita tässä tutkimuksessa voisi kuvata niin, että minulla oli tutkijaminä ja opettajaminä. Kun seurasin ja analysoin videotallenteita, tutkija tarkasteli opettajaa. Erityisesti haastattelutilanteissa, kun tutkijana haastattelin opiskelijoita, joille olin ensisijaisesti opettaja, kaksoispositioni konkretisoitui. Tutkijan roolin säilyttäminen oli haastavaa, kun tutkija ja opettaja olivat sama henkilö. Haastatteluiden transkriptioissa on esimerkkejä tilanteista, joissa minun oli vaikea pysyä tutkijana, kun opiskelija vetosi minuun opettajana, tai huomasin videolla seurattavassa tunnissa joltain selkiyttämistä kaipaavaa. Toisinaan aloin tukea haastateltavaa, kun huomasin tämän epävarmuuden.

Tutkija: Ei, mutta siis...kyllä mä ymmärrän, sehän on, siinä on vastuu (Haastatteluaineisto).



Opettaja-tutkijana tunnistin haastattelutilanteissa myös eettisen ristiriidan: Kun haastateltava lähestyi opettajaa oppijana ja näin kutsui opettajaa, oli vaikea olla vastaamatta kutsuun. Tavoitteenani oli kuitenkin olla haastattelutilanteessa neutraali, kiinnostunut kuulija.

Ihan mielenkiinnosta vaan kysyn, että jos sä soinnutat jotain laulua, niin teet sä sitä kokeilemalla, niinku sä äsken sanoit, että sä löydät sen basson sieltä, että sä kokeilet?  
(H1)

Saattoi myös käydä niin, että haastateltava alkoikin tukea opettajaa. Tämä kertoo osapuolien läheisestä suhteesta ja vuorovaikutuksessa ilmenevästä solidaarisuuden tavoittelusta (vrt. Peräkylä, 1994). Tosiasiahan on, että tässä tapauksessa tutkijan ja haastateltavan välillä oli myös opettaja- oppilassuhde. Tätä seikkaa ei voi unohtaa, varsinkaan, kun haastattelu pohjautui videotaltiointiin opetustilanteesta, jossa osapuolet olivat mukana. Kuten Silvennoinen (2017) on todennut, havainnoijan ominaisuudet ja suhde havainnoitavaan ilmiöön ja havainnoinnin kohteena oleviin toimijoihin vaikuttavat havaintoon ja sen tulkintaan. Tutkijan ominaisuudet ovat lisäksi yhteydessä siihen, millaista tietoa hänelle tarjotaan (Silvennoinen, 2017). Opettajan ja opiskelijan suhde saattoikin vaikuttaa myös niin, että kun tutkijana olin tutkittavassa tilanteessa osallisena, jäi haastattelussa ääneen lausumatta asioita, jotka molemmat tiesivät, eikä niitä siksi tultu sanoneeksi. Oleellisiakin asioita voi jäädä sanomatta, koska ne oletetaan tiedetyiksi. Jos haastattelut olisi tehnyt toinen henkilö, sisältö olisi voinut olla toisenlainen (vrt. Ronkainen ym., 2011, s. 71–72).

Opiskelijan ja opettajan suhde tuli tilanteeseen väistämättä mukaan. Minulla oli oma kokemukseni ja tulkintani tunnista, jota seurasimme. Olin tilanteessa monella tavalla osallisena. Pysin antamaan haastateltavalle ja hänen kokemukselleen tilaa ja välttämään sanojen laittamista hänen suuhunsa. Aina en onnistunut, kun innostuin asiasta. Vaikka en voinut olla täysin neutraali, niin pyrin siihen siinä mielessä, että omat käsitykseni, tunteeni ja ajatukseni olisi siirretty haastattelutilanteessa syrjään. Kun myöhemmin analysoin haastatteluaineistoa, olin jälleen tutkija ja pystyin useiden luku- ja analyysikierrosten kuluessa luomaan välimatkaa aineistoon ja omaan osuuteeni siinä.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Ryhmämuotoisessa soitonopetuksessa rakentuva resurssien ekologia

Ryhmäsoittotuntien vuorovaikutus on monitahoista, sillä se muodostuu paitsi kielellisistä ja kehollisista, erityisesti myös musiikillisista kommunikaation muodoista. Soitonopetuksessa ryhmämuotoisuus tuo perinteiseen yksilöopetukseen verrattuna vuorovaikutukseen oman lisänsä, kun osallistujia on kahdenvälisen vuorovaikutuksen sijaan useita. Toisaalta soitonopetuksen erityispiirre, joka erottaa sen muista ryhmäoppimistilanteista, on musiikin merkittävä osuus toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Kaikki tunneilla tapahtuva toiminta ei kuitenkaan ole vuorovaikutuksellista, sillä studioympäristö laitteineen mahdollistaa myös vetäytymisen yksilötyöskentelyyn.

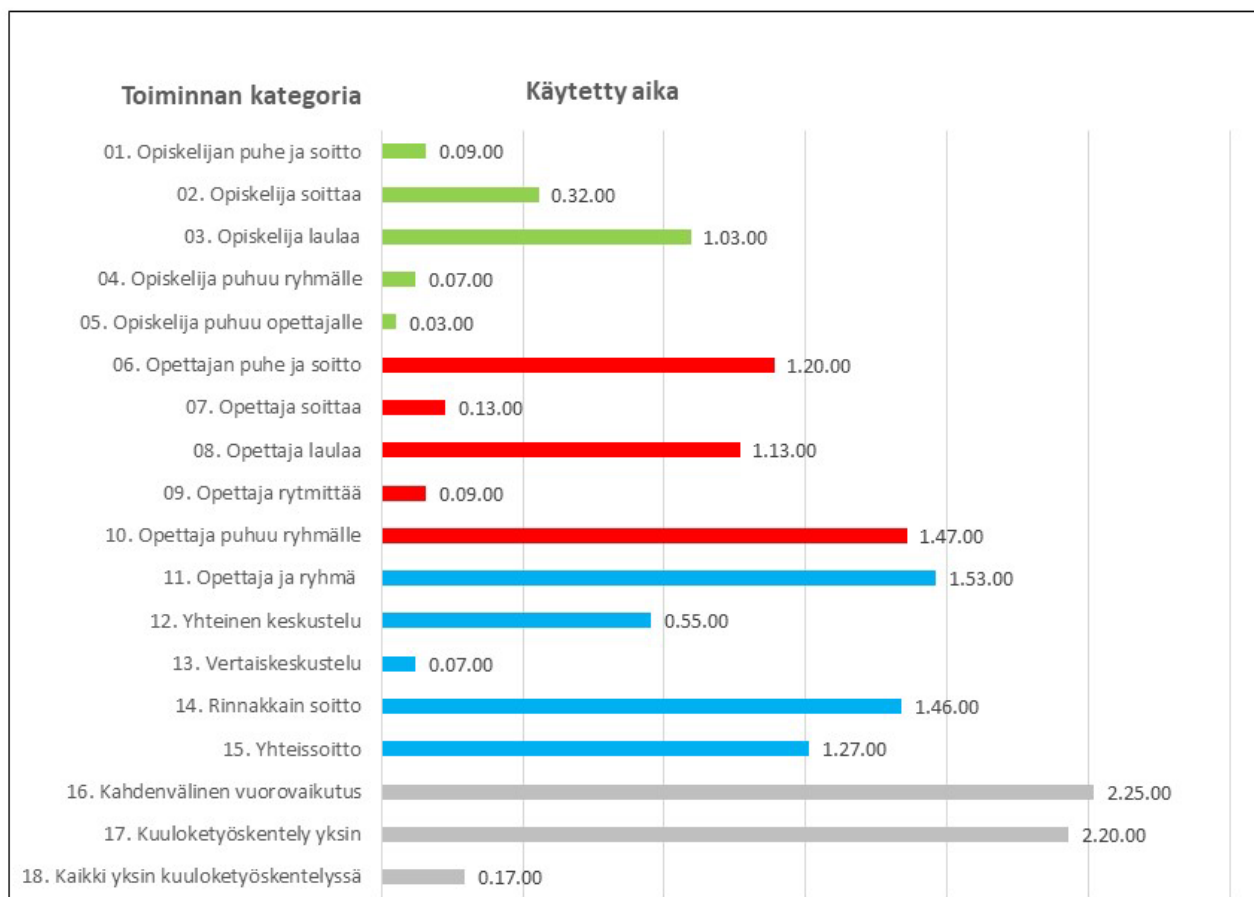
Tarkastelen seuraavissa alaluvuissa studioympäristössä toteutuvaa ryhmämuotoista soitonopetusta multimodaalisena toiminnan kokonaisuutena ja kommunikatiivisten, sosiaalisten ja fyysis-materiaalisten resurssien ekologiana, joka muodostuu eri osatekijöiden vuorovaikutuksessa. Ryhmämuotoisessa soitonopetus- ja oppimistilanteessa on opiskelijaryhmän ja opettajan lisäksi mukana myös studio laitteinen. Pyrin tavoittamaan ja kuvaamaan tämän toiminnan luonnetta yhdeksän videoidun ryhmäsoittotunnin määrällisen analyysin sekä kuvailevan tarkastelun ja analyysin pohjalta. Toisen aineiston muodostavat neljä takautuvaa videostimuloitua haastattelua (SRI), joiden tarkasteluun sovellan laadullista sisällönanalyysia. Kun olen toisaalta opettajana, toisaalta tutkijana kiinteästi mukana toiminnassa, jota tutkin, tutkin näin ollen myös omaa toimintaani. Oppimistilanteiden videotallenteet muodostavat painokkaimman ja laajimman aineiston, jota haastatteluaineisto täydentää ja kommentoi. Alaluvussa 6.1.1 luon videoaineiston pintatason tarkasteluun perustuvan kokonaiskuvan ryhmäsoittotuntien toiminnasta. Luvussa 6.1.2 tarkastelen sitä, millaisia resursseja ryhmämuotoinen opetus ja studioympäristö tarjoavat opiskelijalle. Tässä luvussa

haastatteluaineiston teemat muodostavat jäsenyyksen, jota videoaineisto tukee ja täydentää. Alaluvussa 6.1.3 kohdistan katseeni omaan toimintaani opettajana ja tutkijana.

### **6.1.1 Multimodaalisen toiminnan muodot ja niistä rakentuva kokonaiskuva ryhmämuotoisessa soitonopetuksessa**

Videoitujen ryhmäsoittotuntien (540 minuuttia) hetki hetkeltä toteutettu määrällinen analyysi teki näkyväksi soittotuntien toiminnan 18 kategoriaa ja sen, miten nämä toiminnan muodot jäsentyvät suhteessa toisiinsa. Kuvaan tuonnempana tarkemmin näitä kategorioita ja niistä rakentuvaa kokonaisuutta. Seuraava kuvio havainnollistaa osallistujien kielellisen ja musiikillisen toiminnan kategorioiden esiintymismääriä ryhmäsoittotunneilla.

Kuvio ei kerro yksittäisten soittotuntien rakennetta sellaisenaan. Jos nimitäin yhden tunnin eri kategorioiden esiintymisajat laskettaisiin yhteen, summa olisi paljon suurempi kuin 60 minuuttia. Olen ottanut huomioon kielellisen ja musiikillisen kommunikaation moodin ja sen, kuka tai ketkä kulloinkin kommunikoiivat. Halusin saada näkyviin toiminnan muotojen moninaisuuden ja päällekkäisyyden. Esimerkiksi laulu esiintyi yleensä yhtä aikaa soiton kanssa, soitto ja puhe esiintyivät päällekkäin ja limittäin. Välillä vuorovaikutuksessa oli mukana koko ryhmä, ajoittain ryhmä jakautui spontaanisti ja samanaikaisesti oli menossa eri vuorovaikutustilanteita. Hiljaisia hetkiä ei juuri ollut, ja ajankäyttö oli tehokasta. Kuvion kohdat 1–5 kuvaavat yksittäisten opiskelijoiden soittoa tai laulua, kohdat 6–10 opettajan johtamaa toimintaa. Kohdat 11–15 kuvaavat kielellistä tai musiikillista vuorovaikutusta, jossa koko ryhmä on mukana ilman opettajaa tai sitten opettaja on mukana, mutta tasa-arvoisessa positiossa. Kohdat 16–17 kuvaavat tilannetta, jossa osa ryhmästä soittaa yksin kuulokkeiden takana ja opettaja ohjaa yhtä opiskelijaa kerrallaan. Kohta 18 on yksin työskentelyä.



KUVIO 7 Toiminnan kategorioiden yhteenlasketut esiintymismäärät yhdeksällä ryhmäsoittotunnilla tunteina ja minuutteina (yhteensä 540 minuuttia)

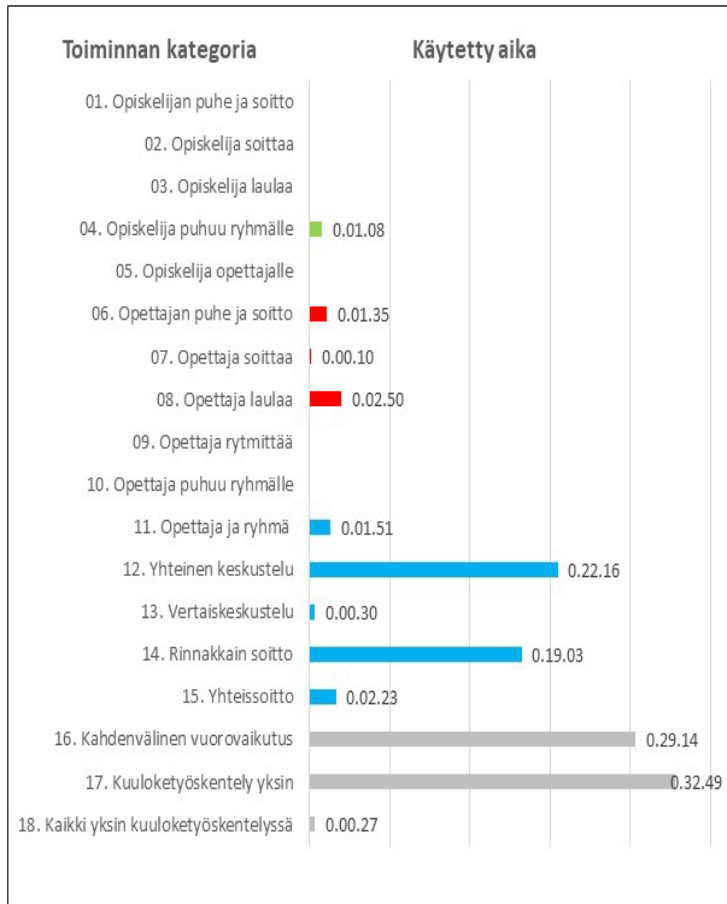
### 6.1.1.1 Yksin - yhdessä

Sosiaalinen tilanne tunneilla vaihteli, kun osallistujat toimivat välillä kaikki yhdessä, toisinaan taas muodostivat pienempiä ryhmiä ja ajoittain työskentelivät yksinään, kuulokkeiden takana. Kun opettaja oli kahdenkeskisessä tilanteessa yhden opiskelijan kanssa (*kahdenvälinen vuorovaikutus*), muut yleensä soittivat ja harjoittelivat yksin, omassa, suljetussa tilassaan kuulokkeet korvillaan (*kuuloketyöskentely yksin*). He saattoivat myös päättää soittaa rinnakkain, ilman kuulokkeita niin, että periaatteessa kuuluivat toistensa soiton, mutta jokainen keskittyi kuitenkin vain omaan tekemiseensä (*rinnakkain soitto*). Rinnakkain soitoksi luokittelin tilanteet, joissa ainakin osa opiskelijoista soitti edellä kuvatulla tavalla. Oli myös hetkiä, tosin harvoin, jolloin kaikki olivat yksin kuulokkeiden takana ja opettaja saattoi kuunnella omista kuulokkeistaan yhtä opiskelijaa kerrallaan (*kaikki yksin kuuloketyöskentelyssä*). Erilaiset toiminnan kategoriat eivät tapahtumavirrassa erottuneet selkeästi, vaan tilanteesta toiseen siirryttiin liukuen, usein lähes huomaamatta. Ääniympäristö saattoi kokonaisuutta tuntemattomalle olla sekava ja kaoottinenkin. Toiminnan virran katkominen episodeiksi ja näiden luokittelu kategorioihin eivät tee täysin oikeutta ilmiölle, mutta auttavat jäsentämään sitä.

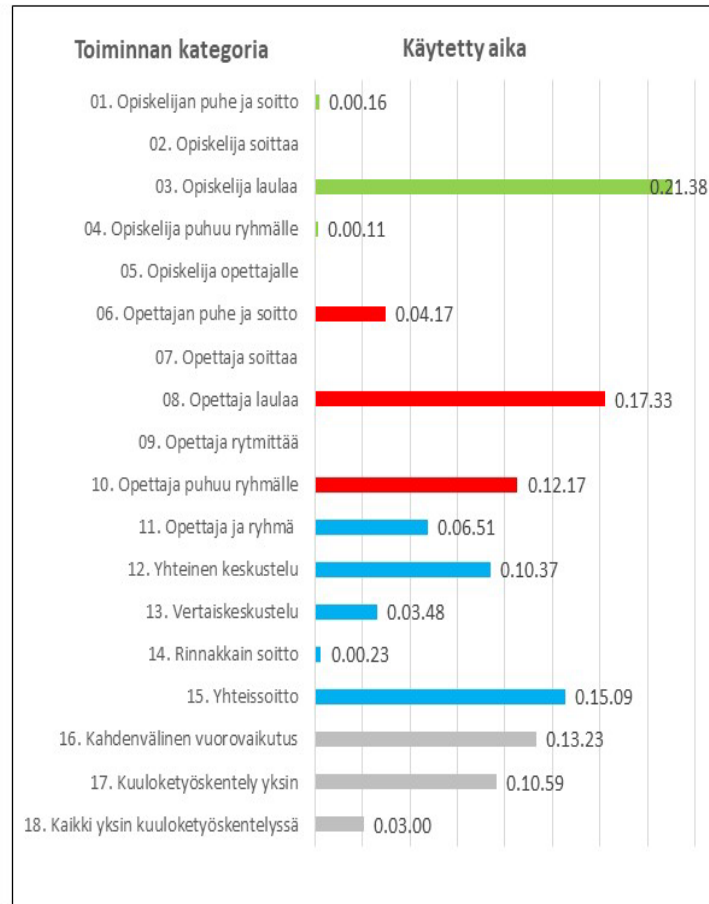
### 6.1.1.2 Erilaiset tunnit

Kun tarkastellaan toiminnan kategorioiden esiintymismääriä eri tunneilla, voidaan todeta, että eri ryhmien tunnit poikkesivat toisistaan (ks. liite 9). Joskus suurin osa tunnista soitettiin yhdessä tai rinnakkain ja tunnilla soi koko ajan. Toisinaan kahdenkeskinen vuorovaikutus ja yksilöllinen työskentely painoutuivat, kun opettaja kommunikoi yhden opiskelijan kanssa kerrallaan ja muut soittivat yksin kuulokkeisiin tai olivat vuorovaikutuksessa keskenään. Tällöin opiskelija saattoi esimerkiksi oma-aloitteisesti mennä toisen luo kysyäkseen ratkaisua jonhonkin asiaan. Kuvio 8 havainnollistaa kahden eri tavalla jäsenyneen soittotunnin rakennetta.

## Ryhmän 12 tunti



## Ryhmän 1b tunti



KUVIO 8 Toiminnan kategorioiden esiintyminen kahdella ryhmäsoittotunnilla

Ryhmän 12 tunti on esimerkki tunnista, jolla oli paljon opettajan ja kerrallaan yhden opiskelijan välistä vuorovaikutusta samalla, kun muut soittivat rinnakkain tai kuulokkeisiin. Tunnilla keskityttiin paljon hankalien rytmikuvioiden harjoitteluun ja sointujen rakentamiseen. Lisäksi keskusteltiin yhteissoiton haasteista ja harjoittelustrategioista. Tunnilla soitettiin vain vähän yhdessä, opiskelijat eivät laulaneet ollenkaan, opettajan soittoa ja laulua oli myös vain vähän. Opettajan koko ryhmälle kohdistamaa kommunikaatiota ei esiintynyt lainkaan tällä tunnilla, sen sijaan *yhteistä keskustelua* oli selvästi enemmän kuin muiden ryhmien tunneilla.

Vastaavasti ryhmän 1b tunti sisälsi enemmän musiikillista vuorovaikutusta: opettajan soittoa, erityisesti opiskelijan ja opettajan laulua, organisoitunutta *yhteissoittoa*, mutta vain hetken *rinnakkain soittoa*. Tunnilla oli opiskelijoiden keskinäistä kommunikaatiota (*opiskelijat keskenään*) enemmän kuin muilla tunneilla. Koodit *opettajan puhe ryhmälle*, *opettaja ja ryhmä* ja *yhteinen keskustelu* esiintyivät tällä tunnilla suunnilleen yhtä usein. Tunnilla harjoiteltiin melodian ja kompin soittoa ensin erikseen, sitten yhdistäen. Tutkimuksen liitteenä (liite 9) on yhteenveto toiminnan kategorioiden esiintymisestä kaikilla yhdeksällä videoaineiston muodostaneella ryhmäsoittotunnilla.

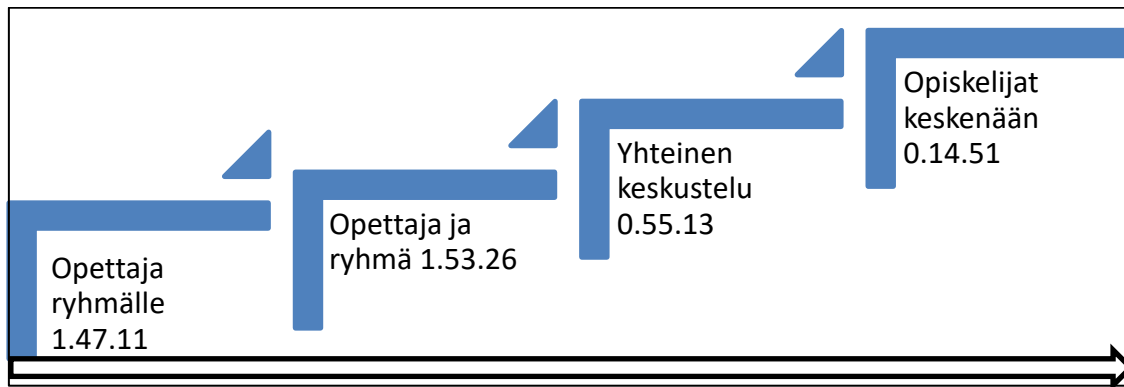
### 6.1.1.3 Opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutuksen luonne

Kuten kuviosta 8 (s. 105) voidaan havaita, opettajan osuus kielellisessä vuorovaikutuksessa oli opiskelijoiden osuutta selvästi hallitsevampi. Sellaisia vuorovaikutustilanteita, joissa opiskelijat toimivat keskenään täysin ilman opettajan osallistumista (*opiskelijat keskenään*), tunneilla esiintyi, vaikkakin harvoin, lyhyinä episodeina. Tunneilla oli kuitenkin paljon sellaista sekä musiikin että kielen keinoin tapahtuvaa vuorovaikutusta, jossa kaikki olivat mukana. Yleensä opettaja oli enemmän tai vähemmän, tavalla tai toisella mukana vuorovaikutuksessa. Lisäksi on huomattava, että kaikki tunnilla tapahtuva toiminta – kuten yksin kuulokkeisiin soittaminen – ei ollut vuorovaikutuksellista.

Opettajan opetuspuhe (*opettaja ryhmälle*), muuttui nopeasti enemmän tavalista keskustelua muistuttavaksi vuorovaikutukseksi, jossa opiskelijat kyselivät ja kommentoivat vapaasti. Näissä opetuskeskusteluissa (*opettaja ja ryhmä*) opettaja oli kuitenkin johtavassa, asiantuntijan roolissa. Häneltä kysyttiin ja hänen puhettaan kommentoitiin. Hän kuljetti juonta ja määritteli keskustelun sisältöä ja ajankäyttöä. Kategoriat *opettaja ryhmälle*, *opettaja ja ryhmä* ja *yhteinen keskustelu* kuvaavat tilanteita, joihin sekä opettaja että opiskelijaryhmä – tai osa ryhmästä – osallistuivat, mutta opettajan roolin keskeisyys vaihteli. *Yhteinen keskustelu* oli tilanne, johon opettaja ja opiskelijat osallistuivat tasaveroisina ja opettaja oli asemoitunut itsensä yhdeksi ryhmän jäseneksi. Harvinaisempia olivat tilanteet, joissa opiskelijat neuvottelivat keskenään tai opiskelija kohdisti kysymyksen tai aloitteen opettajalle tai koko ryhmälle (*opiskelijat keskenään*, *opiskelija opettajalle*, *opiskelija ryhmälle*). Tällaisiakin kuitenkin esiintyi.

Tarkastelin opettaja- ja opiskelijakeskeisyyden perusteella luokiteltujen vuorovaikutustilanteiden yleisyyttä koko videoaineistossa (kuvio 9). Rajanveto eri kategorioiden välillä ei ollut itsestään selvää, vaan tulkinnanvaraista.

Opettajajohtoisuus ja opiskelijakeskeisyys voidaan nähdä ääripäinä, joiden väliselle janalla vuorovaikutustilanteet sijoittuivat eri kohtiin. Vuorovaikutus tunneilla ei edennyt ennalta laaditun käsikirjoituksen mukaan, vaan kategoriat vaihtelivat spontaanisti, tilanteen ehdoilla.



KUVIO 9 Opettaja- ja oppijakeskeisyyden perusteella luokiteltujen kategorioiden yhteenlasketut esiintymisajat 9 ryhmäsoittotunnilla

Vuorovaikutusta voidaan tarkastella toisaalta oppijakeskeisyyden, toisaalta opettajajohtoisuuden näkökulmasta. Kuvio 9 havainnollistaa opettajan ja opiskelijoiden osuutta vuorovaikutuksessa. Kuten kuviosta voidaan nähdä, yleisimmin esiintyvät kategoriat olivat sellaisia, joissa opettajan osuus oli suurimmillaan. Kaikkein harvinaisimmat kategoriat taas olivat ne, joissa opiskelijat toimivat keskenään. Tässä olen yhdistänyt kategoriat *opiskelijat keskenään* ja *opiskelija ryhmälle*. Aikuisopiskelijoidenkin ryhmäsoittotunneilla oli siis havaittavissa opettajan hallitseva osuus vuorovaikutuksessa, mikä saattaa olla yhteydessä opetusvuorovaikutukseen liittyvään oletukseen opettajasta tilanteen hallitsijana (vrt. Daniel, 2006).

#### 6.1.1.4 Musiikki ryhmäsoittotuntien multimodaalisessa vuorovaikutuksessa

Musiikillinen vuorovaikutus oli tunneilla monin tavoin läsnä lähes koko ajan. Pelkkää puhetta tai hiljaisia hetkiä oli vähän. Hiljaista oli lähinnä silloin, kun kaikki työskentelevät yksilöllisesti kuulokkeet korvillaan. Musiikki saattoi olla organisoitunutta yhteismusisointia – soittoa ja laulua tai pelkkää soittoa, jolloin soitettiin musiikkikappaletta joko vapaasti tai ennalta sovitun tehtäväjaon mukaisesti (*yhteissoitto*), tai ryhmäsoittotunneille ominaista *rinnakkainsoittoa*, kun opiskelijat esimerkiksi valmistautuivat yhteissoittotuokioon ja kokeilevat yhtä aikaa, mutta omaan tahtiinsa omia osuuksiaan omilla pianoillaan ilman kuulokkeita. Rinnakkainsoitto oli usein siirtymävaihe, josta edettiin yhteissoittoon tai kuuloketyöskentelyyn. Sen voi nähdä itsenäisen harjoittelun ja yhteissoiton väli- muotona (aineistoesimerkki liitteessä 10).

Usein musiikki esiintyi osana multimodaalista kommunikaatiota – puheeseen kietoutuneena, sitä täydentäen – tai puhe täydensi musiikilla kommunikointia (*opettajan tai opiskelijan puhe ja soitto*). Onkin vaikea sanoa, kumpi täydensi



kumpaa. Puhe, musiikki ja myös kehon kieli ovat kommunikaation säikeitä, jotka kietoutuivat yhteen ja täydensivät toisiaan. Tällainen yhteen kietoutunut puhe ja musiikki oli tunneilla vallitseva vuorovaikutuksen muoto ja soittotunneille luonteenomainen, erityinen kommunikoinnin tapa. Varsinkin opettaja käytti sitä paljon, mutta niin tekivät myös opiskelijat. Puhejaksoihin liittyi soittamista, ja yhteissoittojaksojen aikana esiintyi lyhyitä puherepliikkejä.

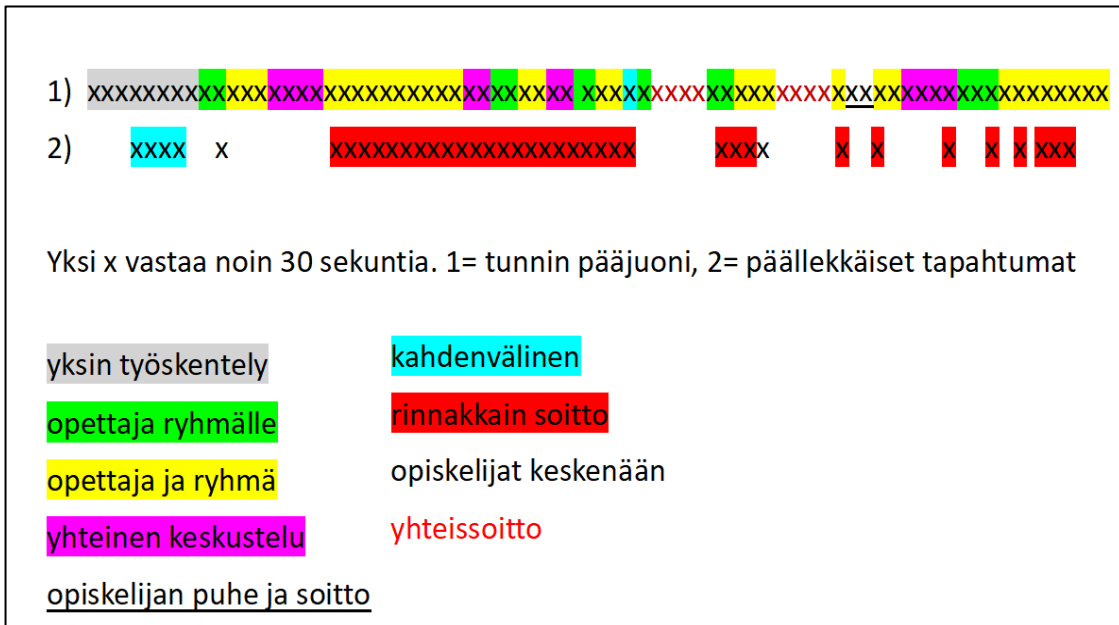
Opettajan soittoa sellaisenaan oli melko vähän. Yleensä opettaja oli opiskelijoiden yhteissoitossa mukana joko soittaen tai laulaen. Kategoriat *opettaja soittaa* ja *opiskelija soittaa* kuvaavat tilannetta, jossa soitto ei ollut kietoutunut yhteissoittoon tai puheeseen, vaan esiintyi sellaisenaan. Toisinaan opettaja havainnollisti opittavaa asiaa myös *rytmittäen* puheella tai kehon liikkeiden avulla. *Opiskelijan puhe ja soitto* oli esimerkiksi tilanne, jossa opiskelija ja opettaja keskustelivat ja opiskelija samaan aikaan kokeili puheena olevaa asiaa pianollaan.

Organisoitunut *yhteissoitto* oli ryhmäsoittotunneilla kappaleen tuottamista yhdessä joko vapaasti tai niin, että kaikilla oli tietty, sovitut tehtävät. Se saattoi olla myös musiikillisen elementin tai yksityiskohdan, kuten sointukulun, melodian tai säestyskuvion harjoittelemista yhdessä, samanaikaisesti.

*Opettajan tai opiskelijan laulu* saattoi olla hyräilyä kuulokkeet korvilla soitettaessa tai yhteissoiton mukana laulamista – siis laulua, jota säestettiin - joskus myös musiikillisen asian havainnollistamista laulaen. Laulaminen esiintyi yleensä yhtä aikaa soiton kanssa. Opettajan laulu saattoi tukea uuden, vielä epävarmasti hallitun kappaleen soittamista, laulamiseen kytkeytyi myös säestämistilanteen harjoittelu, kun laulava ryhmä ikään kuin simuloi koululuokkaa. Opettaja oli yhteissoittotilanteissa yleensä mukana joko soittaen tai laulaen tai sekä että, ja välillä koko ryhmä soitti ja lauloi yhdessä.

#### **6.1.1.5 Ryhmäsoittotunnin tiheä aika**

Esittämässäni määrällisissä tuloksissa yhdeksän soittotunnin lyhyet episodit oli irrotettu kontekstistaan. Halusin tehdä näkyväksi myös pidemmän jakson kronologisen rakentumisen. Alla on esimerkki tästä yhdeltä soittotunnilta. Kuvio on suuntaa antava, sillä vuorovaikutuksen kategorioiden esiintymisajat on kuvattu 30 sekunnin tarkkuudella. Tässä kuviossa on näkyvissä noin puolet kokonaisesta ryhmäsoittotunnista.



KUVIO 10 Soittotunnin kronologinen rakenne

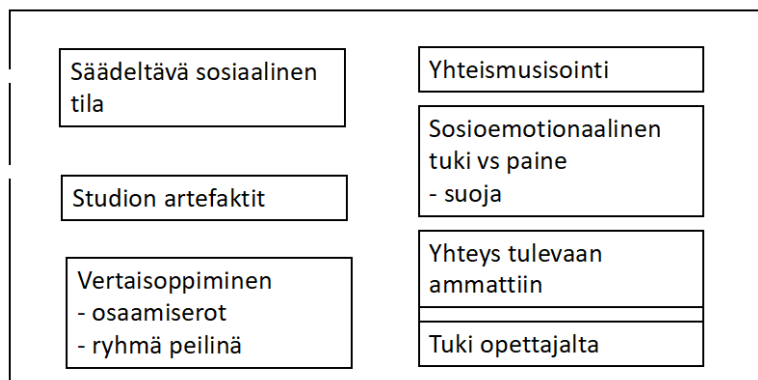
Kuvio 10 havainnollistaa multimodaalisen toiminnan muotojen vaihtelua, peräkkäisyyttä ja päällekkäisyyttä. Jakson alussa opiskelijat työskentelivät kukin yksinään kuulokkeiden takana ja opettaja oli vuorovaikutuksessa yhden opiskelijan kanssa kerrallaan. Tätä seurasi keskustelujakso, joka alkoi opettajan puheena ryhmälle ja muuttui asteittain yhteiseksi keskusteluksi. Kuviosta voidaan havaita, kuinka opiskelijat kokeilivat rinnakkain omilla pianoillaan keskustelun ja opetuspuheen aikana. Edelleen kuvio näyttää, miten keskustelun luonne vaihteli tiheästi enemmän tai vähemmän opettajajohtoisesta symmetriseen ja harvemmin opiskelijoiden keskinäiseen keskusteluun. Kuviossa näkyy myös, kuinka rinnakkainsoitosta siirryttiin yhteissoittoon ja taas takaisin rinnakkainsoittoon (ks. myös liite 10).

Ryhmäsoittotunnin ääniympäristö olisi luokkaan sattumalta eksyneen miehestä saattanut olla kaoottinen. Kaikkien pianojen äänet sekoittuivat opiskelijoiden soittaessa rinnakkain, mutta tämä ei näyttänyt haittaavan osallistujia (ks. myös kuvio 7, s. 92). Tunti saattoi olla sellainen, että luokassa soi koko ajan. Opettaja täydensi puhettaan soittaen tai soittoaan puhuen tai laulaen, opiskelijat soittivat ja lauloivat koko ajan joko organisoituneesti yhdessä, itsekseen tai rinnakkain esimerkiksi kokeillen työn alla olevia tai puheena olevia asioita. Hiljaista oli oikeastaan vain silloin, kun kaikilla oli kuulokkeet eikä välttämättä silloinkaan, koska opiskelijat usein lauloivat tai hyräilivät soittaessaan. Toiminnan ja vuorovaikutuksen kategoriat eivät siis olleet erillisiä eivätkä esiintyneet tunneilla yksi kerrallaan, peräkkäin, vaan myös päällekkäin ja limittäin. Tästä kaikesta syntyi ryhmän soitonoppimistilanteelle ominainen alati muuntuva kokonaisuus, jota nimitän ryhmäsoittotunnin *tiheäksi ajaksi*. Tulkitsen, että ryhmäsoittotunnin ulkopuoliselle ehkä sekavana näyttäytynyt äänimaisema oli osallistujille tarkoituksenmukainen ja mielekäs. Päällekkäin ja limittäin soivalla äänimateriaalilla oli nimittäin tarkoituksensa, sitä ei tuotettu muuten vain. On mahdollista, että tiheä

aika liittyy aikuisopiskelijoiden orientaatioon. Kun opinnoilla oli konkreettinen, käytännöllinen tavoite, haluttiin rajallinen harjoitteluaika käyttää tehokkaasti.

### 6.1.2 Opiskelijalle ryhmämuotoisessa soitonopetuksessa tarjoutuvat oppimisen resurssit

Tarkastelen seuraavaksi aikuisopiskelijoille tarjoutuvaa resurssien ekologiaa (Luckin, 2008; Westberry & Franken, 2013) seuraavien video- ja haastatteluaineistosta löytämiäni teemojen kautta: a) mahdollisuus säädellä sosiaalista tilaa, b) studion artefaktit, c) vertaisoppiminen, d) yhteismusisointi, e) ryhmän tuottama sosioemotionaalinen tuki ja toisaalta paine, f) yhtymäkohdat luokanopettajan työhön ja g) opettajan tarjoama tuki. Teemat ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja osittain päällekkäisiä, mutta pyrin niiden kautta muodostamaan kuvaa siitä, mikä on ominaista nimenomaan ryhmämuotoiselle pianostudiossa tapahtuvalle pianonsoiton oppimistilanteelle. Tarkastelen teemoja kaksoisvalotuksessa videoaineiston ja haastattelujen pohjalta. Alaluvussa painottuu opiskelijoiden näkökulma ja aineistolainauksista suurempi osuus sisältyykin haastatteluaineistoon.



KUVIO 11 Pianonsoiton ryhmämuotoisessa oppimistilanteessa tarjoutuvia resursseja jäsentävät teemat

#### 6.1.2.1 Mahdollisuus säädellä sosiaalista tilaa

Ryhmäsoittotunneilla oli hetkiä, jolloin kukin opiskelija saattoi valita tarjolla olevista kommunikatiivisista, sosiaalisista ja fyysismateriaalisista resursseista itselleen sopivimmat, ja toisaalta opettajan orkestroimia tilanteita – ekologiaa. Tämä näkyi esimerkiksi niin, että opiskelijoilla oli käytössään pianojen lisäksi myös kuulokkeet, tietokoneet ja opettajan laatima sähköinen verkko-opiskelumateriaali. Opiskelija saattoi valita, seurasiko yhteistä opetusta tai keskustelua vai sulkeutuiko kuulokkeiden taakse opiskelemaan itsenäisesti omiin tavoitteisiinsa tai oppimistapaansa sillä hetkellä paremmin soveltunutta tehtävää sähköisessä oppimisympäristössä. Seuraava esimerkki on tilanteesta, jossa opettaja kutsuu yhteismusisointiin opiskelijaa, joka on jäänyt soittamaan kuulokkeiden taakse, omaan yksityiseen tilaansa. Aineistolainauksissa normaali teksti on kielellistä, **vahvennettu musiikillista** ja alleviivattu kehollista kommunikaatiota.

Aineistolainauksen tiedoissa on ensin episodin Atlas.ti-ohjelman tunniste, sitten videointikierroksen järjestysnumero ja lopuksi ryhmän numero.

Opettaja: Ville, Ville!

Ville: Joo.

Opettaja: Tuuks sää tähän yhteismusisointihetkeen mukaan? Maltatko ottaa kuulokkeet pois?

Ville: Joo, joo.

(Episodi 66:5, video 3, ryhmä 2b)

Kuulokkeet tarjosivat mahdollisuuden vetäytyä omaan rauhaan, eristäytyä ulkoa tulevilta ääniltä. Haastattelumateriaali sisältää esimerkkejä siitä, että omaan tekemiseen on mahdollista keskittyä huolimatta ympäröivistä tapahtumista.

Joo, ei minua haittaa, ja me ollaan jotenkin niin, sehän on sen merkki, että me ollaan innoissaan siellä tekemässä, mutta kyllä me kumminkin otetaan ne vinkit sieltä ja kuunnellaan, mistä on kyse. (H1)

...mutta on mun helppo (naurahtaa), helppo myöskin, vaikka on neljä kaiken kaikkiaan meitä opiskelijoitakin jo, ja opettaja noin pienessä tilassa, niin silti hyvin löytää rauhaisan nurkan, mihkä jää välillä ihan omaan maailmaan. (H4)

Edellisessä alaluvussa kuvailin ryhmäsoittotunteja *tiheän ajan* metaforan kautta (ks. s. 98). Yllä olevat aineistolainaukset kertovat opiskelijoiden erilaisista kokemuksista tästä ilmiöstä. Kaikkia eivät ympärillä olevat äänet ja tapahtumat häirinneet, osa taas tarvitsi kuulokkeiden suoma mahdollisuutta sulkeutua omaan, yksityiseen tilaan ja harjoitella itsekseen, omassa rauhassa. Opetus oli ryhmämuotoista, mutta opiskelijan sosiaalinen tila vaihteli soittotuntien aikana, ja sitä oli mahdollista itse säädellä.

Kummiskin, vaikka ollaan yhdessä, niin ollaan semmosessa omassa maailmassa (H3).

Vastaajat pitivät yhtenä ryhmämuotoisen opetuksen tarjoamana mahdollisuutena juuri sitä, että tunnin aikana oli mahdollista saada omaa tilaa ja rauhaa. Seuraava esimerkki kertoo, kuinka haastateltava keskittyy ryhmätunnilla paljon omaan soittoonsa. Hän vertaa ryhmätuntia yksilötuntiin, jolloin opettaja kuuntelee omaa soittoa koko ajan. Sitä hän ei ollut kokenut yhtä miellyttävänä opiskelutilanteena kuin ryhmässä soittamisen. Ryhmässä saa välillä harjoitella itsekseen, omassa rauhassa ja tarvittaessa saa opettajan tukea.

Ei, mä oon ainakin ihan omassa sfääreissä ...kun joskus lapsena oon ollu pianotunneilla, missä opettaja koko ajan, on niinku vierekkäin istuttu. Se ei oo mun mielestä niin kauheen mukavaa. (H1)

Vaikka yhteissoitto on vaativaa, sitä pidettiin rikastuttavana kokemuksena. Mahdollisuus vetäytyä välillä omaan tilaan ja rauhaan oli silti tärkeä. Kuulokkeiden taakse saattoi jäädä omaan sisäiseen maailmaan ja sulkea ympäröivät äänet halutessaan pois. Näin opiskelijalle tarjoutui mahdollisuus itse säädellä sosiaalista tilaa ja orkestroida soittotuntin resurssien ekologiaa.

### 6.1.2.2 Studion artefaktit

Myös erilaiset artefaktit – pianostudion laitteet, kuten sähköpianot ja tietokoneet kuulokkeineen, dataprojektori ja dokumenttikamera – toimivat oppimisen fyysismateriaalisina resursseina ja välittävinä välineinä. Fyysismateriaaliset tekijät voivat toisaalta myös rajoittaa resurssien käyttöä. Tässä tapauksessa esimerkiksi ahdas tila määrittä pianojen sijainnin luokassa niin, että se ei parhaalla mahdollisella tavalla tukenut vertaisten välistä vuorovaikutusta. Kun opettaja ei ryhmätilanteessa ollut koko ajan saatavilla, opiskelijat käyttivät tarjolla olevia resursseja, eli toisiaan ja luokan artefakteja. Lisäksi opiskelijat näkivät yhden pianon koskettimet ja sen soittajan kädet dataprojektorin kautta seinälle heijastettuna. Vastavasti nuotteja tai muuta visuaalista informaatiota voitiin heijastaa näkyviin tietokoneen näytöltä tai paperilta. Eri aistikanavat olivat käytössä, kun opittavia asioita tutkittiin kuunnellen, soittaen ja visuaalisen tuen avulla. Opiskelija kuuli opettajan tai vertaisen puheen, laulun ja soiton ja näki hänen käsiensä liikkeet koskettimilla. Samanaikaisesti hän saattoi etsiä ja kokeilla opittavaa asiaa omalla pianollaan. Kuulokkeiden avulla oli mahdollista edetä yksilöllisesti, oman senhetkisen tarpeen mukaisesti.

Opiskelijat käyttivät saatavilla olevia resursseja ja mahdollisuuksia. Liisa kääntyy kysymyksineen opettajan puoleen, Anna seuraa opettajan puhetta ja soittoa ja videolla ja taululla olevaa visuaalista informaatiota. Nelli on vetäytynyt omaan tilaansa ja harjoittelee opeteltavana olevaa tehtävää.

(Muistiinpano, video 2, ryhmä 10)

Pianoluokan artefakteihin kuuluvat sähköpianot, joista löytyi erilaisia soundeja, mahdollistivat yhtymäisen työskentelyn. Soundeja kokeiltiin ja niistä neuvoteltiin. Pianoilla saatiin aikaan monipuolista musiikkia, ja se toi musisointiin väriä ja vaihtelua.

Inkeri: Jännä, kun neljällä pianolla saa aikaan jo vaikka mitä, kun ottaa vaan tästä.

(Episodi 128:56, video 2, ryhmä 8)

### 6.1.2.3 Vertaisoppiminen

Ryhmäsoittotunnin opiskelijalle tarjoamiin resursseihin lukeutui myös itse ryhmä ja siinä tapahtuva vuorovaikutus. Seuraava aineistokatkkelma on esimerkki ryhmän multimodaalisesta vuorovaikutuksesta ja vertaisoppimisesta. Siinä Anna opettaa Nellille ja Liisalle sointumattojen soittamista. Opettaja pysyttelee taustalla, mutta vahvistaa opiskelijan kommentin, kun tämä osoittaa katseella hakevansa häneltä vahvistusta. Normaali teksti on kielellistä vuorovaikutusta, lihavoitu musiikkia ja alleviivattu kehollista vuorovaikutusta, kuten ilmeitä, eleitä ja siirtymisiä tilassa.

Anna istuu pianon ääressä, Liisa ja Nelli seisovat hänen takanaan.

Nelli: Elikkä toi oli nyt D? (**Anna soittaa sointumattoja, Liisa hyräilee**)

Nelli osoittaa Annan koskettimia

Liisa ja Nelli katsovat ja kuuntelevat tarkasti, kun **Anna soittaa, Nelli nyökkäilee**.

Nelli: Nyt on G (**Anna soittaa**)

Anna: Toi oli toi... (Anna soittaa)

Nelli: Ai siinä... (Anna soittaa)

Anna: Joo (Anna soittaa)

Anna: Joo, mä jätin... (Anna jättää yhden soinnun väliin.)

Nelli: Elikkä sitä vaan painetaan sitä samaa? (Nelli katsoo opettajaa, Liisa laulaa.)

Opettaja: Sitä samaa vaan mahdollisimman pitkään. Liisa ja Nelli laulavat, ensin harjoitusten, sitten varmemmin. Anna soittaa sointumattoja laulun sointurytmissä.

**Laulavat Annan soittaessa säestystä säkeistön loppuun.**

Anna: kommentoi (ei saa selvää)

Nelli: Hienosti, sä vielä tonki soitit sinne (osoittaa Annan nuottia)

(Episodi 125: 33, video 2, ryhmä 10)

Episodi alkaa kielellisen, kehollisen ja musiikillisen kommunikaation yhdistelmänä. Kielellinen kommunikaatio yksinään olisikin käsittämätöntä. Nelli esittää kysymyksiä ja Liisa myötäilee. Anna ohjaa toisia soittaen, informaatiota tarkennetaan ja varmistetaan lyhyillä puherepliikeillä ja hyräillen. Puhe, soitto ja hyräily kietoutuvat multimodaaliseksi kommunikaatioksi. Vähitellen puhe jää pois, laulu ja soitto varmistuvat ja ryhmä esittää säkeistön yhdessä. Episodi päättyy Nellin Annalle antamaan positiiviseen palautteeseen. Opiskelija opettaa toisia, ja nämä tukevat hänen soittoaan hyräillen ja laulaen. Jokainen tuo tilanteeseen oman osaamisensa. Opiskelijoiden välinen kommunikaatio on täysin keskittynyt opittavaan sisältöön. He toimivat keskenään ja opettaja antaa ryhmän vuorovaiikutukselle tilaa, mikä onkin vertaisoppimisen käynnistymisen edellytys. Tällaista vertaisilta oppimista voi pitää yhtenä aikuisopiskelijoiden ryhmässä tarjoutuvana resurssina.

*Osaamiserot* heterogeenisissä ryhmissä saattoivat toimia oppimisen resursseina, kun pitemmälle ehtineiltä soittajilta oli mahdollista saada ideoita ja malleja kiinnostavista soittotavoista. Toisilta saadut ideat saattoivat myös innostaa harjoittelemaan ja rikastuttaa oppimista.

No esimerkiks sekin, kun se Kaija näytti sen jonku ...vaihtobasson... soitti sitä balladikomppiakin meille malliks, niin siinähan se oli tavallaan opettajana meille. Ja sitte tosiaan toisilta saatiin niitä sointuehdotelmia sit lisätä omiin. Et kyllä siinä toisilta oppii. (H1)

Se, että ryhmässä kuuli myös toisille, ehkä pitemmällä oleville tai eri asioita harjoitteleville opiskelijoille annettuja ohjeita, tuli aineistossa esiin ryhmän oppimista rikastuttavana resurssina ja mahdollisuutena, mutta toisaalta myös paineita lisäävänä ja turhauttavanakin elementtinä. Oli tilanteita, joissa opiskelija koki heterogeenisessä ryhmässä ristiriidan omien taitojen ja harjoittelumahdollisuuksien ja toisaalta kiehtovien musiikillisten tavoitteiden välillä.

Mutta niissä kohti aina ittee vähän harmittaa, että tää meni ohi, et sen haluais saada jonnekin talteen kuitenkin senkin pianon, että se ois sitte itsellä jossain vaiheessa sitte, kun sen aika olis, niin sen vois löytää. (H4)

Ryhmä tarjosi vertailukohdan, johon omaa osaamista voi suhteuttaa. Se toimi ikään kuin *peilinä* yksilölle. Näin ryhmä auttoi oppijaa arvioimaan omaa oppimisen vaihettaan ja valikoimaan toisten soitosta itselle sopivia ideoita, malleja ja

uusia tavoitteita. Ryhmää kuuntelemalla saattoi tulla tietoisiksi asioista, joita ylipäättään on olemassa ja mahdollista oppia. Sen jälkeen oli enemmän pohjaa, mistä valikoida itselle sopivat, kiinnostavat ja realistiset oppimistavoitteet.

... ottaa siitä niinku vähän sellasta tavoitetta, että mitä joku toinen tekee tai kuinka hän niinku omasta mielestä soittaa ja sitte että kuinka siitä voi ottaa semmosta pyrkimystä siihen ja tavoitetta omalle soittamiselle. ...pystyy helpommin puntaroimaan, että missä itte menee. (H4)

Osaamiseroihin liittyi myös se, että kun ryhmässä oli mahdollista kuulla ja nähdä erilaisia tarjolla olevia ratkaisumalleja, omat käsitykset ja tekemisen tavat avartuivat. Oppimisympäristöstä tuli rikkaampi, kun tarjolla oli eri versioita ja ratkaisuja. Yhden ongelmasta tai kysymyksestä avautui oppimisen mahdollisuuksia muillekin.

... kyllähän se antaa yllättävän paljon just se, että kuulee erilaisia versioita, ei oo vaan omassa jutussaan, niinku nyt todisti tää sointujen laittaminen siihen äsköseen lauluun. Niin et siinä mä tulinkin nyt paljo rikkaammaksi, kun mä oisin vaan pysynyt siinä omassani, ja luullu, et näin se on ja tää on se yks ainut ja nyt mä kuulin, et on monta erilaista oikeaa (...) Tommosta niinku oppimista toisilta, ja ku kuuntelee, kun toisille kerrotaan, ja (...) Et paljo enemmän siinä oppii, nelinkertaisesti, kuin että yksin ois. (H2)

Metafora *nyyttikesteistä* kuvaa mielestäni osuvasti ryhmän osaamiserojen tarjoamia mahdollisuuksia. Ryhmässä oppiminen monipuolistui, tarjolle tulevien kysymysten, ideoiden ja sisältöjen valikoima rikastui, kun jokainen toi yhteisesti jaettavaksi aiemmin oppimaansa. Näin tapahtui esimerkiksi silloin, kun opiskelijat vertailivat erilaisiin tehtäviin kehittelemiään ratkaisuja.

#### 6.1.2.4 Yhteismusisointi

Pienessä haastatteluaineistossa ryhmän yhteismusisoinnista puhuttiin enimmäkseen siinä merkityksessä, että yhteissoitto oli palkitsevaa ja motivoivaa. Sitä pidettiin miellyttävänä ja innostavana. Musiikista nauttiminen nousi eniten esiin juuri tähän teemaan kytkeytyneenä. Oman ryhmän yhteissoitto kuulosti hyvältä, kun jokainen saattoi tuoda siihen taitojensa puitteissa oman, pienenkin lisänsä. Näin oli mahdollista saada aikaan musiikillisesti palkitseva kokonaisuus.

Tykkään kyllä niistä, kun yhdessä soitetaan, niin ei itte tarvii olla hirveen pitkällä, kun siinä pystytään jo tekeen ihan hieno kokonaisuus neljällä pianolla. (H4)

Joskus opiskelijoiden yhteissoitto käynnistyi spontaanisti esimerkiksi tilanteessa, jossa soitettava kappale oli kaikille tarpeeksi tuttu. Kun kappaleen nimi mainittiin, kaikki alkoivat soittaa sitä ja hakeutuivat rinnakkain soittamisen sijaan heti soittamaan yhteisessä sykkeessä. Vaikka opiskelijat soittivat kukin omalla tavallaan, he musisoivat yhdessä täydentäen toistensa musiikillista kudosta. Yhdessä soittaminen oli sinänsä palkitsevaa ja nautinnollista. Tällaisessa tilanteessa ryhmän jäsenten täytyi jo pystyä kuuntelemaan toisiaan ja toistensa rytmiä.

Opettaja: No sit hei voisikin miettiä sitä Syyslaulua, että miten sitä kannattais soitella.

**Ryhmä alkaa spontaanisti soittaa Syyslaulua yhteisessä rytmissä, kokeilevat kappaleita.**

Mari: Murtosoinnuilla vois esimerkiksi (**soitto jatkuu**).

Opettaja: Joo (**soitto jatkuu**).

**Yhdessä soittaminen jatkuu.**

(Episodi 65:25, video 3, ryhmä 2b)

Yhteissoitossa voi saavuttaa tunteen ”oikeasta” tekemisestä. Musiikillisesti saadaan yhdessä, vaatimattomillakin taidoilla aikaan enemmän kuin kukaan yksin saisi.

Vaikka se yhteissoitto, se melodian ja sointujen ehkä on vielä haasteellista, niin kumminkin sen säestämisen kautta, justiin niitten sointujen ja komppaamisen kautta saa jo semmosen tunteen, että mä soitan tässä Abbaa (nauraa). (H3)

Yhteismusisointi voi rohkaista heittäytymään soittoon virheistä liikaa välittämättä. Yhdessä musisoiminen näyttäytyi aineistossa oppimisen resurssina monellakin tavalla. Sekä haastattelu- että videoaineistossa tuli esiin, kuinka yhteismusisointi kannatteli yksittäistä soittajaa.

Varmaan se, kun ruvettiin siitä vaan yhdessä soittamaan. Ensin tuntu, että enhän mä voi tätä ollenkaan kompata, mut sit, ku yhdessä vaan ruvetaan kaikki, niin hyvinhän se meni. (H1)

Lisäksi yhdessä soittamisen kuvattiin tukevan ryhmätuntien ulkopuolella tapahtuvaa omaa, itsenäistä harjoittelua ja oppimista. Yhteismusisoinnilla oli siirtovaiikutusta myös soitotuntien ulkopuolella tapahtuvaan itsenäiseen harjoitteluun. Kun uutta kappaletta oli soitettu tunnilla yhdessä, siitä oli jo muodostunut mieleen kokonaisuus, josta lähteä liikkeelle. Tämä helpotti omaa harjoittelua.

...hyödynnän sitte paljon siinä omassa harjoittelussa... kappaleen kokonaiskuva. Et siitä jää mieleen rytmit ja melodia, luonnistuu helpommin se harjoittelu. (H4)

Yhtenä yhteissoiton hyötynä nähtiin sen tarjoama mahdollisuus kehittää ja vahvistaa soittorutiineja, kuten kykyä jatkaa soittamista ilman katkoja häiriötekijöistä ja mahdollisesta omasta epävarmuuden kokemuksesta huolimatta. Yhteissoiton haastavuudesta puhuttiin myös oppimista eteenpäin vievänä asiana. Haasteet kannustivat ja pakottivat etenemään omalta varman osaamisen alueelta, niin sanotulta mukavuusalueelta. Seuraavassa esimerkissä soitto uhkaa katketa, mutta soittajat onnistuvat pääsemään takaisin yhteiseen rytmiin.

Opettaja (ensimmäisen säkeistön lopussa): Mennään vielä kerran. **Soitto ei katkea, mutta hetken soittajat hakevat yhteistä rytmiä.**

**Soitto ja laulu jatkuvat kappaleen loppuun.**

(Episodi 125: 32, video 2, ryhmä 10)

Musiikillinen vuorovaikutus, yhdessä musisoiminen, tarjosi resursseja, joita yksilötunneilla ei voida saavuttaa. Yksi sellainen on ilmiö, jota nimitän *soivaksi tukirakenteeksi*. Siinä soittava ja laulava ryhmä muodosti tukirakenteen, jonka varassa vähäisemmätkin taidot omaava opiskelija pystyi osallistumaan musisointiin ja soittamaan vaativamman tehtävän kuin mihin yksin pystyisi. Jos yksi putosi ja keskeytti soittamisen, musiikin virta ei kuitenkaan katkennut, koska toiset jatkoivat ja pitivät kappaleen koossa. Uutta, vielä epävarmaa taitoa oli näin



mahdollista vahvistaa ryhmässä ja jokainen pystyi osallistumaan kokonaisuuteen omalla tasollaan. Tätä ilmiötä käsittelen tarkemmin luvussa 6.2.

#### 6.1.2.5 Ryhmän tarjoama sosioemotionaalinen tuki ja paine

Ryhmä saattoi aiheuttaa paineita, mutta toisaalta myös tarjosi *suojaa*, rentoutti ja vapautti. Ryhmässä soittaessa ei tarvinnut olla niin paljon itse esillä, kun yhteissoitossa kaikki olivat mukana ja opettajan huomio jakaantui useamman soittajan kesken. Yksittäinen soittaja pystyi tavallaan piiloutumaan toisten joukkoon.

Siinä niinku ei oo ite niin esillä, ku siinä on jokainen mukana. Jää vähän toisten piiloon, tavallaan. (H1)

Ryhmä antoi omaa tilaa ja rauhaa, kun opettajan huomio ei ollut koko ajan kiinnittyneenä yksittäiseen soittajaan, kuten yksityistunneilla. Tämä saattoi tuntua vapauttavalta. Ryhmässä sai välillä harjoitella itseksensä, omassa rauhassa.

Ryhmän jäsenet jakoivat saman kontekstin – tiiviissä koulutusohjelmassa opiskelevien aikuisopiskelijoiden kiireisen arjen. Ryhmä paitsi tuki oppimista, antoi myös sosioemotionaalista tukea yksilölle, kun kokemuksia oli mahdollista jakaa toisten, samassa tilanteessa olevien kanssa.

Kyllä siitä saa semmosta ryhmän tukea. Monesti on puhuttu ryhmäläisten kanssa ja joku aina sanoo, etten oo taaskaan ehtinyt, vaikka soittaan tai mitä se on, tai kuinka te soititte tai (...) Voi kysellä toiselta tai .... Ja sitten sitä tuskaa, kun mä en oo ehtiny (naurahtaa) tekeen, luultavasti useimmiten se on koko opiskelijaporukan sama ongelma (...) kun kaikki muut on siinä samassa tilanteessa, niin sekin jakaa sitä tuskaa (T: kohalotovereita) niin, kuulee kun joku aina sanoo, et ei se mitään, niin kävi mullekin. (H4)

Kokemusten välitön jakaminen ja purkaminen yhdessä vertaisten kanssa on mahdollisuus, jollaista yksilötunneilla ei tarjoudu. Jaettu tuska oli helpompi kantaa. Yksilötunneilla vuorovaikutus opettajan kanssa saattaa sen sijaan olla intensiivisempää ja välittömämpää kuin ryhmässä oli mahdollista. Ylipäänsä ryhmän sosioemotionaalinen ilmapiiri näyttäytyi haastatteluaineiston perusteella turvallisena ja lämpimänä. Ryhmän jäsenet suhtautuivat toisiinsa kannustavasti, ja ryhmässä tunnettiin me-henkeä. Oli helpottavaa huomata, että ei ole yksin, vaan muut kamppailevat samanlaisten ongelmien kanssa. Ryhmän antama tuki kevensi oppimistilanteita, kun ”mokille” nauraminen yhdessä pienensi niiden painoarvoa. Vastaavasti onnistumisen ilo oli mahdollista jakaa.

(...) ku kaikki vähän mokaa ja sit puretaan sitä, et mitä tapahtuu, niin se (...) ei oo semmonen vakava tilanne se, että mokaa. (H3)

Erityisesti haastatteluaineistossa nousi esiin, että ryhmässä opiskeltaessa ja soittaessa yksittäinen opiskelija ei aina pystynyt toimimaan omien yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti. Ryhmässä joutui ainakin ajoittain mukautumaan toisten tavoitteisiin, tekemään kompromisseja ja tinkimään omista tarpeistaan.

Mun mielestä se menee välillä itelle liian nopeesti. Et sillan tarvis vielä semmosta tankkaamista ja rauhassa läpi käymistä. (H3)

Ryhmätunnille osallistuminen saattoi ahdistaa, mutta ryhmän aiheuttama paine voi toisaalta vastuuttaa harjoittelemaan ja huolehtimaan omasta osuudesta.

Haastava tilanne voi motivoida ponnistelemaan ja ylittämään omia rajoja. Yhdessä soittaminen on vaativaa jos omaa taitoa ei vielä koe varmaksi. Saattoi olla yllättävää havaita, että yhdessä soittaminen vaatikin tehtävän varmempaa hallitsemista kuin yksin soittaminen.

(...) kun ehtii oikeestaan aika vähän harjotella, että niin, se harmitus vähän, että kehataanks mä tänne tulla, kun mä en oo harjotellu (nauraa). (H3)

(...) vaikka se aluksi saattaa vähän ahdistaa, tai tuo sen yllätyksen, et vaikka on osannukin, niin sit ku siinä siirrytään yhdessä soittamaan, niin sitte se osaamisen taso ei vielä ookaan niin hyvä, että sen pystyy siinä. (H3)

Ryhmässä soittaminen saattoi aiheuttaa painetta. Sopiva määrä painetta koettiin kuitenkin oppimista hyödyttävänä. Se sai panostamaan oppimiseen hiukan enemmän ja näin oli mahdollista edetä pitemmälle kuin muuten olisi edennyt.

#### **6.1.2.6 Yhtymäkohdat opettajan työhön**

Haastateltavien puheessa tuli esiin muutamia seikkoja, jotka kytkivät nimenomaan ryhmässä tapahtuvan soiton opiskelun luokanopettajan työhön. Ensimmäkin ryhmässä soittaminen muistutti luokkatilannetta enemmän kuin kahden kesken opettajan kanssa suljetussa tilassa musisoiminen. Ryhmä ikään kuin simuloi koululuokkaa. Soittavaa ja laulavaa ryhmää säestäessään soittajan pitäisi pystyä ottamaan huomioon muut, pysymään sykkeessä ja jatkamaan soittamista virheistä välittämättä. Aivan sama tilanne on opettajalla, joka säestää musisoivaa oppilasryhmää.

...vaikka se näin yksin menee kohtuuhyvin, niin (...) se ei vielä, jotta se pystyis säestämään koulussakin, niin se vaan pitää olla vielä paremmin itellä hallussa. (H3)

Toinen opettajan työhön kytkeytyvä asia oli se, että oppijan positioon asettumista ja tähän liittyviä tunnekokemuksia pidettiin hyödyllisinä muistutuksina siitä, millaisia tunteita oppilaat koulussa saattavat kohdata. Aikuisen ei ole ehkä pitkään aikaan tarvinnut asettua oppijan rooliin, opetettavaksi, tekemään ja opettelemaan itselle uusia taitoja, poissa mukavuusalueeltaan. Turhautuminen ja erilaiset tunnekokemukset ovat opettajalle hyödyllisiä muistutuksia siitä, millaisia mahdollisesti oppimista haittaaviakin tunteita oppilas koulussa saattaa joutua kohtaamaan. Se, että aikuisena, ehkä jo pitkään ammatissa toimineena, joutuu asettumaan oppijan positioon ja kohtaamaan siinä erilaisia tunteita, saattaa edistää kykyä ymmärtää tulevassa opettajan työssä oppilaiden epävarmuuden ja turhautumisen kokemuksia ja ylipäättään oppimisprosessia musiikissa.

...et niitä tunteita muistella, et mitä se voi olla sille oppilaalle, oli se oppiaine sitten mikä tahansa. (H3)

Kolmas esiin noussut luokanopettajan työtä konkreettisesti tukeva asia oli se, että soitonopetuksen yhteydessä opiskelijat tutustuivat alakoulun ajankohtaisiin musiikin oppimateriaaleihin, jotka olivat monille ennestään tuntemattomia.

### 6.1.2.7 Opettajan tarjoama tuki

Aineistosta saattoi päätellä, että ryhmässäkin opettajan läsnäolo resurssina oli tarpeen. Haastateltavat kertoivat, että oli tärkeää saada opettajalta tarvittaessa myös yksilöllistä huomiota ja tukea. Tuki saattoi liittyä opittavassa sisällössä ilmenneeseen ongelmaan tai olla sosioemotionaalista.

Kyllä sä tuet ainaki mua hyvin just nuilla tollasilla huomioinneilla, kun sä puhut Kaijasta, niin kyllä sä tuet mua hienosti. (H2)

Opettajan tuki ilmeni myös yrityksinä lieventää soittamiseen liittyviä paineita ja jännitystä, kuten seuraavassa lyhyessä vuoropuhelussa.

Ida: Mä hyppäsin yhen rivin yli, naurahtaa.

Ida osoittaa nuottiaan, vilkaisee takanaan istuvaa Astaa

Opettaja: Tää on vaikee, kun tässä on niin monta riviä. Sinne voi laittaa jotain värillisiä palleroita tai jotain (naurahtaa). Sen hahmottaa, ihan toi visuaalinen hahmottaminen.

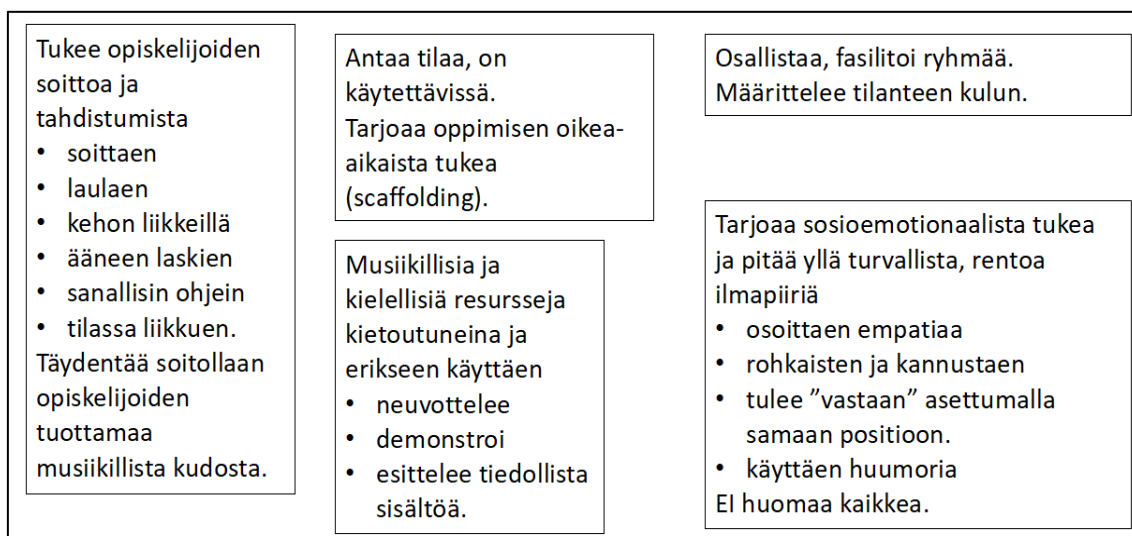
Episodi 116:11, video 3, ryhmä 1b)

Episodissa puretaan kokemusta yhteissoiton jälkeen. Ida kommentoi omaa soittoaan, ehkä selittelee virhettään ja ottaa katsekontaktin Astaan hakien tulkintani mukaan häneltä tukea. Opettaja tarjoaa selitystä puhuen kappaleen haasteista.

Seuraavassa alaluvussa tarkastelenkin nimenomaan opettajan toimintaa yhtenä soitonopetustilanteen resurssina ja resurssien käytön säätelijänä.

### 6.1.3 Opettaja oppimisen resurssien käytön orkestroijana ryhmämuotoisessa soitonopetuksessa

Seuraavaksi tarkastelen ensinnäkin sitä, miten opettaja orkestroi oppimisen resursseja aikuisopiskelijoiden ryhmäsoittotunneilla, ja toiseksi sitä, kuinka hän itse on näissä tilanteissa resurssi (Beauchamp & Kennewell, 2010, s. 761; Luckin, 2008; Westberry & Franken, 2013). Aineistona tässä alaluvussa on rajattu videoaineisto, jonka analysoin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Täydentävänä aineistona on neljä SRI-haastattelua, joiden pohjalta tuon esiin myös opiskelijoiden näkökulmia opettajan toimintaan. Tein videomuistiinpanoja tarkastellessani opetustilanteiden tallenteita nimenomaan oman toimintani näkökulmasta. Käytin näissä muistiinpanoissa kolmatta persoonaa luodakseni välimatkaa tilanteeseen. Katsoin omaa toimintaani ikään kuin ulkopuolelta. Analyysin olen kuitenkin kirjoittanut minä-muodossa. Kuvio 12 näyttää tiivistetysti, millaisia resursseja havaitsin opettajalla olleen käytössään ja miten hän niitä orkestroi.



KUVIO 12 Opettaja resurssina ja resurssien orkestroijana ryhmämuotoisilla pianotunneilla

### 6.1.3.1 Opettajan käyttämiä musiikillisia ja kehollisia resursseja

Käyttämistäni vuorovaikutuksen kommunikatiivisista resursseista suuri osa oli musiikillisia tai kehollisia. Soittotuntien ekologiassa ne kietoutuivat toisiinsa ja kielelliseen vuorovaikutukseen multimodaaliseksi kommunikaatioksi (vrt. Rostvall ja West, 2005; West, 2007). Yhteissoittojaksoiden aikana *tuin opiskelijoiden musisointia* pitäen perussykettä yllä sormia napsuttaen, taputtaen tai jalalla polkien ja melodiaa laulaen. Liukuin tilassa siirtyen aina sen opiskelijan viereen, joka vaikutti olevan vaarassa pudota, ja tuin tätä esimerkiksi näyttämällä nuotista, missä ollaan menossa. Usein myös soitin opiskelijoiden mukana omalla pianollani. Useimmiten laskin yhteissoittokappaleen alkuun ja yritin laulaen ja kehon liikkeiden avulla auttaa soittajia pitämään musiikin sykkeen pysymään samana. Tuin musiikin sykettä myös laskemalla soiton aikana rytmiä ääneen, soittamalla mukana ja sanomalla sointujen nimiä ääneen. Seuraava muistiinpano kertoo tavastani tukea ja kannatella opiskelijoiden soittoa tai laulua omalla soitollani.

Opettaja esittelee sanarytmejä, Ida ja Juha toteuttavat ja kokeilevat samaa asiaa soittaen ja laulaen. Alkavat laulaa kappaletta, opettaja tulee säestyksellä tukemaan. Opiskelijat osallistuvat myös soittaen.

(Episodi 111:10, video 2, ryhmä 1videomuistiinpano)

Vastaavasti, kun opiskelijat harjoittelivat komppi- ja sointukaavoja, saatoin improvisoida pianollani opiskelijoiden tuottaman sointupohjan päälle. Käyttämäni keholliset ja musiikilliset resurssit auttoivat opiskelijoita tahdistumaan samaan sykkeeseen ja pitivät koossa heidän mahdollisesti haparoivaa soittoaan. Sen lisäksi, että tuin soitollani ja laulullani opiskelijoiden musisointia, täydensin heidän tuottamaansa musiikillista kudosta. Ajattelen, että yhteissoitosta tuli näin nautittavampaa ja opiskelijoiden oli mahdollista saada palkitseva musiikillinen kokemus riippumatta omasta taitotasosta. Tässä opettajan osaamisen läsnäolo resurssina teki oppimistilanteesta rikkaamman. Sen puuttuminen – esimerkiksi

tilanteessa, jossa opettaja vetäytyisi kokonaan taustalle – köyhdyttäisi oppimislannetta.

*Demonstroin ja havainnollistin opittavia sisältöjä* paitsi puhuen, myös soittaen, laulaen ja esimerkiksi rytmisen puheen ja kehollisten resurssien avulla. Kun uutta, haastavaa musiikillista asiaa opiskeltiin, käytin erilaisia vuorovaikutuksen resursseja. Saatoin ilmaista saman asian sekä puhuen että soittaen, molemmilla ”kielillä”. Kielelliset ja musiikilliset ilmaisut täydensivät toisiaan – kumpikaan ei yksin olisi ollut ymmärrettävä. Edelleen saatoin kiinnittää opiskelijoiden huomion johonkin musiikissa esiintyvään oleelliseen asiaan soittaen sen eri tavoilla, jolloin ero oli mahdollista havaita.

Opettaja neuvoo synkooppirytmisiä kyselyjä, malliksi soittamalla, laskemalla, rytmittävillä, näyttämällä valkotaululle heijastetusta nuotista. Opiskelijat osallistuvat ja kyselevät. Opettaja johtaa harjoituksen, jossa hoetaan sanarytmisessä laulun sanoja ja taputetaan mukana sanarytmisessä, tätä toistetaan yhdessä useaan kertaan.

(Episodi 125:8, video 2, ryhmä 10 / videomuistiinpano)

Edellä kuvattujen resurssien lisäksi vuorovaikutus koostui laulamista ja muista, ei-kielillisistä vuorovaikutuksellisista toiminnoista, kuten katseista, ilmeistä ja kehon asennoista. Nämä välineet eivät esiintyneet vain yksitellen, vaan kietoutuivat toiminnan aikana monin tavoin yhteen. Kommunikaation eri moodeja käyttämällä vahvistin asian ymmärrettävyyttä. Eri moodit yhteen kietoutuneina täydensivät toisiaan. Eri aistikanavia käytettäessä oli mahdollista myös huomioida erilaisia oppimistyyplejä.

Tunneilla *neuvoteltiin* esimerkiksi soitettavista kappaleista, soittotavoista, työnjaosta ja toiminnan organisoinnista. Näitä neuvotteluja kävin opiskelijoiden kanssa myös musiikin tarjoamalla välineillä kommunikoiden, musiikin kielellä, kuten seuraava muistiinpano osoittaa. Keskustelussa molemmat osapuolet kommunikoivat musiikilla.

Opettaja kertailee aiemmin opittuja kompeja soittaen, puhuen, laulaen. Esittelee vaihtoehtoja uuden kappaleen säestykseen. Opiskelijat osallistuvat kokeilemalla pianoillaan.

(Episodi 128:44, video 2, ryhmä 8 / videomuistiinpano)

### 6.1.3.2 Opettajan käyttämiä kielellisiä resursseja

Uutta asiaa opeteltiin usein keskustellen. Tällöin kyllä kuuntelin opiskelijoita ja huomioin heidän kysymyksiään ja tarpeitaan, mutta *organisoin ja määrittelin* tilanteen kulkua ja säilytin itselläni auktoriteettiaseman. Opetustilanteen symmetrisyys saattoi vaihdella joustavasti opettajajohtoisuuden ja oppijakeskeisyyden välillä.

Siirrytään eteenpäin kappaleessa, kysellen, kertoen ja soittaen opettaja selvittää outoja rytmiasioita, opiskelijat seuraavat ja vastaavat, tekevät kysymyksiä, kokeilevat omilla pianoilla. Opettaja kysyy, oliko tästä yhtään apua, tavallaan lopettaa tämän aiheen ja siirtyy eteenpäin. Opiskelijat mukana, mutta opettaja ohjaa tilannetta eteenpäin.

(Episodi 125:8; video 2, ryhmä 10 / videomuistiinpano)

Ajoittain ohjasin koko ryhmää yhteisesti, mutta välillä opiskelijoiden työskentely oli itsenäistä ja ohjasin yksilöllisesti jokaista vuorotellen.

Toisinaan opiskelijat joutuivat osaamisen äärirajoille ja eteneminen uhkasi pysähtyä. Näissä tilanteissa tarjosin *oppimisen tukea*.

Opettaja laskee uudestaan ja kappale käynnistyy taas. Tuija nauraa ja lopettaa, opettaja menee viereen ja sanoo, "ei saa lopettaa", näyttää nuotista paikkaa. Tuija aikoo taas lopettaa, opettaja kieltää ja näyttää, missä mennään, Tuija pysyy mukana paremmin. Päästään kappaleen loppuun.

(Episodi 126:19, video 2, ryhmä 12 / videomuistiinpano)

Edellä on esimerkki tilanteesta, jossa kannustin voimakkaasti, jopa vaativasti yhteissoittotilanteessa opiskelijaa, joka oli luovuttamaisillaan. Voimakkaan tuen avulla opiskelija lopulta pääsi pitemmälle kuin yksinään todennäköisesti olisi päässyt. Tässä ja vastaavissa tilanteissa voi nähdä yhtymäkohtia Vygotskin teoriaan lähikehityksen vyöhykkeestä ja sillä tuettuna etenemisestä. Vastaavasti, kun opiskeltiin uutta asiaa, tarjosin tukea johdattelemalla opiskelijoita kysymyksillä eteenpäin. Tilanne tuo mieleen Vygotskin esittelemän käsitteen *scaffolding*: oppija etenee ajattelussaan ikään kuin opettajan tai edistyneemmän vertaisen kysymysten varassa.

Opetuspuheeni liittyi yleensä uuden musiikillisen asian esittelyyn. Tilanne oli silloin usein opettajajohtoinen, mutta *annoin tilaa* myös opiskelijoiden keskinäiselle tiedon rakentelulle. Vetäydyin ajoittain taustalle, mutta olin tarvittaessa käytettävissä.

Aletaan soittaa uutta kappaletta yhdessä. Opiskelijat pohtivat sointujen vaihtamista. Opettaja neuvoo, mutta kun opiskelijat alkavat itse, keskenään ratkoa asiaa, opettaja on taustalla ja antaa tilaa opiskelijoille.

(Episodi 115:16, video 3, ryhmä 1b / videomuistiinpano)

*Fasilitoin ryhmän toimintaa ja osallistin opiskelijoita* esimerkiksi niin, että tartuin opiskelijan tekemään huomioon, aloitteeseen tai kysymykseen ja nostin niitä yhteisesti pohdittaviksi koko ryhmälle. Uutta asiaa esitellessäni keskeytin välillä opetuspuheen varmistaakseni, että etenemisvauhti on sopiva.

Opettaja tarttuu Minnan ehdotukseen ja toimintaa viedään eteenpäin se huomioiden.

(Episodi 131:3, video 3, ryhmä 5/ videomuistiinpano)

Pidin lankoja käsissäni, kuitenkin neuvotellen. Tein ehdotuksia ja annoin vaihtoehtoja, joista opiskelijat yhdessä valitsivat etenemisen tavan tai opiskelija valitsi itselleen sopivimman tehtävän. Esimerkiksi yhteissoittotilanteissa en sanellut tai määrännyt opiskelijoiden tehtäviä, vaan ehdotin ja neuvottelin. Jos tehtävä tuntui opiskelijasta liian haastavalta, muokkasin sitä sopivammaksi. Sama koski etenemistä tunneilla ja myös tunnista toiseen. Annoin tilaa myös opiskelijoiden keskinäiselle neuvottelulle ja toisinaan kaikilla oli vapaat kädet yhteissoitossa ja tilaa vaikka improvisointiin.

Soittotuntien kulussa voidaan erottaa ikään kuin mikrotaso ja makrotaso soittotuntin mittakaavassa. Koko opintojakson ja tunnin tasolla minulla opettajana oli suunniteltuna tiukempi tai löyhempi agenda, "partituuri", jonka mukaan edettiin. Mikrotasolla opiskelijoilla kuitenkin oli paljonkin tilaa tuoda esiin omia tavoitteitaan, tarpeitaan ja ideoitaan ja jakaa niitä keskenään. Nämä tasot eivät

olleet irrallaan toisistaan, vaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Oppimistilanne myös vaihteli yhteisesti jaetun ja yksilöllisen välillä joko organisoitini tai ryhmän neuvottelun tuloksena. Vaikka opettajana annoin tilaa ryhmän vuorovaikutukselle ja myös fasilitoin sitä, pidin kuitenkin langat käsissäni, määrittelin etenemistä ja vein tilanteita eteenpäin myös opettajajohtoisesti.

Opettaja kysyy soinnun rakentamisesta opiskelijoilta ja antaa heidän vastata, mutta alkaa pian itse demonstroida, millä logiikalla soinnun rakenteen voi löytää. Tässä olisi voinut antaa enemmän aikaa ja tilaa opiskelijoille yhdessä etsiä ratkaisuja. (Videomuistiinpano)

Pyrin antamaan ryhmälle tilaa yhteiseen tiedonrakenteluun, mutta pidin ajoittain puheenvuoron pitkään itselläni. Kaiken kaikkiaan käytin puheaikaa tunneilla huomattavasti opiskelijoita enemmän.

### 6.1.3.3 Opetustilanteen institutionaalinen luonne

Opettajan ja opiskelijoiden suhteessa ryhmässä oli havaittavissa jännitteitä, kuten vaihtelua ja tasapainon hakemista tuntien dynamiikassa ja omassa toiminnassani. Opiskelijoilla on usein oppimistilanteeseen tullessaan voimakas oletus opettajan ja opiskelijoiden perinteisistä rooleista ja vallanjaosta. Opettajalla kuitenkin on mahdollisuus halutessaan rikkoa perinteisiä asetelmia esimerkiksi suunnittelun ja osallistavien tehtävien avulla (Rikandi, 2012). Opettajana minulla siis toisaalta oli perinteinen rooli ja sen tuoma institutionaalinen ja myös tiedollinen valta, mutta toisaalta pyrin rikkomaan tätä asetelmaa ja vahvistamaan ryhmän ja opiskelijoiden tilaa ja toimijuutta. Huomaan myös pyrkineeni lähestymään opiskelijoita muun muassa kertomalla omista musiikkiin ja sen oppimiseen liittyvistä kokemuksistani.

Kun pyrin symmetristä vuorovaikutusta kohti, saattoivat varsinkin edistyneempien opiskelijoiden ryhmissä opettajan ja kanssamuusikon positiot sekoittua. Kun innostuin musiikista ja yhteismusisoinnista, saattoi käydä niin, että musiikillinen sisältö ohitti pedagogisen ajattelun. Tällöin saatoin esimerkiksi edetä liian nopeasti tai, kuten seuraava esimerkki osoittaa, ohittaa opiskelijoiden mahdollisuuden itse selvittää uusi asia.

Opettaja demonstroi soittaen uutta kappaletta ja lisää siihen pidätyssoinnun. Kun opiskelijat haluavat ottaa soinnun käyttöön, opettaja ei malta antaa heidän yhdessä pohtia soinnun rakennetta, vaan kertoo ja näyttää sen itse saman tien. Tässä opettaja itse taitaa olla niin innoissaan hyvältä kuulostavasta sointukulusta, että muusikko ohittaa pedagogin.

(Episodi 65:14, video 3, ryhmä 2b / videomuistiinpano)

Musiikinopetus on erityistä siinä mielessä, että opettajan positio vaihtelee: olin välillä ohjaaja, välillä - ja usein samalla - myös osa musisoivaa ryhmää, sen jäsen (vrt. Paalanen, 2019, s. 192). Kanssamusisoijana eläydyin yhteiseen musisointiin toisaalta, koska koin, että harjoituksesta näin tuli opiskelijoille kiinnostavampi ja motivoivampi, toisaalta, koska nautin itsekin yhdessä musisoimisesta ja toin tämän esiin myös kielellisesti. Tällöin kyseessä olivat myös ryhmän sosioemotionaaliset tekijät, sillä tavoittelin epämuodollista, paineetonta ilmapiiriä.

#### 6.1.3.4 Ryhmän ilmapiiri ja sosioemotionaalinen tuki

Opetusvuorovaikutukseeni sisältyi paljon huumoria ja tilannekomiikkaa. Tämä oli omalta osaltaan yhteydessä ryhmän ilmapiiriin. Huumorin keinoin pyrin nimittäin keventämään tilanteita ja madaltamaan osallistumiskynnystä, luomaan paineetonta ilmapiiriä. Haastateltavien puheessa huumorin merkitys nousi esiin. Sen kerrottiin keventävän tilannetta ja vähentävän virheiden pelkoa.

Ja sitte ehkä se, ku se sun asenne on semmonen niinku hauska, ja sä osaat sopivasti semmosia vitsikkäitä kommentteja ja sit sitä painetta vähennetään ja just sitä, että ei haittaa, vaikka mokaa. Koska sehän se on se suomalaisen "eiku, eiku". Ja se ei oo niin kaameeta, vaikka sit mokaaki. (H3)

Annoin rohkaisevaa palautetta soiton aikana ja muutenkin. Rohkaisin yrittämään ja kokeilemaan virheistä välittämättä.

Yhteissoiton aloittelua. (...) Opettaja muistuttaa, että ei tarvitse heti onnistua, nyt harjoitellaan. Rohkaisee ja rauhoittelee. Opiskelija ottaa puheeksi opettajan roolin, ("Kuinka monta kertaa vuodessa sä puhut nämä samat ...") kaikki nauravat. Opettaja osoittaa empatiaa, tuo esiin, että ymmärtää epävarmuuden tunteita ja ne ovat hänellekin tuttuja.

(Episodi 125:35, video 2, ryhmä 10 / videomuistiinpano)

Pyrin madaltamaan osallistumisen kynnystä ja rohkaisemaan soittajia. Samaisuin opiskelijoihin ja saatoin esimerkiksi kertoa omista haastavista kokemuksistani. Näin asetuin ikään kuin heidän rinnalleen, samalle viivalle.

Toisinaan opiskelijat purkivat ikäviä musiikkikokemuksiaan ja niihin liittyviä vaikeita tunteita, tai myös muihin opintoihin liittyviä huolia ja paineita. Tällöin kuuntelin ja osoitin empatiaa. Aina ei tosin ollut helppoa kohdata yllättäen esiin nousevia kielteisiä kokemuksia. Niissä tilanteissa saatoin itse kokea opettajana riittämättömyyttä.

Opiskelijat alkavat purkaa yhdessä musisoimiseen kohdistuvaa ahdistustaan. Opettaja ensin alkaa nopeasti kommentoida, ehkä säikähtää tai hämmentyy opiskelijan voimakasta reaktiota, rauhoittuu sitten ja antaa opiskelijan puhua, seisoo vieressä ja kuuntelee. Yrittää sitten rauhoitella ja osoittaa empatiaa. Katkelman lopussa opettaja tarjoaa Niinan kokemukselle selitystä, johon tämä tarttuu. Opiskelija päättää episodin ja laittaa kuulokkeet. Tilanne tuli yhtäkkiä eteen, opettajalla ei siinä hetkessä ollut välineitä, tilaa tai aikaa käsitellä asiaa enempää.

(Episodi 126:2, video 2, ryhmä 12 / videomuistiinpano)

Haastatteluaineisto osoitti, että en soittotunneilla huomannut kaikkea, mitä opiskelijoiden mielissä liikkui tai heidän välillään tapahtui. Ryhmätilanteessa ei välttämättä sanottu kaikkea ääneen, niinpä tärkeitäkin asioita saattoi jäädä piiloon, kuten seuraavasta haastattelukatkelmasta voi päätellä.

T: Et sä sanonut, että tää ei oo tuttu.

H4: Niin, joo, en mä, mä en myöskään... hirveesti anna sellatteitten asioitten kuulua ulospäin. (H4)

Haastatteluaineisto toi esiin asioita, jotka soittotuntien tiheässä ajassa jäivät piiloon. Kaikki opiskelijat eivät esimerkiksi halunneet paljastaa ryhmässä toisille omaa epävarmuuttaan. Vaikka opettajana haluan kannustaa opiskelijoita ja pyrin



edistämään paineetonta ilmapiiriä, en voi tietää, mitä kukin opiskelija sisimmäsään tuntee tai ajattelee.

#### 6.1.4 Yhteenveto

Kiteytän tässä yhteenvetoluvussa tutkimuksen tuloksena löytämäni ryhmäsoittotunneille ominaiset piirteet ja pohdin tuloksia myös aiemman tutkimuksen ja taustakirjallisuuden rinnalla. Metafora soittotuntien tiheästä ajasta kuvaa osuvasti ryhmämuotoisen soitonopiskelutilanteen resurssien ekologiaa. Se syntyy, kun tunneilla saatavilla olevat resurssit ja kommunikaation eri moodit kietoutuvat toisiinsa. Läsnä oleva ryhmä rikastuttaa tarjolla olevien resurssien valikoimaa: opiskelijat ovat resursseja toisilleen, kun osaavampi voi opettaa toista. Opettaja on sekä resurssi että resurssien orkestroija. Hänen merkityksensä tuutorina ja sosioemotionaalisen tuen tarjoajana on oleellinen. Tarjolla olevista erilaisista resursseista oppija tai opettaja voi valikoida käyttöön juuri tietyllä hetkellä tietyn oppijan tarpeisiin ja tavoitteisiin sopivimmat, jolloin on mahdollista muodostaa sopivimpien välineiden vyöhyke (vrt. Luckin, 2006; Luckin ym., 2016).

**Vuorovaikutuksen ja toiminnan multimodaalinen luonne.** Ryhmäsoittotuntien vuorovaikutukselle oli luonteenomaista se, että kommunikaation moodit – tässä tapauksessa puheen, musiikin ja kehon kieli – kietoutuivat ja esiintyivät päällekkäin, peräkkäin ja limittäin. Usein kommunikointi tapahtui puheen ja soiton yhdistelmänä, jolloin oli vaikea sanoa, kumpi täydensi kumpaa. Vastaavaa kommunikoinnin tapaa bändin improvisoinnin yhteydessä kuvaa Allsup (2004, s. 30) ja soittotuntien vuorovaikutuksessa esimerkiksi Rostvall ja West (2005). Puheenvuoro tai ilmaisu saattoi alkaa puheena ja jatkua soittona tai lauluna tai päinvastoin (vrt. Rostvall & West 2005, s. 88; West 2007, s. 142), tai puhe ja soitto esiintyivät päällekkäin, erottamattomina (myös Daniel, 2006), eikä toista voinut ymmärtää ilman toista. Puhuttu kieli ei aina riitä välittämään musiikillista tietoa, tai tekee sen turhan hitaasti ja monimutkaisesti. Toisaalta on todettu, että musiikilliset ilmaisut tarvitsevat tuekseen myös kielellistä selitystä. Soittotuntien multimodaalista kommunikaatiota tutkineet Stevanovic ja Kuusisto (2018) pitivät oleellisena kommunikaation eri moodien – puheen lisäksi laulu, soitto, eleet ja ilmeet – käyttämistä musiikin elementtien välittämisessä ja tekemisessä ymmärrettäviksi. Multimodaalista kommunikaatiota, jossa musiikki on yksi kommunikaation moodeista, ovat aiemmin käsitelleet myös muun muassa Paalanen (2019; 2020), Rostvall ja West (2005), West ja Rostvall (2003) ja West (2007).

**Tiheä aika.** Nimitän edellä kuvaamaani, juuri ryhmän soitonoppimistilanteelle ominaista, alituisesti muuttuvaa kokonaisuutta ryhmäsoittotunnin tiheäksi ajaksi. Siihen sisältyvät kaikki peräkkäin, päällekkäin ja limittäin esiintyvät toiminnan kategoriat ja tarjoutuvat resurssit. Kokonaisuutta orkestroi ja säätelee opettaja, mutta myös opiskelijat. Kun koulutuksessa on niukasti aikaa soiton opiskeluun, vähäisistä tunteista halutaan saada kaikki irti. Tämän voinee tulkita myös osoitukseksi motivaatiosta ja sitoutumisesta oppimiseen. Esimerkiksi Sepp ym. (2018) totesivat luokanopettajaopiskelijoiden olevan erittäin motivoituneita harjoittelemaan soittoa, vaikka kokivat taitonsa puutteellisiksi.

**Epäsymmetrinen vuorovaikutus.** Aineiston analyysi osoitti, että oppijakeskeiset vuorovaikutustilanteet olivat harvinaisempia kuin ne, joissa opettaja oli enemmän tai vähemmän johtavassa asemassa. Eri ryhmien tunnit tosin poikkesivat tässä suhteessa toisistaan. Tulos ei eroa aiemmista havainnoista. Vastaavaa nimittäin esittää Daniel (2006) yhteenvedossaan siihenastisesta soittotuntien vuorovaikutusta käsittelevästä tutkimuskirjallisuudesta. Ryhmä- ja yksilötuntien välillä oli kuitenkin huomattava ero. Ryhmäopetuksessa opettajan osuus oli nimittäin kaksinkertainen opiskelijoiden osuuteen verrattuna, kun se yksilöopetuksessa oli peräti 16-kertainen (Daniel, 2006). Lisäksi Siebenaler (1997) havaitsi jo yli 20 vuotta sitten, että aikuisten soittotunneilla sekä opettaja että opiskelijat puhuivat enemmän kuin lasten soittotunneilla. Tutkimusten mukaan opettajan puhe usein dominoi opetusta ja keskustelussa toistuu rakenne, joka muodostuu opettajan kysymyksestä, oppilaan vastauksesta ja opettajan palautteesta (Esim. Kämäräinen ym., 2016, s. 8). Aikaisempi tutkimuskirjallisuus osoittaa kuitenkin, että dialogisuuden lisääminen todennäköisesti tehostaisi oppimista (Beauchamp & Kennewell, 2010). Soittotuntien vuorovaikutuksesta mm. Heikinheimo (2009, s. 40–41) on tuonut esiin perinteisen epäsymmetrisen ja yksisuuntaisen mallin. Paalanen (2019, 2020) puolestaan viittaa opettajan tiedolliseen auktoriteettiin perustuvaan epäsymmetriaan ja esittää sen saattavan olla oppimisen kannalta perusteltua ja toivottavaakin. On tosin huomattava, että Paalasan tutkimuskohdeena oli lukiolaisluokka ja sen opettaja, kun taas tässä tutkimuksessa paneuduttiin pienessä ryhmässä tapahtuvaan aikuisopiskelijoiden ja opettajan vuorovaikutukseen.

Aiemmissä luokahuonevuorovaikutusta käsittelevissä tutkimuksissa on havaittu, että opettajan ja opiskelijoiden välisiin keskustelutilanteisiin kohdistuu odotuksia epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta, jossa opettajalla on muita enemmän valtaa toisaalta asemansa, toisaalta asiantuntemuksensa perusteella. On kuitenkin myös esitetty, että hyvää vuorovaikutusta luonnehtii kaikkien osallistujien tasaveroinen mahdollisuus osallistua, joskaan tämä ei tarkoita, että kaikki osallistuisivat samalla tavalla tai yhtä paljon (Leskelä & Lindholm, 2011, s. 14–15). Myös tämän tutkimuksen aineistossa on havaittavissa opettajan määräävä asema.

Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutusta tutkineet Beauchamp ja Kennewell (2010) muodostivat vuorovaikutusta luonnehtivan kategorisoinnin elementtien orkestroimisen näkökulmasta. He luonnehtivat vuorovaikutusta asteikolla, joka ulottui vuorovaikutuksen puuttumisesta autoritatiivisuuden kautta dialogiseen ja synergeettiseen vuorovaikutukseen. Tarkastelu tapahtui eri tasoilla: luokan – jolloin kyseessä oli opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus –, itsenäisesti ilman opettajaa työskentelevän ryhmän sekä yksilön ja tietokoneen kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen tasoilla (Beauchamp & Kennewell, 2010). Omassa tutkimuksessani kategoriat muodostuivat seuraavaan tapaan: vuorovaikutukseen osallistujat olivat samaan aikaan fyysisesti läsnä samassa tilassa, eivät verkkovälitteisesti. Tietokoneita käytettiin ikään kuin oppikirjaa, materiaalivarastona. Ryhmän itsenäinen, opettajasta täysin riippumaton vuorovaikutus oli yksi, joskin melko harvoin esiintyvä kategoria. Opettajan ja ryhmän vuorovaikutuksen

jaoin eri kategorioihin. Kategoriat *opettaja ryhmälle* ja *opettaja ja ryhmä* vertautuvat Beauchampin ja Kennewellin (2010) esittämään koko luokan kategoriaan. *Yhteiseen keskusteluun* opettaja ja opiskelijat osallistuivat tasaveroisina, kun opettaja oli asemoinut itsensä yhdeksi ryhmän jäseneksi. Rajanveto näiden eri kategorioiden välillä ei toki ollut itsestään selvää, vaan tulkinnanvaraista. Esimerkiksi Lehesvuori ym. (2019) huomauttavatkin, että dialoginen ja autoritatiivinen opetusvuorovaikutuksen tilanne eivät sulje toisiaan pois, vaan voivat esiintyä limittäin tai jopa yhtä aikaa.

**Ryhmä lisää oppimisen resursseja.** Tämän tutkimuksen tuloksista voi tehdä sen johtopäätöksen, että ryhmämuotoisessa soitonopetuksessa tarjoutuvien resurssien valikoima rikastuu. Myös Allsup (2003) on todennut, että ryhmän toimiessa kollaboratiivisesti ajatuksia ja ideoita on mahdollista jakaa ja niitä saadaan näkyviin enemmän kuin hierarkkisessa tilanteessa. Myös tarjolla olevan musiikillisen materiaalin määrä kasvaa. Vertaan ryhmän soitonopetus- ja oppimistilannetta nyttikesteihin: jokainen tuo tarjolle jotakin ja yhdessä on mahdollista saada aikaan paljon rikkaampi kokonaisuus kuin yksin (vrt. Fisher, 2010; Pike, 2017).

Ryhmässä tapahtuvaa vertaisilta oppimista on Kibler (2017) tarkastellut Vygotskin kehittämän scaffolding - oppimisen tuki -käsitteen kautta. Tämä voi toteutua yhdessä opettajan tai osaavamman vertaisen kanssa, mutta myös vähemmän osaavan kanssa, jolloin mahdollistuu oppiminen toista opettamalla. Kun opettaja ja aikuisopiskelijoiden ryhmä työskentelevät yhdessä, myös opettaja oppii jatkuvasti. Kosonen (2009) esittääkin, että tilanteen ollessa kollaboratiivinen kaikki osallistujat oppivat myös toisiltaan, vaikka opettaja säilyttää tiedollisen auktoriteetin.

Vertaisryhmä myös tarjoaa peilin, jonka kautta opiskelijan on mahdollista reflektoida omaa osaamistaan ja tavoitteitaan. Kun ryhmässä on oppimisen eri vaiheissa olevia ja erilaisia asioita tietäviä ja osaavia yksilöitä, heidän välisensä osaamiserot toimivat oppimisen resursseina. Partti ym. (2013, s. 63) ovat todenneet eri tasoilla olevien vertaisten merkityksen myös musiikinopetuksen piirissä. Edellytyksenä on kuitenkin, että ryhmässä on tilaa ja aikaa tuoda esiin se, että jollakulla voi olla toisille annettavana jotain, mistä voi oppia. (vrt. Westberry & Franken, 2013; Vygotski, 1978). Yksilöiden välisistä eroista huolimatta kaikki ovat luokkahuonevuorovaikutuksen kontekstissa oppijoita, eli jakavat saman statuksen. Näin he voivat tarjota toisilleen oppimisen tukea (Kibler, 2017). Opettajan toiminta on yhteydessä siihen, onko ryhmällä tilaa tähän. Opettajan ja ryhmän toimintaa on vastaavasti tarkasteltu perinteisen mestari-oppipoika-mallin kautta. Mestariuden ei kuitenkaan tarvitse olla sidoksissa yhteen ja samaan mestariin, vaan se voi ryhmässä hajautua (vrt. Lave & Wenger, 1991; Partti ym., 2013).

Ryhmässä on tarjolla sosioemotionaalista tukea ja ryhmään voi myös piiloutua. Toisaalta ryhmässä soittaminen voi aiheuttaa paineita. Myös opettajan toiminnalla on merkitystä ilmapiirin rakentumisessa. Opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutus on luonteeltaan epämuodollista – ehkä osittain siksi, että kyse on aikuisista ja soittotunnilla on läsnä vain muutama opiskelija.

Sosiaalinen tila ryhmän soittotunnin aikana voi vaihdella joustavasti ja opiskelija voi myös itse säädellä sitä oman tarpeensa ja tilanteensa mukaan pianostudion tarjoamia mahdollisuuksia käyttäen.

Ryhmämuotoisessa soitonopetuksessa ilmiselvästi tarjoutuva resurssi, jonka merkitys myös tuli korostetusti esiin läpi aineiston, on ryhmässä mahdollistuva yhteissoitto. Se oli itsessään motivoivaa, palkitsevaa ja virittävää, kuten myös Pike (2013) on todennut. Lisäksi se tuki oppimista monin tavoin, esimerkiksi, kun yhdessä soittavat opiskelijat muodostivat toisilleen soivan tukirakenteen. Ilmiö vertautuu mielestäni Vygotskin esittämään scaffolding- eli oppimisen tuki -käsitteeseen. Tässä tapauksessa oppimista tukeva rakenne toteutui musiikin välinein, soivana kudoksena. Ryhmän muodostama soiva tukikudos kannattelee yksilöä. Tässä tapauksessa tuki ei ole sanallista, vaan musiikillista, ja sen muodostaa koko yhdessä musisoiva, soittava ja/tai laulava ryhmä. Kuten Vygotskikin on todennut, oppiminen tapahtuu kahteen kertaan: ensin vuorovaikutuksessa muiden kanssa, sitten sisäisesti (Harré & Moghaddam, 2011, s.131).

**Opettaja multimodaalisten resurssien orkestroijana.** Pianostudiossa tapahtuva ryhmämuotoinen soitonopetus asettaa opettajalle erilaisia vaatimuksia kuin perinteinen yksilöopetus. Opettajan pitää samanaikaisesti käyttää studion laitteita, antaa sanallisia ohjeita ja varmistaa, että kaikilla on mielekkäitä tehtäviä. Lisäksi hänen pitää ottaa huomioon opiskelijoiden erilaiset tarpeet ja oppimisen tavat (Pike, 2017). Toisaalta ryhmässä tapahtuva vuorovaikutus on oppimisen voimavara, jos sille vain annetaan tilaa.

Opettajan keinoja orkestroida oppimisen resursseja ovat esimerkiksi scaffolding, eriyttäminen ja oppimisen tukeminen sopivien tehtävien avulla (Beauchamp & Kennewell, 2010; Luckin, 2008; Westberry & Franken, 2013; Vygotski, 1978). Soitonopetuksen kontekstissa nämä voivat tapahtua musiikin tarjoamin, kehollisin tai kielellisin keinoin tai yhteen kietoutuvana multimodaalisena kommunikaationa. Soitonopetustilanteiden multimodaalista kommunikaatiota ovat tutkineet myös Rostvall ja West (2005) ja West (2007), jotka kuvaavat kommunikaation eri moodien – puheen, musiikin ja kehonkielen – kietoutumista soittotuntien vuorovaikutuksessa.

Stevanovic ja Kuusisto (2018) esittävät opettajan pedagogisena sisältötietona kyvyn välittää musiikin elementtejä opiskelijoille eri moodeja käyttäen. Malliksi soittaminen ja eleiden käyttäminen tehostavat heidän mukaansa opetusta, mutta musiikilliset ilmaisut eivät yksin riitä, vaan tarvitsevat verbaalista tukea tullakseen ymmärretyiksi.

Kehollisten ja musiikillisten resurssien käyttö auttaa osallistujia tahdistumaan, uppoutumaan samaan musiikin sykkeeseen. Vastaavaa havaitsi Paalanen tutkiessaan lukiolaisryhmän ja opettajan toimintaa yhteismusisointitilanteessa. Paalasan saamat tulokset vahvistavat omia havaintojani siitä, miten vuorovaikutuksen eri moodeihin pohjautuvat resurssit kietoutuvat soitonopetus- ja oppimistilanteessa yhteen (Paalanen, 2019, s. 192–193).

Kuten Paalanenkin (2019) havaitsi, musisoinnin aikana keholliset ja musiikilliset toiminnot tapahtuvat musiikin tahdissa, jolloin musisointiin osallistuvien uppoutuminen samaan metriseen kehykseen ja tahdistuminen samaan

sykkeeseen vuorovaikutuksen aikana mahdollistuvat. Oma videoaineistoni osoitti, kuinka pidän tätä tahdistumista soiton aikana yllä erilaisin tavoin, kuten ilmaisemalla sykettä kielellisesti, osoittamalla kuvaa esimerkiksi taululta, jalalla polkien, sormia napsuttaen, ja tuen näin opiskelijoiden mahdollisesti haparoivaa soittoa.

Videotallenteita katsoessani havaitsin soittotuntien dynamiikassa ja omassa toiminnassani vaihtelua ja tasapainon hakemista opettajan ja ryhmän roolien suhteen. Kuten aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, oppijoiden keskinäinen vuorovaikutus rikastuttaa oppimista (esim. Allsup, 2013; Partti ym., 2013, s. 63) ja sille on syytä antaa aikaa ja tilaa, mutta myös opettajan asiantuntemusta tarvitaan oppimisen resurssina (Allsup, 2003; Kosonen, 2009, s. 162; Westberry & Franken, 2013). On nimittäin mahdollista, että kun keskitytään oppijälähtöisyyteen, opettaja saattaa häivyttää itsensä taustalle, jolloin hänen asiantuntemuksensa jää hyödyntämättä. Ryhmä ei välttämättä ole riittävä oppimisen resurssi ja oppimistilanteesta saattaa näin tulla aliresursoitu (Westberry & Franken, 2013). Ajattelen kuitenkin, että opettajan on syytä opiskelijoiden taitojen karttuessa vähentää tukeaan ja antaa opiskelijoille enemmän tilaa ja vastuuta. Tasapainoa tuen ja tilan antamisen välillä onkin opettajana jatkuvasti punnittava. Myös Enbuska ym. (2018) toteavat, että vaikka itsenäinen opiskelu esimerkiksi verkon resursseja hyödyntäen on mahdollista, opettajan tehtävä tuutorina ja sisällöntuottajana on oleellinen. Opettajan toiminnasta pitkälti riippuu se, millaisia osallistumisen mahdollisuuksia opiskelijoille ryhmässä tarjoutuu ja se, mahdollistavatko opetuskäytännöt mielekästä musiikillista vuorovaikutusta (Partti ym., 2013, s. 63).

**Opettaja ilmapiirin rakentajana.** Opettajana saatoin antaa tilaa ryhmän vuorovaikutukselle, kun sitä syntyi spontaanisti, tai aktiivisesti fasilitoida sen syntymistä. Esimerkiksi Dillenbourg (1991) on esittänyt, että toivotunlainen vuorovaikutus ryhmässä ei käynnisty automaattisesti, ellei sen syntymistä tueta. Näin tapahtui esimerkiksi, kun pyysin opiskelijaa esittelemään löytämänsä musiikillisen ratkaisun tai soittotavan toisille.

Opettajana pyrin tarjoamaan sosioemotionaalista tukea ja vaalimaan tunnelmaa esimerkiksi huumorin avulla. Sen merkitystä oppitunnin ilmapiiriin vaikuttavana tekijänä korostaa myös esimerkiksi Saharinen (2007). Myös aiempi tutkimus osoittaa sosioemotionaalisten tekijöiden ja ryhmän hyvän ja turvallisen ilmapiirin merkityksen vuorovaikutukselle ja oppimiselle (Arvaja, 2005; Iso-somppi ym., 2013; Repo-Kaarento, 2004). Pike (2017) toteaa lisäksi, että turvallisen oppimisympäristön muodostuminen on opettajan vastuulla.

Toiminnassani korostui tavoite olla osallistumisen mahdollistaja ja esteiden poistaja, ei portinvartija (vrt. Paalanen, 2019, 2020; Rostvall & West, 2003). Tämä näkyi siinä, että tunnelma oli epämuodollinen, en korostanut hierarkkista asetelmaa ja opiskelijan ja opettajan välistä dikotomiaa, vaan ajoittain asetuin osaksi ryhmää ja tulin lähelle opiskelijoita esimerkiksi kertomalla omista musiikin oppimiseen liittyvistä vaikeistakin kokemuksistani, kuten jännittämisestä. Aikuiselle, ehkä hyvinkin aloittelevalle soittajalle toisten kuullen soittaminen voi olla paljastava ja intiimi tilanne (Rikandi, 2012; Rähkä & Juvonen, 2016, s. 138–139, s. 152). Pyrin omalla toiminnallani vähentämään virheiden pelkoa sekä

rohkaisemaan ja kannustamaan osallistumaan ja kokeilemaan uusia asioita. Turvallista, lämmintä vuorovaikutusta ja opettajan hyväksyvää välittämistä soitonopetuksen pohjana korostaa myös Tikka (2017).

Kun tarkastelen opettajan toimintaa, esiin nousee kaksi keskenään jännitteistä linjaa: Toisaalta yritän eri tavoin madaltaa opettajan ja opiskelijoiden välistä hierarkiaa ja vahvistaa ryhmän ja opiskelijoiden toimijuutta. Toisaalta kuitenkin ryhmäsoittotunneilla toistuu aikaisemmankin tutkimuksen tunnistama opettajan määräävä asema.

## 6.2 Multimodaalisen vuorovaikutuksen funktiot ryhmämuotoisessa soitonopetuksessa

Kuvaan seuraavaksi aineistosta löytämäni soittotuntien musiikillisen ja kielellisen vuorovaikutuksen funktiot toisaalta vertaisryhmässä ja toisaalta opettajan ja opiskelijoiden välillä.

Musiikki vertaisvuorovaikutus	Musiikki Opettaja ja ryhmä	Kielellinen vuorovaikutus vertaisvuorovaikutus	Kielellinen vuorovaikutus Opettaja ja ryhmä
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Säestäminen</li> <li>• Havainnollistaminen</li> <li>• Esittäminen, ilmaisu</li> <li>• Taitojen vahvistaminen</li> <li>• Musiikillisen kokonaisuuden tuottaminen</li> <li>• Soiva tukirakenne</li> <li>• Suojan antaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puheen täydentäminen</li> <li>• Havainnollistaminen, konkretisointi</li> <li>• Identiteetin neuvottelu</li> <li>• Musiikin ilmiön tai soittoteknisen ratkaisun demonstrointi</li> <li>• Musiikin tiedollisen asian esittäminen</li> <li>• Tutkiminen, analysointi</li> <li>• Esittäminen, ilmaisu</li> <li>• Nautinto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sosioemotionaaliset funktiot</b></li> <li>• Sosiaalinen puhe</li> <li>• Tuen hakeminen ja antaminen</li> <li>• Paineiden ja jännitteiden purkaminen</li> <li>• Keventäminen</li> <li>• Palautteen antaminen</li> <li>• Kokemusten jakaminen, tunteiden purkaminen</li> <li>• <b>Tiedollinen ja taidollinen sisältö</b></li> <li>• Musiikillisen sisällön analysointi,</li> <li>• Arviointi</li> <li>• Tehtävään liittyvä, ohjaava, neuvova</li> <li>• Hiljaisen tiedon paljastaminen</li> <li>• Tunnin mekanismit, toiminnan organisointi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sosioemotionaaliset funktiot</b></li> <li>• Tuen tarjoaminen Ilmapiiirin vaaliminen, huumori</li> <li>• Kannustavan palautteen antaminen</li> <li>• Rohkaiseminen, kynnyksen madaltaminen</li> <li>• Asettuminen lähemmäs opiskelijoita</li> <li>• Neuvottelu</li> <li>• <b>Tiedollinen ja taidollinen sisältö</b></li> <li>• Musiikillisen tiedon esittäminen</li> <li>• Metapuhe, oppimaan oppiminen</li> <li>• Tunnin mekanismit, toiminnan organisointi</li> </ul>

KUVIO 13 Yhteenveto ryhmäsoittotuntien vuorovaikutuksen funktioista

Edellä oleva kuvio 13 esittää yhteenvetona löytämistäni ryhmäsoittotuntien musiikillisen ja kielellisen vuorovaikutuksen funktioista toisaalta vertaisvuorovaikutuksessa ja toisaalta opettajan ja ryhmän välisessä vuorovaikutuksessa.

Ryhmäsoittotuntien erityinen ominaisuus, joka erottaa sen ryhmäopetuksen muista konteksteista on musiikin oleellinen osuus vuorovaikutuksessa. Jotkut vuorovaikutustilanteet, kuten yhteissoitto, rakentuivat puhtaasti musiikista. Lisäksi se oli jatkuvasti mukana vuorovaikutuksessa osana multimodaalista kommunikaatiota sekä muihin kommunikaation muotoihin kietoutuneena että

omana itsenäisenä ilmiönään. Siksi tarkastelen musiikin osuutta multimodaalissa kommunikaatiossa myös omalla kokonaisuutenaan.

### 6.2.1 Musiikin funktioita vertaisvuorovaikutuksessa

Musiikin funktioita soittotuntien vuorovaikutuksessa olivat esimerkiksi säestäminen, soittotavan, soittoteknisen asian tai musiikin sisällöllisen asian havainnollistaminen, musiikin esittäminen tai musiikillisen kokonaisuuden tuottaminen yhdessä. Musiikki saattoi esiintyä sellaisenaan tai musiikki, puhe ja kehon kieli kietoutuivat yhteen ja täydensivät toisiaan. Yhteissoitto saattoi olla tavoite sinänsä, mutta samalla sen avulla myös harjoiteltiin ja vahvistettiin musiikkitaitoja, esimerkiksi varmistettiin ja sujuvoitettiin sointujen soittamista ja yhteisen sykkeen pitämistä sekä totuteltiin musisoimaan ryhmässä. Kun soitettiin yhdessä, harjoiteltiin toisten kuuntelemista ja yhteisessä rytmissä pysymistä ja saatiin näin lisää sujuvuutta ja varmuutta omaan soittoon.

Ryhmäsoittotuntien videoaineistossa oli tunnistettavissa puhtaasti musiikillisen vuorovaikutuksen muoto, jota nimitän *soivaksi tukirakenteeksi*. Seuraava esimerkki kuvailee yhtä tilannetta, jossa tällainen rakenne muodostui.

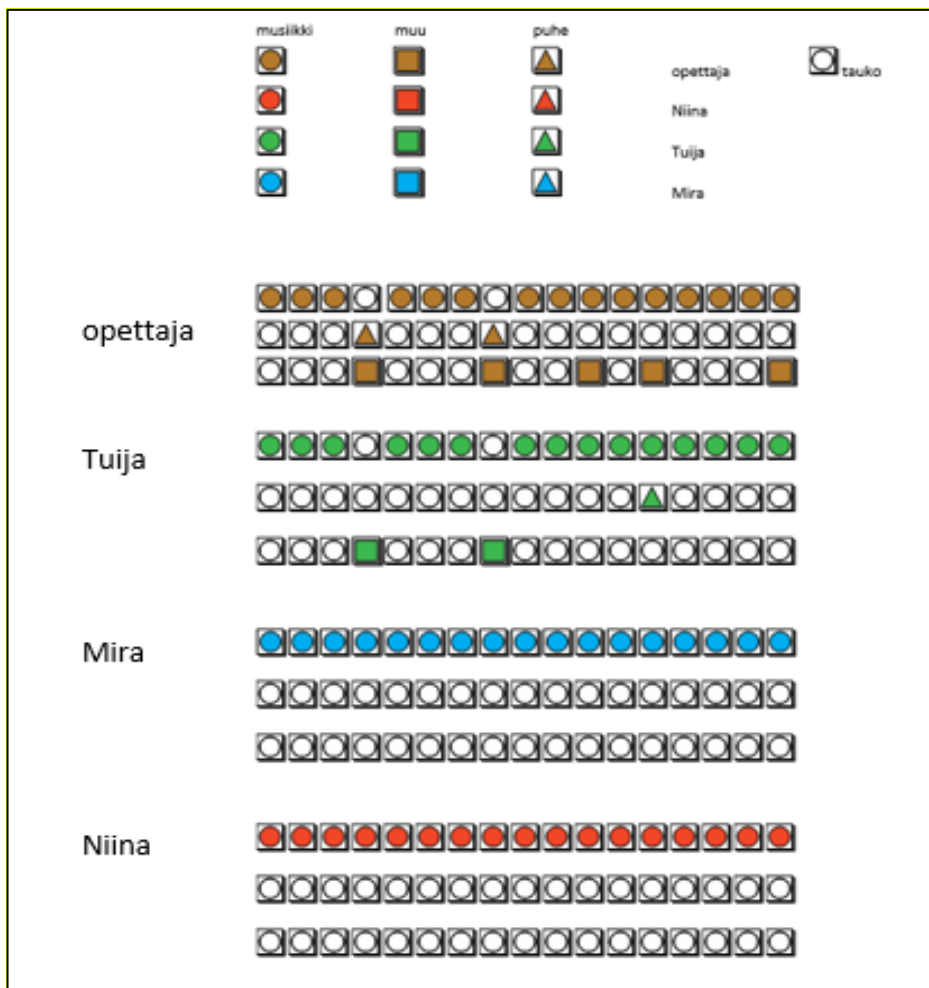
Opiskelijat jatkavat soittamista ja hyräilyä ilman sopimista tai ohjeita opettajan etsiessä nuotteja. Soitto hakeutuu vähitellen samaan. Vuorovaikutus tapahtuu musiikin kielellä, ei sanoin. Rinnakkainsoitto hakeutuu yhteiseksi. Kuuluu vain soittoa ja hiukan hiljaista hyräilyä välillä. Joku soittaa murtosointuja, joku pitkiä sointuja, joku yrittää tapailla melodiaa. Videolta ei voi päätellä, kuka tekee mitään. Kaikki soittavat yhtä aikaa. Opettaja ei osallistu millään tavalla. Yhden kerran Liisa sanoo "Oho".

(Episodi 125: 41, video 2, ryhmä 10)

Yllä olevassa esimerkissä on kuvattu tilanne, jossa ryhmä soitollaan loi musiikillisen kokonaisuuden, johon yksilö saattoi yrittää liittyä. Kappale ja sen elementit olivat kaikille uusia. Ryhmä piti kokonaisuuden koossa, vaikka yksittäinen soittaja olisi haparoinut. Yksilöt muodostivat yhdessä, ryhmänä, soivan kokonaisuuden, jonka toteuttamiseen kukaan ei yksin olisi senhetkisillä taidoillaan pystynyt. Samalla jokainen pystyi ryhmän yhteisesti tuottaman musiikillisen kudoksen kannattelemaan harjoittelemaan ja vähitellen varmistamaan omaa osaamistaan. Ryhmän tuottama musiikki kannatteli yksittäistä soittajaa. Tulos saattoi lisäksi olla musiikillisesti tyydyttävämpi ja näin myös motivoivampi kuin kokonaisuus, jonka aloitteleva, epävarma soittaja yksin olisi saanut aikaan. Tukea voi antaa opettaja tai osaavampi vertainen. Tässä tapauksessa tukea antoi ryhmän yhteinen osaaminen, ei yksikään yksilö yksinään.

Kuvio 14 (s. 120) kuvaa tilannetta, jossa kolme opiskelijaa, kaikki aloittelijoita, soitti yhdessä. Soitto eteni hiukan kangerrellen ja hitaahkosti, mutta ei katkenut, vaan pysyi koossa kappaleen loppuun asti. Tehtävät oli jaettu niin, että yksi opiskelija soitti melodiaa, yksi komppia ja yksi pitkiä sointuja eli niin sanottuja sointumattoja. Opettaja lauloi. Hän seisoikin koko ajan melko lähellä komppia soittavaa Tuijaa, välillä lähempänä, oikeita paikkoja nuotista osoittaen, ja vetäytyi kauemmaksi, kun opiskelija näytti selviytyvän itsenäisesti. Kun Tuija kadotti oikean paikan, tämä lopetti heti soittamisen, nauroi ja otti kädet pois koskettimilta. Toisten soitto ja opettajan laulu kuitenkin jatkuivat, ja opettaja vaati Tuijaa

jatkamaan soittamista. Tämä pääsikin aina uudestaan mukaan ja lopulta pystyi jatkamaan soittamista virheistä huolimatta.



KUVIO 14 Esimerkki soivasta tukirakenteesta

Yhteissoittohetki on kuvattu kuviossa 14. Jokaisella osallistujalla on oma väri, kommunikaation moodeja kuvaavat eri muodot. Yksi kuvio vastaa noin viiden sekunnin aikaa eli kyseessä on hiukan alle puolitoista minuuttia pitkä tuokio. Kuvioista nähdään selvästi, kuinka Mira ja Niina soittivat episodin alusta loppuun. Opettajan musiikki, tässä tapauksessa laulu, katkesi kaksi kertaa, kun hän ohjasi puhuen Tuijaa. Nämä katkot tapahtuivat aina silloin, kun Tuija lopetti soittamisen. Opettajan neliöt kuvaavat hänen liikkumistaan lähemmäs Tuijaa ja taas etäämmälle.

Esimerkissä tukea antoi vertaisten lisäksi myös opettaja. Hän liikkui lähemmäs, kun opiskelija tarvitsi tukea, ja etääntyi, kun tämä selvisi itsekseen. Opettaja ei kuitenkaan mennyt kovin kauas, vaan pysytteli lähetyvillä ja seurasi opiskelijaa katseellaan. Kohdissa, joissa opiskelija lopetti soittamisen, opettaja oli vaativa. Opiskelija olisi halunnut antaa periksi, mutta opettaja vaati jatkamaan ("ei saa lopettaa") ja myös kannusti ("ihan hyvin menee"). Toisten opiskelijoiden katkeamaton soitto ja opettajan laulu kuljettivat musiikkia eteenpäin ja muodostivat



tukea antavan soivan kudoksen, jonka kannattelemana Tuijakin sai lopulta oman soittonsa varmistumaan.

Yhteissoitolla oli myös esittävä, ilmaiseva funktio, jolloin sen tavoitteena oli musiikillinen ilmaisu ja musiikista nauttiminen. Kun harjoiteltiin niin, että jokaisella soittajalla oli erilainen rooli, soitettiin ikään kuin yhtyeenä ja tuotettiin musiikillinen kokonaisuus yhdessä. Musiikin funktio saattoi myös olla esimerkiksi soittoteknisen asian harjoittelu ja taidon vahvistaminen, kun harjoiteltiin jotakin teknistä asiaa niin, että kaikki soittivat yhdessä samaa, vaikka sointukulkua, melodiaa tai säestysrytmiä. Taito vahvistui, kun pyrittiin etenemään toisia kuunnellen ja samassa rytmissä pysyen, samalla ryhmä antoi harjoiteluun tukea.

Musiikin funktio saattoi yhteissoitossa olla myös suojan tarjoaminen yksilölle. Ryhmän tuottama musiikki saattoi kätkeä yksittäisen soittajan.

Joo, se (yhdessä soittaminen) on mukavaa. Siinä niinku ei oo ite niin esillä, ku siinä on jokainen mukana. Jää vähän toisten piiloon, tavallaan. (H3)

Yhdessä soitettaessa yksilö pystyi kätkeytymään ryhmään – soittamaan yksilöllisesti, mutta ryhmän suojaamana. Kokonaisuudessa eivät välttämättä erottuneet yksilön virheet, joita soittotilanteessa saatettiin pelätä.

## 6.2.2 Musiikin funktioita opettajan ja ryhmän vuorovaikutuksessa

Musiikki ja puhe vuorottelivat ja täydensivät toisiaan multimodaalisessa kommunikaatiossa. Soitto täydensi ja tuki sanallista informaatiota. Se myös havainnollisti ja konkretisoi musiikkia kuvaavaa puhetta. Ajoittain musiikki oli kommunikaation pääasiallinen kieli, kuten tässä opettajan, Idan ja Juhan välisessä, enimmäkseen laulaen tapahtuneessa keskustelussa, jossa selviteltiin ja opeteltiin kappaleen rytmihahmoja.

Opettaja: Sitte mä en millään pystyny laulamaan sitä enää toisella kerralla samalla tavalla, koska se sanarytmi, ei se mee ollenkaan luontevasti, jos laulaa... **(laulaa) talven untuuva valtaakunta**

Juha: Ei niin

Juha **laulaa mukana**

Opettaja: ...vaan sitä on pakko muuttaa niitten sanojen mukasesti

Juha **laulaa: talven untuuva valtaakunta**

Ida: Niin tuo vaaltakunta

Juha, Ida: ...**jossa laulut ovat vaienneet** (Juha laulaa, Ida yhtyy lauluun)

Opettaja: Entäs, kun tokassa on se valkea villapaita?

(Juha ja Ida jatkavat laulua) **Kiven kainalossa meillä on mukava, kuusen pihkan tuoksussa ollaan kaverei...**

Opettaja **alkaa soittaa sointuja taustalle**

Ida: Miten tuo

(Juha ja Ida laulavat hitaasti) **ka-ve-re-ei-ta**

(Episodi 111:10, video 2, ryhmä 1)

Episodi alkaa, kun opettaja kommentoi edellä laulamaansa esimerkkiä ensin puheen ja sitten laulaen. Juha hyväksyy tämän ensin sanallisesti, lyhyesti, ja sitten laulaen. Opettaja jatkaa vielä musiikkia analysoivaa opetuspuhettaan ja Ida kommentoi sitä ensin sanarytmisessä puhuen ja alkaa sitten laulaa Juhan mukana. Opettaja tekee aloitteen kysymyksellään, mutta opiskelijat eivät reagoi siihen, vaan jatkavat aloittamaansa laulamista. He asemoivat näin itsensä oman toimintansa ohjaajiksi. Opettaja ei pidä kiinni omasta aloitteestaan ja asemastaan, vaan alkaa soittaa säestäen opiskelijoiden mukana ja hyväksyy näin heidän valintansa. Tilanteessa voi nähdä esimerkin identiteetin neuvottelusta musiikin keinoin. Opettaja jatkaa episodin loppuun asti säestävää soittamista. Opiskelijat jatkavat vielä musiikin tutkimista, kun Ida aloittaa kysymyksen puhuen ja jatkaa sitä laulaen. Ida ja Juha laulavat kyseisen kohdan yhdessä hitaasti.

Aineisto sisälsi esimerkkejä myös puheen ja musiikin väliin sijoittuvasta ilmaisumuodosta, rytmisestä puheesta. Se on ikään kuin laulua ilman melodiaa ja voitaisiin luokitella yhtä hyvin puheeksi kuin lauluksi. Sanarytmisessä puheen käyttäminen osana multimodaalista kommunikaatiota olikin luontevaa, koska se oli sekä opettajalle että opiskelijoille tuttua koulun musiikinopetuksesta ja siis myös luokanopettajakoulutuksen opinnoista.

Opettaja: Jos mä soitan tota peruskomppia, niin mulla on yksi kaksi kolme neljä, yksi kaksi kolme neljä (**soittaa komppia** ja laskee ääneen).

Eli tää on vaan keit-to, keit-to, keit-to (puhuu ja **soittaa sanarytmisessä**)

Mut sit, jos mä soitan sitä beat-kompia, niin, yksi kaksi kolme neljä, yksi kaksi kolme neljä (**soittaa komppia** ja laskee ääneen ja korostaa oleellista tavua).

Man-sik-ka-keit-to, Man-sik-ka-keit-to (puhuu ja **soittaa sanarytmisessä**).

(Episodi 125:26, video 2, ryhmä 10)

Yllä olevassa esimerkissä opettaja käyttää sanarytmejä, ääneen laskemista ja soittamista havainnollistamaan tiettyä säestysrytmiä. Puhe, musiikki ja niiden väli-  
muotona sanarytmi esiintyvät päällekkäin ja vuorotellen. Puhe yksinään ei olisi ymmärrettävää. Vuorovaikutuksen, myös musiikin, funktio on rytmisen rakenteen havainnollistaminen.

Varsinkin opettajan soiton tai laulun funktio oli usein musiikin ilmiön tai esimerkiksi soittoteknisen ratkaisun esittely ja havainnollistaminen. Välillä opettaja käytti tähän tarkoitukseen eri moodeja yhtä aikaa tai peräkkäin. Sama asia ikään kuin sanottiin useamman kerran, eri tavoilla. Tässä tapauksessa eri moodeilla: puhuen, hyräillen, laulaen, soittaen ja jalalla naputtaen.

Liisa: Kuinka nopiaa mun pitäis yrittää mennä tätä? (naurahtaa) (...)

Opettaja **hyräilee kappaleen alkua**, naputtaa jalallaan perussykettä.

Opettaja: Yksi kaksi, joku tommonen, **soittaa komppia**

Opettaja: Yksi kaksi kolme neljä yksi kaksi kolme **Liisa soittaa murtosointuja**

Opettaja: **Tänä keväänä sataa** (laulaa)

(Episodi 125:31, video 2, ryhmä 10)

Liisan tehtävänä on käynnistää yhteissoitto alkusoitolla. Tehtävä aiheuttaa paineita; sitä osoittaa Liisan naurahdus ja varmistava kysymys. Opettaja vastaa Liisan kysymykseen ja varmistaa ymmärrettävyyttä kommunikaation eri moodeja käyttämällä.

Myös opiskelijat esittelivät joko oma-aloitteisesti tai toistensa tai opettajan pyynnöstä toisille esimerkiksi oppimaansa tai keksimäänsä musiikillista ratkaisua. Tiedon esittäminen tai rakentelu saattoi tapahtua musiikin keinoin.

Opettaja: Soitapa vähän, että miten sä soitit sitä alkua

Kaija **soittaa komppia**

Opettaja: Siinä on pitkään C:tä **Kaija soittaa komppia**

Opettaja: Eli mitä siinä tapahtuu **Kaija soittaa komppia**

Opettaja: Saitteko selvää, mitä Kaija teki (...)

Inkeri **alkaa soittaa komppia**

Inkeri: Tätä. **Inkeri soittaa komppia** (...)

Inkeri: Se vaihteli tota bassoo, c:tä ja g:tä

(Episodi 132:9, video 3, ryhmä 5b)

Opettaja pyytää Kaijaa näyttämään oppimaansa soittotapaa toisille. Tämä soittaa, ja opettaja pyytää toisia opiskelijoita kiinnittämään huomiota tiettyyn asiaan musiikissa ja pyytää heitä kuvaamaan Kaijan soittaen esittämän tavan. Inkeri vastaa soittaen opettajan puhuen esittämään kysymykseen ja täydentää vastaustaan puhumalla. Lopuksi hän vielä kuvaa sanallisesti tarkasteltavana olevan musiikillisen ratkaisun.

Toisinaan opiskelijat kokeilivat ja etsivät pianon koskettimilta vastausta johonkin musiikilliseen kysymykseen. He tutkivat opittavana olevia ilmiöitä, kuten rytmejä tai vaikka sointurakenteita. Pianon avulla, ehkä samaan aikaan puhuen tai keskustelun taustalla, ulkoistettiin omaa ajattelua, havainnollistettiin ja konkretisoitiin itselle opittavaa asiaa ja vahvistettiin näin asian ymmärtämistä. Kyse oli ikään kuin pianolla tapahtuvasta ääneen ajattelemisesta. Nimitän tätä soittamisen tapaa ja funktiota *tutkivaksi soitoksi*.

Opettaja: Sointumerkki, esimerkiks jos on e, jonka perässä on alennusmerkki, niin mitähän se meinaa? (**Inkeri etsii sointua pianosta**)

Lauri: Tiijän sen soinnun, mutta mä en osaa selittää sitä. Hetkinen (**soittaa sointua**).

Opettaja: Ota se sointu ja sano, mitä säveliä sulla on siinä

Lauri: Elikä se periaatteessa tuonne, tuonne ja tuonne (**soittaa soinnun säveliä peräkäin**).

Lauri: Siinä on alennettu se tulee se b tuohon eikö tuuki? (**Inkeri etsii sointua pianosta, opettaja soittaa soinnun säveliä, Lauri soittaa b-säveltä, Inkeri katsoo opettajan käsiä**)

Opettaja: Niin mistä sävelestä se alkaa?

Lauri: No mä katoin täällä, et siinä on niinku (-tauko-) ...Elikä siinä on g, sitte b ja sitte on tuo alennettu e. (**Inkeri etsii sointua pianosta, katsoo opettajan käsiä**)

(Episodi 128:60, video 2, ryhmä 8)

Kuten edellä olevassa esimerkissä, rinnakkainsoitto oli usein kokeilevaa, tutkivaa, Kun opettaja puhui tietystä rytmimerkinnästä ja rytmihahmosta tai esimerkiksi soinnun rakenteesta, opiskelijat kokeilivat soittaen ja / tai hyrällen juuri sitä kohtaa. Opettajan soiton funktio tässä tapauksessa oli täydentää puhetta ja konkretisoida teoreettista rakennetta, tehdä sitä opiskelijalle havainnollisemmaksi eri aistikanavia käyttämällä. Esimerkissä puheen ja soiton lisäksi informaatiota täydentää pianostudion resursseihin kuuluva seinälle heijastuva video-kuva opettajan käsien liikkeistä koskettimilla.

Ryhmäsoittotuntien vuorovaikutukselle oli tyypillistä musiikin, puheen ja kehonkielen kietoutuminen. Puhe jatkui soittona tai hyrällinä ja eleet täydensivät puhuttuja tai musiikin keinoin esitettyjä ilmauksia. Puhuen esitettyyn repliikkiin vastattiin soittaen tai hyrällen, tai sama asia esitettiin sekä soittaen että puhuen, jolloin musiikki havainnollisti puhuttua informaatiota. Usein opettajan tuottaman musiikin funktio oli musiikillisen tiedon havainnollistaminen, opiskelijoiden tuottama musiikki oli taas useammin tutkivaa ja kokeilevaa. Omaa ajattelua ulkoistettiin esimerkiksi soittaen ja samalla puhuen.

Opettaja: Titi titi titii, titi titi titii. Taputtaa käsillä rytmiä, naputtaa perussykettä jalalla, Ida yrittää soittaa ja välillä hyrällä melodiaa opettajan mukana, Juha hyräälee ja hakee komppia.

Opettaja: Yhm

Ida: Eiku tuollakin menee.

Opettaja: Niin, sielläkin on. Ida hakee melodiaa, Juha komppia.

Opettaja: Tässon eri...

Ida: Niin, siinä vaan...Ida Näyttää kädellään ilmassa kaaren

Opettaja: ... eri tilanne, kun siinä on kaks säveltä.

Ida: Yhm.

Juha: Niin se liukuu. Juha soittaa mainittua kohtaa pianolla

(Episodi 111:5, video 2, ryhmä 1)

Opettaja havainnollistaa rytmiä puhuen rytmikkäästi rytmitavuilla ja lisäksi kehon liikkeillä taputtaen ja jalalla naputtaen. Ida pyrkii tekemään saman soittaen. Opettaja vahvistaa Idan soittaen esittämän repliikin lyhyellä myöntävällä äännähdyksellä. Keskustelu etenee puheen ja musiikin keinoin. Ida täydentää puhettaan myös elekielellä, piirtäen sävelkulun käden liikkeellä ilmaan ja Juha toteuttaa saman sävelkulun pianolla.

Soittotuntien multimodaalisessa vuorovaikutuksessa musiikillinen ilmaisu, kuten soitto tai laulu, tuki ja täydensi puhetta ja päinvastoin. Kumpikaan ei yksin olisi antanut riittävää informaatiota. Seuraavassa on yksi esimerkki multimodaalisesta vuorovaikutuksesta, kun vuoropuhelun aikana modaaliteetti vaihteli puheen ja musiikin välillä.

Opettaja: Oliko toisilla hahmotushäiriöitä siinä, ehkä siinä ihan sen alun, ihan eka tahti on semmonen, että...

Juha **soittaa ja laulaa kohdan**, josta opettaja puhuu.

Opettaja: Joo, se.

(Episodi 111:4, video 2, ryhmä 1)

Esimerkissä opettaja esittää puhuen kysymyksen, johon opiskelija vastaa soittaen ja laulaen, ja opettaja hyväksyy ja vahvistaa lyhyellä puherepliikillä opiskelijan vastauksen. Episodissa on tunnistettavissa kaikessa opetusvuorovaikutuksessa esiintyvä klassinen rakenne, joka koostuu opettajan aloitteesta, opiskelijan vastauksesta ja sitä seuraavasta opettajan arvioinnista tai vahvistuksesta (IRE), vaikkakin kommunikaation moodi vaihtelee. Soittaessaan opettaja täydensi neuvovaa ja ohjaavaa tai musiikkia analysoivaa puhettaan ja ilmaisi asian myös musiikin kielellä.

Opettaja: Tuolla, kolmannella rivillä, siellä h-soinnussa, ottaa sen vähennettynä, dimisoituna, niin se on tosi dramaattisen kuulonen. **Soittaa puheena olleen soinnun useampaan kertaan, hitaasti.**

(Episodi 65:14, video 3, ryhmä 2b)

Aineiston soittotunneille oli tyypillinen tällainen ilmaisumuoto, jossa puhe ja musiikki täydensivät toisiaan ja musiikki konkretisoi ja havainnollisti kielellistä informaatiota.

Soittotuntien musiikillisessa vuorovaikutuksessa oli tunnistettavissa myös musiikin esittävä ja ilmaiseva funktio, musiikista nauttiminen: Kun opiskelija kuuli mielestään hyvältä kuulostavan musiikillisen ratkaisun opettajan tai vertaisen soittamana, se saattoi myös motivoida häntä harjoittelemaan. Päätelen musiikin funktiota myös soittotilannetta seuraavista kommentteista.

Opettaja: Oli ihan pakko laittaa pidätys tuonne ”pakenee”-kohtaan (**soittaa**).

Paula: Se on hieno. (Mari hymyilee, Minna nyökkää)

Opettaja **soittaa uudestaan pidätyskohdan**. (Opettajan kädet koskettimilla heijastuvat videotykin kautta seinälle.)

Opettaja: Vähän dramatiikkaa lisää.

Paula: Vitsi, ett’ se on hieno, valtava. (**Opiskelijat hakevat sointua omista pianoistaan.**)

(Episodi 65:14, video 3, ryhmä 2b)

Paula kuulee opettajan soittaman pienen muutoksen soinnutuksessa ja kommentoi sitä innostuneesti. Opettaja myötäilee ja opiskelijat alkavat etsiä sointua. Opettajan puheenvuorojen tulkitsen kertovan, että hän oli tilanteessa mukana kanssamusisoijana ja nautti musiikista itsekin.

Joskus opiskelijoiden yhteissoitto käynnistyi spontaanisti esimerkiksi tilanteessa, jossa soitettava kappale oli kaikille tarpeeksi tuttu, ilman varsinaista ohjetta. Kun kappaleen nimi mainittiin, kaikki alkoivat soittaa sitä ja hakeutuivat rinnakkain soittamisen sijaan heti soittamaan yhteisessä sykkeessä, kukin omalla tavallaan. Yhdessä soittaminen oli sinänsä palkitsevaa ja nautinnollista, varsinkin, jos soittajien taidot olivat jo sellaisella tasolla, että he pystyivät kuuntelemaan toisiaan ja seuraamaan toistensa rytmiä.

**Kaikki soittavat, ainakin opettaja ja Minna laulavat. Soittavat kaksi säkeistöä.**

Paula: Oioi, kaunista.

Opettaja: On se joo.

Paula: On se nätti laulu.

(Episodi 66:7, video 3, ryhmä 2b)

Edellä oleva lainaus on melko edistyneen ryhmän soittotunnilta. Opiskelijoilla oli jo perustekniikka hallussa, jolloin musiikin ilmaisevaan ja tulkitsevaan puoleen oli enemmän resursseja keskittyä kuin aivan alkuvaiheessa. Yhteissoitto, johon opettajakin osallistui yhtenä soittajana toisten joukossa, kulki vaivattomasti eteenpäin, siinä oli sävyjä ja ilmeikkyyttä. Se näkyi soittajien ilmeistä ja kehonkielestä. Soittajien puolesta ei tarvinnut jännittää, vaan opettajakin pystyi rentoutumaan ja heittäytymään musiikin virtaan. Yksi yhteissoiton funktio oli musiikista nauttiminen. Mitä paremmin tekniset perusasiat olivat hallinnassa, sitä paremmat mahdollisuudet soittajilla oli päästä musiikin esittävään ja ilmaisevaan funktioon. Toisaalta on huomattava, että myös alkuvaiheessa olevat soittajat saattoivat varsinkin yhteissoitossa saavuttaa musiikillista nautintoa. Tämä kuitenkin edellytti tehtäviä, jotka olivat sopivan tasoisia, mutta sellaisia, että yksinkertaisistakin elementeistä saatiin yhdistelemällä aikaan palkitseva musiikillinen kokonaisuus.

### 6.2.3 Kielellisen vuorovaikutuksen funktioita ryhmäsoittotuntien vertaisvuorovaikutuksessa

Opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus saattoi käynnistyä spontaanisti tai opettajan fasilitoimana. Se saattoi olla tilanteen aikaansaamaa ja tarpeen sanelemaa, esimerkiksi tilanteissa, joissa opiskelijat käyttivät saatavilla olevia resursseja ja kääntyivät toistensa puoleen. Ryhmätunneilla opettaja ei nimittäin ollut koko ajan saatavilla toisin kuin yksilötunneilla. Ryhmän jäsenten keskinäinen vuorovaikutus koski harvemmin koko ryhmää. Tavallisimmin ryhmä oli näissä tilanteissa jakautunut: joku keskusteli opettajan kanssa ja osa keskenään. Tarkastelen seuraavaksi kielellisen vuorovaikutuksen funktioita niissä episodeissa, joissa opiskelijat olivat vuorovaikutuksessa keskenään ilman opettajaa. Tunnistettavissa oli yhtäältä sosioemotionaalisia, toisaalta tiedollisiin ja taidollisiin sisältöihin liittyviä funktioita.

**Sosioemotionaaliset funktiot.** Videoaineistossa oli löydettävissä vertaisvuorovaikutuksen *sosioemotionaalisia funktioita*, kuten sosiaalinen puhe. Tämä ilmeni esimerkiksi siten, että ryhmän hyvää ilmapiiriä vaalittiin kannustamalla toisia, antamalla myönteistä palautetta ja osoittamalla empatiaa, kuten seuraavassa esimerkissä.

(Liisa ja Anna istuvat pianojensa takana, peräkkäin, Liisa Annan selän takana. Molemmilla on kuulokkeet)

Liisa Annalle: Miten sujuu? (Liisa nojautuu Annaa kohti)

Anna: Ihan...hyvin. (Anna kääntyy Liisaan päin, hymyilee ja nyökkää. Kääntyy takaisin soittamaan)

Liisa: No niin. (Liisa kääntyy takaisin ja kumartuu etsimään jotain laukustaan.)

(Episodi 125: 23, video 2, ryhmä 10)

Kaksi opiskelijaa oli jäänyt kahdestaan, kun opettaja ohjasi kolmatta. Opiskelija otti kontaktia toiseen ilman varsinaista aihetta, vain kysyäkseen, miten menee. Tulkitseen, että toinen opiskelija vastasi ystävällisesti, mutta osoitti keskustelun

päättäneen, eikä jäänyt jatkamaan juttelua, vaan kääntyi takaisin pianonsa puoleen. Tässä oli kyse ryhmän sosioemotionaalisesta, turvallisesta ilmapiiristä ja sen vaalimisesta. Aloitteen tehnyt opiskelija olisi mahdollisesti halunnut vielä jatkaa keskustelua saadakseen kaipaamaansa tukea. Vuorovaikutuksen funktio olisi tällöin ollut sosioemotionaalisen tuen hakeminen.

Jännitteet ja paineet ryhmässä saattoivat laukaista puolustusmekanismeja. Esimerkiksi tehtävien jaosta käyty neuvottelu sai ironisia sävyjä. Toisinaan oli vaikea päätellä, oliko kyseessä oppitunnin keventäminen huumorilla vai yrityksen käsitellä huumorin avulla tilanteen paineisuutta. Seuraavassa on esimerkki tilanteesta, jossa neuvottelu alkoi muistuttaa inttämistä.

Paula (Vilille): Soitaks sää melodiaa vai haluaks sää soittaa jotain muuta?

Ville: Mää voin soittaa, vaikka melodiaa.

Paula: Haluat soittaa?

Ville: Mää voin soittaa.

Paula: Okei, no niin.

Opettaja: Ja jompikumpi teistä saa laskea käyntiin. Opettaja siirtyy kauemmaksi, tilan keskelle.

Minna ja Mari lopettavat kokeilun, kuuntelevat.

Paula (Vilille): Laske sää, niin mä nään, ku sää lasket.

Ville: Laske sää.

Paula: Laskekaa jo.

Ville: Laske sää.

Opettaja laskee kappaleen alkuun.

(Episodi 65: 26, video 3, ryhmä 2b)

Esimerkissä inttäminen kahden opiskelijan välillä jatkui ja tunnelma kiristyi, kunnes opettaja päätti tilanteen ja siirryttiin eteenpäin. Kahden opiskelijan väliseen sanailuun tuli erilaisia sävyjä, kun se tapahtui ryhmässä, joka tarjosi yleisön. Tilanteen esityksellisyys korostui, kun kaksi opiskelijaa seurasi keskustelua vaiti. Tilanteesta saa vaikutelman, että toisten kanssa ja kuullen soittamiseen liittyvä epävarmuutta yritettiin käsitellä roolin ottamisen kautta. Tässä se tulkintani mukaan ilmeni siten, että opiskelija Paula käsitteli epävarmuuttaan asettumalla, vaikkakin huumorin varjolla, ikään kuin toisen yläpuolelle.

Videoaineisto sisälsi runsaasti esimerkkejä siitä, että opiskelijat antoivat ryhmässä toisilleen *palautetta*, ja se oli poikkeuksetta positiivista ja kannustavaa. Kannustava palaute vertaisilta piti osaltaan yllä ryhmän hyvää ilmapiiriä ja menneä.

Vuorovaikutuksen funktio saattoi olla yhteissoittokokemuksen ja sen herättämien tunteiden, kuten onnistumisen ilon, purkaminen ja *jakaminen*. Ryhmässä tähän oli mahdollisuus, kun ryhmä tarjosi kanavan kokemuksen jakamiselle ja soittotilanteeseen liittyvien tunteiden ilmaisemiselle.

**Musiikin tiedollinen ja taidollinen sisältö.** Kappaleen soittaminen läpi, vieläpä ryhmässä, on taidollinen haaste, jossa opiskelijat monesti toimivat osaa misensa äärrajoilla. Ryhmän vuorovaikutuksen funktio saattoi olla tehtävän

analysointi, erityisesti, jos tehtävässä oli ollut jotakin hämmentävää. Keskustelu sisälsi tällöin myös oman suorituksen ja oppimisen arviointia ja reflektointia.

Asta: (nauraa) mä meinasin luovut..., tiijättekö, ku yks rivi menee... Mä hukkasini yhen rivin, niin se meni ihan plöriinäksi (nauraa, lyö kädet polviin)

Ida: Se koko ajan tuosta eka G:stä hyppää

Aino (edellisen päälle): Mutta tiedättekö, mä koin ekan kerran sen, että mä melkein menin täydet alusta loppuun. (Aino ojentaa kättään. Asta ja Ida kurkottautuvat Ainon suuntaan ja kuuntelevat)

Asta: Mä sain sillon, kun mä harjottelin, mutta nyt se meni pieleen (nauraa)

Ida: Mä sain sen eka g:n, joka kerta mä, tuo ekan g:n jälkeen, mä hyppäsin yhen rivin yli. (Ida vilkaisee Astaa)

Aino: (toisten päälle) Yhdessä kohdassa meni, mutta sit mä sain kiinni.

Asta (Idan päälle, nauraa) Voi että

Aino: Mä koin onnistumisen.

(Episodi 116: 10, video 3, ryhmä 1b)

Episodi alkaa yhteissoittojakson päätyttyä. Kaikki haluavat innokkaasti kommentoida ja arvioida omaa suoriutumistaan. He puhuvat yhteen ääneen eivätkä juuri malta kuunnella toisiaan. Episodi ei siis sisällä juurikaan dialogisuutta. Ainoastaan hetkellä, jolloin Aino kertoo kokeneensa onnistumista, toiset hiljenevät kuuntelemaan häntä hetkeksi. Tulkitsen, että kyseessä oli Ainolle merkittävä hetki ja toisetkin vaistosivat sen. Aino palaa vielä asiaan ja vahvistaa onnistumisen kokemuksen. Hän ehtii lyhyen episodin aikana mainita onnistumisen kokemuksensa kolme kertaa. Keskustelun funktio on arvioiva (itsearviointi) ja analysoiva. Asta ja Ida arvioivat omaa onnistumistaan tehtävässä ja analysoivat, mikä tuotti ongelmia mukana pysymisessä.

Videoaineistosta on nähtävissä, että ryhmän oppimistilanteissa suuri osa vertaisvuorovaikutuksesta oli funktioltaan *ohjaavaa ja neuvovaa*. Ohjaavassa positiossa ei siis ollut ainoastaan opettaja, vaan myös opiskelijat ohjasivat ja neuvoivat toisiaan. Vuorovaikutus saattoi koskea opittavaa sisältöä, kuten musiikin tiedollista sisältöä tai soittoteknisiä ratkaisuja, joita yhdessä pohdittiin ja analysoitiin. Seuraavassa esimerkissä opiskelijat ihmettelevät soinnun vaihtamiseen liittyvää vaikeutta ja jakavat keskenään tehtävän aiheuttamaa hämmennystä. Aino on huomannut hämmennyksen aiheuttajan ja kertoo ratkaisun muillekin.

Asta: ...vaikka se on vaan kerran. (Nauravat)

Ida: ...se on vaan kerran (Nauravat, Ida vilkaisee Astan suuntaan)

Aino: ei ku se on kaks kertaa.

Asta: Onko se kaks kertaa?

Ida: On se kaks kertaa. ...(Ida osoittaa nuottiaan)

Aino: se on kaks kertaa, sen takia mä meen taas rivit sekaisin, kun mulla ... mikä...mikä juttu se on (Ida katsoo Ainoa)

Ida: Joo, mikä se on (nauraa).

Asta: Niin, se tulee tuolla kaks kertaa. Joo, no niin, niinpä tuleekin.

Aino: Sehän tässä niinku...(nauraa).



Ida: Ja sit se tulee vielä nopeemmin tuolla, heti menee D:hen takaisin.

Asta: Joo (nauraa).

(Episodi 115: 5, video 3, ryhmä 1b)

Opiskelijoita hämmentää ja huvittaa periaatteessa yksinkertaisessa sointukulussa ilmennyt vaikeus. He analysoivat sitä ja ajattelevat ääneen. Varsinkin Asta, mutta myös muut, nauraa paljon. Keskustelu vaikuttaa tasa-arvoiselta. Aino kuitenkin on tietävämmän asemassa, vaikka on kokenut samat vaikeudet kuin muutkin. Ida myötäilee ja vahvistaa Ainon sanomia asioita. Astan oivallukset tulevat vuoropuhelussa esiin, kun hän ensin kysyy hämmästyneenä ”onko se kaks kertaa?”, sitten toteaa ja vahvistaa ”Niin, se tulee tuolla kaks kertaa. Joo, no niin, niinpä tuleekin” ja lopuksi vielä varmistaa: ”Joo”.

Edellä olevasta esimerkistä on nähtävissä, kuinka ryhmä mahdollisti yhteistä pohdintaa, *ääneen ajattelua ja hiljaisen tiedon paljastumista*. Keskustelun myötä ongelma selvisi vähitellen kaikille. Tehtävässä ilmennyt ongelma ei näkynyt ahdistumisen ilmaisuina, vaan opiskelijat suhtautuivat siihen pikemminkin huvittuneesti ja analysoivat ratkaisua yhdessä. Samalla heille tarjoutui tilaisuus jakaa kokemusta. Opiskelijat saattoivat myös vertailla tehtäviä keskenään, vertailla kokemuksiaan tai arvioida omaa osaamistaan suhteessa toisiin ja oppia myös toisten tekemistä ratkaisuista.

Opettajan ollessa varattu opiskelijat kysyivät neuvoa toisiltaan tai neuvottelivat erilaisista musiikillisista ratkaisuksista kuten säestystavoista tai käytettävistä soundeista.

Asta: Otanko stringit ja kitara? (nauraa), (Asta kokeilee pianolla soundia.)

Ida: Okei. (Ida hyräilee harjoiteltavaa kappaletta ja kokeilee komppia pianolla.)

Asta: Sitten kuoro. (Asta kokeilee uutta soundia.)

Tää sopii hyvin, stringit ja kuoro. (...)

Ida: Joo

(Episodi 116: 5, video 3, ryhmä 1b)

Yllä oleva katkelma on esimerkki siitä, miten ryhmässä tarjoutui mahdollisuuksia neuvotteluun musiikin toteuttamistavoista ja erilaisten musiikin elementtien yhdistelyyn. Opiskelijat suunnittelevat kappaleen soittamista yhdessä ja valikoivat soundeja. Asta tekee ehdotuksia, jotka Ida hyväksyy. Asta täydentää sanallista kommunikointia musiikilla. Astan puhe sisältää vitsailua (strings – stringit).

Opiskelijoiden välisen vuoropuhelun funktio saattoi olla *toimintaa organisoivaa*, koskea oppitunnin mekanismeja, kuten seuraavassa esimerkissä, kun opiskelija kysyy toiselta tehtävästä.

Ida: Mitä meillä oli läksynä?

Aino: I have a Dream

Ida: Oliko se täällä vai oliko se lappu? (Osoittaa padiaan.)

Aino: Se oli se lappu. (Ida siirtyy Ainon luokse ja ottaa padin mukaansa kuvatakseen Ainon nuotin.)

(Episodi 113: 6, video 3, ryhmä 1b)

Yhteisöön yhteydessä neuvoteltiin tehtävien jaosta, kuten seuraavassa Laurin ja Lean lyhyessä vuoropuhelussa, jossa Lea tekee ehdotukseksi tulkittavan kysymyksen ja Lauri suostuu Lean ehdotukseen.

Lea: Haluaks sä soittaa ensin sitä melodiaa? (Lea kurottautuu Lauria kohti.)

Lauri: No, voin mä, tehään niin.

(Episodi 128: 79, video 2, ryhmä 8)

Erilaisia neuvotteluja käytiin ryhmäsoittotunneilla vertaisten kesken sekä kielen että musiikin keinoin. Seuraavaksi tarkastelen, millaisia opettajan ja ryhmän välisen kielellisen vuorovaikutuksen funktioita aineistosta löysin.

#### 6.2.4 Opettajan ja ryhmän kielellisen vuorovaikutuksen funktioita

Kun vuorovaikutukseen osallistui opiskelijaryhmän lisäksi myös opettaja, *sosio-emotionaaliset funktiot* kuten tuen tarjoaminen ja ilmapiirin vaaliminen korostuivat. Ryhmässä soittamiseen liittyvistä paineista kertoo seuraava keskustelu, jossa opiskelijat purkavat kokemuksiaan.

Niina: Ja ihan hirveesti alkaa jännittää heti, kun mä tiedän, et ahaa, nyt pitää soittaa yhdessä. Sit mä en enää pysty mihinkään.

Tuija: (Osittain Niinan päälle) En mä, mul menee kaikki kanssa, et mul ei ehkä tuu niin semmonen paniikki. Mut sit mä en vaan pysty. Sit sitä ei vaan tuu, mitään ei tapahdu.

Opettaja: Mutta tässähan nyt, kun me soitetaan yhdessä, niin täähän on siis harjottelua, ja tässähan saa mennä sekasin ja kaikkee, ettei se oo niin vaarallista ja varmaan te sen tiedättekin.

Niina: Niin tiedetään joo.

Tuija (Niinan päälle, kaikesta ei saa selvää): Niin se joo, ei se ookaan (...)

Niina: (...) eikä se siitäkään oo, täähän on ihan kiva, kun meitä on näin vähänki ja kaikkee, mut se on vaan joku sellanen, tiijätkö, että (...) ei kerta kaikkiaan, mäkin yritän ja sit mä huomaan, et ei (nauraa) ei pysty, (nauraa). Se on jotenki ihan kummallista.

Opettaja: Vanha muistijälki

Niina: Niin, vähän joku sellanen, josta pitäis oppii pois vaan, ettei se. Mutta, niitä (huokaa) sitten. Harjoittelen tätä nyt näillä kuulokkeilla sitten.

(Episodi 126:2, video 2, ryhmä 12)

Tässä katkelmassa pitemmästä episodista Niina on pääosassa ja kertoo tarinaansa. Niina kuvaa omaa ikävää kokemustaan ja pohtii syitä siihen. Lamauttava jännitys nousee syvältä, eikä siihen aina auta tietoinen ajattelu eikä tieto siitä, että kukaan ei odota virheetöntä suoriutumista. Tuijan kommenttien, joita hän välillä sanoo myös Niinan päälle puhuen, voi tulkita osoittavan myötätuntoa ja vertaistukea, tai sitten Tuija haluaa itsekin huomiota omille kokemuksilleen. Niina pitää kuitenkin puheenvuoron itsellään. Hän reflektoi omaa toimintaansa ja reaktiotaan. Opettaja seisoo Niinan vieressä ja kuuntelee. Kerran hän ottaa puheenvuoron, jossa kommentoi harjoittelutilannetta ja osoittaa empatiaa. Katkelman lopussa opettaja tarjoaa Niinan kokemukselle selitystä, johon tämä tarttuu. Opettaja tarjosi tukea myös antamalla soiton aikana rohkaisevaa palautetta.

Opettaja: Sä soitat ihan hienosti nyt sitä luuttukuvioo sinne.

(Episodi 127:12, video 2, ryhmä 5)

Yksi aineistossa toistuvasti esiintyvä opettajan käyttämä keino rohkaista opiskelijoita oli rajan häivyttäminen itsensä ja opiskelijoiden välillä. Hän esimerkiksi kertoi omista kokemuksistaan ja soittamiseen liittyvistä haasteistaan. Näin hän samalla positioi itseään ajoittain yhdeksi ryhmän jäseneksi häivyttäen opettajan ja opiskelijan välistä kahtiajakoa.

Meeri: Mun täytyy treenata, tää on kato mun huono käsi tää vasen, niin se ei oikeen, jos aivot sanoo, et pikkusormi, niin sielt voi tulla mikä vaan (nauraa).

Opettaja: Se jonnekin häviää matkalla se viesti (nauraa). Joo, kyllä mullakin on ihan vastaavia kokemuksia.

(Episodi 127:12, video 2, ryhmä 5)

Opiskelijan valittaessa, että sormien koordinaatio ei aina toimi, opettaja viittaa omiin vastaaviin kokemuksiinsa ja asettuu näin opiskelijan kanssa samalle viivalle.

Yhdessä soittamiseen liittyi tutussakin ryhmässä jännitystä ja paineita. Opettaja pyrkii eri tavoin rohkaisemaan opiskelijoita yhteissoittoon ja madaltamaan kynnyksiä siihen ja vetoamaan opiskelijoihin.

Opettaja: Kokeillaanko yhdessä näitä komppeja?

Nää soinnut on tässä ihan helpot. Täähän menee ihan ykkösellä, nelosella ja vitosella. Ihan piece of cake teille. Siis vois ihan hakee teille, haetaanko, siis mansikkakeitto-komppi on teille tuttu. Te ootte soittanu sitä aikasemmin. Eikö ooki?

Kaija: Mutta nyt sitte ku on oppinu tuon balladin, niin mä en taas pysty palaamaan siihen mansikkakeittoon

Opettaja: No tuota kumpaa harjoteltas sitte ensin? Vai harjotellaanko vaan jompaa-kumpaa? Meetteks te sekasin?

Inkeri: Mä en pysty ihan vielä tätä komppaamaan millään, ku mä en vielä niin hyvin osaa tätä melodiaa.

Opettaja: Mutta soitapa niin, että sä vaan haet niitä sointuja. Jos tuntuu, että komppaaminen on liian haastavaa vielä, niin ota vaan, ihan vaan sointuja. Oikealla kädellä, niin sitte saat sen (...) Kokeillaanko balladia nyt sitte? Ei oteta hirveen nopeesti.

(Episodi 132:20, video 3, ryhmä 5b)

Esimerkkiepisodissa neuvotellaan yhteisesti soitettavan kappaleen toteutuksesta. Opettaja yrittää vedota opiskelijoihin, ja kun Kaija suhtautuu epäillen osaamiseensa, opettaja antaa vaihtoehtoja. Myöhemmin myös Inkeri epäilee mahdollisuuttaan onnistua, ja opettaja ehdottaa hänelle helpompaa tapaa. Antaessaan ohjetta koko ryhmälle opettaja vielä muistuttaa rauhallisesta temposta.

Jännitystä, virheiden pelkoa ja suorituspaineita käsiteltiin ryhmissä monin tavoin. Yksi tapa oli poistaa jo etukäteen onnistumisen odotukset itseä väheksyvällä puheella. Näin oli myös mahdollista saada opettajalta ja toisilta opiskelijoilta huomiota ja myötätuntoa. Tämän voi tulkita myös vallankäytöksi: Jos opiskelija asemoi itsensä jo valmiiksi epäonnistumaan, hän poisti mahdolliselta kriitiltä edellytykset jo etukäteen.

Liisa: Huhhuh (Liisa huokailee ja naurahtaa)

Opettaja: Kuule ei oo vaarallista. Tää on tämmönen koe-, koelaboratorio. Täällä saa, me tehdään täällä salaisia kokeita.

Liisa: Mun pitäis onnistua, kato heti.

Opettaja: Ei, ei sitä voi. Sä laitat liian kovan... Ois se kivaa, se ois tosi kivaa, jos aina onnistuis ja ei tekis mitään virheitä

Anna: Eikö oliskin. Ei ois mitään haasteita, kuule Liisa, jos aina onnistuis (kääntyy vilkaisemaan Liisaa).

Liisa: Niin mutta ku onnistuis edes kerran elämässä.

Anna: No älä nyt.

(Episodi 125:31, video 2, ryhmä 10)

Episodin alussa Liisa tuo esiin jännitystään ja puhuu itsestään väheksyvästi. Opettaja pyrkii keventämään tunnelmaa ja tukemaan opiskelijaa esimerkiksi huumorin avulla ja asettamalla itsensä samaan tilanteeseen opiskelijan kanssa. Kun Liisa tuo esiin myös suorituspainetta, opettaja yrittää rauhoitella ja madaltaa kynnystä. Myös toinen opiskelija, Anna, lähtee mukaan ja tarjoaa empatiaa ja vertaistukea sanallisesti ja myös ottamalla katsekontaktia Liisaan.

Toisten kanssa soittaminen saatettiin kokea esiintymisenä, johon liittyy suorittamispainetta ja tarvetta suoriutua virheettömästi. Opettaja pyrki keventämään tilannetta humoristisella puheella. Joskus koko ryhmä lähtee mukaan humoristiseen sanailuun.

Opettaja: Katotaan, mitä tapahtuu. Otetaan riski. Tässä on se mahdollisuus, että...

Ida: Yhm, voi mokata (vilkaisee opettajaa, nauraa)

Opettaja: ...voi mokata.

Juha: Jaa, ihanko totta? (**tapailee komppia**, kaikki nauravat)

Opettaja: Kestätteks te sen? (kaikki nauravat)

Ida: On hyvin todennäköstäkin, että mokaa.

Kerttu: Ehkä me juuri ja juuri kestetään.

(Episodi 111:22; video 2, ryhmä 1)

Opettajan aloitusrepliikki määrittelee keskustelun sävyn ja koko ryhmä lähtee mukaan vitsailuun. Opettajan viesti ehkä on: vaikka soittamme nyt yhdessä, niin tämä ei ole kuitenkaan liian vakavaa.

Osa vuorovaikutuksesta liittyy *toiminnan organisointiin* ja ryhmän työnjakkoon. Tällöin keskustelun sävy videoaineiston perusteella oli yleensä neuvotteleva. Useimmiten opettaja teki ehdotuksia, mutta myös opiskelijat olivat aloitteellisia. Organisointia ja neuvottelua vaativat erityisesti yhteissoittotilanteet.

Opettaja: Mä rupesin kokeilemaan, että sopisko sinne, jos soittais murtosointuja sinne sekaan. Vaikka jollain kitaralla (**soittaa murtosointukuviota kitarasoundilla**).

Lauri: Joo

Inkeri: Joo, tuo ois hyvä.

Opettaja: Nyt mä soitin ihan niin, että vasen aloitti ja oikee jatko, mutta voihan sitä vaikka vaan rimputella edestakaisin – kahdeksasosanuoteilla. Siihen vois sopia tuo kitarata tai sit siihen vois sopia joku näistä sähköpianoista.

Inkeri: Kitara oli kyllä ihan kiva.

(Episodi 128:56; video 2; ryhmä 8)

Tilanne, jossa ollaan aloittamassa yhteissoittoa ja opettaja ehdottaa työnjakoa ja tehtäviä, oli ryhmäsoittotunneilla hyvin tavallinen. Edellä olevassa esimerkissä opettaja ehdottaa erilaista säestyskuviota ja Lauri ja Inkeri kommentoivat ehdotusta. Opettaja kokeilee erilaisia soundeja ja Inkeri kommentoi. Kaikki kokeilevat omilla pianoillaan erilaisia soundeja. Vuorovaikutus on pääasiassa kielellistä, mutta musiikki tukee sitä puheen ja musiikin kietoutuessa yhteen. Tulkitsen, että opettaja pyrki antamaan tilaa opiskelijoiden ajatuksille esimerkiksi käyttämällä paljon konditionaalia ja ehdottavia ilmauksia, kuten *vaikka, esimerkiksi*.

Vuorovaikutuksen funktio saattoi olla musiikin sisältöä, kuten kappaleita ja niiden soittotapoja koskevan *tiedon esittäminen*. Tunneilla esiintyi paljon opettajan opetuspuhetta, jolloin tieto kulki opettajalta opiskelijoille. Opettajan opetuspuheen analysointi ei kuitenkaan ole tämän tutkimuksen keskiössä. Tieto välittyi myös vertaisten kesken, kuten alla olevassa esimerkissä. Se saattoi käynnistyä spontaanisti tai opettajan aloitteesta ja tapahtua musiikin keinoin tai verbaalisesti.

Opettaja: Mikä se olikaan se maj7, miten se löytyy?

Mari: Se seiska on... yhm, siinä on suuri septimi.

Minna: Maj7 on puoli sävelaskelta perussävelestä alaspäin.

Mari: No niin niin.

Opettaja: Joo.

(Episodi 65:15, video 3, ryhmä 2)

Keskustelu musiikin sisällöistä ja toteutustavoista saattoi olla myös analyttistä, kun opettaja ja opiskelijat keskustelivat musiikin ilmiöistä ja analysoivat niitä.

Ryhmässä saatettiin pohtia musiikin oppimista ja harjoittelustrategioita ja jakaa niihin liittyviä kokemuksia, kuten alla olevassa aineistokatkelmassa laulamisen ja soittamisen yhdistämisen vaikeutta. Tällaisen metapuheen funktio oli oman oppimistavan ja -strategioiden pohtiminen, tiedostaminen ja ohjaaminen.

Minna: Joskus kun pystyis laulamaan, niin se jää haaveeks. Että pelkkä laulu...

Opettaja: Joo, se on ihan sellanen juttu, jota kannattaa erikseen harjotella, ihan sitä, että alottaa helposta ja...

Paula: Niin että alottaa ihan siis sitä melodiaa hyräilemällä jollain...

Opettaja: Niin, ettei käytä sanoja.

Paula (opettajan päälle): Ylipäättään se, että pystyy tekemään kahta asiaa yhtä aikaa.

(Episodi 65:19, video 3, ryhmä 2b)

Kun Minna kuvaa musiikin toteuttamiseen liittyvää haastetta, ensin opettaja ja sitten Paula ehdottavat tapaa, jolla haastetta voisi selättää.

Kun opettaja on demonstroinut rytmiasiaa puhuen ja liikkuen ja pyytänyt myös opiskelijoita toteuttamaan rytmiä omalla kehollaan, Inkeri kommentoi omaa tapaansa oppia ja oivaltaa musiikin rakenteita. Hän toteaa tarvitsevansa juuri tuollaista konkretisointia.

Inkeri: Tommosta mä just tarviin, en mä ymmärrä oikein noista 4/4, 2/4. Mä tarviin just tollasen kävelyn.

(Episodi 128:21, video 2, ryhmä 8)

Erityisesti yhteissoittotilanteisiin liittyi arvioiva puhe: Opiskelijat arvioivat varsinkin omaa onnistumistaan, mutta antoivat myös palautetta – yleensä kannustavaa – toisilleen. Opettaja antoi palautetta yhteissoitosta ja yksilöidympää palautetta opiskelijakohtaisesti. Opiskelijat myös pohtivat omaa harjoittelu- ja oppimistapaansa.

Opettaja: Mennäänkö vielä ja tota niin, haluatteko vaihtaa osia vai soittaa samaa kuin nyt äsken?

Asta: Mä mielelläni soittaisin vielä tämän, mutta kyllä joku muukin saa soittaa, ei se haittaa. (...)

Ida: Mä en sitä melodiaa en tunne. (Ida vilkaisee taakseen, Astaa kohti.)

Aino: Mä voin nytte, kun mä sain vähän kiinni, mä soitan tätä murtosointua

Opettaja: Ei, ku tää on harjottelua.

Asta: Joo (naurahtaa)

Opettaja: Tää on mahdollisuus harjotella. Sehän on, kato, tässä, sä et oo yksin vastuussa tästä.

Asta: Joo, ei ku sitä yrittää, mä yritin ottaa kans niitä sointuja, ja sen takia, vaikka osais sen melodian, mutta se sekottaa. Mutta ei se mitään.

Opettaja: Ei se mitään. Tää on harjottelua. Sittehän kato, jos tekis aina vaan sitä, minkä varmasti osaa...

(Episodi 116: 11, video 3, ryhmä 1b)

Episodissa puretaan yhteissoiton jälkeen kokemusta ja suunnitellaan uutta yhteissoittojaksoa. Keskustelussa käsitellään oppimaan oppimista ja harjoittelun merkitystä. Opettaja ja opiskelijat neuvottelevat seuraavan yhteissoittojakson tehtävistä. Keskustelu on tasapuolista ja opiskelijat ehdottavat itse tehtäviään. Mahdollisesta virheiden tekemisestä puhutaan, mutta neutraaliin sävyyn, ei ahdistuneesti. Opettaja tuo esiin, että virheistä voi oppia, ja viittaa mukavuusalueelta poistumiseen. Keskustelu on huumorin sävyttämää.

## 6.2.5 Yhteenvedo

Esitän tässä alaluvussa yhteenvedon toisaalta musiikin ja toisaalta kielellisen vuorovaikutuksen funktioista ryhmäsoittotunneilla. Nämä kietoutuvat usein yhteen ja täydentävät toisiaan. Tutkimus kuitenkin toi näkyviin erityisesti musiikillisen vuorovaikutuksen funktioiden moninaisuuden. Koska minua tutkijana kiinnostavat soittotuntien vuorovaikutuksessa erityisesti musiikin osuus ja sen funktiot, olen koonnut seuraavaan taulukkoon (taulukko 5) vielä osallistujien musiikillisen toiminnan eli sen, mitä eri osallistujat – opettaja, yksittäiset opiskelijat tai ryhmä – tekevät musiikilla, musiikkia käyttäen.

## Taulukko 5

### *Osallistujien musiikillinen toiminta*

<i>Opettaja</i>	<i>Opiskelija</i>	<i>Ryhmä</i>
Havainnollistaa ja konkretisoi opetuspuhettaan soittaan ja laulaen.	Ulkoistaa ajatteluaan, kokeilee, tutkii.	Musisoi yhdessä.
Esittää soittotapaa, musiikillista ratkaisua.	Esittää soittotapaa, musiikillista ratkaisua	Muodostaa tukikudoksen yksilölle.
Tukee ja kannattelee opiskelijoiden soittoa soittaen ja laulaen.	Soittaa yhdessä toisten kanssa sovitulla tavalla.	Tarjoaa suojaa yksilölle.
Säestää.	Soittaa yhdessä toisten kanssa vapaasti.	Tuottaa musiikillisen kokonaisuuden.
Osallistuu yhteismusisointiin.	Soittaa toisten kanssa rinnakkain.	

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että musiikin osuus ryhmäsoittotuntien vuorovaikutuksessa on tärkeä ja moninainen. Se esiintyy joko sellaisenaan tai kietoutuneena multimodaalisen kommunikaation kokonaisuuteen. Musiikkiin liittyvää vuorovaikutusta tutkittaessa multimodaalinen näkökulma onkin välttämätön, koska musiikki on osa vuorovaikutusta (vrt. Paalanen, 2020).

Ryhmän musiikillinen vuorovaikutus voi tukea oppimista ja yksilöitä monin tavoin. Sen funktio voi olla säestävä, tai yhden soittajan, usein opettajan, soiton tai laulun antama tuki toisille. Yksi tapa käyttää musiikkia on löytämäni ilmiö, jota nimitän *soivaksi tukirakenteeksi* (tai tukea antavaksi soivaksi kudokseksi). Tällainen syntyy spontaanisti tai opettajan aloitteesta, kun ryhmän tuottama musiikki kannattelee yksilöä. Ryhmän tukemana yksilön on mahdollista edetä pitemmälle ja suoriutua vaativammasta tehtävästä kuin yksinään.

Ilmiö vertautuu Vygotskin (1978) tunnettuun teoriaan lähikehityksen vyöhykkeestä. Neil Mercer (2000) taas puhuu Vygotskin ajatuksia soveltaen, mielen välisestä vyöhykkeestä (IDZ), jota muokataan yhteisissä neuvotteluissa opettajan ja opiskelijoiden tai vertaisten kesken. Jos yhteinen, jaettu tila onnistutaan säilyttämään, tapahtuu oppimista, ensin mielen välillä, sitten mielensisäisesti (Mercer, 2000). Musiikin ollessa kyseessä sekä yhteismusisointi- että opetus- ja oppimistilanteissa neuvottelu ja jaetun vyöhykkeen rakentaminen tapahtuvat myös musiikin tarjoamin, sille ominaisin välinein. En ole löytänyt aiemmista tutkimuksista vastaavaa ilmiötä nimenomaan musiikin oppimiseen kytkettynä.

Musisoimiseen liittyy myös esittävä ja ilmaiseva funktio. Musiikki on sinänsä nautittavaa ja palkitsevaa tai se tarjoaa kanavan tunteiden ilmaisemiseen. Rostvall ja West (2005) mainitsevat soittamisen ekspressiivisen funktion (vrt. myös West & Rostvall 2003; West 2007). Yhdessä musisoidessa voidaan vaatimattomillakin taidoilla saavuttaa musiikillisesti palkitseva lopputulos. Kuten aiempi tutkimuskin osoittaa, aikuisopiskelijoiden ollessa kyseessä on otettava huomioon, että heillä saattaa olla kehittynyt musiikkimaku, mutta siihen verrattuna vaatimaton tekninen osaaminen. Onkin oleellista tarjota heille mielekästä ja samalla vaatimustasoltaan sopivaa soitettavaa (vrt. Pike, 2011).

Tunnistin opiskelijoiden musiikillisessa toiminnassa piirteen, jota nimitän soiton *tutkivaksi funktioksi*. Tarkoitin sillä tapaa tutkia soittaen musiikin ilmiötä. Pianon avulla ikään kuin ulkoistetaan omaa ajattelua ja paljastetaan myös hiljaista tietoa. Vastaavaa tapaa käyttää musiikkia nimittävät Rostvall ja West (2005) soiton analyttiseksi funktioksi (ks. myös West & Rostvall, 2003; West, 2007). Tähän liittyy myös se, että soiton oppimisessa on pitkälti kyse tekemisestä ilmenevästä, proseduraalisesta tiedosta. Tieto on ikään kuin soittajan sormissa, ei sanallisesti selitettävissä. (Elliott, 2005b; Pöyhönen, 2011; Hasu, 2017.)

Musiikin funktiona tuli esiin myös yhteismusisoinnin yksilölle tarjoama *suoja*. Vastaavaa ilmiötä ei ole tullut vastaan aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa. Tosin esimerkiksi Räihä ja Juvonen (2016) tuovat esille luokanopettaja-opiskelijoiden kokeneen epämiellyttävänä pakollisen, vastentahtoisesti esiintymisen toisille. Vastaavasti Rikandi (2012) huomauttaa toisille soittamisen olevan intiimiä ja paljastavaa. Davidson ja Jordan (2007) puolestaan esittävät, että ryhmäopetus saattaa olla vähemmän vaativaa kuin intiimi ja intensiivinen yksityisopetus. Nämä aiemmat tulokset tukevat ajatusta suojaa antavasta yhteismusisoinnista.

**Täydentää puhetta, kietoutuu, havainnollistaa, konkretisoi.** Kun musiikin funktio opiskelijoilla oli usein musiikin ilmiöiden tutkiminen, opettajan ilmaisussa se oli usein puheen täydentäminen. Opettaja täydensi, havainnollisti ja konkretisoi puhettaan musiikin avulla. Vastaavia tuloksia on esittänyt Daniel (2006). Myös opiskelijat käyttivät tätä *puheen ja musiikin yhteen kietoutunutta* muotoa, mutta opettajan vuorovaikutuksessa se oli vallitseva kommunikoinnin tapa. Myös West (2007) havaitsi, että soittotuntien kommunikaatiossa moodi voi vaihtua toiseksi kesken viestin. Lisäksi kaikessa opetusvuorovaikutuksessa esiintyvä rakenne, joka koostuu opettajan aloitteesta, opiskelijan vastauksesta ja opettajan palautteesta (IRE), saattoi esiintyä muodossa, jossa osa ilmaisusta esitettiin puheen, osa soittaen tai laulaen.

Kielellisen vuorovaikutuksen funktiot painoutuivat sekä vertaisten välisessä että opettajan ja ryhmän vuorovaikutuksessa toisaalta sosioemotionaalisiin tekijöihin, toisaalta musiikin tiedollisiin ja taidollisiin sisältöihin ja toiminnan organisointiin (vrt. Daniel, 2006; Rostvall & West, 2005; West & Rostvall, 2003; West, 2007).

Hyvän ja turvallisen ilmapiirin vaaliminen on sekä vertaisryhmässä että opettajan ja ryhmän kesken yksi vuorovaikutuksen keskeisistä sosioemotionaalista funktioista. Tulos vahvistaa aiempia ryhmien vuorovaikutuksesta saatuja tuloksia (ks. s. 35-36). Vertaisryhmässä haetaan ja annetaan tukea sekä rohkaisevaa, myönteistä palautetta. Myös opettaja antaa tukea ja kannustavaa palautetta. Vertaisvuorovaikutuksessa pidetään hyvää tunnelmaa yllä ja kevennetään soittamiseen liittyviä paineita esimerkiksi huumorin avulla, ja sama funktio on havaittavissa myös opettajan ja ryhmän välisessä vuorovaikutuksessa. Tässä, kuten luokkahuonekeskustelussa ja yleensäkin sosiaalisessa kanssakäymisessä näkyy odotus solidaarisuudesta. Positiivinen solidaarisuus voi ilmetä esimerkiksi juuri vitsailuna ja nauruna (Peräkylä, 1999, s. 42-44).



Musiikki herättää tunteita, ja niitä käsitellään ja puretaan vertaisryhmässä. Myös aiemmassa tutkimuksessa on havaittu soittamisen, opettamisen ja oppimisen muodostamassa kokonaisuudessa heräävien tunteiden merkitys (Hasu, 2017). Oma tutkimukseni osoitti, että opettajan vuorovaikutuksessa korostuvat erityisesti rohkaiseminen ja paineiden lievittäminen.

Opetusvuorovaikutukseen kohdistuu odotuksia hierarkkisesta asetelmasta opettajan ja opiskelijoiden välillä (Kauppinen ym., 2013, s. 18; Leskelä & Lindholm, 2011, s. 14–15; Mercer, 2010, s. 7; Kämäräinen ym., 2016, s. 8; Käytä, 2011, s. 129). Opettaja voi kuitenkin rikkoa tällaista asetelmaa esimerkiksi lähestymällä opiskelijoita ja tuomalla esiin omia kokemuksiaan. Aiempi tutkimus sisältää esimerkkejä siitä, että opettajan ja opiskelijan turvallinen ja läheinen vuorovaikutus on tärkeää esimerkiksi motivaation kannalta (Tikka, 2017).

Soittotuntien kielellisen vuorovaikutuksen funktio vertaisten kesken saattoi olla omaa toimintaa arvioivaa ja analysoivaa. Tällaista usein oppimis- ja harjoittelustrategioiden pohtimiseen ja ohjaamiseen tähtäävää metapuhetta esiintyi myös opettajan ja ryhmän välisessä kielellisessä vuorovaikutuksessa. Bowles (2010) onkin todennut, että aikuisilla soitonopiskelijoilla on tietoisia oppimisstrategioita ja spesifejä tavoitteita. Myös Rohwer (2005a) huomauttaa, että aikuisilla soitonopiskelijoilla on usein sisäistä motivaatiota ja harjoittelustrategioita. Kun tämän tutkimuksen kohdejoukkona vielä olivat tulevat luokanopettajat, ryhmäsoittotuntien keskustelut saattoivat kietoutua musiikin oppimisen, opettamisen ja ohjaamisen kysymyksiin. Rikandi (2012, s. 43–44) esittääkin, että tulevien opettajien soitonopiskelussa oppimisympäristöjen tulisi tukea musiikillisen toimijuuden lisäksi myös pedagogista toimijuutta. Hän osoittaa myös, että soiton ryhmäopetukseen osallistuneiden musiikinopettajaopiskelijoiden pedagogista toimijuutta koskenut refleksio vahvistui (Rikandi, 2012, s. 6–9).

Soittotuntien kielellisestä vuorovaikutuksesta osa liittyi musiikillisen tiedon esittämiseen tai käsillä olevaan tehtävään ja oli luonteeltaan ohjaavaa ja neuvovaa tai musiikin ilmiöitä analysoivaa. Tästä osa oli opettajan opetuspuhetta, mutta myös opiskelijat ohjasivat ja neuvoivat toisiaan. Yksi vertaisvuorovaikutuksen keskeinen funktio onkin hiljaisen tiedon paljastuminen, kun ryhmä tarjoaa siihen kanavan. Sekä vertaisvuorovaikutuksessa että opettajan ja ryhmän kesken myös neuvoteltiin toiminnan organisoinnista ja tehtävien jaosta. Identiteettineuvotteluja käytiin sekä kielen että musiikin tarjoamin välinein.

### **6.3 Opettajalle ja aikuisopiskelijoille multimodaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvat positiot**

Vuorovaikutuksen funktio voi olla neuvova ja ohjaava ja liittyä opiskeltavaan sisältöön kuten musiikin tiedolliseen sisältöön tai soittoteknisiin ratkaisuihin. Kun opiskelijat ja opettaja käyvät näitä keskusteluja, he samalla neuvottelevat positioista ja episteemisistä identiteeteistä. Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen sitä, miten näitä neuvotteluja käydään ja millaisia identiteettejä ja positioita

osallistujat saavat ja antavat toisilleen tai itselleen. Näitä neuvotteluja käydään sekä kielen että musiikin keinoin.

### 6.3.1 Positiot muuttuvat jatkuvissa neuvotteluissa

Kun opiskelija positioi itsensä, on kyse refleksiivisestä positioinnista. Alla on esimerkki tilanteesta, jossa opiskelija Kerttu ajatteli ääneen tai esitti kysymyksen yleisesti, kohdistamatta sitä kenellekään erityisesti ja positioi näin itsensä tiedon vastaanottajaksi. Ida taas positioitui tietäväksi vastatessaan Kertun kysymykseen. Kun Kerttu lyhyellä kommentillaan hyväksyi Idan position ja osoittaa ottaneensa ohjeen vastaan, oli kyseessä toisen asteen positioinnista.

Kerttu: Alennusmerkki c?

Ida: Kun se on yleensä ylennettynä, niin se on siinä alennettu.

Kerttu: Ahaa

(Episodi 111: 27, video 2, ryhmä 1)

Toisinaan, esimerkiksi opettajan ollessa varattu, opiskelija saattoi positioida itsensä asiantuntijaksi ja ottaa vastuun tilanteesta, tai hänet positioitiin tietävämmäksi, jolloin hänellä oli oikeus neuvoa ja ohjata toisia tai ottaa vastuuta musiikin etenemisestä.

Opettaja menee Kertun viereen neuvomaan. Kaikki soittavat, yhteissoittoa

Juha (Idalle): D A D

**soitto jatkuu, ei katkea**

Ida: Oho, mä oon jälessä (nauraa)

**soitto jatkuu, ei katkea**

(Episodi 112: 6, video 2, ryhmä 1)

Edellä olevassa esimerkissä huomio on Juhan ja Idan välisessä vuorovaikutuksessa. Taustalla opettaja on kahdestaan Kertun kanssa. Kaikki opiskelijat soittavat yhdessä, mutta sanallinen vuorovaikutus on jakaantunut kahteen ryhmään: Ida ja Juha, opettaja ja Kerttu. Kun opettaja menee Kertun viereen tukemaan tätä, Juha ottaa vastuun kappaleen koossa pysymisestä ja alkaa sanoa sointujen nimiä Idalle ääneen. Tilanne käynnistyy spontaanisti, ilman opettajan aloitetta. Tulkitseen, että Ida repliikillään ja naurahtamalla osoitti hyväksyvänsä Juhan position.

Positioista myös neuvoteltiin. Kyse oli silloin toisen asteen positioinnista. Kun yksi opiskelija positioi itsensä tietävämmäksi ja asettui ohjaajaksi, toiset voivat hyväksyä tai olla hyväksymättä hänen asemansa, haastaa sen.

Ida: Sen oikeastaan kuulee siitä melodiasta (**Ida tapaa samalla sointuja pianolla.**)

Asta: Niin kuulee, aivan.

(Episodi 115: 25, video 3, ryhmä 1b)

Edellä olevassa esimerkissä opiskelijat keskustelevat sointuvaihtoksien oppimisesta. Ida asemoituu ensin tietäväksi ja Asta vahvistaa Idan sanoman asian, mutta osoittaa samalla tietävänsä tämän itsekkin. Tulkitseen, että hän näin asettuu samalle tasolle Idan kanssa ja haastaa tämän aseman. Seuraavassa episodissa

opiskelija positioitiin osajaksi, hän hyväksyi sen ja toinen opiskelija vielä vahvasti hyväksynnän.

Nelli: Saanko kattoo, mitä sä teet? (Nelli menee Annan pianon viereen)

Anna: Joo

Nelli: Miten sä teit sen?

Opettaja (taustalla): Kuin sä sen teit?

Liisa: No niin, nyt. (Liisa tulee myös Annan pianon viereen)

(Episodi 125: 33, video 2, ryhmä 10)

Nelli positioi Annan osajaksi kysymyksellä ja lisäksi tulemalla Annan viereen. Tämä hyväksyy asemansa myöntävällä repliikillä. Liisa vahvistaa Annan positioin ryhmässä tulemalla myös Annan viereen ja kommentillaan ”No niin, nyt”. Opettajan irrallisen repliikin funktio oli asetelman vahvistaminen ja ilmapiirin ylläpitäminen huumorin avulla.

**Opettaja positioijana.** Positointia tekivät siis opiskelijat keskenään, joko spontaanisti tai opettajan fasilitoinnin seurauksena, mutta myös opettaja positioi opiskelijoita. Näin tapahtui seuraavassa esimerkissä, jossa opettaja on juuri ohjannut Tuijaa tietyssä asiassa, johon Niinakin törmää. Keskustelun teema oli oppimaan oppiminen ja omat harjoittelutaidot.

Opettaja (Tuijalle): Mitäs tota niin mieltä sä oot siitä, että jos niinku aina pysähtelee tuolla? Meillä oli pieni keskustelu, että harjoittelulta...

Niina (Tuijalle): Mitäs sä sanot?

Tuija (Niinalle): Ettei kannata ehdollistaa itteensä silleen pysähtymään, et kannattaa silleen tosi hitaasti soittaa, ettei opi pysähtymään

Niina: Ai että kauheen hitaasti, ettei pysähdy?

Tuija: Niin, että sä opit siihen, et sä vaan niinku jatkat ja jatkat

Niina: Joo, jatkat ja jatkat (Tuijan repliikin päälle). Niin että ihan hirveen hitaasti

Ope: Vaikka hermot menee.

Niina: Niin vaikka menee ihan hermot joo.

(Episodi 126: 13, video 2, ryhmä 12)

Vuoropuhelu käydään varsinaisesti Niinan ja Tuijan välillä. Kun opettaja osoittaa Tuijan tietävämmäksi, Niina osoittaa hyväksyvänsä tämän ja asettuu opetettavaksi. Tuija ohjaa Niinaa ja samalla vahvistaa omaa mielikuvaansa asiasta. Koko keskustelu, alkaen opettajan käynnistävästä repliikistä on huumorin sävyttämää. Siitä saa vaikutelman, että opiskelijat ikään kuin liioittelevat ja parodioivat opettajan ja opetettavan suhdettaan ja positioitaan tilanteessa. Keskustelun sisältö on kuitenkin aivan järkevää. Vaikka sävy on parodinen, se ei ole vähättelevä. Tulkitsen, että opettaja määritteli alussa ”kohtauksen tyyliä” ja opiskelijat tarttuivat tähän. Haastavaa asiaa tehtiin näin helpommin lähestyttäväksi, samalla vaalittiin viihtyisää tunnelmaa ryhmässä. Episodin voi tulkita myös siten, että tilanteessa, jossa aikuisopiskelijaa vaadittiin astumaan epävarmalle alueelle, pois mukavuusalueeltaan, huumori ja parodioiva tyyli tarjosivat suojautumiskeinon, pakopaikan yksilölle. Asioita ikään kuin ei tehty tosissaan, vaan leikillään.

Seuraavassa vuoropuhelussa opettaja ja opiskelija ideoivat yhdessä kappa-  
leen säestystapaa. Heidän vuorovaikutuksensa vaikuttaa tiedollisesti melko  
symmetriseltä. Alussa opettaja positioi Marin tietäväksi tekemällä aloitteen, jo-  
hon tämä vastaa ja hyväksyy näin positionsa. Opettaja hyväksyy opiskelijan eh-  
dotukset.

Opettaja: No sit hei voisikin miettiä sitä syyslaulua, että miten sitä kannattais soitella.

Mari: Murtosoinnuilla vois esimerkiks.

Opettaja: Joo. Minkälaista murtosointukuviota sä sommittelisit siihen

Mari: Mä ottasin ylhäältä alaspäin.

Opettaja: Niin. Konevitsan kirkonkellot-tyyppisesti. Silläkihän lailla voi tehdä, että  
alottaa sen murtosoinnun aina tosta, mikä on se melodian sävel. (...)

Mari: Joo, niin sit siihen tulee vähän niinku se melodia

(Episodi 65:25, video 3, ryhmä 2b)

Opettaja tekee kysymyksellä aloitteen kutsuen opiskelijoita dialogiin ja Mari vas-  
taa ehdotuksellaan kutsuun. Positiointia tapahtuu siten, että opettaja tarjoaa ky-  
symyksellään Marille osaavan positiota ja Mari positioi itsensä osaavaksi, ope-  
taja hyväksyy positioinnin ja sen jälkeen keskustelu jatkuu tasa-arvoisena vuoro-  
puheluna. Vuoropuhelu muuttuu dialogisempaan suuntaan, kun opiskelija kom-  
mentoi opettajan ehdotusta. Tilanne muistuttaa enemmän vertaisten keskustelua  
kuin opettaja -oppilas-asetelmaa.

### 6.3.2 Neuvoa antavasta dialogisempaan keskusteluun

Kun positiointia oli tehty ja osallistujat ikään kuin asetettu paikoilleen vertais-  
vuorovaikutus saattoi jatkua enemmän tai vähemmän neuvoa antavana tai dia-  
logisena (ks. s. 43-44) Toisinaan keskustelu alkoi neuvoa antavana, mutta muut-  
tui dialogisempaan suuntaan, kuten seuraavassa esimerkissä. Aineistolainauk-  
sessa kursivoitu teksti on puhetta, lihavoitu musiikkia ja alleviivattu kehollista  
ilmaisua, kuten siirtymisiä tilassa ja kehon asentoja.

Asta Idalle: kysyy soinnusta (ei saa selvää), (Asta kurkottaa pianon yli Idaa kohti.)

Ida: Jos se on A-sointu, mä otan a:n,

Asta: okei

Ida: jos se on D-sointu, mä otan d:n: (**Asta kokeilee pianolla**)

Asta: niin

(...)

Asta: Siis ihan täällä näin, niinkö? Elikkä, elikkä se ...näin? (**Asta soittaa, näyttää pia-  
nolla, mitä tarkoittaa.** Ida siirtyy seisomaan Astan viereen, näyttää pianosta)

Ida: Joo-o

Asta: Ja pimputat koko ajan tätäki, niinkö? (**Asta soittaa**)

Ida: Ei ku se pysyy (**Asta soittaa**)

Asta: Jaha

Ida: Siinä voi ottaa niinku... sä soitat nyt aika nopeesti, mutta... yks kaks... Joka toiseen.

Tää on nyt tuplanopee. (**Asta soittaa, Ida osoittaa oikeita paikkoja nuotista, pianosta**)

Asta: Elikkä, onks se... (**Asta soittaa komppia, Ida hyräilee mukan**)

Ida: yy, kaa, koo, nee, joo. (Ida näyttää käsillään ilmassa soittorytmiä ja keinahtelee kappaleen rytmissä)

**Asta jatkaa soittamista, Ida palaa paikalleen.**

(Episodi 115: 3, video 3, ryhmä 1b)

Yllä olevassa esimerkissä episodi käynnistyy opiskelijan aloitteesta, kun Asta kääntyy Idan puoleen itselleen epäselvässä asiassa ja positioi näin Idan tietävämäksi ja itsensä vähemmän tietäväksi, tiedon vastaanottajaksi. Ida vastaa, eli hyväksyy positionsa ja siirtyy Astan viereen positioiden näin itsensä ohjaajaksi. Asta soittaa, Ida neuvoo ja tukee eri tavoin, kunnes Asta saa asian haltuunsa ja soittaa komppia. Kokeneempi ohjasi kokemattomampaa, tai sitten juuri tämä kysymys oli sellainen, jonka toinen hallitsi paremmin. Opiskelija, jonka puoleen käännyttiin, otti vastuun toisen opiskelijan oppimisesta. Hän ohjasi ja varmisti monin tavoin, että toinen omaksui opeteltavan asian, ja palasi vasta sitten paikalleen. Vuorovaikutuksessa käytettiin kommunikaation eri moodeja – puhetta, kehon kieltä ja musiikkia.

Seuraava keskustelu on edelleen astetta symmetrisempää. Se käynnistyy, kun opettaja kysyy opiskelijoiden mielipidettä kappaleen fraseerauksesta. Keskustelu jatkuu tasaveroisena, opettaja on mukana yhtenä keskustelijana, samassa positiossa kuin muutkin. Kaikki ottavat puheenvuoroja ja kuuntelevat toisiaan. Tätä osoitetaan lyhyillä äännähdyksillä ja eleillä, kuten nyökkäyksillä. Vuorovaikutus on multimodaalista, sillä osallistujat käyttävät sekä puhetta että elekieltä, soittoa ja hyräilyä.

Opettaja: (...) ajatteletteko te tän tota ihan semmosena suorana, tasajakosena, vai ajatteletteko te kolmimuunteisena?

**Ville hyräilee pätkän kappaleen alusta**

Opettaja: Onks se teijän mielestä ihan... (**opettaja soittaa kappaletta ensin tasajakosena**),

...vai onko se (**opettaja soittaa sitten kolmimuunteisena**)?

Ville: Tässä on paljon vauhdikkaampi meininki.

Mari: Kumpikin käy (naurahtaa). Mä en osaa päättää.

Minna: Joo, ei. Ensin kuulosti, että se ensimmäinen on parempi, mutta sitten kun rupes kuunteleen, niin tuo toinen oli parempi. (Minna elehti kädellään)

Ville: No varmaan otetaan vähän....

Opettaja: Tää on ehkä enempi semmonen gospel

Ville: ...vapauksia, kun sitä esitetään

Opettaja: Yhm. Gospel-meininki tulee enemmän tästä tämmösestä kolmimuunteisesta

Mari: Yhm (Mari nyökkäilee)

(Episodi 67:11, video 3, ryhmä 2b)

Keskustelun sisältö liittyi musiikin tulkintaan eli liikuttiin alueella, jossa on tilaa persoonalliselle ilmaisulle. Opettaja lähestyi opiskelijoita kanssamuusikkoina ja ryhmä neuvotteli tulkinnasta yhdessä. Opettaja positioi itsensä yhdeksi ryhmän jäseneksi eikä tilanteessa näyttänyt olevan yhtä asiantuntijaa – mestaria, jonka hallussa tiedon omistajuus olisi ollut muita enemmän. Asiantuntijuus oli sen sijaan ryhmässä hajautettuna. Episodi kuitenkin päättyi opettajan esittämään päätelemään, jonka opiskelija Mari osoittaa hyväksyvänsä. Opettaja ikään kuin palautti episteemisen auktoriteetin itselleen ja Mari vahvisti tämän myöntävällä äännähdyksellä ja eleellä.

Aikuisopiskelijoiden ryhmissä, varsinkin jos kyseessä olivat opiskelijat, joilla oli jo aiemman musiikkiharrastuksen tai -opintojen yhteydessä hankittua osaamista, asiantuntijuus saattoi olla hajautettuna. Opettaja ei yksin ollut asiantuntijan positiossa, vaan positioista neuvoteltiin varsinkin silloin, kun opettaja ei ollut läsnä. Kun tilanteessa olivat mukana opettaja ja opiskelijat, osallistujat olivat usein jo valmiiksi orientoituneet tiedolliseen epäsymmetriaan. Opiskelijat saattoivat kuitenkin haastaa opettajan asiantuntijaposition, tai hän itse tarjosi asiantuntijuutta opiskelijalle tai ryhmälle. Seuraavassa esimerkissä asiantuntijuus on ryhmässä hajautettuna, tässä se ilmenee Villen aloittamassa opettajan ja Villen keskustelussa.

Ville: ...tää lopputahti on kuitenkin neljä, kun tää lähtee koholla.

Opettaja: Niin, se on oikeestaan väärin. Se lopputahti pitäis olla kolme.

Ville: Niin. Se voi olla vasta tuolla (osoittaa nuottiaan).

Opettaja: Niin. Sä oot ihan oikeessa.

Siirtyy kauemmas, puhuu koko ryhmälle: Näissä joskus on epäloogisuuksia.

(Jatkaa ilmiön selittämistä ryhmälle. Ville nyökkäilee ja vahvistaa opettajan puhetta lyhyillä äännähdyksillä.)

(Episodi 127:12, video 2, ryhmä 5)

Ville kiinnittää huomiota nuotissa olevaan virheelliseen merkintään, jota opettaja ei ole huomannut. Opettajan ja Villen keskustelussa Ville selittää ilmiötä ja opettaja toteaa Villen olevan oikeassa. Sitten hän siirtyy etäämmäksi Villestä ja selittää asiaa muulle ryhmälle ottaen taas asiantuntijaposition. Ville nyökkäilee ja vahvistaa opettajan puhetta pitäen näin kiinni omasta positioistaan.

Opettaja pystyi omalla toiminnallaan fasilitoimaan yksittäisen opiskelijan tai ryhmän musiikillista toimijuutta positioimalla hänet ohjaajaksi tai enemmän tietäväksi, toisten opiskelijoiden ohjaajaksi.

Opettaja: Minna, voisitko sä nyt laskea tään biisin käyntiin?

Minna: Siis soittaa ton alku...

Opettaja: Siis kaikki voi soittaa alkusoiton, jos sä vaan lasket eteen neljään sopivassa rytmissä

Minna: Joo, ja alkusoitto on viimeinen rivi

Minna: huokailee

Paula: Kaikki lähtee soittaan

(Episodi 66:5, video 3, ryhmä 2b)

Kun opettaja pyytää Minnaa vastaamaan kappaleen aloituksesta ja käynnistämään yhteissoiton, hän pyrkii positioimaan Minnan ohjaajaksi ja vahvistamaan Minnan musiikillista toimijuutta. Minna varmistaa opettajalta, että on ymmärtänyt oikein ja opettaja tarkentaa ohjettaan. Kun tehtävä jännittää Minnaa, mikä ilmenee huokailuna, toinen opiskelija vahvistaa opettajan tekemää positiointia ja rohkaisee Minnaa toteamalla, että kaikki lähtevät soittamaan yhdessä.

Vaikka tuntien rakenne ja eteneminen olivat opettajan ainakin löyhästi strukturoimisia, saattoivat opiskelijatkin ottaa aktiivisen roolin ja ehdottaa toimintaa. Yleensä opettaja hyväksyi tällaisia aloitteita.

Opiskelijat saattoivat ottaa aktiivisen position tiedon rakentelussa ja haastaa opettajan position. Seuraavassa esimerkkiepisodeissa tutustutaan uuden kappaleen sointurakenteeseen. Opettaja alkaa esitellä asiaa, mutta opiskelijat ottavat puheenvuoron itselleen. Ensin Aino, sitten Ida ja Asta tulevat mukaan tähän keskusteluun. Katkelman lopussa opettaja siirtyy eteenpäin, mutta Ida ja Asta jatkavat uuden sointurakenteen selvittämistä ja pitävät toiminnan ohjaajan position itsellään.

Opettaja: Tää menee D-duurissa, niin siellä tota noin...

Aino: (on lähdössä, pukee ulkovaatteita): D:tä ja A7: aa

Opettaja: D:tä ja A7:aa, sit siellä tulee tommonen kiva sointu, mikäs se on (osoittaa seinälle heijastettua nuottia)?

Asta: F-molli.

Ida: Oliks se se...

Aino: Fis-molli.

Ida: ...Fis-molli

Opettaja: Joo, ja...

Aino: Ja G ja h-molli.

Opettaja: Yhm.

Opettaja: Ja sittehän tässä on sellainen tehtävä, että pyydetään transponoimaan... (jatkaa puhetta seuraavaan asiaan)

Ida (opettajan puhuessa): onks fis-molli näin? **Ida ja Asta rakentavat fis-mollisoinnun, Ida vilkaisee Astaa.**

(Episodi 116: video 3, ryhmä 1b)

Vertaisten välinen vuorovaikutus, jossa jaettiin tietoa yhdessä, saattoi syntyä spontaanisti, kuten yllä olevassa esimerkissä, tai sitten opettaja fasilitoi sitä.

Positointineuvotteluissakin oli tunnistettavissa luokkahuonevuorovaikutuksessa tyypillisesti esiintyvä rakenne, jossa vuoropuhelu käynnistyi opettajan kysymyksestä, sitä seuraavasta oppilaan usein lyhyestä vastauksesta ja opettajan vahvistavasta tai kieltävästä repliikistä (IRE). Vuoropuhelu voi kuitenkin käynnistyä myös opiskelijan kysymyksestä, kuten tapahtuu seuraavassa esimerkkiepisodeissa.

Liisa: Mikä tuo, mä katton tota beat-juttua tuossa, onko tässä kahdeksasosanuotti tossa välissä?

Opettaja: On

Liisa: Elikkä: neljäsosa, neljäsosa ja sitte kahdeksasosa, sitte neljäsosa ja neljäsosa?

Opettaja: Joo

(Episodi 125:26, video 2, ryhmä 10)

Lyhyt vuoropuhelu käynnistyy Liisan kysymyksestä, johon opettaja vastaa lyhyesti. Liisa tarkentaa ja ehdottaa tarkennustaan opettajalle, joka hyväksyy lyhyellä repliikillä Liisan ehdotuksen. Liisa on aloitteen tekijä ja keskustelussa johtavassa positiossa, mutta hakee ja saa opettajalta vahvistusta päätelmiinsä. Opettaja siis hyväksyy opiskelijan position ja tukee sitä.

### 6.3.3 Jännitteiden käsittelyä

Positioinnit ja identiteettineuvottelut sisälsivät myös erilaisia jännitteitä, joita tarkastelen tässä alaluvussa. Seuraava esimerkki kertoo avoimeksi ja epäselväksi jääneestä neuvottelutilanteesta. Episodissa ollaan käynnistämässä yhteissoittoa ja neuvotellaan toteutuksesta, tässä käytettävistä sähköpianojen soundeista.

Minna: Mä laitan piano ja harpsichord.  
(...)

Opettaja: Joo. Se on aika jyhkeä. Mä laitan vähän pienemmälle, niin sit se ei erotu liikaa (säätää Minnan pianon volyyymia).

Minna lopettaa soittamisen, istuu paikallaan ja odottaa episodin loppuun

Opettaja: Se on kumminkin semmonen säestyskuvio (siirtyy kauemmas Minnasta).

**Kaikki soittavat rinnakkain, kokeilevat soundeja.**

Jatkavat Minnaa lukuun ottamatta episodin loppuun.

**Mari ja Paula jatkavat säestyskuvioiden harjoittelua rinnakkain** (Ville on pianon takana, ei näkyvässä)

(Episodi 64:41, video 3, ryhmä 2b)

Kun opettaja säätöi Minnan pianon volyyymia, tämä lopetti soittamisen ja jäi istumaan hiljaa episodin loppuun asti. Opettaja ohitti Minnan ja tämä ehkä reagoi siihen. Tai sitten hän vain halusi rauhallisempaa olotilaa luokan hälisevässä äänimaisemassa. Tilanne jäi epäselväksi, auki, kun opettaja siirtyi seuraavan opiskelijan luo. Opettaja ehkä pyrki selittämään Minnan ratkaisuun puuttumistaan toteamuksellaan "se on kumminkin semmonen säestyskuvio".

Ryhmissä neuvoteltiin toiminnan organisoinnista, työnjaosta ja etenemisestä. Aikuisopiskelijalta odotettiin sitoutumista ja vastuunottoa omasta oppimisestaan. Toisaalta opiskelijan positiossa kontrollia toiminnasta oli mahdollista luovuttaa opettajalle. Aikuisen ja opiskelijan identiteettien välillä saattoi olla jännitteitä. Identiteeteillä leikiteltiin ja näin helpotettiin tätä jännitettä. Seuraavassa esimerkissä tapahtuu näin, kun opiskelijat vitsailevat koululaisen roolilla ja opettaja lähtee mukaan loiventaan omaa johtavaa, hierarkkista positiotaan.

Paula: Eiks meidän, Minna, pitänyt pyytää Kultaiseen nuoruuteen vähän lisääikää?

Minna: Joo, piti.

Paula: Ku meistä neljästä kolme ei oo tehnyt sitä, kun ei me muistettu vielä eikä ehditty

Minna: Ei ehditty.

Paula: Seuraavalle kerralle.



Mari näyttää "kauhistunut" ilmettä, nauraa.

Paula: Eks säkään oo? Jee! hyvä Mari, me oltiin ihan varmoja, että sä oot tehny (Paula huudahtaa, nostaa käden ilmaan).

Minna kääntyy katsomaan Maria ja nauraa.

Mari: Mun piti tehdä se, mä jo alotin, mutta se jäi kesken jostain syystä.

Paula: Mutta se on ihan semmonen, että sen haluais tehdä kyllä, mutta nyt ei vain oo...

Opettaja: Joo.

Mari: Voin tehdä sen, vaikka nyt heti, jos...

Paula: Älä tee, kun ei mekään olla.

Opettaja: Ei se oo, ei oo pakollista. Te voitte tuota niin, teillähän on varmaan seuraava soittotunti (...) vasta harjoittelun jälkeen.

Paula: Niin joo, ku sehän on huomenna jo. Minna nyökkää

Opettaja: (...) mä en muista tätä muuten kuitenkaan, niin mä paan tohon...Kirjoittaa muistiin

Paula: Läksynkuulustelu.

(Episodi 64:24, video 3, ryhmä 2b)

Paulan aloitteesta käynnistyy neuvottelu tehtävästä, jota opiskelijat eivät ole tehneet. Paula on aktiivisin, Minna ja Mari myötäilevät. Kun Marikin osoittaa ilmeilään ja eleillään olevansa mukana, Paula ja Minna ilahtuvat. He omaksuvat hetkeksi leikin varjolla "koululaisen" identiteetin. Palataan "aikuisiksi" ja neuvotel- laan edelleen, Paula tosin putoaa vielä pari kertaa koululaiseksi. Opettaja tulee vastaan ja tekee ehdotuksen, jonka opiskelijat hyväksyvät. Paula jatkaa vielä "koululaisen" roolissa käyttäessään lopuksi vanhanaikaisen koulumaailman mieleen tuovaa ilmaisua "läksynkuulustelusta".

Myös seuraavasta haastattelukatkelmasta, jossa haastateltava reflektoi seuraamaansa videotallennetta soittotunnilla olleesta tilanteesta, voi tehdä tulkin- nan, että vastuullisen position omaksuminen ei aina ollut opiskelijalle helppoa.

Siinä hetkessä niinku tulee semmonen ajatus, no, en mä tiedä (T: Joo) enkä haluu ottaa tätä (...) Ei koe sitä oloa niin itsevarmaksi, että mä lasken tempon ja tästä mennään ja näin mennään (T: Joo). (H4)

Ryhmässä koettu epävarmuus tekee tilanteesta jännitteisen ja saa aikaan halutto- muutta ottaa vastuullista ja näkyvää tehtävää. Haastateltava kertoo epäilevänsä omia kykyjään ja suhtautuu torjuvasti hänelle ehdotettuun vastuulliseen positi- oon. Haastatteliija osoittaa empatiaa myötäilevillä ilmaisuillaan.

Opetettavan positioon asettumiseen liittyy pohdintaa, joka voi antaa ainek- sia myös tulevaan opettajan työhön.

Ja sit ihan sellasenakin oppimiskokemuksena se, että muistaa sen, miltä se oppilaastaki saattaa tuntua, että kun se ei mee ihan justinsa (...) et niitä tunteita muistella, et mitä se voi olla sille oppilaalle, oli se oppiaine sitten mikä tahansa. (H3)

Aikuisen ei ole ehkä pitkään aikaan tarvinnut asettua oppijan positioon, opetet- tavaksi, tekemään ja opettelemaan itselle uusia taitoja, poissa mukavuusalueel- taan. Haastateltava pohtii tulkintani mukaan sitä, kuinka turhautuminen ja eri- laiset tunnekokemukset ovat opettajalle hyödyllisiä muistutuksia siitä, millaisia

mahdollisesti oppimista haittaaviakin tunteita oppilas koulussa saattaa joutua kohtaamaan. Tulkitsen haastateltavan puhetta niin, että kun aikuisopiskelija joutuu asettumaan oppijan positioon ja kohtaamaan siinä erilaisia tunteita, hänellä ehkä tulevaisuudessa, opettajan työssä, on paremmat edellytykset ymmärtää oppilaitaan.

### 6.3.4 Yhteenveto

Tutkimuksen tuloksista voi havaita, kuinka aikuisopiskelijoiden ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa on havaittavissa jatkuvaa neuvottelua osallistujien toisaalta episteemisistä ja toisaalta sosiaalisista positioista ryhmässä. Neuvoa antavissa ja ohjaavissa vertaisten välisissä keskusteluissa osapuolet saattavat olla tasa-arvoisessa, symmetrisessä positiossa tai sitten joku positioidaan tietävämäksi ja hänestä tulee ohjaaja – hän saa oikeuden ohjata toisia. Vastaavasti toiset positioidaan vähemmän tietäviksi, ohjattaviksi. Positiointiin liittyykin moraalisia odotuksia osallistujien oikeuksista ja velvollisuuksista (Hirvonen, 2020). Osallistujat sijoittuvat sen kuluessa sopiville paikoille kokonaisuudessa (Kämäräinen ym., 2016). Opetusvuorovaikutuksen kontekstissa moraaliset odotukset tarkoittavat, että toisilla on oikeus ohjata ja opettaa ja myös velvollisuus ottaa vastuuta, toisilla on taas velvollisuus oppia (Harré & Moghaddam, 2011).

Kun ryhmän jäsenillä on erilaisia vahvuuksia ja toisaalta erilaisia aukkoja osaamisessaan, voi kokeneempi ja osaavampi saada oikeuden ohjata ja tukea kokemattomampaa. Positiot voivat myös vaihdella opiskelijoiden erilaisien taustojen perusteella. Kun osallistujat keskustelevat opittavista sisällöistä tai neuvottelevat toiminnan organisoinnista, he samalla positioivat toisaalta itseään ja toisaalta toisiaan. Positioinnin tekijänä tai kohteena voivat olla sekä opettaja että opiskelijat. Molemmissa tapauksissa positiointi voi olla sekä refleksiivistä että interaktiivista. Toisinaan nämä positioinnit hyväksytään heti, mutta niistä saataan myös neuvotella ja niitä voidaan haastaa. Ryhmäsoittotunneilla positiointia tehdään sekä kielellisin että kehollisin ja musiikin keinoin eli kommunikaation eri moodeja käyttäen. Opiskelijan positiointi ohjaajaksi saattaa tapahtua, kun opettaja ei ole käytettävissä, tai neuvottelu liittyy esimerkiksi tilanteeseen, jossa opettaja pyrkii vahvistamaan opiskelijan positiota esimerkiksi pyytäessään tätä esittämään muulle ryhmälle jonkin oppimansa tai löytämänsä soittotavan tai vaikka sointurakenteen. Opiskelija voi vastaavasti positioida itseään vaikkapa tekemällä soittaen aloitteen toiminnan etenemisestä. Opiskelijat eivät kuitenkaan aina mielellään ota itselleen vahvempaan positioon liittyvää vastuuta, vaan saattavat pyrkiä torjumaan tarjotun position. Tämä saattaa olla yhteydessä ryhmässä koettuun epävarmuuteen ja omien kykyjen epäilyyn. Positioinnilla viitataan yleensä hetkellisiin, kiistanalaisiin ja jatkuvasti neuvoteltavissa oleviin käytänteisiin. Ne eivät ole pysyviä, vaan vaihtelevat tilanteiden mukana (Harré & Moghaddam, 2011). Positiointiin liittyy tilanteisten, muuttuvien identiteettien muokkautuminen jatkuvissa neuvotteluissa (Hirvonen, 2020).

Opettajan ja ryhmän vuorovaikutuksen luonnetta voisi havainnollistaa jana, jonka toisessa, autoritatiivisessa päässä on opettajan yksinpuhelu ja toisessa päässä täysin symmetrinen, dialoginen keskustelu. Vuorovaikutuksen

sijoittuminen tälle janalle vaihtelee. Opettajan opetuspuhe voi olla neuvovaa ja ohjaavaa, mutta opiskelijat osallistuvat siihen tehden esimerkiksi kysymyksiä ja ehdotuksia, jotka suuntaavat opetuksen sisältöä. Näitä kysymyksiä, vastauksia ja ehdotuksia esitetään sekä puhuen että soittaen tai laulaen. Verbaalisten puheenvuorojen sisältö – samalla, kun ne ovat osa identiteettineuvottelua ja positiointia – liittyy yleensä musiikillisiin ratkaisuihin ja musiikin tiedollisiin kysymyksiin. Opiskelijan kysymys voi tuoda esiin jotain sellaista, mitä opettaja ei ollut huomannut tai suunnitellut etukäteen, ja avata toisillekin mahdollisuuden oppia. Tällöin janalla liikutaan keskustelelevampaan, dialogisempaan suuntaan. Opettaja vie välillä keskustelua eteenpäin kysellen, kun tutkitaan uutta asiaa tai kappaletta. Tai opiskelijat kyselevät ja kommentoivat aktiivisemmin, ja opetus etenee keskustelevana. Kaikki osallistuvat, mutta opettajalla on kuitenkin tiedollinen auktoriteetti. Näissä tilanteissa positiot ovat jatkuvasti neuvoteltavissa ja vaihtelevat tiheästi.

Yhteissoiton organisointiin liittyy neuvottelua erilaisista seikoista, kuten soittotavoista, tehtävien jaosta ja käytettävistä soundeista. Opettajan puhe voi olla neuvovaa ja ohjaavaa, vaikka hän pyrkiikin antamaan opiskelijoille tilaa ja vaikuttamismahdollisuuksia. Opettaja kuuntelee opiskelijoiden aloitteita ja kysymyksiä, tarttuukin niihin, mutta on myös usein aloitteen tekijä. Tilanteen organisointi on opettajan hallussa, eli hän käyttää tilanteessa valtaa muita enemmän. Opettaja voi positioitua tilanteen ohjailijaksi, jonka ehdotuksiin opiskelijat myöntyvät, ja tilanne etenee niiden pohjalta. Epäsymmetria on yhteydessä valtaan ja opettajan toisaalta tiedolliseen, toisaalta instituutioon liittyvään auktoriteettiasemaan. Asiantuntijana hänellä oletetaan olevan sekä valtaa että vastuuta enemmän kuin muilla. Vastaavaa ovat esittäneet myös Rikandi (2012, s. 53) sekä Leskelä ja Lindholm (2011, s. 14–15). Vuorovaikutus voi myös olla symmetrisempää, jolloin myös opiskelijat tekevät ehdotuksia ja neuvottelevat tehtävistä myös keskenään, vahvistaen näin omaa positiotaan. Kun keskustelu etenee symmetrisempään suuntaan, voi asiantuntijuus tai mestarius olla ryhmässä jaettuna. Esimerkiksi Lave ja Wenger (1991, s. 93–94), jotka ovat tutkivat yhteisöllistä oppimista käytäntöyhteisön käsitteen näkökulmasta, esittivät rajallisen osallistumisen ilmenevän siten, että mestarius ja pedagogiikka voivat olla ryhmässä hajautettuina. Mestarius ei silloin paikannu yhteen henkilöön, kuten opettajaan, vaan muutkin voivat olla asiantuntijan positiossa. Myös Hasu (2017, s. 47) toteaa, että mestari-kisällimalli toimii musiikin oppimisessa, mutta oppimista tapahtuu paljon myös vertaisten kesken.

Vaikka opettajan ja opiskelijoiden positiot ja episteemiset identiteetit vaihtelevat tiheästi neuvottelujen myötä vuorovaikutuksen pintatasolla, pohjavirtana ovat kuitenkin opetusvuorovaikutuksen institutionaalinen luonne ja siihen sisältyvät odotukset opettajan ja opiskelijan positioista, oikeuksista ja velvollisuuksista (Harré & Moghaddam, 2011). Opettaja voi luopua näistä oikeuksistaan hetimitään, mutta voi kuitenkin koska tahansa palauttaa ne itselleen.

## 7 POHDINTA

Tutkimukseni kohdistuu ryhmämuotoiseen soiton oppimiseen, ja tavoitteeni on kuvata ja ymmärtää sen luonnetta sekä saada siitä näkyviin mahdollisimman monipuolinen ja rikas kuva. Työni päättävässä pohdintaluvussa nostan esiin muutamia tutkimuksen päätuloksia ja pohdin tuloksia aiemman tutkimuksen rinnalla. Tarkastelen tutkimusprosessin luotettavuutta ja esitän tutkimuksen myötä esiin nousseita jatkotutkimuksen aiheita.

### 7.1 Tulosten tarkastelu

Olen tiivistänyt tutkimukseni päätulokset neljään osakokonaisuuteen. Ensimmäkin tutkimus teki näkyväksi monipuolisen resurssien kokonaisuuden, joka ryhmämuotoisen opetuksen ekologiassa tarjoutuu osallistujille ja jollaista yksilöopetuksessa ei saavuteta. Opiskelijat ovat resursseja toisilleen, samoin kuin opettaja. Kaikki tarjolla olevat resurssit – ihmiset, välineet, teknologia – muodostavat saatavilla olevan tuen vyöhykkeen, johon sisältyy kullekin oppijalle parhaiten soveltuvien välineiden vyöhyke. Viimeksi mainitun muodostamisessa voi auttaa opettaja, mutta myös osaavampi vertainen (Luckin, 2008; Luckin ym., 2016). Ryhmässä on tarjolla erilaisia kysymyksiä ja ratkaisumalleja. Nämä pääsevät esiin, jos keskustelu, ideoiden, kysymysten ja osaamisen jakaminen ja toisiltaan oppiminen ovat ryhmässä mahdollisia (vrt. Allsup, 2003; Fisher, 2010; Pike, 2017). Ryhmän keskustellessa osallistujien hiljainen tieto voi tulla näkyväksi helpommin kuin yksilöopetuksessa, kun ryhmä tarjoaa luonnollisen kanavan sen sanallistamiseen (Arvaja, 2005). Myös osaamiserot ryhmässä voivat olla oppimisen resursseja. Oppia voi nimittäin enemmän osaavalta vertaiselta, mutta myös niin, että enemmän osaava oppii toista opettaessaan, kun joutuu ulkoistamaan omaa ajatteluaan (Westberry & Franken, 2013, s.159–160). Tämä koskee myös opettajaa, joka oppii koko ajan opiskelijoilta. Tätä ilmiötä, jossa osallistujien erilaisesta osaamisesta kertyy monipuolinen kattaus, kuvaa metafora *pedagogisista nytyttikesteistä*.

Toiseksi tutkimus osoitti, että musiikin osuus soittotuntien vuorovaikutuksessa on tärkeä, ja teki näkyviksi sen monet funktiot (Paalanen, 2020, s.5; Rostvall & West, 2005, s. 89; Stevanovic & Kuusisto, 2018; West, 2007, s. 142). Erityisesti haluan nostaa esille ilmiön, jota nimitän soivaksi tukikudokseksi. Vertaan ilmiötä Vygotskin tunnettuun teoriaan lähikehityksen vyöhykkeestä, jolla oppija voi edetä osaavamman vertaisen tai opettajan tukemana. Vygotski viittasi tähän tukeen käsitteellä *scaffolding*, oikea-aikainen tuki. Tässä tapauksessa vertaiset muodostavat musiikin välineitä käyttäen kudoksen, jonka tuella edetä. Kukaan yksilö voi olla sekä tuen antaja että saaja, sillä kudoksen muodostamiseen tarvitaan jokaisen panos ja jokainen voi myös tukeutua siihen. Tätä ilmiötä pidän keskeisenä ryhmäopetuksessa tarjoutuvana oppimisen resurssina ja yhtenä tutkimukseni tärkeistä löydöistä (Kibler, 2017).

Kolmanneksi tutkimus vahvisti aiempia tuloksia ryhmän turvallisen ilmapiirin ja sosioemotionaalisten seikkojen tärkeydestä. Ryhmän tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden edistäminen edellyttää myös sosioemotionaalisesta ilmapiiristä huolehtimista (Arvaja, 2005, s. 8; Pike, 2013; Repo-Kaarento, 2004, s.507; ks. myös Isosomppi ym., 2011). Tämä koskee erilaisia ryhmäopetustilanteita, mutta musiikki tuo niihin omat erityispiirteensä. Toisten kanssa ja kuullen soittaminen on nimittäin paljastavaa (Rikandi, 2012; Räihä & Juvonen, 2016, s. 138–139, s. 152). Osalle yhdessä musisoiminen on entuudestaan tuttua ja luonnollista, toisille taas uutta ja jännittävää. Opittavat asiat ovat opiskelijoille enemmän tai vähemmän haastavia, mikä voi herättää osaamattomuuden ja epävarmuuden kokemuksia. Tästä kaikesta seuraa tarve sosioemotionaaliselle tuelle, jota sekä ryhmä että opettaja tarjoavat (Suomi & Ruismäki, 2021). Kaikkea ei tosin tuoda ryhmässä esiin. Kaikki eivät ole yhtä avoimia ja valmiita paljastamaan toisille esimerkiksi omaa epävarmuuttaan. Vaikka yleisvaikutelma on, että opiskelijat arvostavat ryhmässä soittamista ja pitävät sitä perusteltuna ratkaisuna, saattaa osa kokea paljonkin jännitystä ja paineita ryhmätilanteessa.

Ryhmäsoittotunneilla sosioemotionaalinen ilmapiiri onkin tärkeä ja osallistujat pyrkivät vaalimaan sitä, jotta osallistuminen olisi kaikille turvallista. Tiivistetyksi voi todeta, että ryhmä toisaalta aiheuttaa paineita, toisaalta suojaa yksilöä ja tarjoaa tukea.

Neljänneksi tutkimus toi näkyviin, kuinka aikuisopiskelijoiden ja opettajan välinen vuorovaikutus sisältää positioihin ja identiteetteihin liittyviä jännitteitä. Näistä neuvotellaankin monin tavoin sekä vertaisryhmässä että opettajan ja opiskelijoiden kesken (Harré & Van Langenhove, 2010; van Langenhove & Harré, 1999; Potter, 2009).

Aikuisopiskelijoilla, jotka ainakin jossain määrin ovat sisäistäneet perinteiset opetukseen liittyvät opettajan ja oppilaan rooli-dotukset, on soittotunnille tullessaan vahva odotus opettajasta oppimistilanteiden säätelijänä (Kauppinen ym., 2013, s. 18; Kämäräinen ym., 2016, s. 8; Kääntä, 2011, s. 129; Mercer, 2010, s. 7). Ryhmämuotoisessa opetuksessakin saattavat yksilöopetuksen käytännöt olla osallistujien mielissä eräänlaisina ”perusasetuksina”. Näin ollen opiskelijat eivät helposti ota aktiivista roolia, vaikka siihen kannustettaisiin. Vertaisten vuorovaikutus vaatiikin usein käynnistyäkseen fasilitointia.

Aikuisen asettautuminen oppilaan – opetettavan – positioon vaatii toisinaan työstämistä ja tasapainoilua sekä opettajalta että opiskelijoilta. Opettaja liukuu helposti dominoimaan tilanteita. Tämä tulee tiedostaa ja tietoisesti pyrkiä fasilitoimaan ja tukemaan ryhmän toimijuutta. Tämä on opettajan vastuulla, koska hänellä joka tapauksessa on valtaa muita enemmän; myös valta luopua vallasta (Harré & Moghaddam, 2011). Opettajan asiantuntemusta kuitenkin tarvitaan oppimisen resurssina.

Erilaisissa informaaleissa tai formaaleissa musiikkiryhmissä vuorovaikutus, osaamisen ja ideoiden jakaminen on luontevaa ja luonnollista, ehkä jopa itsestään selvää. Bändeissä ja yhtyeissä, jotka toimivat ilman nimettyä johtajaa tai opettajaa, vuorovaikutus on symmetristä ja kollegiaalista. Asiantuntijuus ryhmässä on hajautettuna ja jäsenten positiot voivat vaihtua joustavasti sen mukaan, kuka kulloinkin on tietyssä asiassa osaavampi tai tietävämpi. Tämä näkyy jännitteenä: ryhmän vuorovaikutukselle pyritään antamaan tilaa ja mahdollisuuksia, mutta odotus opettajan auktoriteettiasemasta on vahva. Aikuisopiskelijoiden ryhmässä onkin potentiaalia, joka saattaa jäädä hyödyntämättä, jos ryhmän vuorovaikutukselle, aloitteille ja vertaisoppimiselle ei ole tilaa. Musiikinopetuksen kontekstissa opettajan positioon vaikuttaa myös se, että hän on musisoinnin ohjaaja ja opettaja, mutta samalla musisoivan ryhmän jäsenenä osa ryhmää, kanssamuusikko (vrt. Paalanen, 2021).

### 7.1.1 Tulosten merkittävyys

Tämä tutkimus täydentää sosiokulttuurisen oppimistutkimuksen kenttää kohdistuessaan opettajankoulutukseen, aikuisopiskelijoihin sekä musiikin ja nimenomaan soiton oppimis- ja opetusvuorovaikutukseen. Tutkimus toi aiempaa laajemmin esiin yhteismusisoinnin tarjoamia monipuolisia mahdollisuuksia. Musiikin elementtien monet funktiot ryhmän vuorovaikutuksessa saattavat musiikin parissa toimivista tuntua itsestään selviltä. Tutkimus toi ne kuitenkin näkyviksi, sanallistetuiksi ja tiedostetuiksi. Tutkimus teki näkyväksi helposti hiljaisen tiedon piiriin jääviä käytänteitä, mahdollisuuksia ja musiikin funktioita. Sekä opettaja että opiskelijat käyttivät nimittäin musiikkia monin tavoin kommunikoinnin ja neuvottelun välineenä.

Eräs tunnistamani yhteismusisoinnin tarjoama mahdollisuus, jota en aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta löytänyt, oli ryhmän yksilölle tarjoama suoja, ikään kuin piilopaikka. Ryhmässä soitettaessa yksilön soitto sulautuu muiden soittoon eikä erotu kokonaisuudesta. Vastaava ilmiö toteutuu kuorossa: yhdessä laulamien ja esiintymien ei aiheuta samanlaista painetta kuin yksin esiintyminen. Ryhmäopetustilanteessa opiskelija sai ajoittain omaa aikaa ja tilaa, kun opettajan huomio jakaantui useamman opiskelijan kesken. Tämä oli vapauttavaa (Davidson & Jordan, 2007, s. 733–734).

Soitonopetuksen tutkimuskentälle tutkimukseni toi uusia näkökulmia keskittyessään aikuisiin soitonoppijoihin ja nimenomaan ryhmämuotoiseen opetukseen. Aikuisten soitonopetusta käsittelevää tutkimuskirjallisuutta, varsinkaan uutta tai kotimaista, ei myöskään ollut juurikaan tarjolla.

Myös aiemmissa soiton ryhmäopetusta käsittelevissä tutkimuksissa on tuotu esiin tarjolla olevien resurssien ja ratkaisujen rikastuminen. Esimerkiksi on havaittu, että ääneen lausutut kysymykset avaavat kaikille oppimisen mahdollisuuksia (Fisher, 2010, s. 8; Pike, 2013; 2017, s. 18). Sosioemotionaalisten tekijöiden ja ryhmän turvallisen ilmapiirin merkitys korostui sekä tässä että aiemmissä tutkimuksissa (Pike, 2014; Suomi & Ruismäki, 2021).

Tutkimuksen tulokset vahvistivat aiempia tuloksia opettajan määräävästä asemasta ja opiskelijoita suuremmasta osuudesta opetustilanteiden vuorovaikutuksessa (Daniel, 2006). Mielikuva opettajan ja opiskelijoiden perinteisistä rooleista on vahva ja määrittelee kaikkien osapuolien odotuksia tilanteiden kulusta (Leskelä & Lindholm, 2011, s. 14–15). Tämänkin tutkimuksen aineistossa oli toistuvasti nähtävissä tunnettu niin sanottu IRE-rakenne (Esim. Kämäräinen ym., 2016, s. 8).

### 7.1.2 Ehdotuksia soiton opetukselle

Kyseessä ei ole kehittämistutkimus, mutta joitakin ehdotuksia käytännön opetustyölle voidaan tutkimustulosten perusteella kuitenkin esittää. Tulosten pohjalta voi päätellä, että soiton ryhmäopetuksella on tarjottavanaan resursseja, joita yksilöopetus ei tarjoa. Opiskelijoilla on kuitenkin myös yksilöllisiä tarpeita, jotka ryhmäsoiton tiheässä ajassa voivat jäädä huomaamatta ja täyttymättä. Ryhmä- ja yksilöopetusta yhdistelevä opetusmuoto voisi hyödyntää molempien vahvuuksia. Pianostudiossa tarjoutuva resurssien ekologia mahdollistaa ryhmän hyödyntämisen voimavarana, mutta antaa kuulokkeiden ja yksilöllisesti valittavan opiskelumateriaalin avulla mahdollisuuden yksilölliseen työskentelyyn ja opettajan tukeen kuten yksilötunnilla. Soiton ryhmäopetukseen on saatettu päätyä ainakin osittain kustannusten säästämiseksi. Olipa niin tai näin, tutkimuksen tulokset osoittavat, että ryhmämuotoisuudella on soiton opetuksen kontekstissa mahdollisuuksia, kuten vertaisilta ja vertaisten tuella oppiminen. Jos niihin ei tietoisesti tartuta, jäävät ryhmän tarjoamat resurssit hyödyntämättä (Gaunt & Westerlund, 2013, s. 1–2).

Ryhmien soittajilla voi olla hyvin erilaiset lähtökohdat. Niinpä eriyttäminen on tarpeen, jotta kaikki voivat osallistua musiikkiin ja oppia siitä lisää. Hyväksi käytänteeksi osoittautui tämän tutkimuksen tulosten perusteella esimerkiksi vaativuustasoltaan erilaisten, vaihtoehtoisten toteutustapojen tarjoaminen samaan kappaleeseen. Jokainen saattoi valita itselleen sillä hetkellä sopivimman ja sai tarvitessaan tukea opettajalta tai vertaiselta, kun halusi siirtyä eteenpäin (ks. s. 36, ZAA, ZPA, ZPD).

Johtopäätös tästä on, että jos ryhmän mahdollisuuksia halutaan hyödyntää enemmän ja ryhmän ja sen jäsenten positiota vahvistaa, se vaatii vielä tietoisempää suunnittelua ja tietoisesti luotuja, mutta tarpeen tullen joustavia rakenteita. Opettajan tulee olla tietoinen opiskelijoiden tarpeista ja tilanteista ja etsiä tasapainoa oman osuutensa suhteen. Toisinaan ryhmä tarvitsee enemmän opettajan tukea, toisinaan taas on syytä antaa ryhmän keskinäiselle oppimiselle enemmän aikaa ja tilaa.

### 7.1.3 Ehdotuksia luokanopettajakoulutukselle

Luokanopettajakoulutuksen konteksti tuo opetuksen sisältöön ja vuorovaikutuksen rakentumiseen oman, erityisen näkökulmansa. Opiskelijat pohtivat toimintaansa ja musiikillisia käytänteitä myös siitä näkökulmasta, mitä ne merkitsevät luokkaopetuksen kannalta. Kun kyseessä ovat opettajaksi opiskelevat aikuiset, musiikin oppimisprosessien avaaminen ja niistä keskusteleminen ryhmässä onkin tärkeää myös tulevan opettajantyön kannalta (vrt. Rikandi, 2012).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, s. 22) korostaa praktiikkaalisen musiikkikasvatuksen hengessä toiminnallisuutta ja musisoimista, tekemällä oppimista (vrt. Elliott, 1995; Regelski, 2016a). Musiikkia opettavalta luokanopettajalta vaaditaan sekä taitoa että rohkeutta ohjata oppilaiden musiointia. Soittimen hallinta antaa tähän itseluottamusta. Soitonopiskelu koulutuksen aikana antaa tulevalle opettajalle mahdollisuuden kehittää omaa muusikkouttaan (Suomi, 2009, 211; Suomi & Ruismäki, 2021).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) painottaa oppiainerajat ylittäviä kokonaisuuksia. Luokanopettajat tarvitsevatkin musiikillisia taitoja ja tietoja voidakseen ymmärtää ja hyödyntää laajasti myös musiikin mahdollisuuksia toteuttaessaan monialaisia kokonaisuuksia.

Tämän tutkimuksen perusteella ryhmämuotoisuus soveltuu luontevasti luokanopettajien koulutuksen soitonopiskeluun, jonka tavoite on koulutyössä tarvittava käytännöllinen soittotaito, lähinnä säestystaito. Tulokset osoittavat, että ryhmässä tapahtuva vertaisoppiminen on monin tavoin hyödyksi tuleva opettajan ammattia ajatellen. Soittotuntien vertaisvuorovaikutukseen ja -oppimiseen osallistuminen – kuten soittotaidon vahvistuminen ylipäätään – voi tukea opiskelijan musiikkisuhdetta ja tuoda itseluottamusta musiikin parissa toimimiseen luokassa oppilaiden kanssa.

Opiskelun ryhmämuotoisuus resonoi perinteistä yksilöopetusta luontevammin luokanopettajan työn kanssa. Tilanteena se, että musisoidaan yhdessä, vaikkakin pienessä ryhmässä, muistuttaa enemmän koululuokan musisointi- ja yhteislaulutilannetta kuin yksityistunteja. Soittaminen ja laulaminen kietoutuvat ryhmäsoittotunneilla luontevasti yhteen, ja tässä tulee esiin tutkimuksen kohteena olleen soitonopiskelutilanteen erityisyys, kun kyse on tulevista luokanopettajista, jotka tulevat tarvitsemaan soittotaitoa ammatissaan.

Nykyteknologia mahdollistaa suurtenkin ryhmien opiskelun itsenäisesti, yksilöllisesti ja myös ajasta ja paikasta riippumatta. Tutkimukseni tulokset kertovat, että opettajan läsnäolo oppimisen resurssien orkestroijana ja oikea-aikaisen tuen tarjoajana on tästä huolimatta edelleen tärkeä (vrt. Westberry & Franken 2013, s. 159–160). Myös ryhmän tarjoamat yhteismusisoinnin ja yhteisöllisyyden ulottuvuudet ovat oleellisia, ja niitä on syytä vaalia ryhmäopetuksessa. Tulevan luokanopettajan on tärkeää saada kokemuksia ja niiden kautta ymmärrystä musiikin yhteisöllisistä mahdollisuuksista myös opetustyön kannalta.

Tässä tutkimuksessa keskiössä on pianonsoiton opiskelu luokanopettajakoulutuksessa. Laulamisen osuutta ei kuitenkaan voi ohittaa, ovathan soitonopetuksen keskeisiä tavoitteita luokanopettajakoulutuksessa nimenomaan



oppilaiden laulun säestäminen ja laulun ja soiton yhdistäminen. Laulaminen ja soittaminen siis kietoutuvat yhteen. Juuri säestämistaidon opetteluun ja vahvistamiseen ryhmämuotoinen opetus soveltuu hyvin, sillä ryhmä ikään kuin simuloi laulavaa oppilasryhmää.

Julkisessa keskustelussa on esitetty huolia laulamisen vähenemisestä peruskoulussa. Suomi (2019) on nostanut esiin luokanopettajien haluttomuuden opettaa musiikkia. He eivät nimittäin koe itsellään olevan siihen riittäviä valmiuksia. Luokanopettajat muun muassa pitävät säestystaitojaan riittämättöminä. Musiikkia opettavan opettajan työn kannalta olisi ihanteellista, jos soittotaito olisi sellaisella automaation tasolla, että soittamiseen keskittyminen ei veisi liikaa huomiota laulamislta. Tämän tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että opiskelijat arvostivat mahdollisuutta opiskella soittoa ja kokivat sen erittäin tarpeelliseksi tulevan työnsä kannalta. Samansuuntaisia tuloksia on saatu lukuisista, aivan tuoreistakin tutkimuksista (ks. s. 56).

Tilannetta ei helpota se, että opettajankoulutuslaitosten vähäisiä musiikinopetuksen resursseja on kiristetty entisestään. Voitaneen kuitenkin ajatella, että soiton opiskelu tukea antavassa pienryhmässä rohkaisee useampia opettajia opettamaan musiikkia ja muutenkin käyttämään sitä monipuolisesti työssään (Saarelainen & Juvonen, 2017, s. 17–18; Suomi, 2019).

Julkisuudessa keskustellaan tällä hetkellä koulujen eriytymisestä ja painotetun opetuksen, myös musiikinopetuksen osuudesta tässä kokonaisuudessa. On esitetty toisaalta luokkamutoisesta painotetusta opetuksesta luopumista ja toisaalta sen lisäämistä. Aivotutkijat Minna Huotilainen ja Mari Tervamäki (HS 12.3.2023) toivat esiin musiikinopetuksen merkityksen kaikelle oppimiselle, erityisesti kielten oppimiselle. He ehdottivat musiikin lisäämistä koulupäiviin joustavasti ja toivoivat luokanopettajilta rohkeutta käyttää musiikkia eri yhteyksissä. Musiikin perustaidot riittäisivät tähän.

Tutkimukseni koski vuorovaikutusta aikuisopiskelijoiden pianonsoittoa opiskelevissa ryhmissä. Tuloksissa nousi vahvasti esiin tarve hyvään ilmapiiriin ja sosioemotionaaliseen turvallisuuteen. Vastaavaa kertovat aiemmatkin tutkimukset, ja nämä ovatkin asioita, jotka tulee tiedostaa ja ottaa huomioon erilaisissa ryhmäopetuksen konteksteissa.

Tutkimusprosessin kuluessa mieleeni on noussut jatkotutkimuksen aiheita. Yhtenäinen peruskoulu mahdollistaa aineenopettajien osallistumisen musiikin opettamiseen peruskoulun alaluokilta asti ja vastaavasti luokanopettajien osallistumisen musiikin opetukseen yläluokilla, jos heillä on niin sanottu laaja sivuaine musiikissa. Jyväskylän yliopistossa on kehitetty myös koulutusohjelma, joka antaa kaksoiskelpoisuuden sekä luokanopettajan että musiikin aineenopettajan tehtäviin. Olisi kiinnostavaa selvittää, miten eri koulutustaustaiset opettajat opettavat musiikkia peruskoulussa ja millaisia käsityksiä ja kokemuksia heillä on koulutukseensa sisältyvästä musiikin opiskelusta ja sen opettamisesta.

Olen tutkinut soiton opiskelua ryhmässä yhdessä tietyssä kontekstissa, yhden tapauksen kautta. Olisikin kiinnostavaa tutkia, löytyykö vastaavia tuloksia muilla musiikinopetuksen alueilla ryhmäopetuksen ja instrumenttiopetuksen erilaisissa konteksteissa. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden kokemuksia soiton

ryhmäopetuksesta kartoitettiin vain muutaman haastattelun pohjalta. Jatkotutkimuksen tehtäväksi jääkin tuoda opiskelijoiden ääni kattavammin esiin.

Tutkimusprosessin kuluessa olen kehittänyt tapoja osallistujien musiikillisen vuorovaikutuksen havainnoimiseen, analysointiin ja todentamiseen. Musiikillisia ilmauksia ei esimerkiksi voi litteroida samoin kuin puhetta. Musiikillinen vuorovaikutus ja sen funktiot ovat kiinnostava tutkimuskohde, jonka hienosyisempään tarkasteluun jatkotutkimus toivottavasti kehittää lisää tarkempia työkaluja ja metodeja.

Tämän tutkimusasetelman ja -aineiston puitteissa ei ollut mahdollista tehdä päätelmiä esimerkiksi ryhmien alku- ja loppuvaiheen vuorovaikutuksen luonteesta ja siinä mahdollisesti tapahtuneesta kehityksestä. Tutkimuksen tulokset eivät liioin kerro oppimisessa tapahtuneista muutoksista. Nämä kiinnostavat näkökulmat jäävät tulevien tutkimusten selvitettäväksi.

## 7.2 Tutkimusprosessin arviointia

Laadullinen tutkimus on kokonaisvaltainen prosessi, jossa luotettavuuden ja eettisyyden kysymykset kietoutuvat yhteen (Tynjälä, 1991). Myös tutkimuksen arviointi on kokonaisvaltaista. Sitä toteutetaan koko tutkimusprosessin kattavalla kriittisellä asenteella (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009).

### 7.2.1 Luotettavuuden arviointi

Olen käsitellyt tutkimuksen vaiheita luotettavuuden kannalta tutkimusraportin asianomaisissa kohdissa (ks. luvut 5.4.1.4, s. 83 ja 5.4.2.3, s. 88). Tässä alaluvussa pohdin vielä kokoavasti tutkimukseni luotettavuutta peilaten sitä laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereihin (Lincoln & Guba, 1985; Puusa & Juuti, 2021; Tuomi & Sarajärvi, 2018; Tynjälä, 1991).

Laadullisen tutkimuksen erilaisia suuntauksia yhdistää tietyin varauksin totuuskäsitys, joka hylkää niin sanotun korrespondenssiteorian ja absoluuttisen, objektiivisen totuuden olemassaolon. Laadullisen tutkimuksen piirissä totuuden sijaan ajatellaan liittyvän konsensukseen, pragmaattisuuteen ja koherenttisuuteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Objektiivisen, varman tiedon sijaan etsitään perusteltavissa olevaa tietoa. Painopiste laadullisen tutkimuksen luotettavuuskeskustelussa on todellisuuden luonteessa, kielessä ja merkityksissä, ei niinkään teknisissä kysymyksissä. Analyysi onkin pohjimmiltaan merkitysten tulkintaa, ja kieli välittää merkityksiä (Tynjälä, 1991).

Määrällisen tutkimuksen luotettavuutta on totuttu arvioimaan reliabiliteetin ja validiteetin suhteen. Laadullisen tutkimuksen piirissä näihin käsitteisiin on suhtauduttu kriittisesti, koska niiden katsotaan pohjautuvan käsitykseen yhdestä, oikeasta totuudesta tutkimuksen päämääränä. Laadullinen tutkimus taas nojaa relativismiin: sosiaalisen todellisuuden oletetaan olevan olemassa, mutta eri osapuolilla voi olla siitä erilaisia kokemuksia ja tulkintoja, joita ei voida väittää vääriksi tai oikeiksi (Lincoln & Guba, 1985; Tynjälä, 1991).

Tynjälä (1991) luonnehtii Lincolnin ja Guban (1985) pohjalta laadulliseen tutkimukseen sovellettavia luotettavuuden kriteereitä. Nämä ovat *totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalius*. Totuusarvoa arvioidaan vastaavuuden käsitteellä: tutkimus tuottaa rekonstruktioita tutkittavien todellisuuksista, ja tutkijan pitäisi pystyä osoittamaan, että nämä rekonstruktiot vastaavat alkuperäisiä konstruktioita todellisuudesta (Lincoln & Guba, 1985; Tynjälä, 1991). Olen pyrkinyt kuvaamaan aineistoni niin kattavasti, että sen kaikki piirteet tulevat esiin. Varmistan luotettavuutta runsailla aineistolainauksilla, joiden avulla todistan tuloksiani ja annan lukijalle mahdollisuuden arvioida tulkintojeni ja rekonstruktioideni pätevyyttä (Puusa & Juuti, 2021).

Kvalitatiivisen tutkimuksen tuloksilta ei edellytetä yleistettävyyttä, pikemminkin siirrettävyyttä toiseen kontekstiin. Tätä voi arvioida tutkimuksen hyödyntäjä, ei yksin tutkija. Toivon kuvanneeni tutkimuksen vaiheineen niin seikka-peräisesti ja huolellisesti, että lukija pystyy arvioimaan sen tulosten sovellettavuutta muissa konteksteissa. Tämä tapaustutkimus kohdistuu yhteen luokanopettajankoulutusohjelmaan. Uskon kuitenkin, että sen tuloksia voidaan hyödyntää erityisesti muissa vastaavissa koulutusohjelmissa ja ryhmäopetuksen, erityisesti soitonopetuksen, konteksteissa opetusta kehitettäessä.

Reliabiliteetin, toistettavuuden sijaan laadullisessa tutkimuksessa on mielekäs arvioida tutkimustilannetta ja siinä mahdollisesti tapahtuvia muutoksia (Tynjälä, 1991). Jos olisin nyt aloittamassa tutkimusta, kiinnittäisin enemmän huomiota aineistohankinnan teknisiin olosuhteisiin. Nyt aineiston laatuun vaikutti ensinnäkin ahdas opetustila, joka määrittäi osallistujien ja kameroiden sijoittelua luokassa. Kun lisäksi itse kuvasin videot, huomioni oli kuvaushetkellä kiinnittynyt opetustilanteeseen, ei havainnoimiseen. Siitä huolimatta katson, että talenteiden avulla pystyin saamaan riittävän kattavan kuvan tuntien tapahtumista. Intensiivisessä opetustilanteessa tarkkojen havaintojen tekeminen olisi ollut mahdotonta. Videotallenne puutteineenkin mahdollisti toistuvat katselukerrat ja analyysikierrokset ja vahvasti näin tutkimustulosten luotettavuutta. (vrt. Daniel, 2006). Videotallenteiden käyttöä luotettavuuden kannalta olen käsitellyt tarkemmin luvussa 5.4.1.4 (s. 83-85).

Tutkimuksen aineisto käsittää yhdeksän tunnin mittaisen videomateriaalin ja lisäksi neljä yksilöhaastattelua. Videomateriaalin pystyin pintatasolla analysoimaan kokonaisuudessaan ja tämän pintatason tarkastelun pohjalta valitsemani osat tarkemmin. Haastatteluista valitsin ne osat, jotka olivat tutkimuskysymyksiäni kannalta kiinnostavia. Kuten aiemmin mainitsin, olin videoinut myös ryhmien ensimmäiset tunnit, mutta nämä jätin lopulta analyysin ja tutkimuksen ulkopuolelle.

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä objektiivisuuden vaatimus ei ole mielekäs, sen sijaan painottuvat tutkijan luotettavuus ja rehellisyys. On oltava tietoinen siitä, miten tutkijan oma viitekehys on mukana prosessissa (Tynjälä, 1991). Tässä tutkimuksessa oman osuuteni kirjoittaminen auki lukijan arvioitavaksi oli erityisen tärkeää, sillä olin osa tutkittavaa tilannetta ja tutkin siis myös omaa toimintaani. Objektiivisuutta ei voida saavuttaa, mutta tutkijan subjektiivisuuden tunnistaminen ja tuominen näkyviin lisää sitä (Puusa & Juuti, 2020). Olen

tutkijana monin tavoin sisäpuolinen tutkimassani ilmiössä ja sen kontekstissa, ja suhteeni tutkittaviin on läheinen. Tätä tutkimukseni ulottuvuutta olen käsitellyt tarkemmin luvussa 5.4.2.3 (s. 88-89). Eräs opettajatutkijan kaksoispositioni ulottuvuus oli se, että toteuttaessani opetusta ja tutkimusta rinnakkain tutkijan asenteeni sai minut katsomaan opetustakin tutkijan silmin. Kun tutkin ryhmän ja vuorovaikutuksen merkitystä, se todennäköisesti vaikutti myös tapaani suunnitella ja organisoida opetusta. Opetustilanteet eivät ilman tutkimusta välttämättä olisi olleet aivan samanlaisia, sillä tutkija ja tutkimuskohde ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Puusa & Juuti, 2020).

Laadulliselle tutkimukselle, erityisesti tapaustutkimukselle, on ominaista tapausten ainutlaatuisuus. Niinpä toistettavuutta ei laadullisessa tutkimuksessa edellytetä samalla tavalla kuin määrällisessä. Tutkimuksen luotettavuutta ja rehellisyyttä pitää kuitenkin jollain tavalla pystyä arvioimaan. Tähän olen pyrkinyt selostamalla tarkasti tutkimuksen eri vaiheet ja aineiston hankinnan olosuhteet. Kuvaan myös aineiston hankinnassa ilmenneitä hankaluuksia, kuten teknisiä haasteita ja esimerkiksi aikatauluongelmia (Hirsjärvi ym., 2006; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009). Lukijan tulee voida seurata tutkijan valintoja ja päätelmiä ja myös kritisoida niitä (Puusa & Juuti, 2020).

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä käyttämällä erilaisia menetelmiä ja aineistoja. Näin tutkija ei voi lukkiutua yhteen näkökulmaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa käytetään eri aineistoja ja myös eri metodeja. Laadullisten menetelmien lisäksi mukana on pieni osuus määrällistä analyysia. Lähinnä kyseessä on Denzinin esittämä metodinen, tarkemmin metodien välinen triangulaatio (Denzin, 1978; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Eri menetelmät tai aineistot eivät välttämättä vahvista toisen antamia tuloksia. Triangulaation avulla saatetaan sen sijaan saada esiin useampia näkökulmia ja rikkaampi kuva tutkittavasta ilmiöstä (Tynjälä, 1991). Tämä oli minunkin tavoitteeni. Tämän tutkimuksen painavimman aineiston muodostavat ryhmäsoittotuntien videotallenteet, ja aineistoon sisältyy myös niihin pohjautuvia haastatteluita. Haastatteluista, vaikka niitä on vain neljä kappaletta, nousi näkyviin hienojakoinen, vivahteikas ja monitahoinen kuva vastaajien antamista merkityksistä. Osittain tämä liittyyneen käytössä olleeseen haastattelumuotoon: kun haastattelu pohjautui tallennetun opiskelutilanteen seuraamiseen, haastateltavien puheessa tuli esiin soittotuntien rakenteisiin ja käytäntöihin liittyviä asioita ja koko opiskelutilanne ja oppimisympäristö yksityiskohtineen. Saattaa myös olla niin, että oppituntitallenteen seuraaminen nosti esiin autenttisempia, enemmän juuri kyseiseen koettuun tilanteeseen kytkeytyviä merkityksiä runsaammin kuin pelkkä haastattelu olisi tuonut. Toisaalta haastattelut toivat esiin sellaista, mikä soittotuntien tiheässä ajassa ei välttämättä näkynyt ulospäin, ja mitä en olisi tavoittanut vain videotallenteita havainnoimalla, kuten epävarmuuden ja turhautumisen kokemuksia. Koen, että tähän osaltaan vaikutti myös tutkijan ja tutkittavien läheinen ja luottamuksellinen suhde. Haastattelumenetelmän luotettavuutta olen käsitellyt tarkemmin luvussa 5.4.2.3 (s. 88-89).

Aineistotriangulaation avulla saatoinkin tarkastella tutkittavana olevaa ilmiötä ja tilanteita ikään kuin kaksoisvalotuksessa. Videostimuloitu haastattelu toi

tulkintaan lisäksi monikerroksisuutta, kun haastateltava teki tulkintaa videolla näkemästään tilanteesta ja minä tulkitsin haastateltavan puhetta. Molemmat olimme mukana alkuperäisessä, videolle tallentuneessa tilanteessa ja muistimme siitä jotain, kenties myös sellaista, mitä videolla ei näkynyt.

Tieteellisen toiminnan luotettavuuden peruskivi on julkinen arviointi sen kaikilla tasoilla. Tutkijan on kuvattava tutkimuksensa vaiheet tarkasti ja selkeästi, jotta lukija pystyy seuraamaan ja arvioimaan tutkimusta. Laadullisen tutkimusraportin tulee kertoa myös tutkijasta, sillä tämä on osa tutkimusta. Sekä henkilökohtainen että ammatillinen tieto ja kokemukset, jotka voivat vaikuttaa tutkimuksen vaiheisiin, tulee tuoda esiin (Tynjälä, 1991). Kuvaan omaa taustaani ja esiyemmärrystäni tutkimuksen johdanto-osassa, luvussa 1.3, s. 25. Tuon raportissa avoimesti esiin sen, että olen monin tavoin sisäpuolinen tutkimassani ilmiössä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiivisuus, henkilökohtainen kokemus ja se, että havainnot ovat aina teoriapitoisia, hyväksytään osaksi tutkimusta. Luotettavuus kuitenkin edellyttää tutkijan kykyä reflektoida omaa osuuttaan.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kehottavat kiinnittämään tutkimuksen arvioinnissa huomiota myös tutkimuksen ajalliseen keston. Oma tutkimusmatkani on ollut pitkä ja polveileva. Tutkimukseen ryhtymisen motiivi oli vuosien opetustyö ja siinä virinneet ajatukset ja kysymykset. Saatuaani jatko-opinto-oikeuden vuoden 2014 lopussa aloitin aineiston keruun seuraavan vuoden alussa. Haastatteluja ja videoaineistojen hankinta ja analyysi tapahtuivat useammassa vaiheessa, jolloin myös ajallinen viive antoi tutkimuksellista välimatkaa aineistoon. Näin pystyin tarkastelemaan myös omaa toimintaani etäämpää, tutkijan silmin. Laajan videoaineiston käsittely ja analysointi oli hidas ja työläs, mutta antoisa prosessi. Aineiston hankintaan ja laatuun liittyviä seikkoja olen käsitellyt tutkimuksen metodiosan alaluvuissa 5.4.1, s. 76 ja 5.4.2, s. 85.

Sittemmin olen edistänyt tutkimusta vaihtelevasti, ajoittain päätoimisen opetustyön ohella, välillä apurahan turvin tai tohtorikoulutettavana, lopulta työuran jälkeen eläkeläisenä. Prosessin kuluessa aineiston käsittely ja analyysi sekä teoreettisen viitekehyksen rakentaminen ja tutkimuskysymysten lopullinen muotoilu limittyivät ja asetelma täsmentyi. Matkan varrelle on mahtunut kokeiluja ja harhapolkuja. Jos olisin nyt aloittamassa väitöskirjan tekoa, tekisinkin monia asioita toisin. Ainakin käyttäisin enemmän aikaa tutkimuksen suunnitteluun sekä tutkimuskenttään ja metodologiaan tutustumiseen ennen varsinaisiin tutkimustoimiin ryhtymistä.

Tutkijan ja tutkittavien suhde saattaa laadullisessa tutkimuksessa poiketa paljon perinteisestä, etäisestä ja neutraalista suhteesta. Läheisyyttä ja luottamuksellisuutta korostetaan esimerkiksi osallistuvan havainnoinnin yhteydessä. Kun tutkijan ja tutkittavien suhde on läheinen, kuten tässä tutkimuksessa opettajan ja opiskelijan suhde, voi tutkijan olla vaikea erottaa omia ja tutkittavien kokemuksia toisistaan. Niinpä refleksiivinen ote on tärkeä. (Tynjälä, 1991.) On pohdittava, kuuleeko tutkija tutkittavien äänen, vai värittävätkö havaintoja esimerkiksi hänen omat kokemuksensa, asenteensa, asemansa tai suhde tutkimuksen kohteeseen. Tätä ei voi täysin välttää, ja näkökulmaa tuleekin käsitellä tutkimuksen

luotettavuuspohdinnassa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Vaarana on myös se, että tutkijan mieleen voi kehittyä itsestänselvyyksiä, ”sokeita pisteitä”, jotka estävät häntä näkemästä kaikkia ilmiön puolia. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tutkijan onkin tärkeää tunnistaa näitä katseelta helposti piiloon jääviä asioita (Unkari-Virtanen, 2009, s. 61). Olen pyrkinyt refleksiivisyyteen pitämällä tutkimuksen eri vaiheissa tutkimuspäiväkirjaa, tosin vaihtelevasti tutkimuksen vaiheesta ja -raadollista kyllä - omista työkiireistäni riippuen. Positioni ovat vaihdelleet tutkijan, opettajan ja kanssamuusikon positioiden välillä, ja näiden vaihtelun pohtiminen myös päiväkirjassa on osaltaan vahvistanut tutkimuksen luotettavuutta. Olen tarkastellut tutkijan positiotani, suhdettani tutkittaviin sekä tutkimuksen aiheeseen ja kontekstiin tutkimusraportissani eri yhteyksissä, alkaen johdannon luvusta 1.3, s. 25 ja tutkimusmenetelmän kuvauksen yhteydessä luvussa 5.4.2.3, s. 88.

## 7.2.2 Eettiset kysymykset

Tiedeyhteisö on sitoutunut noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Osa sitä on tutkimusetiikka. Eettisiä kysymyksiä on pohdittava tutkimuksen kaikissa vaiheissa alkaen aiheen valinnasta aineiston hankintaan ja lopulta tulosten julkaisuun. Kun tutkimuksen tiedonantajina ovat ihmiset, korostuu erityisesti kaikkien ihmisarvoinen ja tasapuolinen kohtelu. Tutkimukseen osallistuminen ei saa aiheuttaa merkittäviä haittoja. Tässä tutkimuksessa tutkijalla on erityinen vastuu tutkittavien kohtaamisessa tutkija-opettajan kaksoisposition mukanaan tuoman valta-aseman vuoksi. Valta lisää vastuuta. Tutkimuksen eettisyyteen sisältyy myös vastuu tieteelle. Se tarkoittaa, että tutkija ei saa esimerkiksi tuloksia vääristelemällä tai muulla tavoin aiheuttaa haittaa tieteen edistymiselle (Vuori, 2021). Olen kaikissa tutkimuksen vaiheissa parhaan kykyni mukaan noudattanut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan antamia hyvän tieteellisen käytännön ohjeita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Tutkimuksessani ei ole sellaisia piirteitä, että eettinen ennakoarviointi olisi ollut tarpeen (Kuula-Luumi, 2021).

Ennen tutkimuksen ja aineiston hankkimisen aloitusta kerroin tutkimuksesta ja sen tavoitteista koko opiskelijaryhmälle. Pyysin sekä koulutuksen järjestäjältä että opiskelijoilta suullisesti luvan aineiston keräämiseen, videointiin ja tutkimuskäyttöön. Sittemmin olen ymmärtänyt, että tutkimuksesta informoiminen ja lupien hankkiminen olisi ollut parempi tehdä kirjallisesti. Tutkimuksen aineistonhankinnan aikana, vuonna 2015, tällaista ohjeistusta ei käsittäkseni vielä ollut tai ainakaan en ollut siitä tietoinen. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Videoiden käyttöön liittyy myös kysymyksiä tutkittavien tietosuojasta. Kerroin tutkittaville, että videot tulevat vain minun käyttööni enkä esittele niitä missään tilanteessa. Kellään ei ollut mitään videointia vastaan. Tunnneilla ei ollut läsnä ulkopuolista kuvaajaa, vaan kuvasin aineiston itse kahdella paikallaan olevalla kameralla (Kuula-Luumi, 2021). Tiedostan, että valta-asemani opettajana suhteessa opiskelijoihin saattoi nostaa tutkimuksesta kieltäytymisen kynnystä. Yksi opiskelija kertoi, ettei halua osallistua haastatteluun, ja kunnioitin tätä toivetta. Neljä haastateltavaa ilmoittautui vapaaehtoisesti mukaan.

Säilytin tutkimusaineistoa Jyväskylän yliopiston U-asemalla ollessani työsuhteessa yliopistoon. Siirryttyäni eläkkeelle olen säilyttänyt aineiston omalla tietokoneellani tietoturvallisesti eikä ulkopuolisilla ole pääsyä siihen. Analyysivaiheessa käytössäni oli pseudonymisoitu, litteroitu aineisto. Litteroiduissa aineistoesimerkeissä käytin tutkittavista peitenimiä. Kun olen hankkinut aineiston itse, minulla on siihen omistusoikeus. Olen hankkinut aineiston vain tätä tutkimusta varten, ja tutkimusprosessin päätyttyä video- ja audiotallenteet ja litteroitu aineisto hävitetään tietosuojakäytänteet huomioon ottaen. Olen kerännyt aineiston suoraan tutkittavilta, joten heille antamani informaatiokin määrittää osaltaan aineiston säilyttämistä ja jatkokäyttöä. (Aineistohallinnan käsikirja, 2021; Avoin tiedon keskus, 2020; Jyväskylän yliopisto, 2023.)

Tieteellisen tiedon tulee olla avointa ja julkista. Olen esitellyt tutkimustani ja sen alustavia tuloksia säännöllisesti jatko-opintoseminaarissa ja ohjaustapaamisissa ohjaajilleni. Olen kertonut tutkimuksestani myös alan konferensseissa ja julkaisuissa. Myös kollegoiden ja opiskelijoiden kanssa olen keskustellut tutkimuksestani, sen tuloksista ja niiden herättämistä ajatuksista.

Tieteen harjoittaminen on monessa mielessä keskustelua. Jokainen tutkimus rakentuu osittain aikaisemmin tehtyjen tutkimusten luomalle perustalle. Olen kunnioittanut muiden tekemää työtä käyttämällä lähdekirjallisuutta asianmukaisesti ja viittaamalla siihen johdonmukaisesti ja huolellisesti.

### 7.3 Lopuksi

Aloittaessani tutkimusmatkaa mielessäni oli hiukan hämärä kuva ryhmämuotoisesta soitonopetuksesta ilmiönä, jonka halusin pilkkoa osasiinsa ja koota siitä uuden, jäsentyneemmän ja tarkemman kuvan. Nyt, matkan pään lähestyessä, ryhmässä tapahtuva vuorovaikutus näyttäytyy voimavarana. Erityisesti musiikin osuus vuorovaikutuksessa piiryy näkyviin entistä kirkkaammin.

Praksiaaliseen musiikkikasvatukseen sisältyy ajatus laaja-alaisesta muusikoudesta. Luokanopettajan muusikkous on muun muassa kykyä käyttää musiikkia monipuolisesti opetustyössä ja tarjota näin oppilaille mahdollisuuksia musiikin kokemiseen. Muusikkous ja kyky opettaa musiikkia nivoutuvat siis toisiinsa. Monipuolisen, toiminnallisen musiikinopetuksen toteuttaminen vaatii opettajalta musisointitaitoja, mutta myös rohkeutta ja itseluottamusta sekä ymmärrystä musiikin monipuolisista mahdollisuuksista sekä opetettavana aineena että osana laaja-alaisia kokonaisuuksia ja koulun kulttuuria. Yhteiset musisointikokemukset ja osallistuminen vertaisoppimiseen ja -vuorovaikutukseen ovat tärkeitä, sillä kynnys käyttää musiikkia luokassa madaltuu, kun kokemuksia yhdessä musisoinnista on kertynyt opintojen aikana. Tulevan opettajan muusikkous kehittyi musisoinnin myötä.

Praksiaalinen ja esteettinen lähtökohta musiikinopetuksessa ja -oppimisessa eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois, vaan ovat pikemminkin näkökulmia, joista musiikkia opettavan on hyvä olla tietoinen, kun pohtii omia valintojaan ja omaa musiikinopettajuuttaan. Näen, että kummallakin näkökulmalla on

annettavaa musiikinopetukselle. Puhtaasti esteettisille lähtökohdille pohjautuva opetus voisi vieraannuttaa oppilaita. Toisaalta se korostaa musiikin vastaanottamista, kokemista ja musiikillista nautintoa. Praksiaalinen, tekemistä korostava ote lienee kouluopetuksessa käyttökelpoisempi, mutta saattaa kapeuttaa opetuksen sisältöjä. Tässä tutkimuksessa praksiaalisuus painottuu Opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) opettajille asettamien haasteiden kautta. Luokkaopetuksessa tarvittavat käytännön musisointitaidot korostuvat.

Luokanopettajalla on – niin halutessaan – paljon mahdollisuuksia käyttää musiikkia osana opetusta, sillä hän ei aineenopettajan tavoin ole sidottu yhteen tai kahteen viikoittaiseen musiikkituntiin. Soittava ja laulava opettaja, joka uskalltaa tarttua musiikkiin ja näin tuoda sitä myös oppilaittensa elämään, on oppilailleen myös esimerkki siitä, että musiikki kuuluu kaikille, ei vain lahjakkaimmille. Onkin ristiriitaista, että koulutus ei välttämättä anna opettajalle valmiuksia näiden mahdollisuuksien käyttämiseen.

Erilaisissa soiton ja musiikin ryhmäopetuksen konteksteissa on hyödyllistä tiedostaa se, kuinka monin tavoin musiikki on osa ryhmän tai opettajan vuorovaikutusta. Se konkretisoi ja täydentää sanallista informaatiota, se on neuvottelun väline ja se kannattelee yksilöä. Ryhmän musisoidessa positiot vaihtelevat: osallistuja on välillä oppija, välillä ohjaaja toisille. Nämäkin ovat hyödyllisiä kokemuksia tulevaa opettajantyötä ajatellen, olipa sitten kyse soiton- tai luokanopetuksesta.

On kuitenkin muistettava, että ryhmässä opiskeluun ja erityisesti musisointiin liittyy myös paineita ja epävarmuuden kokemuksia, joita ei välttämättä näytetä ryhmätilanteessa. Sisältyykö opettajankoulutuksen kulttuuriin jonkinlainen reippauden myytti, joka estää tuomasta esiin vaikeampia tunteita ja esimerkiksi ryhmässä tarvetta yksilöllisempään työskentelyyn? Aikuisopiskelijat saattavat lisäksi olla kohteliaita eivätkä helposti tuo ryhmätunneilla esiin asioita, joiden koetaan aiheuttavan ristiriitoja ja rikkovan ryhmän harmoniaa. Positiivisen solidarisuuden oletus ja kasvojen säilyttämisen tarve ovat vahvoja.

Soitonopetuksen kontekstissa opettaja tarvitsee ryhmää opettaessaan herkkyyttä tunnistaa ryhmän sosioemotionaalisia tekijöitä ja taitoa vaalia turvallista ilmapiiriä. Musisoiva ryhmä tarvitsee toisinaan tilaa vertaisoppimiselle, toisinaan tukea tai fasilitointia opettajalta. Opettajan tulee osata tasapainoilla näiden välillä. Sekä yksilö- että ryhmäopetuksella on omat vahvuutensa, eikä ryhmäopetus tietenkään koskaan korvaa perinteistä, vuosisatojen kuluessa hioutunutta yksilöopetuksen traditiota. Yksilötunnit voivat olla intensiivisiä ja tehokkaita. Ryhmämuotoisella soitonopetuksella on kuitenkin potentiaalia esimerkiksi juuri luokanopettajakoulutuksen kontekstissa. Luokanopettajien opintoihin ryhmämuotoinen soitonopetus onkin tullut jäädäkseen eikä yksilöopetukseen ole paluuta. Opetuksen määrän vähäisyys kuitenkin aiheuttaa sen, että tunnit joudutaan käyttämään perusasioiden haltuun ottamiseen.

Formaalin soitonopetuksen taustalla on perinteinen, opettajajohtoinen kulttuuri. Toisaalta erilaiset informaaliset ryhmät ovat kautta aikojen oppineet ja tehneet musiikkia kollaboratiivisesti keskenään, ilman yhtä nimettyä opettajaa. Luokanopettajakoulutuksen aikuisopiskelijoiden pianoryhmät toimivat osittain kuten mikä tahansa bändi tai yhtye. Opettaja on kuitenkin läsnä resurssina ja



orkestroi tilanteita toisinaan aktiivisemmin, ja vetäytyy ajoittain etäämmälle antaen ryhmälle tilaa, tai musisoi ryhmän mukana. Opettajan ja ryhmän jäsenten positioiden vaihdellessa nämä kaksi kulttuuria – perinteinen opettajajohtoinen soitonopetuksen perinne ja informaali vertaisoppiminen – kohtaavat.

## SUMMARY

### Introduction

This case study lies at the intersection of educational science and music education. It focuses on the interactions that take place in group music teaching and learning, and the context is the Teacher Education program for adults.

Music and music-making have traditionally been an integral part of Finnish teacher training and school culture. In this millennium, however, their role has been the subject of debate. Indeed, the share of music in classroom teachers' studies has declined, group-based music lessons have replaced individual lessons, and the overall number of music lessons has decreased. Therefore, the essential question is what a classroom teacher's personal relationship to music is, and how this relationship is reflected in their own music teaching. In turn, instrument playing skills are relevant to this question, as they are related to the teacher's own relationship with music.

The competence of classroom teachers to teach music has been questioned, as music is one of the most demanding subjects for the average classroom teacher. Studies show that some classroom teachers prefer not to teach music because they consider their own skills insufficient (Saarelainen & Juvonen, 2017; Sepp et al., 2018; Suomi, 2019; Suomi et al., 2022; Tereska, 2003). Teacher educators have also expressed concerns about classroom teachers' ability to teach music (Suomi & Ruismäki, 2021). It has therefore been suggested that music teaching in Finland should be the responsibility of subject teachers, starting from the primary grades of basic education. In that scenario, however, the cross-curricular teaching required by the current National Core Curriculum (POPS, 2014) would become more difficult, as the teacher would only meet each group of pupils once or twice a week for an hour (Mäkinen & Juvonen, 2017, p. 7). It is viewed that the danger of the subject teacher model is the detachment of music from the rest of the curriculum as a separate island, which would lead not only to the loss of the integrative potential of music, but also to the dampening down of the spirit of the National Core Curriculum, which has an emphasis on phenomena and broader learning modules. Ahonen (2009) therefore argues that a dedicated classroom teacher who has the ability to link the music curriculum to the learning context is a natural choice for teaching music. In addition, a classroom teacher with sufficient musical skills is also a model for the pupils that music belongs to everyone, not just to specialists. It should be remembered that music is a subject that everyone can access through our school education system based on the Act on Compulsory Education and delivered by classroom teachers who have received teaching qualifications through their teacher training (Juvonen, 2008a, p. 142).

Since the end of the 20th century, the debate on the foundations of music education in Finland and the wider West has revolved around two mainstream views of music and music education: the aesthetic and the praxial. Instead of seeking confrontation, the debate in Finland has been characterised more by an

attempt to find common ground and more holistic starting points (Westerlund & Väkevä, 2009, p. 94). According to the praxial view, information-based teaching and listening to music are not enough. Instead, active music-making should be emphasised in teaching. Musicianship and the ability to teach music go hand in hand - one without the other is not enough.

From a socio-cultural perspective, learning is also an enculturation into community practices, norms and discourses (Kovalainen, 2013, p. 15-16). Wenger (1998, 2009) has considered learning as social participation, a broad process of being an active part of the practices of one's social communities and the construction of identity in relation to these communities. Arvaja (2005), in turn, has described community knowledge building from a sociocultural perspective as a cycle in which participants' tacit knowledge - knowledge that they possess but may not yet be able to verbalise - gradually becomes visible. In music learning and teaching, tacit knowledge is essential because not all musical practices can be expressed or taught through language. Bringing out tacit knowledge is important for learning anything new, as people often know more than they can express in words (Burnard, 2013, p.103). In collaborative work, tacit meanings can emerge, be negotiated and clarified through a process of interpretation, which can result in a shared understanding of meanings. This, in turn, can be used as a resource as the work continues to build understanding (Arvaja, 2005, p. 28).

The concept of scaffolding, or learning support, stems from the Vygotskian tradition and provides one way of looking at how peer learners support each other's participation (Vygotsky, 1978). Learning support can take the form of interaction with an adult, a teacher or a more advanced peer, but also with a less skilled peer where there is an opportunity to learn by teaching someone, or between learners on a similar level in a collaborative process (Kibler 2017).

For interaction to take place at the cognitive level, negotiation is required at the social and emotional level, as well as equal, mutual participation and commitment (Arvaja, 2005, p. 8). In fact, a group has a so-called dual objective: firstly, a content or task objective and secondly, a socio-emotional objective (Repo-Kaarento, 2004, p. 507; see also Isosomppi et al., 2013).

One way of looking at music is to view it as a social phenomenon. After all, music, like other artforms, is at its core a social activity between individuals, consisting of many types of interactions (Elliott & Silverman, 2015, p. 99; Regelski, 2016b, p. 13). As Regelski succinctly presents his view of music as a social practice, people are social beings. Music and art, then, are natural expressions of humanity. Culture and society give rise to social practices, which in turn construct culture. Among the most important of these practices are art and music (Regelski 2016a, p. 7). Understood in this way, music is first and foremost a social practice, not, for example, a list of universally accepted works.

Learning music can be seen not only as a form of socialisation, but also as growing up in and with a culture. The teacher and the learner are products of their own culture, both as recipients and as creators of something new (Kosonen, 2009, p. 163). Based on a socio-cultural approach, learning music is participation

in musical practices, and the task of teaching is to empower learners to participate in this way (Elliott, 2005b; Regelski, 2008, p. 4; Rikandi, 2012).

Teaching interactions can also be viewed from the perspective of the concept of ecology of resources. This means that the teacher and/or students orchestrate the available resources, such as people, objects, stories and technology, to serve the learning objectives. Orchestration in this context refers to the conscious arrangement of all available elements and their properties - resources - in such a way that they serve to achieve the set objectives as well as possible. The interaction of the different elements thus creates a specific context, an ecology of resources. For example, scaffolding, differentiation, and support for student progression through different tasks are ways for teachers to orchestrate the available resources to form structures that support learning (Beauchamp & Kennewell, 2010; Luckin, 2008; Westberry & Franken, 2013). The resource ecology perspective has been used to study technology-mediated learning in particular (Beauchamp & Kennewell, 2010; Luckin, 2008; Twiner et al., 2010). However, in this study, I have applied the concept to the study of group music instruction in piano studios. The teacher and the group of students are present in the teaching and learning situation and act as resources for learning, as do the studio equipment and available study materials.

The interactive dynamics of music lessons are poorly understood, and not much is known about how teacher-student interaction shapes students' learning opportunities. It has been suggested that one of the underlying factors may be the so-called talent paradigm: learning is principally viewed as influenced by the characteristics of the learner - either the learner is talented or not. Such thinking ignores interactive factors (Rostvall & West, 2005).

The research literature shows that there is a wide variation in lessons between teachers. However, most often lessons are dominated by the teacher's speech followed by musical responses. The teacher thus controls the structure and flow of the lesson, while the student's role is mostly to produce the music and carry out the instructions or tasks given. Sometimes the pupil's contribution to the lesson remained minimal. However, research shows that more interaction in lessons is likely to produce better learning outcomes (Daniel, 2006).

A special feature of the interaction in music lessons is the musical component of the interaction. Considering only speech and body language gives an incomplete picture of the interaction, as much of the communication is musical (Paalanen, 2020). Rostvall and West (2005) examined communication in music lessons as a series of messages divided into message units. A message can start in one mode of communication and continue in another. Modes (spoken language, gestures and facial expressions or music) are culturally shaped tools of presentation and communication.

Interaction in teaching situations is often asymmetrical, due to the fact that the teacher has more knowledge and expertise than the others. This can also be advantageous for learning: when there is an unspoken agreement on the asymmetrical power distribution, the teacher can use it to further their pedagogical goals. For music teachers, the interaction differs from that of many

other teachers in the sense that in a group music situation, the teacher is part of the action, part of the group, while at the same time guiding and determining the course of the action (Paalanen, 2019).

In the current National Core Curriculum for Primary and Lower Secondary (Basic) Education (2014), features of a praxial music education approach (cf. Elliott, 1995; Regelski, 2016a) can be found. It emphasises music education's versatility, hands-on approach, collaborative music-making, and enabling participation in cultural activities. Music concepts and expression are learned by singing, playing, composing, listening and moving to music - in other words, by making music (POPS 2014). It follows that teaching music and leading musical activities require skills that are difficult to acquire during a short teacher training period. Unless a student comes from an instrument playing background, it is difficult to achieve a level of proficiency during the studies that would give sufficient confidence to play in front of the class (Anttila, 2010; Ketovuori & Tikkanen, 2011; Mäkinen, 2020; Saarelainen & Juvonen, 2017; Suomi & Ruismäki, 2021). However, adequate playing skills are considered part of the competence of a music teacher. In addition, mastering an instrument gives the teacher the confidence to work with music, to make music and to guide students in making music (Juvonen, 2008a).

Classroom teacher training and group tuition as a context impose their own constraints on the learning of music. Moreover, many students are completely new to learning to play musical instruments (Ruismäki & Tereska, 2008; Suomi & Ruismäki, 2021). The limited time allocated for the studies is another contributing factor for not achieving the required maturity to learn the skill (Oksanen, 2012). Despite the challenges described above, classroom teacher education students have been found to have a positive attitude towards studying piano and to value the opportunity for personal guidance (Ruismäki & Tereska, 2008; Sepp et al., 2019).

### **Purpose of the study**

My research area is limited to the music curriculum of the multidisciplinary studies of subjects and subject areas taught in the basic education of classroom teachers, and specifically to the piano component of these studies. I would like to increase understanding of learning to play in groups and to gain knowledge of ways to make more conscious use of the potential of interaction between the group and its members as a teaching resource in different contexts of group learning. It will be interesting to see if group tuition has something to offer that individual lessons do not. I approach learning from a socio-cultural perspective. According to this view, learning is first and foremost a social activity that takes place in the interaction between an individual and a community (Jarvis, 2009; Vygotsky, 1978).

I study group interaction as multimodal interaction. I also examine the role of music in interaction and the functions of interaction. The knowledge interest of this research stems from the hermeneutic-practical tradition in the sense that

its purpose is not to control, change or actually develop the object of study, but to describe and understand it. I am aiming for a rich and as diverse a picture of this phenomenon as possible. I see my object of study - small group piano study - as a complex and multifaceted phenomenon, partly obscure and with hidden features. Through this research, I hope to be able to break down the phenomenon into its component parts and reassemble a more structured, clear and nuanced picture of it.

This is a case study of a classroom teacher training course for adults and the teaching and learning of music in small groups in one of the year groups. What makes the case unique is that it concerns the teaching of music in a specific context - class teacher training. It is also a case of group tuition, which is not traditionally a typical teaching method in the field of instrumental tuition, particularly in piano tuition. The fact that the students are adults adds a special dimension to the case. The multimodal interaction of the groups is at the heart of the study. I also examine the role of music in the interaction and the functions of the interaction. My aim is to make visible the nature, opportunities and challenges of group music education and to understand the basic dynamics of the phenomenon. The research thus creates a basis for developing the pedagogy of group music education and its results can be used in a wider range of group tuition contexts.

The main questions of the study are

1. What is the ecology of resources in a group piano teaching and learning situation?
  - 1.1. What kind of multimodal (music, speech) activities are used in group piano teaching and learning situations, and how are the activities structured in relation to each other?
  - 1.2. What kind of learning resources are available to the student in the ecology of group piano study?
  - 1.3. How does the teacher orchestrate the use of resources in group music lessons?
2. What functions does multimodal interaction have in teaching and learning situations in group music?
3. What kind of epistemic and social positions do adult learners and teachers construct in multimodal interactions and how are they negotiated?

The data for the study was collected from students from one year cohort during 2015. The actual data consists of group music lessons (9 hours) videoed at different stages of the study, as well as four retrospective interviews based on the lessons, Stimulated Recall Interview (Busse & Borromeneo Ferri, 2003; Dempsey, 2010; Heikinheimo, 2009; Lyle, 2003). The data was analysed using qualitative content analysis and interaction research methods such as socio-cultural discourse analysis.

## Results of the study

In answer to the first research question, the ecology of resources of the group music learning situation was rich. It is aptly described by the metaphor of dense time that is formed when the available resources and the different modes of communication intertwine. The group itself further enriched the range of resources available: students became resources for each other, as the more knowledgeable were able to teach their peers. The teacher was both a resource and an orchestrator of resources. Her role as tutor and provider of socio-emotional support was essential. Among the various resources available, the learner or the teacher could select the ones best suited to the needs and objectives of a particular learner at a particular moment, thus allowing the creation of a zone of the most appropriate tools.

The interaction in the group playing lessons was characterised by the fact that the modes of communication - in this case speech, music and body language - were intertwined and occurred simultaneously, consecutively and overlapping. Often, communication took place as a combination of speech and music. Analysis of the data showed that learner-centred interaction situations were less frequent than those in which the teacher played a predominantly leading role.

From the results of the study, it can be concluded that the range of resources available in group music education becomes increasingly rich. In a group, ideas can be shared, and they become more visible compared to a hierarchical situation. The amount of musical resources available also increases. I liken the situation of teaching and learning in a group to a potluck dinner: everyone brings something to the table and together it is possible to create much richer variety than alone. The peer group also provides a mirror against which the student can reflect on their own skills and goals. When a group includes individuals at various stages of learning, with different knowledge and skills, the differences in their knowledge and skills act as a learning resource.

The group offered socio-emotional support as well as providing a hiding place. On the other hand, playing in a group was a source of pressure. The teacher's actions also played a role in creating the atmosphere. The interaction between the teacher and the students was informal in nature - perhaps partly because it was an adult class with only a few students per class. The social space during the group lesson was flexible and could also be adjusted by the students themselves according to their needs and the situation, using the facilities offered by the piano studio.

An obvious resource in group music tuition, the importance of which was also highlighted throughout the data, was the opportunity for the group to play together. This was in itself motivating, rewarding and stimulating. It also supported learning in a number of ways, for example when students playing together formed a sounding support structure for each other. This phenomenon is similar, in my opinion, to Vygotsky's concept of scaffolding, or support for learning. In this case, the learning support structure was realised through musical instruments, as a musical texture. The musical scaffolding of the group

supported the individual. In this case, the support was not verbal but musical and was provided by the whole group playing and/or singing together. With the support of the group, the individual was able to go further and perform a more demanding task than they would be able to do alone.

Group piano lessons in a piano studio place different demands on the teacher than traditional individual lessons. The teacher must simultaneously operate the studio equipment, give verbal instructions and ensure that everyone has meaningful tasks. They also have to take into account the different needs and learning styles of the students. On the other hand, group interaction can be a learning resource, if given the space it requires. In the context of music education, the teacher orchestrates the resources of the learning situation through music, through bodily or linguistic means or through interwoven multimodal communication.

As a teacher myself in the classes of this study, I also examined my own activities. I noticed a variation in the dynamics of the lessons and in my own activities, seeking a balance between the roles of teacher and group. As a teacher, I would give space to group interaction when it arose spontaneously, or actively facilitate its initiation. I sought to provide socio-emotional support and to keep the mood up, for example through humour. My aim was to be an enabler of participation and a remover of barriers, not a gatekeeper. I tried to reduce the fear of making mistakes and to encourage and stimulate participation and experimentation.

In my work, I saw two mutually conflicting lines: on the one hand, I tried in different ways to lower the hierarchy between teacher and students and to strengthen the agency of the group and the students. On the other hand, however, the dominant position of the teacher, as identified in previous research, was present in the group music lessons.

In answer to the second research question, the results of the study show that musical and linguistic interaction often intertwined and complemented each other. However, the study highlighted the diversity of functions of musical interaction in particular. The results of this study show that music played an important and multifaceted role in the interaction of group music lessons. It manifested itself either by itself or interwoven in a set of multimodal communication. Musical interaction in a group can support learning and individuals in a variety of ways. Its function can be that of accompaniment, or the playing or singing of an individual player, teacher or student, to support others. One of the ways of using music is a phenomenon I have discovered, which I call the sounding support structure.

Making music also had a performing and expressive function. Music was enjoyable and rewarding in itself, or it provided a channel for expressing emotions. Making music together, even with modest skills, can lead to a musically rewarding result. In the case of adult learners, one should bear in mind that they may have a developed music taste but often, by comparison, modest technical skills. It is therefore essential to provide them with music that is meaningful and at the same time appropriate to their skill level.



When examining the students' musical activities, I identified what I call the exploratory function of playing. By this I mean a way of exploring musical phenomena through playing. With the help of the piano, as it were, one's own thinking was externalised and tacit knowledge was also revealed. The function of music also revealed the protection offered to an individual when playing together. I have not found a similar phenomenon in previous research literature. In the teacher's expression, the function of music was often to complement speech: the teacher used music to complement, illustrate and concretise their speech. Students also used this intertwined form of speech and music, but in the teacher's interaction it was the dominant mode of communication.

The functions of linguistic interaction in both peer and teacher-group interactions were focused on socio-emotional factors on the one hand, and on the scientific and artistic content of music and the organisation of activities on the other. Fostering a positive and safe atmosphere was one of the key socio-emotional functions of peer and teacher/group interaction. The function of linguistic interaction among peers in music lessons could be evaluative and analytical. This kind of meta-speech, often aimed at reflecting and guiding one's learning and practice strategies, was also present in the linguistic interaction between the teacher and the group.

Some of the linguistic interactions in music lessons were related to the presentation of musical information or the task at hand and their nature related to guiding and instruction, or analysing musical phenomena. Some of this was instructional speech by the teacher, but students also guided and advised each other. Indeed, a key function of peer interaction was to reveal tacit knowledge when the group provided a channel for it. Both in peer interaction and between the teacher and the group, there was also negotiation about the organisation of activities and the distribution of tasks. Identity negotiations were conducted through the mediums of language and music.

In answer to the third research question, the results show that the interaction between adult learners and the teacher was characterised by a constant negotiation between the participants' epistemic and social positions in the group. In discussions between peers giving advice and guiding, the parties could be in an equal, symmetrical position, or someone could be positioned as more knowledgeable and become the guide - having the right to guide others. Conversely, others were positioned as less knowledgeable, to be guided.

When members of the group had different strengths and different gaps in their skills, the more experienced and knowledgeable could be given the right to guide and support the less experienced. When participants discussed the content to be taught or negotiated the organisation of activities, they positioned themselves and each other. Both the teacher and the students could be the author or object of the positioning. In both cases, the positioning could be both reflexive and interactive. Sometimes these positionings were accepted immediately, but they could also be negotiated and challenged. In group music lessons, positioning was done through both linguistic and bodily and musical means, i.e. through different modes of communication. The positioning of the student as the

instructor could take place when the teacher was not available, or the negotiation could involve, for example, a situation where the teacher sought to reinforce the student's position by, for example, asking the student to demonstrate to the rest of the group a musical technique or chord structure they had learned or discovered. Similarly, the student could position themselves, for example, by taking the initiative in the progress of an activity by playing. However, students were not always happy to take on the responsibility of a stronger position and may have sought to reject the position offered. This may have been linked to a sense of insecurity in the group and a doubt of their own abilities.

The nature of the interaction between teacher and group could be illustrated by a line with the teacher's monologue at one end, the authoritative end, and a fully symmetrical, dialogical conversation at the other. The positioning of the interaction on this line varied. The teacher's teaching speech could be instructive and guiding, but the students participated, for example by asking questions and making suggestions that guided the content of the teaching. These questions, answers and suggestions were presented both in spoken and in musical or vocal form. The content of verbal contributions - while being part of identity negotiation and positioning - was usually related to musical solutions and musical knowledge. A student's question could bring out something that the teacher had not noticed or planned beforehand and open up the possibility for others to learn. In this case, the line moved in a more conversational, dialogical direction. The teacher sometimes took the discussion further by asking questions when a new topic or passage was being explored. Or the students would ask questions and comment more actively, and the teaching situation would move forward in a more conversational way. Everyone participated, but the teacher still had the informational authority. In these situations, positions were constantly negotiable and changed frequently.

The organisation of playing together involved negotiating issues such as playing styles, the division of tasks and the sounds to be used. The teacher's speech could be advisory and guiding, although she sought to give the students space and room for input. The teacher was in control of the organisation of the situation, i.e. she exercised more power than the others. The teacher may have positioned herself as the director of the situation, to whose suggestions the students agreed, and the situation proceeded on the basis of those suggestions. This asymmetry was linked to power and to the teacher's position of authority in terms of knowledge on the one hand and institutional authority on the other. The interaction could also be more symmetrical, with students also making suggestions and negotiating tasks among themselves, thus reinforcing their own position. When the discussion took a more symmetrical direction, expertise or mastery could be shared within the group.

Although the positions and epistemic identities of the teacher and the students changed frequently with the negotiations at the surface level of the interaction, the undercurrent was the institutional nature of the teaching interaction and the expectations of the positions, rights and responsibilities of the teacher and the student.

## Conclusion

This study complements the field of socio-cultural learning research by focusing on teacher education, adult learners and the learning and teaching interactions in music and specifically instrumental teaching and learning. From the perspective of music and instrumental teaching and learning, it highlighted more widely than before the diverse possibilities offered by collaborative music-making. The many functions of musical elements in group interaction may seem obvious to those working in music. However, the study made them visible, verbalised and conscious. The research made visible practices, possibilities and functions of music that are easily hidden by tacit knowledge. That is to say, both the teacher and the students used music in many ways as a tool for communication and negotiation.

The results of the study show that the group format has potential in the context of instrumental tuition, such as learning from and with the support of peers. If not consciously seized, the resources offered by the group will remain unutilised.

This study suggests that the group format is well suited to the study of music in classroom teacher training, with the aim of developing the practical skills needed in the classroom. The results show that peer learning in a group setting is beneficial in many ways for the future teaching profession. Participation in peer interaction and learning in music lessons - as well as strengthening playing skills in general - can support a student's musical relationship and bring confidence to their future work with music in the classroom.

Praxial music education includes the idea of a broad musicianship. The musicianship of the classroom teacher includes, among other things, the ability to use music in a variety of ways in the classroom, thus providing opportunities for students to experience music. Musicianship and the ability to teach music are therefore intertwined. The implementation of a multi-faceted, functional music education requires not only musical skills, but also courage and self-confidence, as well as an understanding of the diverse possibilities of music as a subject to be taught and as part of a broader context and school culture. Shared music-making experiences and participation in peer learning and interaction are important, as the threshold for using music in the classroom is lowered by the experience of making music together over the course of the studies. The future teacher's musicianship develops through music-making. In addition, the group format of learning resonates more naturally with the work of the classroom teacher than traditional individual teaching.

My research was about interaction in groups of adult students learning to play piano. The need for a positive atmosphere and socio-emotional safety emerged strongly in the results. Similar findings from previous studies suggest that these are issues to be aware of and consider in different group teaching contexts.

Formal music education is based on a traditional, teacher-led culture. On the other hand, various informal groups have learned and made music collaboratively with each other throughout the ages. The piano groups formed by adult teacher students function, in part, like any band or ensemble. However, the teacher is present as a resource and sometimes orchestrates situations in a more active way, occasionally stepping back to give the group space, or making music with the group. As the positions of teacher and group members change, these two cultures - the traditional teacher-led tradition of music education and informal peer learning - come together.

## LÄHTEET

- Ahonen, K. (2009). Musiikin asema luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa T. Kotilainen, M. Manner, J. Pietinen & R. Tikkanen. (toim.), *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta* (s. 215–223). KMO.
- Aineistohallinnan käsikirja. (2021). *Aineistohallinnan suunnittelu*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistohallinta/aineistohallinnan-suunnittelu/>
- Alasuutari, P. (1993). *Laadullinen tutkimus*. Vastapaino.
- Allsup, R. E. (2003). Mutual learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of Research in Music Education*, 51(1), 24–37.  
<https://doi.org/10.2307/3345646>
- Anttila, E. (2013). *Koko koulu tanssii!: Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä*. Teatterikorkeakoulu.
- Anttila, M. (2004). *Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä*. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 39). Joensuun yliopisto.
- Anttila, M. (2008). Luokanopettajaopiskelijoiden musiikin ja musiikkikasvatuksen opiskelumotivaatio. Teoksessa M. Anttila, & A. Juvonen. *Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta. Osa 4. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 4.* (s. 156–335). Joensuun yliopisto.
- Anttila, M. (2010). Problems with school music in Finland. *British Journal of Music Education*, 27(3), 241–253.  
<http://dx.doi.org/10.1017/S0265051710000215>
- Arvaja, M., Häkkinen, P., Rasku-Puttonen, H., & Eteläpelto, A. (2002). Social processes and knowledge building during small group interaction in a school science project. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(2), 161–179. <https://doi.org/10.1080/00313830220142182>
- Arvaja, M. (2005). *Collaborative knowledge construction in authentic school contexts*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Avoimen tiedon keskus (2020). *Tutkimusaineistojen hallinta*. Päivitetty: 2023.  
<https://openscience.jyu.fi/fi/tutkimusdata/tutkimusaineistojen-hallinta>
- Beauchamp, G. & Kennewell, S. (2010). Interactivity in the classroom and its impact on learning. *Computers and Education*, 54(3), 759–766.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.033>
- Berger, P. L., Luckmann, T. & Raiskila, V. (2020). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. 6. painos. Gaudeamus.
- Biasutti, M., Hennessy, S., & De Vugt-Jansen, E. (2015). Confidence development in non-music specialist trainee primary teachers after an intensive programme. *British Journal of Music Education*, 32(2), 143–161.  
<https://doi.org/10.1017/S0265051714000291>
- Bloor, M., & Wood, F. (2006). Case Study. Teoksessa M. Bloor & F. Wood (toim.), *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts*. SAGE Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849209403>

- Bowles, C. L. (2010). Teachers of adult music learners: an assessment of characteristics and instructional practices, preparation, and needs. *Update : Applications of Research in Music Education*, 28(2), 50–59.  
<https://doi.org/10.1177/8755123310361762>
- Burnard, P. (2013). Problematizing what counts as knowledge and the production of knowledges in music. Teoksessa E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S. E. Holgersen (toim.), *Professional knowledge in music teacher education*. (s. 97–110). Ashgate publishing.
- Burtis, J. O. & Turman, P. D. (2006). *Group communication pitfalls: Overcoming barriers to an effective group experience*. Sage.
- Busse, A. & Borromeneo Ferri, R. (2003). Methodological reflections on a three-step-design combining observation, stimulated recall and interview. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 35(6), 257-264.  
<https://doi.org/10.1007/BF02656690>
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Neljäs painos. International student edition. SAGE Publications, Inc
- Daniel, R. (2006). Exploring music instrument teaching and learning environments: Video analysis as a means of elucidating process and learning outcomes. *Music Education Research*, 8(2), 191–215.  
<https://doi.org/10.1080/14613800600779519>
- Davidson, J. W. & Jordan, N. (2007). Private teaching, private learning: learning in the private studio, junior and senior conservatories. Teoksessa L. Bresler (toim.), *International handbook of research in arts education* (s. 729–724). Springer.
- Dempsey, N. P. (2010). Stimulated recall interviews in ethnography. *Qualitative Sociology*, 33(3), 349–367. <https://doi.org/10.1007/s11133-010-9157-x>
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, T. L., Sherin, M.G. & Sherin, B. L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3–53. <https://doi.org/10.1080/10508400903452884>
- Dickey, M. R. (1991). A comparison of verbal instruction and nonverbal teacher-student modeling in instrumental ensembles. *Journal of Research in Music Education*, 39 (2), 132–142. <https://doi.org/10.2307/3344693>
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? Teoksessa P. Dillenbourg (toim.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches* (s. 1–19). Elsevier. fahal-00190240f
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2005a). Musical understanding, musical works, and emotional expression: implications for education. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 93–103. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00100.x>
- Elliott, D.J. (2005b). *Praxial music education. Reflections and dialogues*. Oxford University Press.

- Elliott, D. J. & Silverman, M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education* Second edition. Oxford University Press.
- Ellis, C. & Adams, T.E. & Bochner, A.P. (2011). Autoethnography: An overview. *Historical Social Research-Historische Sozialforschung*, 36(4), 273–290.
- Enbuska, J., Rimppi, A., Hietanen, L., Tuisku, V., Ruokonen, I. & Ruismäki, H. (2018). E-learning environments, opportunities and challenges in teaching and learning to play the piano in student teacher education. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 21(1), 5–12.  
<https://doi.org/10.15405/ejsbs.226>
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2014). *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskus.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu ja täydennetty painos (s. 209–231). PS-kustannus.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5. uudistettu painos. (27–51). PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Euroopan komissio. *Bolognan prosessi ja eurooppalainen koulutusalue*.  
[https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area\\_fi](https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_fi)
- Fisher, C. (2010). *Teaching piano in groups*. Oxford university press
- Frielick, S. (2004). Beyond constructivism: An ecological approach to e-learning. *Proceedings of the 21st ASCILITE Conference* (s. 328–332). ASCILITE.
- Friese, S. (2014). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. Second edition. SAGE.
- Gaunt, H. & Westerlund, H. (2013). *Collaborative learning in higher music education*. Ashgate.
- Gardner, R. (2019). Classroom interaction research: the state of the art. *Research on Language and Social Interaction*, 52(3), 212–226.  
<https://doi.org/10.1080/08351813.2019.1631037>
- Gergen, K. J. (2001). *Social construction in context*. SAGE.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Anchor Books.
- Hakala, J. T. (2013). Aikuiskoulutus ja opintojen viipymisen ongelma. Teoksessa J.T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.), *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä : aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. (179–191). Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L., & Kokatsaki, D. (2009). Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11(2), 221–240.  
<https://doi.org/10.1080/14613800902924508>
- Harré, R. (2008). Positioning theory. Self-care & dependent-care. *The Official Journal of the International Orem Society*, 16 (1), 28–32.

<https://static1.squarespace.com/static/55f1d474e4b03fe7646a4d5d/t/55f35ec1e4b0fb5d95ae38f0/1442012865398/Vol16No1January2008.pdf#page=28>

- Harré, R. & van Langenhove, L. (2010). Varieties of positioning. Teoksessa L. van Langenhove (toim.), *People and societies. Rom Harré and designing the social sciences* (106–120). Routledge.
- Harré, R. & Moghaddam, F. (2011). Positioning theory. Teoksessa N. Bozatzis & T. Dragonas (toim.), *The Discursive turn in social psychology* (129-138) A Taos institute publication.  
[https://web.archive.org/web/20180411040536id\\_/https://www.taosinstitute.net/Websites/taos/images/PublicationsWorldShare/DiscursiveTurn\\_f\\_v2.pdf#page=129](https://web.archive.org/web/20180411040536id_/https://www.taosinstitute.net/Websites/taos/images/PublicationsWorldShare/DiscursiveTurn_f_v2.pdf#page=129)
- Hasu, J. (2017). "Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkeä olla tekemättä": Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa - oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Heikinheimo, T. (2009). *Intensity of interaction in instrumental music lessons*. [väitöskirja, Sibelius-akatemia]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5531-71-8>
- Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Rajala, A. (2017). Visual tools as mediational means: A methodological investigation. *Journal of Early Childhood Research*, 15(4), 359-373.  
<https://doi.org/10.1177/1476718X15617795>
- Hirokawa, E. (1997). Robert Pace music theorist, composer, and educator. *Journal of Historical Research in Music Education*, 18(3), 155–172.  
<https://doi.org/10.1177/153660069701800301>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2006). *Tutki ja kirjoita*. 12. painos. Tammi.
- Hirvonen, P. (2020). *Positioning dynamics in small groups: A micro-cultural small group study in the context of meeting interaction*. University of Eastern Finland.
- Holst, T. (2013). *Vertaileva tapaustutkimus kuusivuotiaiden opetus-oppimis - vuorovaikutuksesta, matematiikkaepisodista ja lukukäsitteen osaamisesta*. [väitöskirja, Turun yliopisto].
- Hänninen, V. (2001). Lev Semjonovits Vygotski. Tietoisuuden kulttuurihistoriallinen kehitys. Teoksessa V.Hänninen, J. Partanen & O. Ylijoki (toim.), *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä* (s. 79–103). Vastapaino.
- Isosomppi, L. & Leivo, M. & Rauhala, R. (2013). Aikuisopiskelua pienryhmässä - yhteistoiminnallisesti oppien vai ulkoisesti suorittaen? Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.), *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä* (s. 73–86). Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Jyväskylän yliopisto.
- Jakonen, T. (2014). *Knowing matters: How students address lack of knowledge in bilingual classroom interaction*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Jakonen, T. (2015a). *Oppimisympäristöt muutoksessa: Sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmia digitaalisiin oppimateriaaleihin*. Soveltavan kielentutkimuksen



- keskus. Jyväskylän yliopisto. Kielikoulutuspolitiikan verkosto.  
<http://www.urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201503301523>
- Jakonen, T. (2015b). Handling knowledge: Using classroom materials to construct and interpret information requests. *Journal of Pragmatics*, 89, 100–112. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.10.001>
- Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society. Teoksessa K. Illeris. (toim.), *Contemporary theories of learning : Learning theorists in their own words*. (s. 21–34). Routledge.
- Jorgensen, E. (2008). Seeing double: A comparative approach to music education. *Musiikkikasvatus. The Finnish Journal of Music Education*, 11 (1–2), 60–79.
- Juntunen, M-L. (2007). Musiikin didaktiikka opettajankoulutuksessa: kokemuksia ja haasteita. *Musiikkikasvatus. The Finnish Journal of Music Education*, 10 (1–2), 59–64.
- Juvonen, A. (2008a). Luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhde ja sen synty. Teoksessa A. Juvonen & M. Anttila (toim.), *Kohti kolmannen vuosikymmenen musiikkikasvatusta. Osa 4: Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki*. (s. 1–155). (Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita, 4). Joensuun yliopisto.
- Juvonen, A. (2008b). Music orientation and musically restricted. *Journal of Pedagogy and Psychology. Signum Temporis*. 1(1), 28–36.  
<https://doi.org/10.2478/v10195-011-0004-y>
- Juvonen, A. (2011). Students' motivation to study music: The Finnish context. *Research Studies in Music Education*, 33(1), 73–88.  
<https://doi.org/10.1177/1321103X11400508>
- Jutras, P. J. (2006). The benefits of adult piano study as self-reported by selected adult piano students. *Journal of Research in Music Education*, 54(2), 97–110.  
<https://doi.org/10.1177/002242940605400202>
- Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opinto-opas 2020–2023.  
<https://opinto-opas.jyu.fi/2023/fi/>
- Jyväskylän yliopisto (2023) Tietosuojaohjeet opiskelijoille.  
<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuoja/ohjeet/tietosuojaohjeet-opiskelijoille>
- Järvelä, M., & Huntus, A. (2014). *Näppäripedagogiikka*. Kansanmusiikki-instituutti.
- Kaartinen, S. & Kumpulainen, K. (2012). The emergence of mathematizing as a culture of participation in the early childhood classroom. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(2), 263–281.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.681136>
- Kauppinen, A. & Jakonen, T. & Niemi, K. & Viirret, T. L. (2013). *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kauranne, A. 2018. Näppärit: Social music-making. *Finnish Music Quarterly*, 13.  
<https://fmq.fi/articles/naeppaerit-social-music-making>
- Ketovuori, M. (2015). With the eye and the ear--analytical and intuitive approaches in piano playing by finnish teacher candidates. *International*

*Journal of Music Education*, 33 (2), 133–145.

<https://doi.org/10.1177/0255761415569117>

- Ketovuori, M. & Tikkanen, R. (2011). Pitäisikö Maamme-laulu (muka) tietää? Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.), *Taito- ja taideaineiden oppitulokset – asiantuntijoiden arviointia*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011.911. (s. 26–32).
- Kibler, A. (2017). Peer interaction and learning in multilingual settings from a sociocultural perspective: Theoretical insights. *International Multilingual Research Journal*, 11(3), 199–203.  
<https://doi.org/10.1080/19313152.2017.1328970>
- Komulainen, E., Kansanen, P., Karma, K., Martikainen, M. & Uusikylä, K. (1981). Investigations into the Instructional process (DPA Helsinki). Teoksessa E. Komulainen & P. Kansanen. (toim.). *Classroom analysis: Concepts, findings, applications*. DPA Helsinki investigations III. Research bulletin, Institute of Education, University of Helsinki, No. 56.
- Korkeakoski, E. (1998). *Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus: Virikkeitä ja perusteita peruskoulun ja lukion taidekasvatuksen arviointiin*. Opetushallitus.
- Kosonen, E. (2001). *Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Kosonen, E. (2009). Musiikkikasvatusta Jyväskylän yliopistossa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä. *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. (s. 439–449). Suomen musiikkikasvatusseura FISME r.y.
- Kosonen, E. (2012). Kansakoulunopettajat kulttuurikasvattajina: Seminaarien musiikinopetus kansakoulun laulun opetuksen esikuvana. *Opettaja yhteiskunnallisena ja kulttuurivaikuttajana : Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2012*, (s. 69–91).
- Kosonen, E. (2016). Koraalisoittoa harmonilla – säästystaito kansakoulunopettajien perustaitoja. Teoksessa M. Rahkonen, A. Konttori-Gustafsson & M. Kuikka (toim.), *Kartanoista kaikkien soittimeksi: Pianonsoiton historiaa Suomessa* (s. 87–89). Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Kowal, S., & O'Connell, D. (2014). Transcription as a crucial step of data analysis. *Handbook of Qualitative Data Analysis* (s. 64–77). SAGE
- Kovalainen, M. (2013). *The social construction of learning and teaching in a classroom community of inquiry*. [väitöskirja, Oulun yliopisto].
- Kovanen, T. (2019). *Musiikkikasvatus ja markkinahallinta*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://www.urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7818-1>
- Kumpulainen, K. & Rajala, A. (2017a). Dialogic teaching and students' discursive identity negotiation in the learning of science. *Learning and Instruction*, 48, 23–31. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.05.002>
- Kumpulainen, K. & Rajala, A. (2017b). Negotiating time-space contexts in students' technology-mediated interaction during a collaborative learning activity. *International Journal of Educational Research*, 84, 90–99.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.002>

- Kumpulainen, K. & Kajamaa, A. (2020). Sociomaterial movements of students' engagement in a school's makerspace. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1292–1307. <https://doi.org/10.1111/bjet.12932>
- Kumpulainen, K., & Wray, D. (2002). *Classroom interaction and social learning: From theory to practice*. Routledge.
- Kuoppamäki, A. (2015). *Gender lessons: Girls and boys negotiating learning community in basics of music*. [väitöskirja, Sibelius-akatemia].
- Kuula-Luumi, A. (2021). Tutkimuslupa, suostumus, informointi & tietosuoja. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimuslupa-suostumus-informointi-ja-tietosuoja/>
- Kämäräinen, A.; Kärnä, E.; Björn, P. & Eronen, L. (2016). Oppilaiden ja opettajan vuorovaikutuksessa rakentuvat keskustelut ja asemoinnit oppilaskeskeisillä matematiikan oppitunneilla. *Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja*, 47(1), 7–19,102.
- Kämäräinen, A. (2021). *Oppilaskeskeisten matematiikan oppituntien sosiaalisen arkkitehtuurin rakentuminen*. University of Eastern Finland.
- Kääntä, L. (2011). Katse, nyökkäys ja osoittava ele opettajan vuoronannoissa luokahuonevuorovaikutuksessa. Teoksessa P. Haddington & L. Kääntä (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus – multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* (s. 122–151). Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kääntä, L. & Haddington, P. (2011). Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa P. Haddington & L. Kääntä (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus – multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* (s. 11–45). Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kääntä, L. (2012). Teachers' embodied allocations in instructional interaction. *Classroom discourse*, 3(2), 166–186. <https://doi.org/10.1080/19463014.2012.716624>
- Kääntä, L. (2014). From noticing to initiating correction: Students' epistemic displays in instructional interaction. *Journal of Pragmatics*, 66, 86–105. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.02.010>
- Kääntä, L. & Kasper, G. (2018). Clarification requests as a method of pursuing understanding in CLIL physics lectures. *Classroom Discourse*, 9(3), 205–226. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1477608>
- Laapotti, T. & Mikkola, L. (2015). Kokousvuorovaikutuksen tehtäväkeskeiset funktiot sairaalajohtoryhmässä. *Työelämän Tutkimus*, 13 (1), 38–55. <http://www.urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202005143203>
- Lapin yliopisto. Musiikki – luokanopettajien sivuaine 25 op 2022–2023. Opinto-opas. Saatavana osoitteessa <https://opinto-opas.lay.peppi4.lapit.csc.fi/fi/ohjelma/23456>
- Latukefu, L. (2009). Peer learning and reflection: Strategies developed by vocal students in a transforming tertiary setting. *International journal of music education*, 27(2), 128–142. <https://doi.org/10.1177/0255761409102320>

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lehesvuori, S., Viiri, J., Rasku-Puttonen, H., Moate, J. & Helaakoski, J. (2013). Visualizing communication structures in science classrooms: Tracing cumulativity in teacher-led whole class discussions. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(8), 912-939. <https://doi.org/10.1002/tea.21100>
- Lehesvuori, S., Hähkiöniemi, M., Viiri, J., Nieminen, P., Jokiranta, K. & Hiltunen, J. (2019). Teacher orchestration of classroom interaction in science: exploring dialogic and authoritative passages in whole-class discussions. *International Journal of Science Education*, 41(17), 2557–2578. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1689586>
- Lehti, L., Haapanen, L. & Kääntä, L. (2018). Diskurssintutkimus – monitieteinen ja monimenetelmäinen ala. *Soveltavan Kielitieteen tutkimuksia*, 11, 4–19. AFinLa-e.
- Lehtimaja, I. (2011). Teacher-oriented address terms in students' reproach turns. *Linguistics and Education*, 22(4), 348–363. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.02.008>
- Lehtimaja, I. (2012). *Puheen suuntia luokkahuoneessa*. [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/219f1423-4388-4c89-80ad-afb35c3039a0/content>
- Lehtimaja, I., & Tainio, L. (2019). Encouraging participation or restraining teasing? Teacher responses to uninvited students' answers. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 12(1), 1–22. <https://doi.org/10.1558/jalpp.36883>
- Lehtinen, M. (2011). Prosodiset ilmiöt vuorovaikutuskeinoina institutionaalisissa keskusteluissa. Teoksessa P. Haddington & L. Kääntä (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* (s. 93–121). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lehtonen, K. (2004). *Maan korvessa kulkevi. Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan*. Turun yliopisto.
- Leskelä, L. & Lindholm, C. (2011). Näkökulmia kielellisesti epäsymmetriseen vuorovaikutukseen. Teoksessa L. Leskelä & C. Lindholm (toim.), *Haavoittuva keskustelu – Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta* (s. 12–31). Kehitysvammaliitto ry.
- Lilja, N., Mutta, M., Lintunen, P., Ivaska, I. & Peltonen, P. (2014). *Matematiikkaa vai suomea?: S2-oppilaiden oma-aloitteiset kysymykset peruskoulun matematiikan oppitunneilla*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Luckin, R. (2008). The learner centric ecology of resources: A framework for using technology to scaffold learning. *Computers and Education*, 50(2), 449–462. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.09.018>
- Luckin, R., & du Boulay, B. (2016). Reflections on the ecolab and the zone of proximal development. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(1), 416–430. <https://doi.org/10.1007/s40593-015-0072-x>

- Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2014–2017.  
<https://www.chydenius.fi/fi/kasvatustieteet/kuvia/ops-2014-2017>
- Lyle, J. (2003). Stimulated recall: A report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29 (6), 861–878.
- Malin, A. (2011). *Kotitalouden opetustilat osana kehittyvää oppimisympäristöä: Asumistoiminnot ja opetussuunnitelma muutoksen määrittäjinä*. [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6904-8>
- Mankki, V., & Räihä, P. (2020). Opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen jatkumo: Tausta-agendoja ja sivuvaikutuksia. *Kasvatus & Aika : kasvatuksen historiallis-yhteiskunnallinen julkaisu*, 14(3), 4-19.  
<https://doi.org/10.33350/ka.90951>
- Matikainen, J. (2020). Sosiaalisen identiteetin näkökulma vuorovaikutukseen. *Prologi*, 16(1), 88–94. <https://doi.org/10.33352/prlg.99420>
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137–168.  
<https://doi.org/10.1558/japl.v1i2.137>
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1–14.  
<https://doi.org/10.1348/000709909X479853>
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*. 1(1), 12–21.  
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.00>
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Minick, N. (1987/2005). The development of Vygotsky's thought: an Introduction to thinking and speech. Teoksessa H. Daniels. (toim.), *An introduction to Vygotsky*. 2. painos. (s. 33–57). Routledge.
- Mondada, L. (2019). Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 145, 47–62.  
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.016>
- Moustakas, C. (1990). *Heuristic research: design, methodology, and applications*. SAGE Research methods core. <https://doi.org/10.4135/9781412995641>
- Muukkonen, M. (2011). Koulujen musiikinopetuksen järjestämisen haasteita ja näkymiä musiikin aineenopettaja koulutukseen. Teoksessa M. Muukkonen, M. Pesonen & U. Pohjannoro (toim.), *Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, loppuraportti*. Sibelius-akatemian selvityksiä ja raportteja 13, 2011, 28–37.
- Mäkinen, M. (2020). "Se ei ragee ja popittaa meidän kaa": Matkalla monipuoliseksi musiikkikasvattajaksi. [väitöskirja, University of Eastern Finland].

- Mäkinen, M. & Juvonen, A. (2017). Can I survive this? Future class teachers' expectations, hopes and fears towards music teaching. *Problems in Music Teaching. Daugavpils*. 16(1), 49–61.  
<https://search.proquest.com/docview/1922445221?accountid=11774>
- Nguyen, N. T. & Tangen, D. (2017). Video-stimulated recall in cross-cultural research in education: A case study in Vietnam. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 445–455.  
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1160279>
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa M. Hyvärinen, J. Ruusuvuori, O. Jolanki, P. Nikander & S. Karhunen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 432–445). Vastapaino.
- Nikkanen, H. (2009). Alakoulussa avainsana on kokonaisvaltaisuus. Teoksessa T. Kotilainen, M. Manner, J. Pietinen & R. Tikkanen (toim.), *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta* (s. 59–64). KMO.
- Nurmi, V. (1995). *Suomen kansakoulunopettajaseminaarien historia*. Opetusalan ammattijärjestö OAJ.
- Oksanen, A. (2003). *Digitaalisia oppimateriaalisovelluksia luokanopettajakoulutuksen pianonsoiton opetuksessa*. Tutkimuksia 244. [väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Oksanen, A. (2012). The digital learning environment of keyboard harmony – an established concept over 15 years. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 45, 95–103. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.546>
- Opettajankoulutus 2020. (2007). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-432-0>
- POPS (1994). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Opetushallitus.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018). *Bolognan prosessi: Eurooppalaista korkeakoulutusyhteistyötä tehostetaan opiskelijoiden ja korkeakoulujen hyödyksi*. Tiedote. <https://minedu.fi/-/eurooppalaista-korkeakoulutusyhteistyota-tehostetaan-opiskelijoiden-ja-korkeakoulujen-hyodyksi>
- Oulun yliopisto. *Opinto-opas 2023–2024*.  
<https://opas.peppi oulu.fi/fi/ohjelma/36636>
- Paalanen, J. (2019). Samassa sykkeessä - multimodaalinen vuorovaikutus koulun musiikinopetuksen yhteismusisoinnissa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 50 (3), 188–202.
- Paalanen, J. (2020). Luokkahuonevuorovaikutusta ja kehollista taidekasvatusta lukion musiikintunnilla. *Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, 108–138. *AFinLA-e*. <https://doi.org/10.30660/afinla.84386>
- Pajamo, R. (2009). Laulusta tulee kansakoulun pakollinen oppiaine. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 37–50). Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME r.y.
- Pakkanen, M. (2008). Valittaminen dialogisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 39 (5), 422–480.

- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. (2013). Oppimiskäsitykset refleksiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa H-M. Nikkanen, M-L. Juntunen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja – kohti refleksiivistä käytäntöä* (s. 54–70). PS-kustannus.
- Patrikainen, S., & Toom, A. (2004). Stimulated recall: Opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät.* (s. 239–260). PS-kustannus.
- Peräkylä, A. (1999). Vuorovaikutustutkimuksen kaksi traditiota. *Sosiologia* 36 (1), 41–48.
- Pike, P. (2011). Using technology to engage third-age (retired) leisure learners: A case study of a third-age MIDI piano ensemble. *International Journal of Music Education*, 29 (2.), 116–123.  
<https://doi.org/10.1177/0255761410396965>
- Pike, P. D. (2013). Profiles in successful group piano for children: A collective case study of children's group-piano lessons. *Music Education Research*, 15(1), 92-106. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.754416>
- Pike, P. D. (2014). The differences between novice and expert group-piano teaching strategies: A case study and comparison of beginning group piano classes. *International Journal of Music Education*, 32(2), 213–227.  
<https://doi.org/10.1177/0255761413508065>
- Pike, P. (2017). *Dynamic group-piano teaching: Transforming group theory into teaching practice.* Routledge.
- Potter, J. (2009). Discourse analysis. Teoksessa M. Hardy & A. Bryman (toim.), *The handbook of Data analysis* (s. 607–624). Sage.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 173–176). Gaudeamus.
- Pöyhönen, M. O. (2011). *Muusikon tietämisen tavat: Moniälykyys, hiljainen tieto ja musiikin esittämisen taito korkeakoulun instrumenttituntien näkökulmasta.* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Rantala, J., Salminen, J. & Säntti, J. (2010). Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 52 (s. 51 – 76). Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Rauhala, R. (2015a). Students' Experiences of Studying Music in Small Groups. *Procedia, social and behavioral sciences*, 171, 695–702.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.179>
- Rauhala, R. (2015b). Music is a part of humanity – the descriptions of the music relationship of the students in the teacher education for adults. *Multidisciplinary academic conference on education, teaching and e-learning.*

- Regelski, T. A. (2008). Music education for a changing society . *Diskussion Musikpädagogik*, 38(08), 34–42.
- Regelski, T. A. (2016a). *A brief introduction to a philosophy of music and music education as social praxis*. Routledge.
- Regelski, T. A. (2016b). Music, music education, and institutional ideology: a praxial philosophy of musical sociality. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(2), 10–45.  
[http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski15\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski15_2.pdf)
- Regelski, T. A. (2017). Pragmatism, praxis, and naturalism: the importance for music education of intentionality and consummatory experience in musical praxes. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16(2), 102–143. <https://doi.org/10.22176/act16.1.102>
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision*. 3. painos. Prentice Hall.
- Repo-Kaarento, S. (2004). Yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista oppimista yliopistoon: Käsitteiden tarkastelua ja sovellutusten kehittelyä. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 35(5), 499–515.
- Rikandi, I. (2010). Revolution or reconstruction. Teoksessa I. Rikandi. (toim.), *Mapping the common ground: philosophical perspectives on finnish music education* (s. 160–177). BTJ.
- Rikandi, I. (2012). *Negotiating musical and pedagogical agency in a learning community: A case of redesigning a group piano Vapaa säestys course in music teacher education*. [väitöskirja, Sibelius-Akatemia].
- Rohwer, D. (2005a). A Case study of adult beginning instrumental practice. *Contributions to Music Education*, 32(1), 45–58.
- Rohwer, D. (2005b). Teaching the adult beginning instrumentalist: Ideas from practitioners. *International Journal of Music Education*, 23(1), 37–47.  
<https://doi.org/10.1177/0255761405050929>
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2011). *Tutkimuksen voimasanat*. WSOYpro.
- Rossi, E. (2021). Tutkija vai sosiaalityöntekijä? Autoetnografinen tarkastelu tutkijasosiaalityöntekijän positioista. *Janus Sosiaalipolitiikan ja Sosiaalityön Tutkimuksen Aikakauslehti*, 29(1), 37–53.  
<https://doi.org/10.30668/janus.85027>
- Rostvall, A., & West, T. (2003). Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music Education Research*, 5(3), 213–226.  
<https://doi.org/10.1080/1461380032000126319>
- Rostvall, A. & West, T. (2005). Theoretical and methodological perspectives on designing video studies of interaction. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(4). 87–108.
- Routarinne, S. (2008). Oppimistilanteen sosiaalista arkkitehtuuria. *Kasvatus*, 39(5), 423–438.
- Ruismäki, H., & Tereska, T. (2008). Students' assessments of music learning experiences from kindergarten to university. *British Journal of Music Education*, 25(1), 23–39. <https://doi.org/10.1017/S026505170700770X>



- Rummler, K. (2014). Foundations of Socio-cultural Ecology: Consequences for Media Education and Mobile Learning in Schools. *MedienPädagogik*, 24, 1–17. <https://doi.org/10.21240/mpaed/24/2014.07.10.X>
- Ruokonen, I. & Ruismäki, H. (2010). Taito- ja taideaineet akateemisessa opettajankoulutuksessa – haikuja opettajankouluttajilta. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Kasvatustieteiden tutkimuksia* 52 (s. 271–293). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Ruokonen, I., Enbuska, J., Hietanen, L., Tuisku, V., Rimppi, A., & Ruismäki, H. (2017). Finnish student teachers' self-assessments of music study in a blended learning environment. *Finnish Journal of Music Education*, 2(20), 30–39.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa M. Hyvärinen, J. Ruusuvuori, O. Jolanki, P. Nikander & S. Karhunen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 424–431). Vastapaino.
- Räihä, P. (2010). *Koskaan et muuttua saal!: Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta*. Tampere University Press.
- Räihä, P. & Juvonen, A. (2016). Pianonsoiton opiskelu ummikon aikuisen luokanopettajaopiskelijan kokemana. Teoksessa A. Juvonen, K. Mäkitalo-Siegl, H. Nygren, J. Heikkinen & T. Tossavainen. *Taitoa, taidetta ja teknologiaa: Kohti uutta opettajankoulutuksen mallia* (s. 138–160). University of Eastern Finland.
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV: Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Toinen vedos. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto Tampereen yliopisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Saarelainen, J. & Juvonen, A. (2017). Competence requirements in Finnish curriculum for primary school music education. *Problems in Music Pedagogy*, 16 (1), 7–19.
- Saastamoinen, M. (2006). Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio, & M. Saastamoinen. (toim.), *Minuus ja identiteetti: Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma* (s. 168–178). Tampere University Press.
- Saha, H. (1993). Järvelän Maunon musiikkiopisto. *Uusi Kansanmusiikki*, 1, 4–7 ; 35.
- Saharinen, K. (2007). Huumoria koulussa: kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilaan virkeisiin. Teoksessa K. Saharinen; J. Ristevirta; N. Turkia; J. Joutseno; M. Vepsäläinen; I. Lehtimaja & L. Tainio. (toim.), *Vuorovaikutusta luokahuoneessa: Näkökulmana keskustelunanalyysi* (s. 261–287). Gaudeamus.
- Sahlström, F., & Lindblad, S. (1998). Subtexts in the science classroom – an exploration of the social construction of science lessons and school careers. *Learning and Instruction*, 8(3), 195–214. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(97\)00019-4](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(97)00019-4)

- Sepp, A., Hietanen, L., Enbuska, J., Tuisku, V., Ruokonen, I. & Ruismäki, H. (2018). Students' expectations and reflections about piano courses in Finnish primary school teacher education. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 1*, 501–512.
- Sepp, A., Hietanen, L., Enbuska, J., Tuisku, V., Ruokonen, I., & Ruismäki, H. (2019). University music educators creating piano-learning environments in Finnish primary school teacher education. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences, 24*(1), 2852–2864.  
<https://doi.org/10.15405/ejsbs.249>
- Siebenaler, D. J. (1997). Analysis of teacher-student interactions in the piano lessons of adults and children. *Journal of Research in Music Education, 45*(1), 6–20. <https://doi.org/10.2307/3345462>
- Silvennoinen, H. (2017). Refleksiivisyys ja etnografisesti tuotettu tieto. *Aikuiskasvatus : aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti, 37*(1), 68–71.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Stevanovic, M., & Kuusisto, A. (2019). Teacher directives in children's musical instrument instruction: activity context, student cooperation, and institutional priority. *Scandinavian Journal of Educational Research, 63*(7), 1022–1040. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1476405>
- Suomi, H. (2009). Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikinopetus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 67–92). Suomen musiikkikasvatusseura FISME r.y.
- Suomi, H. (2019). *Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Suomi, H. & Ruismäki, H. (2021). Luokanopettajaksi opiskelevien pianonsoittoa ja säestystaidot sekä niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä. *Finnish Journal of Music Education, 24*(1), 8–28.
- Suomi, H., Hietanen, L. & Ruismäki, H. (2022). Student teachers' views of their own musical skills to teach the National Core Curriculum in Finland. *Music Education Research, 24*(3), 327–339.  
<https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2053511>
- Swanwick, K. (1996). *A basis for music education*. Routledge.
- Tampereen yliopisto. Opiskelijan opas. Opintokokonaisuus lukuvuosi 2022–2023. Saatavana osoitteessa  
<https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/opintokokonaisuudet/otm-55896746-b3b8-4973-a281-4e300f1b58c0?year=2022>
- Tereska, T. (2003). *Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. [väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Tikka, S. (2017). *Soitonopettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana taiteen perusopetuksessa: Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].

- TOPS (2002). *Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002*. Opetushallitus. Määräys 41/011/2002. [https://www.oph.fi/download/123013\\_musiik\\_tait\\_ops\\_2002.pdf](https://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf)
- TOPS (2005). *Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus
- TOPS (2017). *Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017*. Opetushallitus.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* Uudistettu laitos. Tammi.
- Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tarjoamat sivuaineopinnot ja erilliset opinnot. <https://www.utu.fi/fi/yliopisto/kasvatustieteiden-tiedekunta/opiskelu/muu-koulutustarjonta/opettajankoulutuslaitoksen-tarjoamat-sivuaineopinnot-ja-erilliset-opinnot>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Twiner, A., Coffin, C., Littleton, K. & Whitelock, D. (2010). Multimodality, orchestration and participation in the context of classroom use of the interactive whiteboard: a discussion. *Technology, Pedagogy and Education*, 19 (2), 211–223. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2010.491232>
- Twiner, A., Littleton, K., Whitelock, D. & Coffin, C. (2021). Combining sociocultural discourse analysis and multimodal analysis to explore teachers' and pupils' meaning making. *Learning, Culture and Social Interaction*. 30, 100520. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100520>
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus : Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja*, 22(5), 387–398.
- Tynjälä, P. (1999a). Konstruktivistisen ja perinteisen oppimisympäristön vertailu yliopistossa. *Aikuiskasvatus*, 19(3), 257–262. <https://doi.org/10.33336/aik.93239>
- Tynjälä, P. (1999b). *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Kirjayhtymä.
- Unkari-Virtanen, L. (2009). *Moniääninen musiikin historia: Heuristinen tutkimus musiikin historian opiskelusta ja opettamisesta*. [väitöskirja, Sibelius-Akatemia]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe200906151619>
- Valkonen, T., & Laapotti, T. (2011). Katsaus ryhmän vuorovaikutuksen analysointimenetelmiin. *Prologi*, 7(1), 44–73. <https://doi.org/10.33352/prlg.95973>.
- Valtioneuvosto. (1998). *Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- van Lagenhove, L. & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.), *Positioning Theory: Moral context of intentional action* (s. 14–31). Blackwell Publishers Ltd.
- Vehviläinen, S., Tainio, L. & Penttinen, L. (2008). Vuorovaikutustutkimus ja oppiminen. *Kasvatus* 38 (5), 417–422.

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225–246. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>
- Wenger, E. (2009). A social theory of learning. Teoksessa K. Illeris, P. Jarvis, R. Kegan, Y. Engeström, B. Elkjaer, J. Mezirow & V. Stroobants (toim.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words* (s. 218–227). Routledge.
- Wenger, E. (2011). Communities of practice: a brief introduction. STEP leadership workshop. University of Oregon. <http://hdl.handle.net/1794/11736>
- Vesioja, T. (2006). *Luokanopettaja musiikkikasvattajana*. [väitöskirja, Joensuun yliopisto].
- West, T. (2007). Multilayered analysis of teacher-student interactions: concepts and perspectives guiding video analysis with tattoo, the analytic transcription tool. *Pedagogies (Mahwah, N.J.)*, 2(3), 139–150. <https://doi.org/10.1080/15544800701366290>
- West, T., & Rostvall, A. (2003). A Study of interaction and learning in instrumental teaching. *International Journal of Music Education*, 40(1), 16–27. <https://doi.org/10.1177/025576140304000103>
- Westberry, N. & Franken, M. (2013). Co-construction of knowledge in tertiary online settings: An ecology of resources perspective. *Instructional science*, 41(1), 147–164. <https://doi.org/10.1007/s11251-012-9222-9>
- Vesterinen, O., Toom, A. & Krokfors, L. (2014). From action to understanding - student teachers' learning and practical reasoning during teaching practice. *Reflective practice*, 15(5), 618–633. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900028>
- Westerlund, H. & Väkevä, L. (2009). Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 93–105). Suomen musiikkikasvatusseura FiSME r.y.
- Vienola, V. (2004). Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen. *Tutkiva opettajankoulutus - taitava opettaja* (s. 71–81). Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Vilkka, H., Saarela, M. & Eskola, J. (2018). Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5. uudistettu painos. (s. 190–201). PS-kustannus.
- de Vries, P. (2011). The first year of teaching in primary school: Where is the place of music? *International Journal of Education & the Arts*, 12(2) <http://www.ijea.org/v12n2/>
- de Vries, P. (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music education research*, 15(4), 375–391. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829427>

- de Vries, P. A. (2015). Music without a music specialist: A primary school story. *International journal of music education*, 33(2), 210-221.  
<https://doi.org/10.1177/0255761413515818>
- Vuori, J. (2021). Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimusetiikka-ihmistieteissa/>
- Vygotski, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2010). *Lastentarhanopettajien jaettuja muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä*. [väitöskirja, Lapin yliopisto].  
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-2011281051>
- Åström-Tiula, A. (2016). Viulunsoiton alkeisopetuksen menetelmät: Toimintatutkimus Colourstrings- ja Suzuki-metodien sekä venäläisen viulukoulun soveltuvuudesta eri temperamentteihin. [väitöskirja, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia].

## LIITTEET

### Liite 1. Kyselylomake

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius Luokanopettajien aikuiskoulutus 2015  
Musiikin perusopinnot

### ALKUKARTOITUS

Nimi

Valitse ryhmäsi (rastita oikea vaihtoehto).

Ryhmä A

Ryhmä B

1. Kuuluuko musiikki jollain tavalla elämääsi? Kerro tarkemmin, millä tavalla.
2. Alla on kolme luonnehdintaa. Valitse rastittamalla niistä se, joka *parhaiten* kuvaa sinua pianonsoittajana.
  - i. Olen vasta-alkaja. Olen soittanut hyvin vähän tai en ollenkaan. Nuottien lukeminen on vaivalloista tai aivan outoa.
  - ii. Tunnen nuotit ja tavallisimmat soinnut (duurit, mollit). Osaan säestää yksinkertaisesti helppoja, tuttuja lauluja, kunhan vähän harjoittelen.
  - iii. Olen opiskellut soittoa pitkään ja käyttänyt soittotaitoa myös opetustyössä. Sointumerkeistä säestäminen on helppoa ja luontevaa. Selviydyn vaivatta alaluokkien oppikirjojen laulujen säestyksistä.
3. Kerro tarkemmin, miksi valitsit juuri tuon vaihtoehdon.
4. Tulet opiskelemaan soittoa 3–4 hengen ryhmässä. Millaisia ajatuksia se herättää sinussa?
5. Mitä muuta haluat kertoa omasta musiikkitaustastasi tai siitä, mitä odotat edessä olevilta musiikinopinnoilta?

Kiitos!

**Liite 2. Esimerkki ensimmäisen vaiheen analyysistä: Koontitaulukko kategorioiden esiintymismääristä ja huomioita ryhmän soittotunnista**  
(Oppitunti 3, ryhmä 1b)

kategoria	määrä (kpl)	kesto yhteensä	huomioita
kahdenvälinen vuorovai- kutus opettaja ja Ida	2	4:56	
kahdenvälinen vuorovai- kutus opettaja ja Asta	1	3:39	
kahdenvälinen vuorovai- kutus opettaja ja Aino	5	4:48	
Kahdenvälinen vuorovai- kutus opettajan ja opiske- lijän välillä yhteensä	8	13:23	Kun yksi opiskelija on kahdenkeskisessä tilanteessa opettajan kanssa, muut työskentelevät yleensä yksin, kuulokkeisiin tai rinnakkain. Joskus, kun kyse on hyvin lyhyestä jaksosta, he vain odottavat ja kuuntelevat.
opettaja ryhmälle	8	12:17	
opettaja ja ryhmä	6	6:51	Puhetta, soittoa
yhteinen keskustelu	9	10:37	
opiskelijat keskenään	7	3:48	kaikki tai osa ryhmästä
opiskelija ryhmälle	1	0:11	
yhteissoitto	7	15:09	
rinnakkain soittoa	1	0:23	ei puhetta samanaikaisesti.
kommentteja yhteissoiton aikana (opettaja)	4	5:39	Tässä ei ole huomioitu opettajan soiton ohjaamiseen tähtäävää puhetta. Epätarkka ajoitus. Välillä on laskettu koko sen episodin kesto, jonka aikana kommentointia on. Kommenttien todellinen kesto on paljon pienempi.
kommentteja yhteissoiton aikana (opiskelija)	9	5:50	ks. ed.
yksin työskentely	4	10:59	Tämän jakson aikana aina yksi opiskelija kerrallaan keskustelee kahden kesken opettajan kanssa, muut työskentelevät yksin.
Kaikki yksin	2	3:00	

**Huomioita ryhmän soittotunnista**

Opettajan puhetta ryhmälle on tällä tunnilla 8 jaksoa ja niiden kesto on yhteensä 12:17. Opettajan pisin puheenvuoro on kestoltaan noin 2,5 minuuttia, lyhyin vain 34 sekuntia. Tämän tunnin yhteissoittojaksot muodostavat jatkumon. Tunnilla on 7 selkeää

yhteissoittojaksoa, joiden pituus vaihtelee 0:34 ja 2:46 välillä. Niissä on havaittavissa kolme vaihtetta: melodian harjoittelu, kompin harjoittelu, eri soittotapojen yhdistäminen.

Opettajan ja opiskelijan kahdenvälistä vuorovaikutusta on tunnilla yhteensä 13:23, 8 episodina. Nämä jakautuvat siten, että opettaja on Astan kanssa kahden kesken vain yhden episodin, joka tosin on pitkäkö (3:39). Ainon kanssa opettajalla on kahdenkeskistä vuorovaikutusta viisi episodina (yhteensä 4:48) ja Idan kanssa 2 episodina (yhteensä 4:56). Ida siis saa opettajalta kahdenkeskistä ohjausta pisimmän ajan, vaikka Ainon luona opettaja käy useammin. Vähiten opettajan aikaa saa Asta. Tällä tunnilla opettajan ja ryhmän keskustelua on 6 episodina, yhteensä 6:51 ja yhteistä keskustelua 9 episodina, yhteensä 10:37.

Jos lasketaan yhteissoitto (15:09), rinnakkain soitto (0:23) ja yksin työskentely eli tilanne, jolloin opettaja on kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa yhden opiskelijan kanssa ja muut harjoittelevat itsenäisesti kuulokkeet korvillaan (yhteensä 13:59), tunnin ajasta on soivaa noin puolet. Lisäksi on kaksi episodina, yhteensä 3 minuuttia, joiden aikana kaikki soittavat yksin kuulokkeisiin.



### Liite 3. Videoanalyysin tukirunko

Videoiden analyysivaiheiden myötä löytyneitä merkityksiä ja teemoja		
Kielellisen vuorovaikutuksen funktioita	Sosioemotionaalisia funktioita	Jännitteiden purkaminen, turvan hakeminen, huumori, kannustaminen, rohkaisu, ilmapiirin ylläpitäminen, empatian osoittaminen, kokemusten jakaminen ja purkaminen, paine
	Tiedollisia funktioita	tiedollinen ja taidollinen sisältö, opetuspuhe, kyselevä, keskusteleva opetus, tiedon jakaminen, kokemusten jakaminen, tiedon rakentelu, keskustelu tehtävistä, arviointi, reflektointi, palaute, oppimaan oppiminen
	Organisoivia funktioita	toiminnan organisointi, esim. yhteisöön suunnittelu, valmistelu, neuvottelu, käytännöt, tehtävien jakaminen, tekniset ratkaisut
Musiikin funktioita	Sosioemotionaalisia funktioita	sosioemotionaalinen tuki, huumori, rohkaisu, ilmapiiri
	Tiedollisia ja taidollisia funktioita	tutkiva, mallin antaminen, esittävä, musiikillinen sisältö, musiikki täydentää puhetta, soiva tuki
Ryhmässä tarjoutuvia resursseja	yhteisöön, rinnakkainsoitto, tiheä aika, multimodaalisuus, puheen ja musiikin kietoutuminen, artefaktit, opettajan fasilitointi, aikuisopiskelijat	
Positiointi	identiteetit, asemoinnit, neuvottelut, opiskelijoiden erilaiset roolit ryhmässä, opiskelijan aloitteet, aktiivisuus, opettajan rooli, dialoginen vs neuvova, ohjaava, symmetria, epäsymmetria	

#### **Liite 4. Esimerkki kategorian *yhteinen keskustelu* episodeihin liitetystä Atlas.ti -ohjelman memoista**

Välivaiheen memojen perusteella tarkempaan analyysiin valikoidut episodit:

Episodi 64:24, video 3, ryhmä 2b  
Opettaja ja ryhmä keskustelevat tehtävästä

Episodi 64:33, video 3, ryhmä 2b  
Keskustelua kappaleen soittamisesta. Säestystapojen jakamista.

Episodi 65:12, video 3, ryhmä 2b  
Minna kysyy dimisoinnun rakentamista. Opettaja neuvoo yhteisesti, opiskelijat kokeilevat. Paula osallistuu keskusteluun. Pianot soivat koko ajan, kaikki kokeilevat soinnun rakentamista puheen aikana. Yleensä ei erotu, kuka mitäkin soittaa ja milloin. Mari soittaa lähes koko ajan. Villeä ei näy, hän jää pianon taakse eikä myöskään osallistu keskusteluun.

Episodi 67:2, video 3, ryhmä 2b  
Edellisen episodin lopussa Mari kysyi tietystä soinnusta. Sen muodostamista pohditaan edelleen. Kaikki kommentoivat, kokeilevat. Opettaja rauhoittelee, muistuttaa eriyttämismahdollisuudesta, kertoo 7-soinnun löytymistä. Mietitään ylinousevaa sointua. Opettaja puhuu, kyselee. Opiskelijat vastaavat pianoilla, kun pohditaan soinnun rakentamista.

Episodi 67:11, video 3, ryhmä 2b  
Pohditaan kappaleen fraseerausta ja tyyliä. Alkupuolella on enemmän opettajan esitystä, loppupuolella keskustelua. Sisällöllisesti yhtenäinen katkelma, en halunnut siksi katkaista. Episodissa esimerkki kommunikaation multimodaalisuudesta.

Episodi 106:35, video 2, ryhmä 6  
Opettaja kääntää Villen kysymyksen koko ryhmälle. Seuraa yhteinen pohdinta tietyn soinnun rakentamisesta. Keskustelun aikana opiskelija (Paula?) soittaa samaan aikaan.

Episodi 116:11, video 3, ryhmä 1b  
Episodia edeltää opiskelijoiden kesken käyty lyhyt episodi. Keskustelu jatkuu yhteisenä, kun opettaja tulee mukaan. Episodissa suunnitellaan yhteissoittoa.

Episodi 125:27, video 2, ryhmä 10  
Suunnitellaan yhteissoittokierrosta. Annakin saattaa tapailla pianollaan sointuja, videolta selviää huonosti, kuka soittaa.

Episodi 125:31, video 2, ryhmä 10  
Liisa vielä tuo esiin jännitystään, opettaja rauhoittelee. Anna osallistuu keskusteluun, tukee Liisaa. Opettaja kommentoi äänimaailmaa, yhteissoundia. laittaa kappaletta alkuun, ehdottaa Liisalle alkusoittoa. Organisoii kokonaisuutta, mietitään tempoa.

Episodi 126: 2, video 2, ryhmä 12  
Opettaja ehdottaa kappaletta, jota soitettaisiin yhdessä. Niina puhuu, epäilee mahdollisuuksiaan yhdessä soittamiseen. Ope kannustaa, rohkaisee. Niina puhuu pelostaan, opettaja kuuntelee, Tuija kommentoi.

## Liite 5. Takautuvan haastattelun ohje haastateltavalle

### TAKAUTUVAN HAASTATTELUN KULKU

- Katsotaan äskeistä tuntia videolta.
- Yritä katsoessasi eläytyä mahdollisimman hyvin siihen, mitä koit ja ajattelit näkemälläsi hetkellä.
- Älä yritä analysoida tai selittää näkemääsi, yritä vain palauttaa hetki mieleesi.
- Kun mieleesi tulee asia, tai näet jotain, mistä haluat sanoa jotain, voit milloin tahansa pysäyttää videon ja kertoa, mitä muistat.
- Myös minä voin välillä pysäyttää videon, jos haluan kuulla ajatuksiasi jostain tietystä hetkestä.
- Muistamasi asiat voivat olla miellyttäviä, epämiellyttäviä tai neutraaleja. Kerro vain mahdollisimman rehellisesti, mitä ajattelit.

### APUKYSYMYKSIÄ

- Mitä tässä tapahtui?
- Millainen oppimistilanne oli?
- Mitä teit, mitä ajattelit?
- Mitä muut tekivät, miten se vaikutti sinuun, miltä se tuntui, mitä ajattelit siitä?
- Mitä opettaja teki, miten se vaikutti sinuun, mitä ajattelit siitä?

Liite 6. Esimerkki yhden haastattelun analyysitaulukosta (katkelma)

Haastateltavan puhe	Tutkijan kuvaus	Tulkintaa	Teema
Varmaan vaan sitä, että tuota, että ai niin, mekö ruvetaan sitä ihan soittamaan, ku määhän vaan silloin yöllä äkkiä ne soinnutin, ja jotaki semmosta, ja halusin vaan keskittyä tähän ihanaan lauluun	Kaija kertoo olleensa hämmästynyt, että tehtävänä ollut soinnutustehtävää aletaan soittaa nyt yhdessä. Hän kertoo tehneensä tehtävän yöllä, hätäisesti ja on mieluummin keskittynyt toiseen, miellyttävämpään tehtävään.	toisten kuullen soittaminen tuottaa paineita, rimakauhua ja jännitystä, Ryhmän paine ja oma epävarmuus	Ryhmän paine
Et kyllä mä tossa koko ajan niinku kuuntelen tavallaan, että mitä sä puhut toisillekin, niin kyllä mä koko aika keskityn siihen ja kuuntelen ja otan sieltä vastaan.	Kaija toteaa, että soittaessaankin kuuntelee koko ajan, mitä opettaja puhuu muillekin ja poimii sieltä asioita.	Asioita tapahtuu yhtä aikaa, monen asian seuraaminen ja tekeminen samanaikaisesti	Oppimisympäristö
Niinku että tässä tehtävässä tajusi, että aijaa, tätäkö voi tehdä monella tavalla, että ei ookaan se yks ainoo, ainut oikee, ja... sitte tuli semmonen ajatus kans, että mulla on ihan nää yksinkertaset perusjutut, että noi on löytäny tosi hienoja sävyjä tänne noi toiset, ja sitte kirjoitin niitä ylös.	Kaija kertoo, että tehtävä auttoi ymmärtämään, että soinnutuksessa on monia vaihtoehtoisia ratkaisuja. Hän on huomannut käyttäneensä itse yksinkertaisia perusjuttuja. Nyt hän kuuntelee muiden erilaisia ratkaisuja, ja poimii niitä itselleen muistiin. Muut ovat hänen mielestään löytäneet hienolta kuulostavia sävyjä.	Ryhmässä tulee esiin erilaisia ratkaisumalleja toisilta oppiminen Ryhmässä tulee esiin erilaisia ratkaisumalleja Oman osaamisen vertaaminen toisiin toisilta oppiminen	Ryhmä tukee oppimista
Mä kokeilin oktaavia ylempääki, että mitähän tässä nyt on tehty, että mistähän ne soittaa, ja kokeilin eri sävelistä aloittaa, enkä päässyt yhtään kiinni, että mitähän ne nyt. <i>Nauraa...</i>	Kaija ei pääse mukaan toisten soittoon, ei kuulosta oikealta. Hän ei ymmärrä, mistä on kysymys.	Hämmäntävää, jos ei pääse mukaan yhteiseen tekemiseen Ei saa heti apua ongelmaan	Yhteissoitto
Inkeri lauloi niin hyvin siinä.	Kaija kommentoi toisen opiskelijan laulua.	Toisen opiskelijan tekemisen kommentointi, ihailu	Ilmapiiiri

**Liite 7. Esimerkki haastatteluaineiston analyysistä, teeman sosiaalisen tilan säätely rakentuminen**

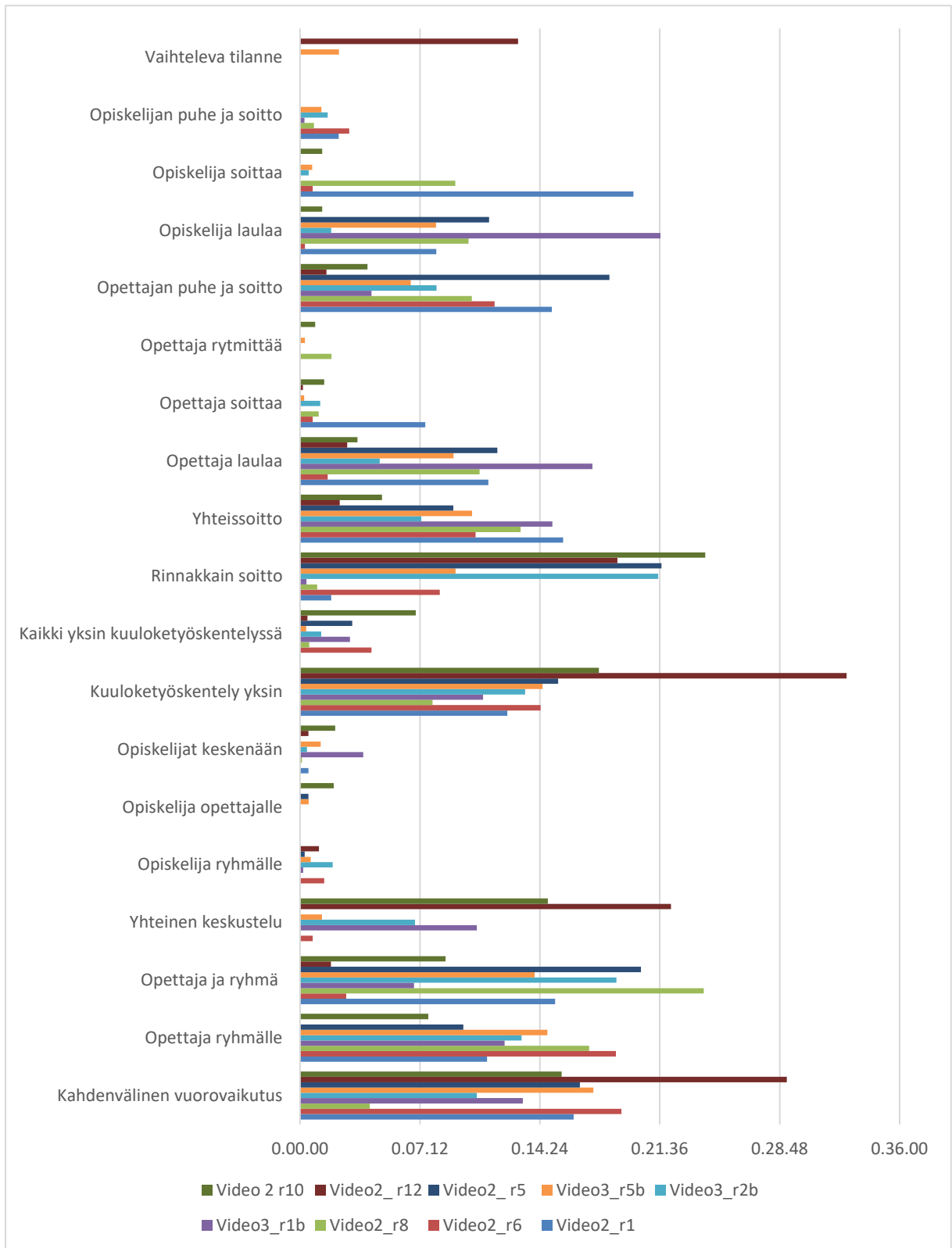
<b>Haastateltava 1</b> <b>Haastateltavan puhe</b>	<b>Tutkijan kuvaus</b>	<b>Tulkintaa</b>
Joo, ei minua haittaa, ja me ollaan jotenkin niin, sehän on sen merkki, että me ollaan innoissaan siellä tekemässä, mutta kyllä me kumminkin otetaan ne vinkit sieltä-ja kuunnellaan, mistä on kyse. Kaikki on niin innoissaan. Ainakaan mua ei haittaa, itseäni ei häiritse.	Haastateltava kommentoi ryhmätunnin äänimaisemaa, jossa opiskelijat saattavat kokeilla ja soittaa kappaleita yhtä aikaa eri paikoista, että se ei haittaa hänen keskittymistään.	Hälinä, sekavuus, keskittyminen.
<b>Haastateltava 2</b>		
Et kyllä mä tossa koko ajan niinku kuuntelen tavallaan, että mitä sä puhut toisillekin, niin kyllä mä koko aika keskityn siihen ja kuuntelen ja otan sieltä vastaan.	Haastateltava toteaa, että soitettaessaankin kuuntelee koko ajan, mitä opettaja puhuu muillekin ja poimii sieltä asioita.	Asioita tapahtuu yhtä aikaa, monen asian seuraaminen ja tekeminen samanaikaisesti
Niin. Että en mä nyt siinä sen kummempaa, että se nyt vei se uuden asian, mä keskityin aika lailla siihen omaan, etten mä siinä hirveesti kerenny kyllä yhtään mitään muuta ajatella.	Kun soitettiin yhdessä uutta kappaletta, haastateltava keskittyi omaan osuuteensa eikä ehtinyt ajatella muuta.	Yhdessä soitettaessakin keskittyminen omaan soittoon.
<b>Haastateltava 3</b>		
Ei se nyt, mun mielestä sitä pysty aika hyvin keskittyy siihen omaansa, että niinku miettiä, ottaa niitä vaihtoehtoja, niin, niin tota... Mä oon ehkä semmonen, että mä pystyn siinä kaaoksessa olemaan ja tekemään. Se ei mua häiritse.	Haastateltava pystyy keskittymään omaan tekemiseensä huolimatta ympäröivistä äänistä. Haastateltava kestää hyvin kaaosta.	Keskittyminen ryhmässä. Toiset häiriytyvät herkemmin, toiset kestävät enemmän häiriötekijöitä.
<b>Haastateltava 4</b>		
Mut, mut tossa harjoitteluvaiheessa, niin siinä kaipaan kyllä sitä niinku ihan rauhaa tehdä, ja siinä kyllä välillä vähän häiritteeki,	Haastateltava kaipaa harjoitteluvaiheessa työskentelyrauhaa. Muiden äänet voivat häiritä ja hän vetäytyy mielellään	Äänitila, oma tila, yksilölliset tarpeet, häiriö Tässä kietoutuu yhteen. Ryhmä voi myös häiritä omaa keskittymistä.

<p>että jos tulee paljo, muut soittaa vaikka ilman kuulokkeita...kyllä mieluummin vetäydyn sit sinne. Tai yritän sulkee sen, sen ulkoo tulevan äänen, äänen poies, niin saa siinä paremmin keskitytty.</p>	<p>kuulokkeiden mahdollistamaan omaan tilaan.</p>	<p>Harjoitteluvaiheessa tarvitaan omaa rauhaa ja tilaa. Heterogeenisessä ryhmässä tarpeet ja lähtökohdat voivat olla erilaisia, samoin ylipäättään suhtautuminen soittamiseen, esiintymiseen, virheisiin. Toiset vaativat itseltään virheetöntä suoriutumista, toiset ovat sallivampia.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Liite 8. Yläteemojen muodostuminen haastatteluaineistosta, pianonsoiton ryhmämuotoisessa oppimistilanteessa tarjoutuvat resurssit**

<b>Alateemat</b>	<b>Yläteemat</b>
Häiriö, hälinä, sekavuus Keskittyminen Keskittyminen moneen asiaan Äänitila Oma tila, keskittyminen omaan tekemiseen Hälinä ei haittaa Piiloutuminen ryhmään, oma rauha, ryhmä vapauttaa.	Mahdollisuus säädellä sosiaalista tilaa
Kuulokkeet mahdollistavat yksilöllisen työskentelyn. Sähköpianot mahdollistavat yhtymäisen musisoimisen.	Studion artefaktit
Osaamiserot Ryhmä peilinä Toinen toiseltaan oppiminen Toisia tarkkaillen oppiminen Toisia jäljitellen oppiminen Ryhmässä tulee esiin erilaisia ratkaisuja, oppimisympäristö rikastuu Vaikeita asioita käsitellään yhdessä Ongelmia on vaikea ratkaista yksin	Vertaisoppiminen
Ryhmässä soittaminen tukee oppimista Yhteissoitto tuo rutiinia Yhteissoitto palkitsee Yhteissoitto kuulostaa hyvältä Yhteissoitto on miellyttävää Yhteissoitto antaa tunteen oikeasta tekemisestä Muiden kuuntelu	Yhteismusisointi
Esiintyminen Epäonnistumisen pelko Yksilölliset tarpeet vs ryhmä Turhautuminen Erilaiset lähtökohdat Harjoittelu, ryhmän paine pakottaa haastamaan itsensä Jännitys vs turvallisuus Rento ja mukava ilmapiiri Viihtyminen yhdessä Henkinen tuki Tunne yhteisestä tekemisestä Ylpeys ryhmästä Henkilökohtaiset suhteet	Ryhmän tuottama sosioemotionaalinen tuki ja toisaalta paine
Luokanopettajan työn vaatimukset Ryhmässä soittaminen luokanopettajan työn kannalta Säestystaito Oppijan positioon asettuminen, tunteet	Yhtymäkohdat luokanopettajan työhön
Vuorovaikutus opettajan ja ryhmän jäsenten välillä Yksilöllinen huomio opettajalta	Opettajan tarjoama tuki

**Liite 9. Toiminnan kategorioiden esiintyminen eri ryhmäsoittotunneilla**





**Liite 10. Esimerkki videoaineiston episodien transkriptiosta: rinnakkain soitosta yhteismusisointiin**  
(Episodi 111:4, video 2, ryhmä 1)

Opettaja			Opiskelija		
puhe	musiikki	muu	puhe	musiikki	Opiskelijan muu
Mä en tiedä, onks tuosta hahmotukseen apua, kun mä oon kirjottanut ton vaan, ihan ton ...				Juha ja Ida jatkavat tapailua, Juha hyräilee	Ida kääntyy katsomaan opettajan kuviota, jatkaa melodian tapailua ja kääntää katseen omaan nuottiinsa.
...ensimmäisen tahdin rytmin.				""	Juha katsoo opettajan kuviota, nyökkäilee
Siinä oli se kohotahti, ku se lähtee: yksi kaksi kolme,		Opettaja siirtyy seinälle heijastetun kuvion lähelle ja osoittaa siitä kohtia.		Juha jatkaa tapailua ja hyräilyä	Ida keskeyttää hetkeksi soittamisen, katsoo opettajaa
	tänä keväänä sataa lunta (laulaa synkooppirytmää korostaen ja naputtaa seinälle heijastettua sanarytmikirjoitusta samassa rytmissä)			Juha soittaa ja laulaa melodiaa opettajan mukana.	Ida katsoo opettajaa, tapailee sanoja suullaan.
Siinä on sitten vielä niinku toi, että miten laskettais ihan				Ida laulaa, Juha tapailee pianolla	Ida katsoo nuottiaan

Opettaja			Opiskelija		
puhe	musiikki	muu	puhe	musiikki	Opiskelijan muu
yksi kaksi kolme neljä	Laskee ääneen rytmikkäästi korostaen synkoop-pirytmia	Opettaja näyttää seinältä		Ida jatkaa melodian tapailua laulaen ja pianolla, Juha pianolla.	
Ja sitte on vielä noilla rytmita-vuilla				Ida jatkaa melodian tapailua laulaen ja pianolla. Juha alkaa tapailulla sointuja ja komppia	
titi titaati titaa		Opettaja näyttää seinältä		Ida jatkaa melodian tapailua laulaen ja pianolla, Juha hakee komppia.	
Jos...jos auttaa. Eri ihmisillä aina eri asiat saattaa niinku avata jonku solmun.				Ida jatkaa melodian tapailua laulaen ja pianolla Juha hakee komppia	
		Opettaja menee dokumenttikameran luo.		-"-	
Saaks tosta selvää, siihen tulee valo just jotenki sillai...				-"-	
			Kerttu: Saa, joo	-"-	

				<p>Ida jatkaa melodian hakemista laulaen ja soittaen. Soitto katkeilee, hän aloittaa uudestaan ja uudestaan.</p> <p>Juha hakee komppia, pysähtyy odottamaan, kun Idan soitto katkeaa.</p> <p>Lopussa löytävät yhteisen rytmin ja soittavat yhdessä säkeistön loppuun.</p>	
--	--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Episodissa on ikään kuin kaksi juonetta, jotka punoutuvat toisiinsa. Opettajan ohjaava puhe, jota hän täydentää laulaen ja rytmiä puheessaan korostaen ja myös visuaalisesti artefaktien avulla tukien, on yksi juonne. Toisen muodostaa kahden opiskelijan tuottama musiikillinen kommunikaatio. Se alkaa rinnakkain soittona, hyräilynä ja lauluna. Molemmat kokeilevat pianoillaan opiskeltavaa kappaletta – toinen vastaa välillä opettajan puhuen esittämään kysymykseen soittaen ja laulaen. Episodin loppupuolella opettaja vaikenee. Opiskelijoiden soitto hakeutuu samaan sykkeeseen. Se onnistuu, kun toinen opiskelija, pitemmällä oleva odottaa, kuuntelee ja sopeuttaa oman soittonsa toisen soittoon. Rinnakkain soitto muuttui yhteismusisoinniksi.