

”Tunnin jälkeen kaikki ovat tyytyväisiä”

Näkökulmia musiikin aineenopettajien ja oppilaiden väliseen
toimivaan vuorovaikutukseen

Outi Puupponen

Kasvatustieteen ja
musiikkikasvatuksen
pro gradu –tutkielma
Opettajankoulutuslaitos
Musiikin laitos
Jyväskylän Yliopisto
Kevät 2009

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO	
Tiedekunta	Laitos
Kasvatustieteiden tiedekunta ja humanistinen tiedekunta	Opettajankoulutuslaitos, musiikin laitos
Tekijä	
Puupponen Outi Maria	
Työn nimi	
"Tunnin jälkeen kaikki ovat tyytyväisiä" Näkökulmia musiikin aineenopettajien ja oppilaiden väli- seen toimivaan vuorovaikutukseen.	
Oppiaine	Työn laji
Kasvatustiede, musiikkikasvatus	Pro gradu -tutkielma
Aika	Sivumäärä
Kevät 2009	110
Tiivistelmä	
<p>Opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on tärkeää niin kouluviihtyvyyden, opettajien jaksamisen kuin koulujen turvallisuudenkin kannalta. Tutkimuksessani selvitetään, millaisena musiikinopettajat kokevat oman suhteensa oppilaisiin, ja miten he kuvailevat toimivaa vuorovaikutussuhdetta. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, kuinka toimivan vuorovaikutussuhteen syntymistä voidaan edesauttaa. Musiikin aineenopettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on mielenkiintoinen tutkimusaihe, sillä oppilaita on paljon, ja aikaa on hyvin rajallisesti.</p> <p>Yhteistoiminnallinen oppiminen sekä opettajien kollegiaalisuus vahvistavat koulun yhteisöllisyyttä. Yksilö oppii tunnistamaan ja kantamaan vastuunsa yhteisön jäsenenä, ja vaikutukset ulottuvat koulun ulkopuolelle koko yhteiskunnan tasolle. Tutkimuksessa nostetaan esille, onko aineenopettaja enemmänkin vastuussa vain omasta aineestaan, vai pitäisikö hänen jakaa myös yhteistä kasvatusvastuuta. Tutkimuksessani pohditaan toimivan vuorovaikutuksen roolia meneillään olevassa koulukulttuurin muutoksessa.</p> <p>Tutkimuskysymykseni ovat: Minkälainen on toimivan vuorovaikutuksen olemus musiikin aineenopettajan ja oppilaan välillä? Mitkä asiat edesauttavat toimivan vuorovaikutussuhteen syntymistä? Mitkä ovat keskeiset elementit toimivaa vuorovaikutussuhdetta kuvatessa? Kuinka näitä elementtejä voidaan käyttää hyödyksi hedelmällistä musiikinopettaja – oppilas -suhdetta rakentaessa? Tutkimuskysymyksiin haetaan vastauksia musiikinopettajien näkökulmasta.</p> <p>Tutkimukseni noudattaa laadullisen tutkimuksen prosessia ja on tehty fenomenologisen menetelmän mukaan. Fenomenologisen tutkimuksen mukaisesti tutkimukseni ei tavoittelekaan yleistettäviä totuuksia, vaan pyrkii esittelemään yksilön kokemuksen tutkittavasta ilmiöstä. Jokainen opettaja, oppilas ja opetustilanne on erilainen. Niinikään jokainen 'hyvä opettaja' on erilainen. Tutkimusaineistoni koostuu neljän musiikinopettajan haastattelusta. Haastattelumuotona käytin fenomenologista, puolistrukturoitua haastattelua.</p> <p>Toimivan vuorovaikutuksen olemukseen kuuluu, että vuorovaikutussuhteen osapuolet ovat tyytyväisiä. Opettajan puolelta tämä näkyy työssä viihtymisenä, sekä kiinnostuksena oppilaisiin ja työn kehittämiseen. Oppilaiden puolelta toimiva vuorovaikutus näkyy motivaationa ja yhteistyöhalukkuutena. Molemminpuolinen kunnioitus nousi edellytykseksi toimivan vuorovaikutussuhteen syntymiselle ja ylläpitämiselle. Muita toimivan vuorovaikutussuhteen elementtejä ovat muun muassa avoimuus, aito kiinnostus oppilasta kohtaan sekä oppilaantuntemus.</p>	
Asiasanat: kunnioittaminen, kohtaaminen, itsetunto, itsetuntemus, avoimuus, konstruktivismi, kuunteleminen	
Säilytyspaikat: Jyväskylän yliopiston kirjasto, Aallon kirjasto, musiikin laitoksen kirjasto	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TOTEUTUS	7
2.1	Taustaa	7
2.2	Tutkimuskysymykset	10
2.3	Tutkimusaineisto	10
2.3	Tiedonkeruu ja analysointi	16
2.4	Tutkimuksen luotettavuus	19
3	MARTTI	21
3.1	Auktoriteetti	25
3.2	Temperamentti	28
3.3	Vaihtoehtoja rankaisemiselle	30
3.4	Oppilaiden rakastaminen	31
4	PIRJO	34
4.1	Ongelmaoppilaat	40
4.2	Opettajien yhteistoiminnallisuus	41
4.3	Opetusperiaatteet, opetusmenetelmät ja rutiini	42
4.4	Vuorovaikutustyyli	44
5	HELI	46
5.1	Opettajan arvot ja ihmiskäsitys	53
5.2	Opettajan itsetunto ja hyvä itsetuntemus	57
5.3	Kiinnostuksen osoittaminen	60
5.4	Arviointi	61
6	ANNI	65
6.1	Yhteistoiminnallinen oppiminen	71
6.2	Hyvä ja paha	73
6.3	Empaattinen kuuntelu	77
6.4	Konstruktivistiset ajatusmallit ja aktiivinen oppiminen	78
7	NELJÄ MUSIIKINOPETTAJAA, NELJÄ NÄKÖKULMAA	80
7.1	”Kyllä oppilaita pitäis vähän niinku rakastaa.”	80
7.2	”Mä hoidan sen musiikinopetuksen ja sillä selvä.”	81

7.3	”Pitää olla niinku niin antennit auki.”.....	83
7.4	”Sitte jos se ei toimi, ni ei se haittaa.”	84
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	88
8.1	Toimivan vuorovaikutuksen olemus.....	88
8.2	Toimivan vuorovaikutussuhteen elementit	88
8.3	Pohdintaa.....	91
8.4	Toimiva vuorovaikutus on yhteistä hyvää	104
8.5	Tulosten luotettavuus.....	105
	LÄHTEET	108

1 JOHDANTO

Kansainväliset vertailut ovat osoittaneet, että Suomen nuorten kouluosaaminen on huippuluokkaa. Hälyttävää tuloksissa kuitenkin on se, että kouluviihtyvyys on hyvin alhainen. Suomen nuoret eivät viihdy koulussa. Niemi (2002) toteaa, että vaikka suomalaisia voidaankin pitää parhaina lukijoina, leimaa koulunkäyntiä monen oppilaan kohdalla haluttomuus, ikävystyminen ja tavoitteettomuus (Niemi 2002, 128). Niemen arvio on yli 15 vuoden takaa, mutta koululaitoksemme painii vieläkin samojen ongelmien kanssa. Opettajien uupuminen ja työn rankkuus ovat herättäneet keskustelua, ja ratkaisuja työssä jaksamiseen ollaan haettu. Kalliopuskan (1995) mukaan loppuunpalamistapauksissa tulee näkyviin opetustyön henkinen rasittavuus. Stressin jatkuessa yksilö suojelee itseään. Hän laittaa laput silmille ja tulpat korviin, ja koettaa välttää ottamasta vastaan liikaa tietoa toisesta. Opettajajohtoinen opetus lisääntyy huomattavasti, ja tuloksena on vain välttämättömimmän suorittaminen. (Kalliopuska 1995, 14. ks. myös 6.3. Empaattinen kuuntelu.)

Nykynuorten huonot käytöstavat ja häiriökäyttäytyminen ovat asioita, jotka ollaan huomattu myös koulumaailman ulkopuolella. Myös koulujen turvallisuus on noussut viime vuosien aikana hyvin ajankohtaiseksi puheenaiheeksi. Nuorten pahoinvointiin ei olla reagoitu ajoissa, ja valitettavasti se on johtanut traagisiin tapahtumiin. Uusikylä (2002) toteaa, että yhteistä ulkomailla sattuneille järjettömille koulumurhille on ollut yksi tekijä: Koulutappajat ovat tunteet, että ei ole yhtään aikuista, joka hyväksyisi heidät varauksettomasti, ja antaisi turvaa ja rakkautta. (Uusikylä 2002, 15.) Tänä päivänä järkyttäviä esimerkkejä nuorten pahoinvoinnista ei tarvitse hakea enää ulkomailta, vaan suomalaiset koulut ovat joutuneet kasvokkain todellisen ongelman kanssa.

Mitä koulu voisi tehdä, jotta nämä epäkohdat saataisiin korjattua? Nähdäkseni opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on tärkeää niin kouluviihtyvyyden, opettajien jaksamisen kuin koulujen turvallisuudenkin kannalta. Opettajien ja oppilaiden välinen toimiva vuorovaikutus edesauttaa oppilaiden viihtymistä. Kun vuorovaikutus sujuu, voi myös opettajien työ tuntua miellyttävämmältä, ja voimia vievät konfliktit voivat vähentyä. Jos opettajat keskittyisivät nykyistä enemmän vuorovaikutukseen oppilaidensa kanssa, saatettaisiin hälyttävät oirehdinnat huomata ajoissa, ja nuori voisi saada tarvitsemaansa apua. Toimivalla vuorovaiku-

tuksella voisi siis olla laaja-alaisia vaikutuksia niin koulukulttuurissamme, kuin koko yhteiskunnankin tasolla.

Musiikin aineenopettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on mielenkiintoinen tutkimusaihe, sillä oppilaita on paljon, ja aikaa on hyvin rajallisesti. Opettaja saattaa nähdä ryhmää vain kerran viikossa yhden opetustunnin ajan, ja tämä ymmärrettävästi asettaa haasteita vuorovaikutussuhteen syntymiselle ja rakennetun suhteen ylläpitämiselle. Musiikki aineena on myös erityislaatuinen, sillä musiikki itsessään voidaan nähdä yhtenä vuorovaikutuksen muotona. Olenkin kiinnostunut siitä, kuinka opettajat itse kokevat oman suhteensa oppilaisiin, ja miten he kuvailevat toimivaa vuorovaikutussuhdetta sekä yksittäisen oppilaan, että opetusryhmien tasolla. Mielestäni hyvä oppilaantuntemus on avainasemassa, kun aletaan rakentamaan tasa-arvoista ja avointa kommunikointikulttuuria. Mutta kuinka tähän tavoitteeseen päästään, kun opetettavia oppilaita voi olla satoja, ja kontaktitunteja hyvin vähän? Käsittääkseni kyse on paljoltikin yksittäisten ja ajallisesti hyvinkin lyhyiden kohtaamisten aitoudesta. Niemen (2002) mukaan jokainen oppilaan kohtaaminen tai kohtaamattomuus koulussa jättää jäljen oppilaan käsitykseen siitä, onko hän ihmisenä arvokas. (Niemi 2002, 126.) Vain, jos opettaja on oikeasti läsnä, voi hän saada yhteyden oppilaisiinsa.

Tutkimusraporttini rakenne on muovautunut tutkimuksen edetessä. Lopullinen raportti johdattelee lukijan pohtimaan vuorovaikutusta musiikinopettajien näkökulmasta. Tutkimusraporttini toisessa luvussa (ks. 2. Toteutus.) esittelen tutkimuksen taustaa ja tutkimusmetodeja. Myös tutkimuskysymykset löytyvät tästä luvusta. Luvut kolmesta kuuteen (ks. 3. Martti, 4. Pirjo, 5. Heli, 6. Anni.) on omistettu tutkimukseen osallistuneiden opettajien haastatteluista muodostetun kuvan esittelyyn. Esittelen jokaisen musiikinopettajan omana lukunaan, ja kuhunkin aineistoon liittyvä teoria on sijoitettu heti aineiston esittelyn jälkeen. Olen halunnut esitellä aineistot kokonaisuudessaan ja mahdollisimman avoimesti, jotta lukijalla olisi mahdollisuus tehdä omat tulkintansa aineistojen pohjalta. Luvussa seitsemän (ks. 7. Neljä musiikinopettajaa, neljä näkökulmaa.) olen luonut jokaisesta tutkimukseen osallistuneesta opettajasta teoriapohjaisen opettajaprofiilin. Tässä luvussa omat ajatukseni, aineisto ja teoria käyvät vuoropuhelua. Kahdeksannessa luvussa (ks. 8. Johtopäätökset.) olen koonnut yhteen tutkimusaineistosta ne asiat, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiini. Tutkimukseni tulososio sisältää toimivan vuorovaikutuksen elementit. Pohdinnoissa nostan esille muutamia tulososion ulkopuo-

lolla jääneitä teemoja, jotka jäivät mietityttämään minua. Tutkimuksen lopuksi suuntaan katseeni tulevaisuuteen. Tarkistelen tämän tutkimuksen tulosten luotettavuutta, ja piirrän suunta- viivoja mahdollisille jatkotutkimuksille.

Tutkimuksen teko on ollut mielenkiintoinen ja ajatuksia herättävä kokemus. Vuorovaikutus on aihe, joka koskettaa jokaista koulumaailmassa työskentelevää, sillä toimiessaan se voi tuoda ratkaisuja moniin koulumaailman tämänhetkisiin ongelmakohtiin.

2 TOTEUTUS

2.1 Taustaa

Ala-asteesta yliopisto-opiskeluun saakka opiskelumotivaationi ja käytökseni opetustilanteissa on vaihdellut mallioppilaasta kauhukakaraan. Asiaa pohtiessani olen tullut siihen tulokseen, että suhteeni opettajaan vaikuttaa oppimiskokemukseeni ratkaisevasti. Läheinen ja avoin suhde opettajan kanssa on kasvattanut mielenkiintoa opetettavaa ainetta kohtaan, ja vahvistanut oppimistuloksia. Etäinen suhde opettajaan on vaikuttanut oppimisprosessiin heikentävästi, vaikka olisinkin ollut kiinnostunut aineesta. Hankala suhde opettajan kanssa on saanut oppimisen romahtamaan. Pohtiessani syitä siihen, miksi en ole tullut toimeen tiettyjen opettajien kanssa, olen huomannut, että heissä kaikissa on jotain yhteistä: Olen heidän kanssaan kokenut, etteivät he kunnioita minua. He eivät ole nähneet minua yksilönä, jolla on omia ajatuksia ja oikeus mielipiteisiin. He ovat olleet opettajia, jotka ovat pidättäytyneet persoonattomina, opiskelijoiden yläpuolella toimineina vallankäyttäjinä. Heidän kanssaan ei vuorovaikutus siis ole toiminut.

Uusikylän (2006) mukaan hyvä opettaja kohtaa oppilaansa ihmisinä. Hänellä on herkkyyttä havaita oppilaiden oppimisvaikeudet ja henkilökohtaisen elämän ongelmat. Oppilailla on tunne, että opettaja välittää heistä, ja että hän haluaa auttaa heitä parhaansa mukaan. Hyvällä opettajalla ei ole oppilaiden sukupuoleen tai älykkyyteen perustuvia ennakkoluuloja. Hän ymmärtää, etteivät kaikki oppilaat halua viitata koko aikaa ja osallistua keskusteluun aktiivisesti. Jotkut ovat arkoja ja epävarmoja. Hyvä opettaja tietää, että tärkeintä ei aina ole puhuminen, vaan ajattelu ja oppiminen. Jos opettaja kohtelee oppilaitaan hyvin, hän luo samalla parhaimmat edellytykset opiskelumotivaatiolle. Opettaja osoittaa ammattitaitonsa ja persoonallisen kypsyytensä kohdatessaan ongelmaoppilaita. Hyvä opettaja ei ole pelottava, mutta osaa pitää yllä opiskelurauhan. Hän vaatii yhteisten sääntöjen noudattamista. Opettaja voi olla vaativa ja huumorintajuinen, johdonmukainen ja samalla aikaa luovaa. Hyvä opettaja on reilu. Hän kannustaa ja tukee jokaista oppilastaan. (Uusikylä 2006, 83-88.) Uusikylän näkemys hyvästä opettajasta on kaunis. Uusikylän hyvä opettaja ottaa kaikki vastaan sellaisina kuin he ovat, ja arvostaa heitä yksilöinä. Mutta kuinka realistinen tällainen hyvä opettaja -kuva on? Onko aineenopettajan mahdollista suhtautua jokaiseen oppilaaseensa yhtä suurella antaumuk-

sella? Isohookana-Asunmaan (1993) mukaan hyvän opettajan ominaisuudet vaihtelevat yhteiskunnan muutoksen mukana. Hänen mukaansa nykyiselle koululaitokselle on asetettu tulevaisuutta koskevia paineita enemmän kuin koskaan. (Isohookana-Asunmaa 1993, 137.) Yli viisitoista vuotta Isohookana-Asunmaan huomiota myöhemmin voimme todeta, että koulut käyvät edelleen läpi suurta muutosta.

Laineen (2000) mukaan koulun ulkopuolisten elämäntapojen moninaisuus haastaa perinteisten oppimis- ja tiedonjäsentämistapojen lisäksi myös perinteiset auktoriteetit ja roolimallit. Yksilöllistyminen ja arjen uudet jäsentämistavat edellyttävät institutionaalisten käytäntöjen tarkistamista ja muuttamista. (Laine 2000, 17.) Laine puhuu siitä, kuinka koulun tulee muuttua. Mutta vaikka olemmekin monien muutosten edessä, tulee opettaja silti olemaan aina vastuussa siitä, että oppimista tapahtuu. Meren (2002) mukaan opettajan tehtävä on välittää oppilaan hyvän toteutumista edistäviä asioita yhteiskunnan suuntaan. Opetussuunnitelma, johon opetuksen tavoitteet ja sisällöt on kirjattu, toimii linkkinä yhteiskuntaan. Välittäjänä toimimisessa on kyse opettajan aineenhallinnallisesta asiantuntemuksesta. Opettajan toiminnan pedagoginen konteksti syntyy henkilökohtaisen taustan lisäksi yhteiskunnan määrittelemästä kasvatus- ja opetustehtävästä. Tähän kasvatus- ja opetustehtävään sisältyy opetuksen tavoitteiden lisäksi myös vaatimukset opettajalle. (Meri 2002, 185.) Meri (2002) jatkaa, että ainedidaktiikassa oppiaineiden tietoteoreettiset perustat yhdistyvät kasvatustieteelliseen tietouteen. Kaikkien aineiden opettajat tarvitsevat tietoja eri-ikäisistä oppilaista, heidän kyvystään ymmärtää maailmaa, heidän kehitysvaiheistaan ja tavastaan konstruoida maailmaa. On tärkeää tunnistaa, millaisia oppilaita kussakin opetustapahtumassa on. Yleinen didaktiikka tarjoaa teoria-aineiksia ja käytännön ratkaisuja opetuksen yleisistä puitteista. Opettaja saa viitteitä erityisesti siihen, miten kannattaa opettaa, ja mitä eri keinoja hänellä on käytettävissään. Ainedidaktiikan olemassaoloa oikeutusta perustellaan usein sillä, ettei yleinen kasvatustiede anna riittäviä valmiuksia minkä tahansa aineen opettamiseen. (Meri 2002, 177.) Meren listaamat aineenopettajalta vaaditut ominaisuudet ja teot ovat varsin laaja-alaiset. Yhden ihmisen tulisi hallita käytännössä kaikki se, mitä liittyy ihmisen kehitykseen, opettamiseen, oppimiseen, yhteiskuntarakenteisiin sekä vuorovaikutukseen. Onko tämä hieman liikaa vaadittu?

Jäin miettimään, minkälainen kasvatustieteen vastuu aineenopettajalla on. Onko aineenopettaja enemmänkin vastuussa vain omasta aineestaan, vai pitäisikö hänen jakaa myös yhteistä kas-

vastuuta? Lahelma (2001) on vierailut kouluissa Kaliforniassa ja myöhemmin seurannut tutkimusryhmänsä kanssa kahden helsinkiläisen yläasteen koulun seitsemänsiä luokkia. Tutkimusryhmä seurasi luokkien arkea havainnoimalla, haastatteleamalla sekä aineistoja keräämällä. Lahelma pohtii artikkelissaan kalifornialaisen koulun kautta esittelemiensä teemojen ilmentymiä suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelmassa, kasvatustavoitteissa ja käytännöissä. Yksi näistä teemoista on eettiset periaatteet. Tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät toisen huomioon ottamista, auttamista, suvaitsevaisuutta sekä hyviä tapoja koulun yleisinä kasvatustavoitteina. Lahelman mukaan kasvatusta dominoi kuitenkin opettavien aineiden sisällöt. Vaikkakin opettajat onnistuivat konkretisoimaan yleisiä kasvatustavoitteita, jäi monia kasvatustilanteita myös käyttämättä. Seksistiset tai rasistiset kommentit tai oppilaiden häiritsevä käyttäytyminen johtivat harvoin perusteellisempaan keskusteluun luokassa. Keskustelun käymiseen ei ollut joko aikaa, tai opettajilla ei välttämättä ollut valmiuksia tällaiseen keskusteluun. (Lahelma, 2000, 79-89.) Se, minkä verran aineenopettaja kokee olevansa kasvatustavustuussa, on varmastikin hyvin yksilökohtaista. Ja vaikka ajatuksen tasolla haluaisikin nähdä eettisten periaatteiden vahvistamisen yhtenä opetuksen tavoitteista, voi se käytännössä olla hankala toteuttaa.

Olen aikaisemmissa opinnoissani tutustunut opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen luokanopettajan näkökulmasta. Luokanopettajan tulee panostaa vuorovaikutukseen pääasiallisesti oman luokkansa kanssa. Aineenopettajan työnkuva on hyvin erilainen, sillä aineenopettaja työskentelee useiden luokkien kanssa. Aineenopettajan tulee omata vahvat yleispedagogiset taidot. Tämän lisäksi hänen tulee hallita oma aineensa. Hänen tulee toimia kasvattajana ja aikuisesimerkkinä oppilailleen. Lisäksi hänen tulee olla vuorovaikutuksen ammattilainen. Pro gradu -tutkielmassani haluan selvittää, mistä elementeistä musiikin aineenopettajan ja oppilaan välinen toimiva vuorovaikutussuhde koostuu. Uskon, että toimivalla vuorovaikutuksella aineenopettaja pystyy paikkaamaan mahdollisia puutteitaan muissa ammattiinsa sisältyvissä osa-alueissa. Sen sijaan, että olisin lähtenyt tutustumaan aiheeseen kirjallisuuden kautta, halusin ensin kuulla musiikinopettajien ajatuksia aiheesta. Tutkimukseni alkoikin etenemään aineistolähtöisesti.

2.2 Tutkimuskysymykset

Vuorovaikutus itsessään on niin laaja aihe, että halusin jo alkuvaiheessa rajata tutkimukseni toimivan vuorovaikutussuhteen tarkasteluun. Näkökulmaksi valitsin musiikinopettajan näkökulman. Halusin kuulla musiikinopettajien kokemuksia siitä, minkälaisena he kokevat toimivan vuorovaikutussuhteen oppilaidensa kanssa. Lisäksi minua kiinnosti, millä tavoin musiikinopettajat käsittelevät vuorovaikutusta työssään. Tutkimuskysymykseni pysyivät lähes muuttumattomina koko tutkimuksen ajan. Tarkensin kysymyksiä kuitenkin haastatteluissa, esimerkiksi kysymällä, löytääkö musiikinopettaja yhtäläisyyksiä niiden oppilaiden välillä, joiden kanssa vuorovaikutus on toiminut. Haastatteluissa käyttämäni kysymykset pyrkivät johdattelemaan haastateltavan kuvailemaan omia kokemuksiaan. (ks. 2.3. Tutkimusaineisto – Puolistrukturoitu haastattelu.) Kokemusten analyysin kautta pystyin johtamaan vastauksia myös tutkimuskysymyksiini, joita ovat:

1. Minkälainen on toimivan vuorovaikutuksen olemus musiikin aineenopettajan ja oppilaan välillä?
2. Mitkä asiat edesauttavat toimivan vuorovaikutussuhteen syntymistä?
3. Mitkä ovat keskeiset elementit toimivaa vuorovaikutussuhdetta kuvatessa?
4. Kuinka näitä elementtejä voidaan käyttää hyödyksi hedelmällistä musiikinopettaja – oppilas -suhdetta rakentaessa?

Yllämainittuja tutkimuskysymyksiä tarkastellaan tutkimuksessani musiikinopettajien näkökulmasta.

2.3 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni koostuu neljän (4) musiikin aineenopettajan haastattelusta. Tutkimusraportissani olen esitellyt aineiston opettaja kerrallaan, jotta jokainen opettaja pääsisi esille yksilöllisesti. (ks. 3. MARTTI, 4. PIRJO, 5. HELI, 6. ANNI) Valitsin tutkimukseen osallistuneet opettajat heidän erilaisten taustojensa perusteella. Tutkimukseni noudattaa laadullisen tutki-

muksen prosessia. Haastattelumuotona käytin puolistrukturoitua haastattelua päästäkseni mahdollisimman lähellä opettajien ajatuksia.

Laadullinen tutkimus. Kiviniemen (2001) mukaan laadullisen tutkimuksen menetelmät vievät tutkijan lähelle tutkittavaa kohdettaan. Tutkijan pyrkimyksenä on tavoittaa tutkittavien näkökulma, ja haastattelu on yksi tyypillinen aineistonkeruun muoto. Laadullisessa tutkimuksessa analysointi on aineistolähtöistä. Analysoinnissa jäsennetään aineistosta käsin ne teemat, jotka ovat tutkittavan ilmiön kannalta tulkittavissa merkityksellisiksi. Aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa tutkimusprosessin edetessä. Myös tutkimuksen eri elementit – esimerkiksi tutkimustehtävä, teorianmuodostus ja aineiston analyysi – kehittyvät tutkimuksen edetessä. Laadullisessa tutkimuksessa on tarkoituksenmukaista korostaa tutkimusasetelmia koskevaa rajaamisen välttämättömyyttä. Kaikkea, mitä tutkimusta tehdessä näkee ja kuulee, ei kannata sisällyttää varsinaiseen tutkimusraporttiin. Tutkijan omat mielenkiinnonkohteet ja näkökulmat vaikuttavat aineiston keruuseen ja kerääntyvän aineiston luonteeseen. Laadullinen aineisto ei siis sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus välittyy tutkijan tulkintojen välittämänä. (Kiviniemi, 2001, 68-72.)

Kiviniemi (2001) jatkaa, että laadullisessa tutkimuksessa voi katsoa olevan kyse tutkittavan ilmiön vähittäin tapahtuvasta käsitteellistämisestä, eikä niinkään etukäteen hahmotetun teorian testauksesta. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruun ja teorian kehittämisen vuorovaikutteisuutta voidaan pitää luontevana. Aineiston analysoinnin kautta kehitetyt ensimmäiset käsitteet eivät välttämättä ole lopullisia, mutta ne kehittävät tutkimusta ja tutkimusasetelmaa. Laadulliselle tutkimukselle on usein ominaista intensiivinen tutkimuskenttään perehtyminen. Tutkija pyrkii usein keskittymään tietyn sosiaalisen todellisuuden sisäisen näkemyksen esille tuomiseen. Tutkijaa siis kiinnostaa se yksilöllinen merkityksenanto, jota tutkittavat henkilöt eri ilmiöille antavat. Laadullinen tutkimusprosessi on myös eräänlainen tutkijan oppimisprosessi. Tutkijan tietoisuus tarkasteltavana olevasta ilmiöstä ja sitä ohjailevista ilmiöistä kasvaa koko tutkimuksen ajan. (Kiviniemi, 2001, 72-76.)

Laadullisessa tutkimuksessa ilmiötä koskeva teoretisointi ja tutkimusasetelma kehittyvät siis vähitellen. Tällainen vähitellen tapahtuva tutkimuksellinen kehittyminen edellyttää prosessiluontoisuutta myös aineiston analysoinnilta. Analysoinnin on tarkoituksena täsmentää tutki-

mustehtävää ja löytää linjoja jatkossa tapahtuvaa aineistonkeruuta varten. Näin voidaan kohdistaa tutkimusta tarkoituksenmukaiseksi arvioituun suuntaan. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysin voi katsoa olevan toisaalta analyyttistä, toisaalta synteettistä. Analyyyttisuutta edustaa aineiston luokittelu ja jäsentäminen systemaattisesti eri teema-alueisiin. Teema-alueiden erittely ja sisäinen jäsenitys asettuu lopulliseen muotoonsa vasta eri analysointivaiheiden jälkeen. Keskeistä on löytää synteisiä luova temaattinen kokonaisrakenne, joka kannattaa koko aineistoa. Tavoitteena on kehittää käsitteellisesti mielekkäitä ydinteemoja kerätystä aineistosta. Tutkimus on selkeästi tutkijan tulkintojen perusteella väritynyt tuotos. Laadullinen tutkimus onkin luonteeltaan tulkinnallista. (Kiviniemi, 2001, 77-79.)

Tutkimusasetelman avoimuus ja prosessiluonteen korostaminen antaa Kiviniemen (2001) mukaan oman sävynsä myös tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Tutkimuksen kannalta on tärkeää tiedostaa, minkälaista vaihtelua tutkimusprosessin myötä tutkijassa, aineistonkeruumenetelmissä tai tutkittavassa ilmiössä tapahtuu. Prosessin kuvaaminen on tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeistä. Raportoinnissa saatetaan pyrkiä etsimään rakennetta, joka antaisi tilaa aineistolähtöisyydelle ja tutkimuksen kehittymisen prosessiluonteelle. Raportointi pyrkii siten olemaan tutkimuskohteensa ja –prosessinsa näköinen. Keskeisenä pidetään tuoreen ja persoonallisen näkökulman löytämistä raportoinnin perustaksi. Tutkimusraportti on tutkijan tulkinnallinen konstruointi. Joku toinen tutkija saattaisi löytää samalle aineistolle toisenlaisen luokitusperustan ja painottaa joitakin muita aineistosta löydettäviä ulottuvuuksia. Tutkijan tuleekin raportoinnissaan tarjota lukijalle välineet arvioida, onko tutkijalle muodostunut käsitys tutkittavasta ilmiöstä lukijan mielestä uskottava. (Kiviniemi, 2001, 79-82.)

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004) mukaan laadullinen tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa, ja aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Laadullisessa tutkimuksessa suositetaan ihmistä tiedon keruun instrumenttina, ja käytetään induktiivista analyysia. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto hankitaan laadullisissa metodeilla, joissa tutkittavien ”ääni” pääsee esille. Kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotoksen menetelmää käyttäen. Tutkimussuunnitelma muokkautuu tutkimuksen edetessä, ja tapauksia käsitellään ainutlaatuisina. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 155.)

Omassa tutkimuksessani aineisto ja teoria käyvät vuoropuhelua. Laadullisen tutkimuksen luonteen mukaisesti minulla ei ollut etukäteen valmisteltua teoriakehystä, vaan tutkittavat ilmiöt nousivat aineistosta. Tutkittavat teemat ovat tarkentuneet ja syventyneet analyysin aikana. Alkuperäinen tutkimuskysymykseni toimivan vuorovaikutuksen elementeistä on kuitenkin säilynyt läpi tutkimusprosessin. Tutkimusraporttia kirjoittaessa olen pohtinut aineiston ja teorian suhdetta. Koska pyrin luomaan tutkimusaineistosta, teoriasta ja omista ajatuksistani lähes narratiivisen raportin, olen päätenyt upottamaan teorian aineistojen ja varsinaisen analyysin väliin. Heikkisen (2001) mukaan narratiivisen analyysin painopiste on uuden kertomuksen tuottamisessa aineiston kertomusten perusteella. Narratiivinen analyysi ei siis kohdistu huomiotaan aineiston luokitteluun, vaan se tuottaa aineiston pohjalta uuden kertomuksen, joka tuo esiin aineiston kannalta keskeisiä teemoja. (Heikkinen 2001, 122) Tutkimusraportissani esitellään aineisto ja siihen liittyvä teoria ensin mahdollisimman objektiivisesti, jotta lukijalle on selvää, mikä raportissa on tutkijan luomaa 'uutta kertomusta'. Bogdanin ja Biklen (2006) mukaan laadullista tutkimusta raportoidaan nykyisin usein ensimmäisessä persoonassa. Jotkut arvelevat, että ensimmäisen persoonan käyttö tekee tutkimuksesta rehellisemmän ja suuremman. Jotkut tutkijat haluavat kuitenkin kirjoittaa virallisemmalla tyylillä, jolloin he kirjoittavat joko monikon ensimmäisessä persoonassa tai vähemmän henkilökohtaisesti käyttämällä muotoa 'tutkija'. Bogdan ja Bikle kehoittavat kirjoittamaan sillä tavalla kuin itselle on luontevinta. He kuitenkin muistuttavat, ettei valinta saata miellyttää kaikkia lukijoita. (Bogdan & Bikle 2006, 201.) Aineiston pystyin käyttämään lähes kokonaan, sillä opettajien vastaukset eivät rönsyilleet pois aiheesta. Teoriavaiheessa käsitellyt teemat nousivat aineistosta selkeästi esille. On kuitenkin muistettava, että omat lähestymistapani ja näkökulmani on ohjailut sitä, mitkä asiat aineistosta on nostettu esiin. Tämän vuoksi olen tutkimusraportissani esitellyt aineistot kokonaisuudessaan, mahdollisimman sanatarkkaan opettajien haastattelujen mukaan. Näin ollen lukija saa itse määritellä, ovatko teoriaosuuksissa ja myöhemmin myös analyysissa esiin nostamani ilmiöt hänen mielestään tarkoituksenmukaisia. Tämä antaa mahdollisuuden arvioida tutkimuksen luotettavuutta.

Puolistrukturoitu haastattelu. Koska halusin tehdä tutkimukseni musiikinopettajien näkökulmasta, näkyy haastattelumetodissani fenomenologisen haastattelun piirteitä. Laine (2001) pitää haastattelua laaja-alaisimpana keinona lähestyä toisen ihmisen kokemuksellista maailmasuhdetta. (ks. 2.3. Tiedonkeruu ja analysointi – Fenomenologinen tutkimus.) Fenomenolo-

gisessa haastattelussa kysymysten tulisi olla mahdollisimman avoimia. Fenomenologinen haastattelu on luonteeltaan mahdollisimman luonnollinen ja keskustelunomainen tapahtuma. Haastateltavalle pyritään antamaan mahdollisimman paljon tilaa. Teemahaastattelu ei siis ole hyvä tie kokemuksiin. Avoimessakin haastattelussa jokainen kysymys määrää ja ohjaa haastateltavaa jossain määrin. (Laine 2001, 35-36.) Haastattelin musiikin aineenopettajia, joilla on keskenään erilaiset taustat; sekä nuoria opettajia, että jo pitempään töissä olleita opettajia, pienen koulun opettajia, sekä suuremman koulun opettajia. Oli huomattavissa, että osalle opettajista vuorovaikutuksesta puhuminen oli luontevaa, ja he olivat selvästi pohtineet vuorovaikutukseen liittyviä asioita. Heidän vastauksensa olivat selkeitä ja jäsenneltynä. Osalle opettajista aihe tuntui vieraammalta, ja heidän haastatteluissaan oli enemmän pohtimisesta johtuneita hiljaisia hetkiä. Heidän haastatteluissaan tuli haastattelun loppuun 'puheryöppy', kun he olivat haastattelun aikana ehtineet pyöritellä aihetta mielessään. Litteroitua aineistoa tuli jokaisesta haastattelusta suunnilleen saman verran, vaikka haastattelujen kestot vaihtelivat 22 minuutista 48 minuuttiin. Haastatteluissani pyrin luomaan luottamuksellisen ja avoimen ilmapiirin, jolloin aineenopettajat pystyivät antamaan mahdollisimman todenmukaisia vastauksia. Halusin välttää kaunistelua ja sitä, että opettajat vastaisivat niin kuin he ehkä haluaisivat asioiden olevan. Haastatteluja tehtiin neljä. Jätin mahdollisuuden viidenteen haastatteluun avoimeksi, jos aineistoa ei neljän haastattelun jälkeen olisi ollut tarpeeksi. Neljän haastattelun jälkeen huomasin kuitenkin, että niistä saatu materiaali oli hyvin kattava ja monipuolinen. Neljän haastattelun aineisto oli siis riittävä.

Koin haastattelut hieman haasteellisina. Aihe oli minulle henkilökohtainen, mutta haastattelu-tilanteessa omat mielipiteeni eivät saaneet ohjailla haastattelun kulkua. Mutta samaan aikaan, kun minun tuli pysyä mahdollisimman neutraalina, tuli minun saada luotua haastateltavan kanssa sellainen tilanne, jossa hän koki voivansa kertoa asioista rehellisesti. Koinkin, että roolini haastattelijana oli juuri tästä syystä hieman teennäinen. Tavoitteenani oli "naruttaa" haastateltava kertomaan itsestään avoimesti samalla kun itse pysyin "kasvottomana". Haastattelujen tekeminen helpottui kuitenkin sitä mukaa, kun niitä teki.

Haastatteluissa minulla oli viiden aiheen lista, joista halusin opettajilta kysyä. Näitä asioita olivat:

1. Minkälainen suhde kyseisellä musiikinopettajalla on oppilaisiinsa?
2. Kuinka musiikinopettajan oma itsetunto, itsetuntemus ja arvot vaikuttavat häneen vuorovaikuttajana?
3. Mitkä ovat toimivan vuorovaikutussuhteen keskeiset elementit?
4. Löytääkö opettaja yhtäläisyyksiä oppilaista, joiden kanssa vuorovaikutus toimii ja on toiminut vuosien varrella? Milloin vuorovaikutus ei toimi?
5. Kuinka oppilaantuntemus vaikuttaa musiikinopettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen?

Nämä asiat olivat nousseet esille, kun pohdin miten vuorovaikutuksen teemaa voisi eri tavoin lähestyä. Haastattelut eivät edenneet keskenään saman kaavan mukaan, vaan jokainen haastattelu muotoutui omanlaisekseen. Pidin kuitenkin huolen siitä, että sain jokaiselta opettajalta vastaukset edellä mainittuihin aiheisiin. Jokainen opettaja sai mahdollisuuden myös kertoa omia ajatuksiaan vapaasti aiheeseen liittyen. Olikin mielenkiintoista nähdä, kuinka samat aiheet herättivät erilaisia ajatuksia ja tunteita eri opettajissa. En lähettänyt haastattelun runkoa opettajille etukäteen, sillä halusin saada heiltä spontaanit vastaukset. Ajattelin, että jos heille antaisi aikaa miettiä aihetta etukäteen, saattaisivat he harjoitella valmiita vastauksia. Silloin en välttämättä olisi päässyt niin hyvin kosketuksiin aitojen kokemusten kanssa. Osa haastatelluista sanoi, että tuntui hankalalta miettiä vuorovaikutusasioita äkkiseltään. Osalle haastatelluista aihe tuntui olevan niin jokapäiväinen, että ajatukset olivat selkeitä ja vastaukset hyvin jäsenneiltyjä. Yksi opettajista sanoi, ettei hän ole koskaan miettinyt vuorovaikutusasioita työssään. Mielestäni tämä on jo itsessään mielenkiintoinen tutkimustulos.

2.4 Tiedonkeruu ja analysointi

Fenomenologinen tutkimus

Laineen (2001) mukaan fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia. Kokemus käsitetään ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa, maailmaan jossa hän elää. Fenomenologiassa tutkitaan siis yksilön suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Opettajan opettajuus on suhdetta oppilaisiin ja kouluinstituution eri osapuoliin. Kulloisenkin opettajuuden luonteen saamme selville tutkimalla näitä suhteita. Fenomenologisessa tutkimuksessa tavoitellaan toisen kokemusta, ja tämä tarkoitus määrää esitettävien kysymysten luonteen. Pyrkimys kokemuksen tavoittamiseen määrää myös tavan, jolla asiasta lähdetään puhumaan. Fenomenologinen metodi vaatii tutkijalta jatkuvaa perusteiden pohtimista tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimuksen perustana olevia filosofisia ongelmia ovat ennen kaikkea ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys. Ihmiskäsityksessä tutkimuksen teon kannalta keskeisiä ovat kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Tietokysymyksistä esiin nousevat ymmärtämisen ja tulkinna käsitteet. (Laine 2001, 26-27.)

Fenomenologit sanovat, että ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen. Asioiden merkitys. Todellisuus ei siis ole edessämme jonakin neutraalina massana, vaan jokainen havainnon kohde näyttäytyy havaitsijan pyrkimysten, uskomusten ja kiinnostusten valossa. Kokemukset muotoutuvat merkitysten mukaan. Nämä merkitykset ovatkin fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Merkitykset eivät ole meissä synnynnäisesti, vaan niiden lähde on yhteisö, johon ihminen kasvaa ja kasvatetaan. Fenomenologinen merkitysteoria sisältääkin ajatuksen, että ihmisyksilö on perustaltaan yhteisöllinen. Yhteisön jäsenenä meillä on yhteisiä piirteitä ja yhteisiä merkityksiä. Toisaalta jokainen yksilö on erilainen. Fenomenologinen tutkimus ei pyri yleistämään, vaan on kiinnostunut jokaisen yksilöllisestä erilaisuudesta. Jos haluamme tutkia opettamista, huomaamme, että jokainen opettaja, oppilas ja opetustilanne on erilainen. Niinkään jokainen 'hyvä opettaja' on erilainen. Fenomenologinen tutkimus ei pyri niinkään löytämään universaaleja yleistyksiä, vaan pyrkii ymmärtämään jonkin tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkityksmaailmaa. (Laine 2001, 27-29.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa kriittisyys tarkoittaa ennen kaikkea itsekritiikkiä. Tutkijan tulee aina kyseenalaistaa tulkintansa. Reflektiivisyydellä pyritään takaamaan se, että tutkija on mahdollisimman tietoinen omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdistaan. Fenomenologisessa tutkimuksessa ei käytetä teoreettisia viitekehyksiä siinä merkityksessä, että jokin kohdetta ennalta määrittävä teoreettinen malli ohjaisi tutkimusta. Fenomenologinen tutkimus ei kuitenkaan ala tyhjästä. Fenomenologi joutuu hyväksymään tutkimukselleen joitakin teoreettisia lähtökohtia. Ne ovat laajoja teoreettisia kysymyksiä, joihin tutkija joutuu ottamaan kantaa. Tutkimuskohdetta koskevat aikaisemmat tutkimustulokset kuitenkin sulkeistetaan tutkimuksen ajaksi. Tutkija pyrkii saamaan etäisyyttä niihin siksi aikaa kun tekee omia tulkintojaan tutkimusaineistosta. (Laine 2001, 32-34.)

Fenomenologisen tutkimuksen eteneminen. Fenomenologinen tutkimus etenee vaiheittain. Alempi vaihe selvitetään ennen seuraavaa. Tällä halutaan taata tutkimuksen kurinalaisuus ja vähentää tutkijan omien välittömien tulkintojen vaikutusta lopputulokseen. Tutkimusaineiston ensimmäisessä työstövaiheessa pyritään kuvaukseen siitä, mitä aineistossa on sanottu. Toisen kertomus kokemuksistaan kuvataan mahdollisimman alkuperäisesti. Tutkija tuo kuvaukseen mahdollisimman vähän itseään. Haastattelua ei esitetä kuvauksessa kokonaisuudessaan, vaan tutkijan olisi jo tässä vaiheessa kyettävä näkemään, mikä aineistossa kuuluu tutkimuksen piiriin, ja mikä ei ole olennaista. Olennaisuus paljastuu vasta, kun tutkija ymmärtää ilmaisujen merkitykset tutkittavan näkökulmasta. Tämän vuoksi kerätyn aineiston kuuntelemiseen ja lukemiseen pitäisi käyttää paljon aikaa, eikä kuvausvaihetta tulisi ylittää liian nopeasti. Kuvaus on puheen epäsuoraa esittämistä, joka myötäilee haastateltavan omaa puhetta mahdollisimman tarkasti. Suoria lainauksia voidaan käyttää korostamaan haastateltavan ilmaisutapaa. Tulkintoja ja haastateltavan puheen muuntamista yleistävämmiksi käsitteiksi tulisi välttää. Syntynyt kuvaus, joka voi olla kertomuksen muotoinen, toimii pohjana tutkimuksen seuraaville vaiheille. (Laine 2001, 37-38.)

Kuvauksen jälkeen aineistosta pyritään saamaan esiin merkitysten muodostamia kokonaisuuksia. Fenomenologit korostavat intuition merkitystä. Merkityskokonaisuudet ”nähdään”, kunhan aineistoon vain paneudutaan riittävästi. Merkityskokonaisuudet jäsenyvät tutkimuksessa myös tutkijan asettamien tutkimuskysymysten ehdoilla. Ilmiön moninaisuudesta tulee esiin vain ne puolet, joita tutkimustehtävä haluaa ja sallii nostaa esiin. Tutkimuksen näkökul-

ma siis määrää, mitkä merkitykset ja merkityskokonaisuudet ovat kyseisessä tapauksessa olennaisia. Näitä merkityskokonaisuuksia tarkastellaan tutkimuksen analyysivaiheessa. Analyysi pyrkii tematisoimaan, käsitteellistämään tai narratiivisesti yleistämään kuvauksessa esitettyä puhetta. Analyysin jälkeen tutkimuksessa pyritään luomaan kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä. Erillään tarkastellut merkityskokonaisuudet tuodaan yhteen, sillä ne eivät todellisuudessa ole erillään toisista. Niillä on suhde toisiinsa merkitysten kokonaisverkostossa. Näiden suhteiden selvittäminen antaa lopullisen kuvan ilmiöstä. Fenomenologinen tutkimus on onnistunut, jos se auttaa näkemään ilmiön aikaisempaa selkeämmin ja monipuolisemmin. Kun kokonaisrakenne on valmis, voi tutkija tarkastella saatuja tuloksia mistä tahansa tutkimuksen kannalta merkityksellisestä näkökulmasta. Tässä vaiheessa saatuja tuloksia voidaan arvioida suhteessa muuhun alan tutkimuskirjallisuuteen. (Laine 2001, 39-42.)

Kuvio 1. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen rakenne. (Laine 2001, 42.)

-
- 1. Tutkijan oman esiymmärryksen kriittinen reflektio**
 - 2. Aineiston hankinta**
 - 3. Aineiston lukeminen, kokonaisuuden hahmottaminen**
 - 4. Kuvaus**
 - 5. Analyysi**
 - 6. Synteesi**
 - 7. Käytännöllisten sovellutusten arvioiminen**
-

Ennen aineistonkeruun aloittamista kirjoitin tutkimussuunnitelmaan esiymmärrykseni aiheesta. Siinä sain purettua ajatuksia, jotka muokkaavat omaa näkemystäni toimivasta vuorovaikutuksesta. Kun oma kantani oli paperilla, pyrin sulkeistamaan sen siksi aikaa kun suoritin aineistonkeruuta. Tein haastattelujen litterointia sitä mukaa, kun sain haastatteluita valmiiksi. Varsinaisen analyysin aloitin kuitenkin vasta, kun koko aineisto oli koossa. Luin litteroinnit huolellisesti useaan kertaan läpi, ja tämän jälkeen kirjoitin ne tutkimusraportissani nähtävään muotoon. Aineisto oli inspiroiva ja monipuolinen, sillä eri musiikinopettajat painottivat eri asioita. Teoriaosuudessa tarkasteltavat aiheet nousivat aineistosta minulle kuitenkin selkeästi esiin. Aineistossa oli myös yhtäläisyyksiä, ja näistä yhtenevistä teemoista on tutkimukseni

tulososiossa johdettu toimivan vuorovaikutussuhteen elementit. (ks.8.2. Toimivan vuorovaikutussuhteen elementit.)

2.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tuomen ja Sarajärven (2006) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuskeskustelussa nousevat hyvin nopeasti esiin kysymykset totuudesta ja objektiivisesta tiedosta. Objektiivisuuden ongelmaa tarkasteltaessa on syytä erottaa toisistaan havaintojen luotettavuus sekä niiden puolueettomuus. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita, mutta luotettavuutta voi tarkastella seuraavista näkökulmista:

1. Tutkimuksen kohde ja tarkoitus. Mitä tutkitaan ja miksi?
2. Omat sitoumukset tutkijana tutkimuksessa. Miksi tutkimus on tutkijasta tärkeä?
3. Aineistonkeruu. Miten aineistonkeruu on tapahtunut menetelmällisesti sekä teknisesti?
4. Tutkimuksen tiedonantajat. Montako henkilöä tutkimukseen osallistui ja kuinka heidät valittiin?
5. Tutkimuksen kesto.
6. Aineiston analyysi.
7. Tutkimuksen raportointi.

Tutkimusraporttini johdannossa esittelen lukijalle tutkimukseni aiheen, ja perustelen, miksi kyseistä aihetta tutkitaan. Taustaa -luvussa esittelen, minkälainen on oma sitoumukseni tutkitavaan aiheeseen, ja miksi tutkittava aihe on mielestäni tärkeä. Kysymykset aineistosta ja tutkimuksen tiedonantajista käsitellään tutkimusraportissa omina lukuinaan.

Tutkimus on tehty kevään 2009 aikana, joten aihe on pysynyt tuoreena mielessä koko tutkimusprosessin ajan. Kaikki haastattelut on tehty kolmen viikon sisällä. Halusin antaa itselleni mahdollisuuden keskittyä jokaiseen haastatteluun huolella, ja varasin haastattelupäivään valmistautumisaikaa itselleni. Näin pyrin varmistamaan, että olin yhtä latautunut jokaiseen haastatteluun. En kuitenkaan halunnut venyttää haastatteluita liian pitkälle aikavälille, sillä halusin tehdä kaikki haastattelut ennen kuin aloin tekemään varsinaista aineiston analyysia.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että tutkimusprosessi on julkinen. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija raportoi tekemänsä yksityiskohtaisesti, ja että tutkijakollegat arvioivat prosessia. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 131-139.) Perttulan (1995) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin lähtökohta on tutkijan kyky tavoittaa ilmiö sellaisena, kuin se tutkittavalle ilmenee. Fenomenologinen tutkimus pyrkiikin kohti toisen ihmisen konstruktion ja tutkijan siitä tekemän rekonstruktion identtisyyttä. (Perttula 1995, 104.)

Olen pyrkinyt vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta tarkastelemalla objektiivisuuttani ja puolueettomuuttani koko tutkimusprosessin ajan. Olen keskustellut esille tulleista ilmiöistä opiskelijakollegoideni kanssa, ja koettanut kartoittaa, ymmärtävätkö he haastateltujen ilmauksia samalla tavalla kuin minä. Tutkimusraporttia tehdessäni olen halunnut selventää lukijalle, millaisia valintoja olen tehnyt, ja miksi. Tämä vahvistaa tutkimusprosessin julkisuutta, ja sitä kautta tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusraporttini lopuksi tarkastelen vielä erikseen tutkimuksen tulosten luotettavuutta. (ks. 8.5. Tulosten luotettavuus.)

3 MARTTI

Martti on toiminut musiikinopettajana yläasteella ja lukiossa vuodesta 1992. Sitä ennen hän on opettanut kristillisen opiston musiikkilinjalla. Tällä hetkellä hän opettaa yläasteella vuosiluokkia 7.-9.

Kysyin Martilta, minkälainen suhde hänellä on oppilaisiinsa. Martti aloitti vastauksensa täsmentämällä, että jos haluaisi kattavan vastauksen, tulisi asiaa kysyä myöskin oppilailta. Hän itse kuitenkin kokee, että yleisellä tasolla hänellä on ihan hyvä suhde oppilaisiinsa. Martilla on omissa ryhmissä todella harvoin sellainen tunne, että olisi suuria ongelmia oppilaiden kanssa. Hän sanoo, että hän on tehnyt työtä pitkään, ja että hänellä on hyvin selkeät linjat siitä miten mennään. Martti kertoo olevansa melko vaativa opettaja, ja ettei hän siedä turhaa mehua. Hän sanoo pitävänsä hommat aika tiukasti hanskassa. Musiikki on luonteeltaan äänekäs aine, eikä työstä tulisi mitään, jos luokassa olisi ”*semmosta älämölöä*”. Martin mielestä hänellä on joihinkin oppilaisiin hyvinkin läheiset ja kiinteät suhteet. Nämä oppilaat ovat mukana paljon musiikkijutuissa, ja heihin ehtii sitä myöten tutustua paremmin. Aikaisemmassa työpaikassa Martilla opetti sekä yläasteella että lukiossa, joten hän saattoi opettaa oppilaita kuusi vuotta. Silloin tietystikin jo tuntui, että tuntee oppilaat hyvin. Martti siis kokee, että yleisellä tasolla hänellä on hyvät välit oppilaisiinsa. Hän on sanonutkin oppilailleen, että hän on ihan mukava mies, mutta jos oppilaat ovat oikein ikäviä, niin kyllä hänestäkin se puoli löytyy. Yleensä oppilaat eivät kuitenkaan ole ikäviä. Martti ei ole kokenut ongelmia nuorten kanssa luokkatilanteissa, mutta mainitsee nuorten kaikenlaiset ongelmat opetustyön ulkopuolella.

Martti kertoi, että hänen työskentelyssään heijastuu se, että hän kokee olevansa oikeassa ammatissa ja saa tehdä työkseen sitä mitä toivookin. Hän pitää työstään, ja uskoo sen näkyvän myös ulospäin. Musiikki on hänelle todella tärkeä asia, ja joskus se voi heijastua jopa negatiivisesti, koska se tekee hänestä vaativan. Hän haluaa saada aikaan kunnollista jälkeä. Martti kokee olevansa koulussa oppilaita varten. Hän on aikaisemmin työskennellyt luokattomalla ylä-asteella, jossa opetus oli hyvin oppilaslähtöistä. Hän kertoi tämän kokemuksen olleen todella tärkeä hänen opettajapersoonansa kehitykselle. Martin mielestä opettajan omat arvot

vaikuttavat vuorovaikutukseen. Esimerkkinä hän mainitsi tilanteen, jossa on opettaja-oppilas -ristiriita. Kun tällainen tilanne tulee, hän haluaa kuulla myös oppilaan mielipiteen.

Martille sellaiset oppilaat, joiden kanssa vuorovaikutus on toiminut erityisen hyvin, ovat sellaisia, jotka ovat muutenkin suuntautuneita musiikkiin. Hän näkee, että musiikki on tuonut heidät yhteen muutenkin kuin vain sen luokassa tapahtuvan perusopetuksen tasolla. Musiikillinen suuntautuneisuus on siis yhteinen tekijä, mutta luonteen tai käyttäytymisen tasolla Martti ei yhtäläisyyksiä osaa nimetä. Hän pohtii, että vuorovaikutus on aina kahden tekijän juttu, ja että joskus on sellaisia oppilaita joiden kanssa ei millään meinaa syntyä minkäänlaista suhdetta. Martin mielestä tämä on kuitenkin ihan yhtä paljon hänestä kiinni, kuin oppilaistakin. ”*Et-tä se vaan täytyy hyväksyä, että myöskin oppilaissa ja lapsissa on sellaisia tyyppejä, joitten kanssa ei jotenkin vaan niinku persoonallisuudet natsaa. En mä tarkota, et me lyötäis toisiamme, vaan se et se ei vaan koskaan lähde sellaselle, sen muodollisen opettaja-oppilas -suhteen...niinku siitä eteenpäin.*”

Persoonien yhteensopimattomuuden lisäksi voi suhde jäädä etäiseksi sellaisten oppilaiden kanssa, jotka eivät puhu mitään. Martin mielestä on hankalaa lähteä rakentamaan yhteyttä, jos oppilaasta ei saa mitään irti. Toisaalta joskus taustalla saattaa olla selittäviä tekijöitä. Martti kertoo esimerkin oppilaasta, jonka äiti oli tullut vanhempainillassa kertomaan Martille, että kyseisellä oppilaalla oli edellisessä koulussa ollut erittäin hankalaa musiikinopettajan kanssa. Tämä oppilas olikin ollut aluksi todella varautunut. ”*Et se on kyllä...siinä on kyllä tapahtunu sellanen positiivinen muutos, että se tuntuu ihan kivalta. Mut et tämmöset, tällaset kaikki asiat siihen voi vaikuttaa...Ja...Sitten on tietysti sellasia tilanteita, joissa niinku se lähtökohta on heti hirveen hankala. Et ensimmäisellä tunnilla oppilas on jo niinku keskaria näyttäny suurin piirtein, ni siitä on paha lähtee rakentaa.*” Tällaisissa tilanteissa Martti puuttuu epätoivottuun käyttäytymiseen heti. Hän sanoo välittömästi, ettei tuollainen peli vetele, ja vetoaa siihen, ettei hänkään opettajana käyttäydy sopimattomasti. Martti kuitenkin kokee, että rankaisemista ja paheksumista paremmin tehoaa positiivisen palautteen anto. Hän yrittää antaa oppilaille sellaisia tehtäviä, joissa hän pärjää, ja joissa hän voisi kokea onnistumista. ”*Et yrittää niinku tavallaan pehmitellä sitä tietä niinku tän oman aineen ja opetuksen sisällä. Et et tulis niitä, ku ne onnistumisen kokemukset nehän ne on ne millä sitten se jää sitten ehkä sulaa. Joskus tämä onnistuu, joskus ei.*”

Martti kertoo esimerkin ajalta, jolloin hän toimi apulaisrehtorina. Silloin eräs koulun opettajista tullut kertomaan hänelle, kuinka eräs oppilas oli sellainen ja tällainen, ja toimi niin ja näin. Kun Martti oli alkanut selvittämään asiaa, oli hän kysynyt oppilaan näkemystä asiasta. Oppilaan kertomus olikin ollut hyvin erilainen kuin opettajan. Ajan myötä opettajankin kertomus muuttui, ja pikkuhiljaa löytyi suurin piirtein yhteinen käsitys siitä, mitä oli oikeasti tapahtunut. Martti sanoo olevansa koulussa oppilaita varten, ja hän myöskin uskoo, että se hänessä näkyy. Ainakin hän toivoo niin. Hänen mielestään se on arvokysymys, mutta se on myöskin valinta.

Kun kysyin Martilta toimivan vuorovaikutussuhteen keskeisistä elementeistä, tuli hänelle mieleen ensimmäisenä oppilaan kunnioitus. Hänen mielestään molemminpuolinen kunnioitus on vuorovaikutuksen lähtökohta. Martin mielestä kyse ei ole täysin tasa-arvoisesta suhteesta, sillä opettaja edustaa aikuismaailmaa, eikä voi olla oppilaan kaveri. Tärkeää on keskinäinen arvostus. Musiikki oppiaineena on laaja, ja opettajan osattava tunnustaa se, että oppilaissa on aina sellaisia, jotka ovat jollain tietyllä musiikin osa-alueella parempia kuin opettaja. Martin mielestä opettajan on tärkeää oppia kunnioittamaan ja arvostamaan oppilasta. Oppilasta tulee kuunnella.

Arkipäivässä vuorovaikutuksen merkitys korostuu Martin mukaan luokkatilanteissa esimerkiksi viittauskulttuurissa. *”No luokkatilanteessa tietenkkin se, että tota oppii lukemaan niinku sen viittauksen taakse, tai ettei viittaa. Et et on paljo oppilaita, jotka viittaa hyvin harvoin, mutta että se ei tarkota sitä etteikö niillä ois kysyttävää, etteikö ne tuntis jonkinlaista avuttomuutta tehtävien edessä.”* Martin mielestä on tärkeää oppia lukemaan oppilaiden käytöstä, ja sitä kautta antaa heille mahdollisuus sanoa asioista.

Konkreettinen apukeino toimivan vuorovaikutussuhteen luomiseen on Martin mielestä avoimuus. Martti saattaa joskus kertoa luokalleen, että hänellä on hieman huolia henkilökohtaisessa elämässään, ja se saattaa heijastua opetukseenkin. Hän pyrkii itse olemaan avoin, ja toivoo saavuttavansa molemminpuolisen avoimuuden oppilaiden kanssa. Hänen mielestään se on keino saada oppilaatkin näkemään, että opettajakin on ihan tavallinen ihminen. Aika on myös tärkeä elementti. *”Että ku on aikaa ni se auttaa. Ja sit jos ehtii keskittyä yksittäiseen oppilaa-*

seen, se on joo. Ja sitten että voi käyttää, jos vaan toiselta puolelta löytyy niinku valmiutta, ni vähän tunnin ulkopuolista aikaa. En tarkota, että illat opettaa täällä jotain ylimäärästä, vaan että kun tunti loppuu, ni jää neuvomaan jollekin, jolle joku asia on vaikea ni saattaa olla, että se kolme neljä minuuttia toisen kanssa näyttää et: ”Hei näin, teepä tällä lailla.” ni saattaa olla semmonen, joka auttaa siinä.” Martin mielestä ei ole mitään yleispäteviä jippoja, jotka toimivat vuorovaikutuksen rakentamisessa. Hänen mielestään on tärkeää ottaa selvää oppilaasta, jos ilmenee jotain vaikeuksia. Luokanvalvojalta voi kysyä, ja sitä kautta mahdollisesti saada tietoa.

Jos haluaa hyvän vuorovaikutussuhteen oppilaisiin, tulee oppilaita Martin mielestä rakastaa. *”--- olematta mitenkään niinku pateettinen, ni kyllä oppilaita pitäis vähän niinku rakastaa.”* Oppilaiden arvostaminen on tärkeää, ja opettajan tulisi olla koulussa oppilaita varten. *”Vaikka se ei helppoa ole, koska nykyään on niin älyttömästi oppilaita jotka on jollain tavalla eksyksissä, elämässä, siis tosi räikeesti, ja se on jotenkin viimesen vuoden aikana on huomannu sen tässä voimakkaasti. Ei luokassa välttämättä, mutta tuolla koulun ulkopuolisessa elämässä.”*

Vertasin haastattelussani musiikinopettajan ja luokanopettajan tilannetta oppilaantuntemuksen suhteen. Martti vastasi, ettei hän ole osannut kaivata luokanopettajan tilannetta, kun ei itse ole luokanopettaja. Hän on kuitenkin opettanut 15-vuotta musiikkiluokkia yläasteella, ja heillä oli niin paljon musiikkia, että hän koki olleensa hyvin paljon ja kiinteästi tekemisissä oppilaidensa kanssa. Hän myönsi, että musiikinopettajana tapaa oppilaita suhteellisen vähän aikaa. Toisaalta tilannetta helpottaa jaksojärjestelmä, jossa kurssit on sijoitettu yhteen jaksoon. Tällöin musiikkia on yhdeksän viikon ajan neljä tuntia viikossa. Tämä mahdollistaa sen, että oppilaiden kanssa syntyy hieman intensiivisempi suhde. Vaikka jaksojen väliin tulee taukoja, on suhde jo ehtinyt syntyä, ja se säilyy taukojen ajan. Martti ei ole osannut kaivata kiinteämpää suhdetta oppilaidensa kanssa. Hänen mielestään joissain tilanteissa on jopa hyvä, että musiikinopettaja ei tunne jokaista oppilasta, heidän vanhempiaan ja heidän kotiolojaan niin hyvin. Kaikkien mahdollisten ongelmien tietäminen saattaisi olla jopa jonkinlainen rasite joissain tilanteissa. Martilla on myös oma luokka, jonka kohdalla hän on tietoinen oppilaiden asioista paremmin, mutta normaaliryhmien kanssa ei.

Kysyin Martilta, mitä mieltä hän on väitteestä, että hyvä oppilaantuntemus on edellytys toimivalle vuorovaikutukselle. Hän myönsi, että hyvä oppilaantuntemus auttaa työssä. Jos oppilaalla on joitain erityisiä ongelmia, niin ne joko huomaa itse melko pian, tai sitten niistä on kerrottu musiikinopettajalle jo etukäteen. Jos oppilaalla on jokin sairaus, tai esimerkiksi paniikkihäiriö, niin musiikinopettaja on niistä kyllä tietoinen. Martin mielestä yhteistyö on sitä helpompaa, mitä paremmin oppilaat tuntee. Mutta aineenopettajajärjestelmä asettaa tietyt rajat, ja sen asian kanssa on elettävä. Martin mukaan musiikin aineenopettajan oppilaantuntemuksen yksi tärkeimmistä elementeistä on pelinlukutaito. Oppilaat tietävät usein enemmän kuin mitä he sanovat, ja opettajan on nähtävä esimerkiksi viittauskäytöksen taakse. Martti ei anna rajallisen oppilaantuntemuksen häiritä, koska hän keskittyy enemmänkin aineen sisältöihin. Jos oppilaalla on joitakin rajoituksia tai rajallisuuksia jossain asiassa, koittaa hän tarjota mahdollisuuksia kokea vahvuuksia ja onnistumisen kokemuksia kyseisessä asiassa. Martti myöskin kysyy paljon. Hän kysyy oppilailta ensimmäisellä tunnilla mistä koulusta oppilas on, mistä musiikista hän pitää ja mitä hän on soittanut. Sillä tavalla Martti koettaa hahmottaa oppilaiden taustoja.

Kysyessäni Martilta musiikillisen vuorovaikutuksen mahdollisuuksia. Käytin esimerkkinä tilannetta, jossa puheen tasolla ei oppilaan kanssa synny yhteyttä, mutta yhdessä musisoidessa yhteys löytyy. Martti myönsi mahdollisuuden tällaiseen yhteyteen. Tilanteen pitäisi kuitenkin olla hyvin erilainen kuin musiikintunneilla, ja oppilaan kanssa pitäisi päästä olemaan kahdestaan. Musiikintunneilla on aina vähintään 15 muuta henkilöä paikalla, joten tämänkaltainen avautuminen tai avaava terapiasuhte ei oikein ole mahdollinen.

3.1 Auktoriteetti

Pohtiessaan omaa suhdettaan oppilaisiin, Martti kertoo, että hänellä on luokassa hyvin selvät linjat sen suhteen, miten siellä työskennellään. Hän sanoo olevansa melko vaativa opettaja, ja ettei hän siedä turhaa melua. Martti sanoo pitävänsä ”-hommat aika tiukasti hanskassa.” Hän kokee, että yleisellä tasolla hänellä on hyvät välit oppilaidensa kanssa. Hän kertoo olevansa koulussa oppilaita varten. Martti kokee olevansa oikeassa ammatissa, ja uskoo sen heijastuvan hänen työssään. Martti ei ole kokenut ongelmatilanteita nuorten kanssa luokkatilanteissa, mutta mainitsee nuorten ongelmat koulun ulkopuolella. Martin mielestä opettajan omat

arvot vaikuttavat vuorovaikutukseen. Opettaja-oppilas –ristiriidassa hän haluaa kuulla molempien osapuolten mielipiteen tapahtuneesta. Martin mielestä se on arvokysymys, mutta myöskin valinta. Timo Saloviidan (2007) mukaan henkilökohtaisen työrauhanäkemyksen keskeisiin ulottuvuuksiin kuuluu se, missä määrin opettaja haluaa painottaa ulkoista kontrollia ja missä määrin kehittää oppilaiden sisäistä itsesäätelyä. Ei ole olemassa yhtä oikeaa kasvatustilfilosofiaa. Opettajan persoonalliset ominaisuudet vaikuttavat siihen, mikä on hänelle sopivin tapa rakentaa suhdetta oppilaisiin. (Saloviita 2007, 57.) Jotta kouluopetus onnistuisi, on opettajan houkuteltava oppilaat yhteistyöhön. Takanaan opettajalla on koko yhteiskunnan ja yleensä myös perheiden tuki. Opettaja joutuu luomaan oma auktoriteettiasemaansa yhä uudelleen oppilaiden kanssa käytävien neuvottelujen avulla. (Saloviita 2007, 47-48.)

Auktoriteetin muodot. Auktoriteetti on sosiaalinen suhde, jossa toiset henkilöt johtavat ja toiset suostuvat seuraamaan johtajia. Saloviita käsittelee opettajan valtaa Max Weberin sekä Martti Haavion luonnehdintojen avulla. Weber on erottanut kolme auktoriteetin muotoa: traditionaalinen, karismaattinen ja rationaalinen herruus. Weber nimesi auktoriteetin ulkopuolelle jäävän vallankäytön pakkovallaksi, joka ei perustu suostumukseen, vaan väkivaltaan tai sen uhkaan. Martti Haavio on luetellut opettajan kolme auktoriteetin muotoa seuraavasti: virallinen auktoriteetti, sekä persoonallinen auktoriteetti, joka jakautuu tiedolliseen ja siveelliseen muotoon. Haavio kuvailee pakkovaltaa käyttävää opettajaa nimellä koulutyraneni. Pakkovalta voi olla opettajan mielestä mukavaa, sillä sen avulla luokka saadaan hiljaiseksi pienin ponnistuksin. Pakolla aikaan saadussa järjestyksessä ei kuitenkaan ole kysymys varsinaisesta työrauhasta, sillä oikea työrauha sisältää sen, että oppilaat hallitsevat itse omaa käyttäytymistään. Pakkovalta perustuu ulkoiseen kontrolliin, rangaistuksiin tai palkkioihin. Pakkovallasta tulee aidon työrauhan este, sillä se estää oppilaita hankkimasta itsekontrolliin liittyviä taitoja. Pakkovallan toteuttaminen muuttuu vaikeammaksi ylemmille luokille tultaessa. Oppilaat alkavat kehittää vastatoimia, ja opettaja voi joutua erilaisten ikävien kepposten kohteeksi. (Saloviita 2007, 50-52.)

Traditionaalinen opettaja. Traditionaalinen opettaja nojaa opettajan muodolliseen arvovaltaan ja perinteiseen opettajan rooliin. Häntä totellaan, koska ihmiset noudattavat yhteiskunnassa vallitsevia sääntöjä ja normeja. Traditionaalista auktoriteettia korostava opettaja käyt-

täytyy ylläpitäen opettajuuteen kohdistuvia odotuksia. Traditionaalinen opettaja menettää auktoriteettinsa heti, kun astuu roolinsa ulkopuolelle. (Saloviita 2007, 53.)

Karismaattinen valta. Haavio jakaa opettajan persoonallisen auktoriteetin tiedolliseen ja siiveelliseen muotoon. Asiantuntija-auktoriteetti (tiedollinen muoto) kumpuaa siitä, että oppilaat tarvitsevat opettajan asiantuntemusta voidakseen päästä omiin tavoitteisiinsa. Tällöin opettajan ohjeiden seuraaminen on heidän kannaltaan järkevää. Asiantuntijavaltaan perustuva auktoriteetin muoto tulee kyseeseen lähinnä yläluokilla ja lukiossa. Lisäksi oppilaiden täytyy arvostaa oppimista, jotta he pystyisivät näkemään opettajan henkilönä, jota he itse tarvitsevat. Siveellinen auktoriteetti vastaa Weberin luonnehdinnoissa karismaattista valtaa. Karismaattinen valta perustuu siihen, että oppilaat pitävät opettajastaan, ja jopa ihailevat häntä. Opettaja välittää oppilaistaan, ja se näkyy monista asioista. Opettajan eleet ja ilmeet viestivät välittämisestä, ja hänellä on aikaa ja halua keskustella oppilaitensa kanssa. Karismaattinen opettaja osoittaa kiinnostusta oppilaitaan kohtaan. Nimen lisäksi opettaja tietää jokaisesta oppilaasta muutaman tärkeän tiedon esimerkiksi harrastuksista. Tällainen opettaja huolehtii siitä, että hän saa kontaktin jokaiseen oppilaaseensa jokaisella tunnilla. Karismaattinen opettaja paneutuu työhönsä innostuneesti, ja etsii keinoja saada oppilaatkin innostumaan koulutyöstä. Hän pystyy ohjaamaan luokkaa kertomalla, mitä hän haluaa. Oppilaat puolestaan uskovat opettajaa, koska eivät halua pahoittaa hänen mieltään. Karismaattinen valta ei tarkoita sitä, että opettajan tulisi mielistellä oppilaita. Jos opettaja alkaa mielistelemään oppilaita, ja alkaa heidän kaveriksi, luisuu valta opettajan käsistä oppilaille. (Saloviita 2007, 54-56.)

Jokainen opettaja rakentaa omaa auktoriteettiaan persoonallisena yhdistelmänä näitä kaikkia neljää vallan muotoa. Lopulliseen koostumukseen vaikuttavat myös oppilaat. Sama opettaja voi esiintyä erilaisessa valossa opettamansa luokka-asteen mukaan. (Saloviita 2007, 56.) Martin vastauksissa on kuultavissa karismaattisen vallankäytön piirteitä. Hän kokee vahvasti olevansa koulussa oppilaita varten, ja on valmis tekemään työtä toimivan vuorovaikutussuhteen saavuttamiseksi. Hän näkee tilanteissa myös oman osansa, ja pyrkii kuuntelemaan oppilaiden mielipiteitä asioista. Martti ei kuitenkaan sorru oppilaiden kanssa kaveeraamiseen. Hän tiedostaa, ettei oppilaiden ja hänen välinen suhde ole samalla tavalla tasa-arvoinen kuin kaveruussuhde, sillä hän itse edustaa aikuismaailmaa. Hän painottaa kuitenkin keskustelevuutta, ja

oppilaisiin tutustumista. Martilla ei olekaan ollut luokassa ongelmia oppilaidensa kanssa, vaan yhteistyö on sujunut mutkattomasti ja avoimesti.

3.2 Temperamentti

Synnyynnäinen temperamentti persoonallisuuden osatekijänä. Martti kertoo oppilaista, joiden kanssa ei millään meinaa syntyä minkäänlaista suhdetta. Hän näkee, että se on ihan yhtä paljon hänestä, kuin oppilaistakin kiinni. ”- - *myöskin oppilaissa ja lapsissa on sellaisia tyyppejä, joitten kanssa ei jotenkin vaan niinku persoonallisuudet natsaa.*” Liisa Keltikangas-Järvinen (2004) käsittelee teoksessaan Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys ihmisen persoonallisuutta synnyynnäisen temperamentin ja ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena. Hänen mukaansa temperamentti on ihmisen käyttäytymistyyli, hänen tapansa reagoida asioihin. Temperamentti ilmenee jo hyvin varhain, ja on kohtalaisen pysyvä. Jotkut piirteet säilyvät sellaisinaan, toiset taas muuttavat ilmiänsä. Sama henkilö ilmaisee esimerkiksi ärtyvyyttään eri tavalla 3-vuotiaana eri tavoin kuin 30-vuotiaana. Temperamentti selittää sen, minkä vuoksi toiset ihmiset innostuvat helposti, ja toisten kohdalla taas tuntuu, että asiat menevät ohi ennen kuin heidät on saatu mukaan. Temperamentti selittää, miksi jotkut ihmiset ovat kiinnostuneet toisista ihmisistä ja haluavat solmia uusia tuttavuuksia, kun taas toisille riittää läpi elämän yksi hyvä ystävä. Ujous, varautuneisuus ja syrjäänvetäytyminen eivät välttämättä ole sosiaalisen kehityksen häiriöitä, eivätkä huonon itsetunnon merkkejä. Ne voivat olla synnyynnäisiä temperamenttipiirteitä. Myös taipumus negatiivisiin mielialoihin kuuluu temperamenttipiirteisiin. Temperamentin ymmärtäminen ei tarkoita sitä, että jokainen lapsi saa olla ja käyttäytyä miten haluaa, vaan se tarkoittaa yksilöllisyyden huomioon ottamista kaikessa kasvatuksessa. Toisia temperamenttipiirteitä tulee tukea, toisia heikentää. Ei ole sinänsä hyvää tai huonoa temperamenttia, vaan jokaisesta lapsesta saadaan sopeutuva, sosiaalinen, itsensä hyväksyvä ja stressiä sietävä aikuinen. Tämä kuitenkin edellyttää lapsen yksilöllisyyden tuntemista ja hyväksymistä. Kulttuuri arvottaa eri temperamenttipiirteitä joskus ilman järkevää perustetta. Koulu suosii tiettyjä temperamenttirakenteita, kun taas tietyt oppilaat ovat vaarassa jäädä potentiaaliinsa nähden alisuoriutujiksi. (Keltikangas-Järvinen 2004, 10-12.)

Ulkoisen käytöksen perusteella hyvin rajallisia johtopäätöksiä. Temperamentti on siisti, jolla ihminen toimii. Se ei kuitenkaan kerro miksi ihminen toimii tietyllä tavalla. Arjessa tehdään kuitenkin usein pitkällekin meneviä johtopäätöksiä ihmisen tyylistä. Arkielämässä usein unohtuu, ettemme voi lukea toisen ihmisen ajatuksia. Hänen ulkoisen käytöksen perusteella voimme tehdä vain hyvin rajallisia johtopäätöksiä siitä, mitä hän ajattelee käyttäytymisensä tietyllä tavalla. Päätelmiä kuitenkin tehdään, ja tällaiset virhepäätelmät saattavat tuottaa joskus suurtakin haittaa ihmisten välisille sosiaalisille suhteille. Alkuperäiseltä määritelmältään temperamentti on fenomenologinen. Temperamentti määriteltiin aluksi vain sen mukaan, miten käyttäytymisessä näyttäytyy. Selitystä temperamenttipiirteiden syntymekanismille ei ollut. Kaikkiin temperamentti teorioihin kuuluu kuitenkin ajatus, että temperamentti on ihmisen persoonallisuuden perinnöllinen, biologinen pohja. Jotkut tutkijat ovat sitä mieltä, että vain pikkulasten kohdalla voidaan puhua varsinaisesta temperamentista. Myöhemmin temperamentin ilmiö on jo niin monin tavoin ympäristön odotusten mukaan muokattua, että voidaan puhua vain temperamenttipohjaisista persoonallisuuspiirteistä. (Keltikangas-Järvinen 2004, 41-44.)

Temperamentti ja koulu. Tieto siitä, kuinka opettajan ja oppilaan temperamenttien yhteensopivuus vaikuttaa oppilaan oppimiseen ja koulumenestykseen, puuttuu lähes kokonaan. Tutkimusten lähtökohtana on ollut, että opettaja on ammattilainen, joka opettaa pedagogisten oppien mukaan, ja paljastaa oman persoonallisuutensa vain siinä, kuinka autoritaarinen tai vuorovaikutukseen perustuva opetustyyli hänellä on. Koska oppimistilanteessa on kyse aina vuorovaikutuksesta, voidaan sanoa, että sekä opettajan että oppilaan temperamentit säätelevät vuorovaikutuksen laatua. Ennen kaikkea kyse on heidän temperamenttiensa yhteensopivuudesta. Temperamenttien yhteensopivuus lopulta määrittää sen, miten hyvin opettaja ja oppilas ymmärtävät toisiaan. (Keltikangas-Järvinen 2004, 301-302.) Tässä valossa voidaankin todeta, että Martti voi olla ihan oikeassa pohtiessaan, että joidenkin oppilaiden kanssa heidän persoonallisuutensa eivät kohtaa, ja ettei suhde lähde muodollista opettaja-oppilas -suhdetta syvemmälle. Positiivista kuitenkin on, että Martti ymmärtää suhteen vastavuoroisuuden, ja myöntää, että kyse on yhtä paljon hänestä, kuin oppilaastakin. Keltikangas-Järvisen (2006) mukaan on tutkimuksia, jotka osoittavat, että opettajat ovat enemmän vuorovaikutuksessa sellaisten oppilaiden kanssa, joiden temperamentin he itse arvioivat positiiviseksi. Negatiivisen temperamentin omaavien oppilaiden kanssa vuorovaikutus on vähäisempää. Toisin sanoen,

opettajat ovat siis vuorovaikutuksessa sellaisten oppilaiden kanssa, joista he pitävät. Tämä ei oikeastaan ole mikään löytö, sillä näinhän maailma toimii. Opettajien lisäksi näin toimivat kaikki muutkin ihmiset. Oppilas on kuitenkin niin riippuvainen opettajan antamasta positiivisesta palautteesta, että tässä tapauksessa se, mikä on normaalia, ei ole suotavaa. Vuorovaikutus opettajan kanssa vaikuttaa paljon oppilaan koulumenestykseen. Jos oppilas ei tunne itseään hyväksytyksi, voi hänellä olla myös vaikeuksia vastata koulun haasteisiin. (Keltikangas-Järvinen 2006, 149-150.)

3.3 Vaihtoehtoja rankaisemiselle

Martti on työssään huomannut, että positiivinen palaute tehoaa paremmin kuin rankaiseminen. Hän uskoo, että tarjoamalla oppilaalle onnistumisen kokemuksia, edesauttaa hän toimivan suhteen rakentumista. ”- - *ku ne onnistumisen kokemukset, nehän ne on ne millä sitten se jää sitten ehkä sulaa.*” Saloviidankin (2007) mielestä rangaistuksilla on usein huonoja seurauksia kasvatuksessa. Hänen mukaansa ne herättävät oppilaassa lisääntyvää vastarintaa. Lisäksi ne heikentävät opettajan ja oppilaan suhdetta. Saloviidan mukaan onkin tärkeää, että jos opettaja käyttää rangaistusta, käyttää hän vastaavasti myös aikaa positiivisen suhteen rakentamiseen. Rangaistukset eivät yleensä sisällä positiivisia toimintamalleja, jotka auttaisivat oppilasta oppimaan oikean toimintatavan. Ne eivät myöskään lisää oppimismotivaatiota. (Saloviita 2007, 111.)

Sammuttaminen. Vaihtoehtona rankaisemiselle Saloviita (2007) tarjoilee epätoivotun käyttäytymisen sammuttamista. Jos oppilaan levoton käyttäytyminen luokassa on huomionhaku, ei sitä kannata vahvistaa osoittamalla hänelle huomiota moittimalla tai torumalla. Opettajan tulee olla huomioimatta epätoivottu käytös, ja ohjattava huomio muihin asioihin. Saloviidan mukaan sammuttaminen on erittäin tehokas keino silloin kun epätoivotun käyttäytymisen syy on onnistuttu löytämään ja se on pystytty poistamaan. Koska sammuttamisessa viedään jotain oppilaan maailmasta pois, on tärkeää, että tilalle tarjotaan jotain muuta. Sammuttamiseen onkin lisättävä jokin myönteinen lisä, esimerkiksi huomion jakamista hyvästä käytöksestä. Näin ollen opettaja vahvistaa toivottua käyttäytymistä ja samalla täyttää oppilaan tarpeen vuorovai-

kutukseen opettajan kanssa. Sammuttaminen ei tarkoita sitä, että opettaja lipsuu luokan sääntöjen valvomisesta ja jättää sääntörikkomukset huomaamatta. Sammuttamisen oikea käyttö vaatii sen, että epätoivotun käyttäytymisen syyt etsitään ja poistetaan, samalla kun oppilaan käytöstä ohjataan toivottuun suuntaan positiivisen huomion avulla. (Saloviita 2007, 94-96.)

Avoimuuden määrä opettaja-oppilas –suhteessa. Martin mielestä yksi konkreettinen apukeino toimivan vuorovaikutussuhteen saavuttamiseen on avoimuus. Martti kertoo haastattelussaan, että hän saattaa kertoa luokalleen jos hänellä on henkilökohtaisessa elämässä menossa asioita, jotka saattavat vaikuttaa myös koulutyöhön. Hän pyrkii itse olemaan avoin, ja toivoo saavuttavansa molemminpuolisen avoimuuden oppilaiden kanssa. Saloviita (2007) pohtii opettajan avoimuuden oikeaa määrää opettaja-oppilas –suhteessa. Vaihtoehdot ulottuvat lähes täydestä avoimuudesta tiukasti roolinmukaiseen käyttäytymiseen. Hän tuleeekin siihen tulokseen, että ratkaisu on opettajalla itsellään. Hänelle pitää löytää itselleen sopivin ja luontevin tapa toimia oppilaitten kanssa. Tietty malli sopii yhdelle opettajalle, mutta ei toiselle. Jos opettaja näyttää oppilailleen itsestään pelkän roolin, suhtautuvat oppilaat siihen usein kielteisesti. Kun opettaja tuo itseään esille ihmisenä, tuo se vuorovaikutukseen lämpöä ja inhimillisyyttä. Opettajan avoimuus toimii mallina myös oppilaille, ja heidänkin on helpompaa kertoa opettajalla asioistaan. Koulun arki ei täyty pelkästään faktatiedoista, vaan mukana on aina inhimillisiä tunteita. Ne pitää myös käsitellä. (Saloviita 2005, 67.)

3.4 Oppilaiden rakastaminen

Martin mielestä oppilaiden rakastaminen on hyvän vuorovaikutussuhteen edellytys. Skinnarin (2004) mukaan rakkauden henkisemmät ja kasvatukseen liittyvät ulottuvuudet ovat aikamme ihmisiltä hukassa. Liitämme rakkauden lähinnä romanttiseen tunnesuhteeseen tai seksuaalisuuteen. (Skinnari 2004, 24.) Pedagogisen rakkauden pääidea on Minä-Sinä-suhde, joka merkitsee dialogista kohtaamista. Rakkaus on toisen ihmisen ainutlaatuisuuden oivaltamista ja tunnustamista myös toisen ihmisen kohdalla. Syvimmillään rakkaus on toimissa ja tahdossa. Pedagoginen rakkaus ilmenee toisen persoonaa kunnioittavana sekä rakastavana läsnäolona ja toimintana. Sitä ei voi pakottaa esiin, vaan kyse on läpi elämän kulkevasta itsekasvatuksen tiestä. Skinnari kritisoi aikamme koululaitosta ja kasvatusinstituutioita siitä, että huomio on

siirretty ihmisen kokonaisvaltaisen kasvun tukemisesta suoritusten mittaamiseen. Hänen mukaansa konstruktivistista oppimaan oppimista olisi laajennettava kasvamaan kasvamiseen, jolloin kehittäisimme tietoisesti myös tunne-elämäämme ja eettistä tahtoamme. Pedagoginen rakkaus on menetelmä, jonka vallitessa jokaiselta oppilaalta, ja myös itseltämme, kysytään: Kuka Sinä olet? Kuinka voin tukea sinua sinun elämäntielläsi? (Skinnari 2004, 30.) Skinnari väittää kriittisesti, että kasvatuksen valtavirtaus rinnastaa ihmisten ja eläinten kouluttamisen. Molemmissa tapauksissa huomio on kiinnitetty ulkoiseen ja tottelevaiseen käyttäytymiseen. *”Tottelevainen on aina ulkoa ohjautuva. Se sopii hyvin koirankouluttajan tavoitteeksi mutta ei ihmiskasvatuksen päämääräksi.”* (Skinnari 2004, 66.)

Kunnioitus. Parhaimmillaan kasvattajan suhtautuminen kasvaviin on rajoja asettaen kunnioitettava. Kunnioitus on pedagogisen rakkauden ydin. Parhaimmillaan kunnioittava rakkaus ilmenee kasvavan näkökulmasta kokemuksena, että maailma on hyvä ja turvallinen. Oppimistakin olennaisempaa on kokonaisvaltainen ihmisenä kehittyminen. Moraalinen kasvattaja ei morali-soi, vaan herättää moraalisuuteen. (Skinnari 2004, 96-102.) Pedagogisessa rakkaudessa on kyse koko psyykkisen olemuksemme läpäisevästä ilmiöstä. Rakastamaan kykenevä opettaja on ajattelultaan sivistynyt. Sivistysominaisuuksista totuudellisuus on korkein. Totuudellisuuden pyrkivä opettaja ei sokeasti usko erilaisia auktoriteetteja, muttei myöskään suoralta kädeltä torju uusia vaikutteita. Totuudellisuuteen pyrkivä opettaja ajattelee. Hän rakentaa omaa käyttöteoriaa kasvatuksesta jatkuvasti, ja kehittää oppisisältöjä, joiden kanssa hän työskentelee. Pedagogiseen rakkauteen pyrkivän opettajan ominaisuuksia ovat myös empaattisuus ja esteettisyys. Opettajaa voi tällöin sanoa myös sydämeltään sivistyneeksi. Opettaja on sivistynyt päästä sydämen kautta käsiin ja jalkoihin saakka, ja on kypsä solmimaan rakkaudellisen liiton oppilaidensa kanssa. Eettinen opettaja rakastaa myös itseään toimimatta kuitenkaan itsekkäästi. (Skinnari 2004, 161-164.)

Piilevät mahdollisuudet esiin. Kokonaisvaltainen pedagoginen rakkaus johtaa siihen, että oppilaiden piilevät mahdollisuudet alkavat toteutua. Opetus on aina kohtaamista, eikä opettaja ainoastaan siirrä jotakin oppilaisiinsa, vaan hän herättää. Pedagogista rakkautta tarvitaan, jotta voimme löytää oman vapaan henkemme ja asettua tietoisesti auttamaan ja kunnioittamaan toisia ihmisiä, luontoa sekä koko maailmankaikkeutta. Kyse ei ole muinaisjäännöksestä, vaan opetus- ja kasvatustyön ytimestä. (Skinnari 2004, 178-189.) Nykymaailmassa tarvitsemme

monia erityistietoja ja –taitoja, mutta kaipaamme myös kykyä nähdä asiat merkityksellisinä sekä toimia ihmisarvoa sekä luonnonarvoja kunnioittaen. Pedagoginen rakkaus on tie maailman eettiseen kehittämiseen. Tavoitteena on ihminen, joka kykenee elämään eettistä elämää vapaana sekä egoismistaan että ulkoisista paineista. Toiminnassa yhdistyvät tällöin rakkaus ja viisaus. (Skinnari 2004, 193.)

4 PIRJO

Pirjo aloitti musiikinopettajan työt vuonna 1991. Viran hän sai kaksi vuotta myöhemmin. Hän on opettanut musiikkia perusasteen 1. -luokan oppilaista abiturientteihin. Tällä hetkellä hän opettaa musiikkia perusasteen 3. -9. -luokilla.

Pirjo kertoo olevansa tiukka opettaja, mutta kokee, että hänen ja hänen oppilaidensa suhde on hyvä. Hän mainitsee valinnaisryhmät, joissa on vähän vapaampaa. Siellä hän uskoo, että hänellä menee hyvin oppilaiden kanssa. Hän mainitsee oppilaat, keiden kanssa ei tule toimeen. Näitä oppilaita joukossa hänen mukaansa aina on, mutta nämä oppilaat eivät kuitenkaan ole musiikin valinnaisryhmissä. Pirjon mielestä hänellä on jonkinlainen henkilökohtainen suhde jokaiseen oppilaaseensa. *”On, ja huomattavasti vielä parempi ku monella aineenopettajalla, koska mä opetan heitä kolmosesta lähtien. Ja näänhän mä heitä siellä niinku päivittäin ja tiedän silleen, vaikken opetakaan..ja sitten meillä on pieni talo, kaikki tuntee kaikki. Että kyllä mä varmasti paljon paremmin tunnen ku joissain isoissa kaupungin kouluissa. Tiedän melkein jokaisen perhetaustat ja sukulaisuussuhteet ja...ongelmat.”*

Kysymys oman itsetunnon, itsetuntemuksen ja omien arvojen vaikutuksesta vuorovaikutukseen tuntui Pirjon mielestä hieman hankalalta. Hän sanoi, ettei oikein ymmärtänyt kysymystä, sillä *”Tottakaihan ne näkee sen mikä minä olen, ni se näkyy siinä, että miten me toimitaan.”* Avatessani kysymystä lisää, Pirjo mainitsi itsetunnon vaikuttavan kaikkeen häneen tekemiensä. *”Että miten varmasti mä asiat esitän, ja minkälainen olo on. En mä osaa sanoo tuohon muuta.”* Jatkoin aiheesta pohdiskellen, että jos opettaja ei ole tällaisia asioita aikaisemmin miettinyt, voi se kertoa siitä, että kaikki on mennyt hyvin. Pirjo tarttui tähän ajatukseen, ja alkoi puhumaan ongelmista koulun arjessa. Hänen mielestään ongelmat joidenkin oppilaiden kanssa kuuluvat kouluun. Hän ei kuitenkaan usko, että ne johtuisivat opettajien vuorovaikutustaidoista, vaan että jotkut oppilaat vain ovat ongelmallisia. Hänen mielestään jotkut oppilaat ovat työläämpiä, ja heidän kanssaan on vain toimittava ja pärjättävä. *”Nii-i. Onhan niitä ongelmia. Siis se..totta kai niitä on. Niitä kuuluu olla koulussa joidenkin oppilaiden kanssa on aina siellä on ongelmia. Mutta tota..se tuskin johtuu meidän opettajien vuorovaikutustai-*

doista. Siellä vaan on välillä ongelmallisia oppilaita. Piste. Ja niiden kanssa pitää toimia. Pärjätä. Tai sanotaan työläämpiä oppilaita. Vaikka on pieni koulu ”

Kysyessäni Pirjolta arkipäivän tilanteista, joissa vuorovaikutuksen merkitys korostuu, alkaa hän kertomaan esimerkkiä eräästä oppilaasta. *”No se on niin pitkälle henkilökemioista kiinni toimiiko vuorovaikutus vai ei. Että mulla on nyt vaan päällimmäisenä yks semmonen tyttö, kenen kanssa mä oon väentäny tässä vähän aikaa ni...Ku mä näen hänet jo käytävällä, niin mulla nousee verenpaine niinku että..”* Pirjo kertoo, että kyseinen oppilas on hyvin hankala tapaus. *”- - - että sitä on joutunu ojentamaan, et se on aina räpättämässä ja valittamassa. Ni ku se tulee vastaan, ni mä osaan jo odottaa että sieltä tulee jotain, vaikken opeta häntä, mutta se on niinku kaikkia kohtaan samanlainen.”* Yleensä ottaen Pirjo kuitenkin kokee pärjäävänsä kaikkien kanssa ihan hyvin. Pirjon mielestä oppilaiden kanssa ei saa olla liian kaveri. Jos suhde menee aluksi kaveeraamiseen, on siitä todella vaikeaa päästä pois. Tämä aiheuttaa sen, että jos tulee kurinpito-ongelmia, niin niitä ei sitten enää jälkikäteen voi korjata. Tai ainakin se on todella vaikeaa. Pirjo itse pyrkiikin olemaan alkuun todella jämäkkä. Erityisesti pienemmillä oppilailla. Hän on kokenut tämän lähestymistavan hyväksi, eikä aio siitä luopua. *”Että kun ne aluks oppii tavat, että miten musiikintunnilla toimitaan, ni se on ihan satakertaa helpompaa. Kaikki kauheat kilkuttamiset ja rämpyttämiset, soittimien kilisyttämiset, ne jää pois. Kun siitä pitää tiukasti alussa kiinni.”*

Kysyessäni Pirjolta yhtäläisyyksiä oppilaissa, joiden kanssa hän kokee vuorovaikutuksen toimivan, hän mainitsee musiikki-ihmiset. Pirjon mukaan heidän kanssaan tulee tehtyä enemmän juhlia ja muita vapaa-ajan juttuja. Pirjo kuvailee poikaoppilaita, joiden kanssa hän omasta mielestään pärjää hyvin. *”Ne on vähän semmosia, en mä oikeen osaa sanoo, semmosia, venkuloita. Semmosia, jotta ne periaatteessa hoitaa ihan hyvin hommansa, mut aina on vähän niinku jotain semmosta, vähän niinku jotain juttua, muutakii. Kuitenkin ne on ihan niinku reippaita poikia ja hyvätapasia poikia ja semmosia, mutta niinku aina vähän jotain pientä semmosta säläää on kuitenkin.”* Tyttöjen osalta Pirjo ei osaa nimetä mitään tiettyä tyyppiä. *”Siellä vaan jotkut on, ja jotkut ei.”*

Kysyin Pirjolta, tuleeko hänelle mieleen joitain esteitä toimivan vuorovaikutuksen syntymiselle. *”En mä usko et on mitään esteitä semmoseen muuta, nyt mulla on tää yks tyttö mielessä,*

ku sen kaa on väännetty koko talon kanssa, mutta se ei oo...Sekin on semmonen, että jos aina kun tulee vastaan, ni valittaa ja räpättää, ni siihen vaan niinku hermo menee. Et ei semmosta jaksa kukaan kuunnella. Ni ei sillon..niinku mä en haluakaan, että pysy kaukana minusta, että hoitakoon ne ketkä sua opettaaki. Mutta en mä osaa muita sanoa semmosia. Esteitä.”

Pirjo kokee, että huumori auttaa musiikinopettajan työssä. Hänen mielestään huumorilla voi sanoa monia asioita, ja huumorin kautta voi muodostua yhteisiä tapoja opettajan ja oppilaiden välille. Nämä auttavat opetustilanteissa, kun kaikki tietävät, mistä on kyse. Nykyisin Pirjo kokee tähtihetkiä myös ala-asteen puolella. Hän mainitsee esimerkin, kun he olivat soittaneet kappaletta Milli Menninkäinen. Heillä oli laattasoittimet ja joitain rytmisoittimia, ja kaikki soittivat tosi nätisti. Kyseessä oli ryhmä, joista suurin ei käy soittotunneilla tai harrasta muuten musiikkia. ”*Ja sit ne oli innokkaita. Laulovat kovaa ja soittivat, ni sillon tuli semmonen olo et vitsi tää on...Tälleen sen pitää mennä!*”

Pirjo on saanut työssään apua luokanopettajilta. Hän kysyy neuvoja esimerkiksi istumajärjestyksiä tehdessä, ja muutenkin tietoja oppilaista. Konkreettisia apukeinoja arkeen ei Pirjo osaa nimetä. Hän pohti, että minkälainen olisi luento, jossa tällaisia konkreettisia apukeinoja toimivan vuorovaikutuksen luomiseen esiteltäisiin. ”*No eihän semmosta listaa varmaan voi, vois sitä jotain ihan semmosia käytännön pikkujuttuja sanoa, mutta joka olis jonkun semmosen kirjan tai jonkun tehny, ni sehän olis niinku varmasti jo kaikilla käytössä. Ei semmosta oo olemassa. Käytäntö opettaa.”*

Pirjo kertoo haastattelussa, ettei hän ikinä ajattele vuorovaikutusasioita työssään. Hän kokee että jos asiat, joita hän luokassa tekee, toimii, niin silloin kaikki on kunnossa. Pirjo haluaa olla pomo luokassa. Hänen mielestään luokassa on oltava opettaja, joka sanoo että miten tehdään. Tietysti hän toivoo, että asiat joita luokassa tehdään, ovat sellaisia joista oppilaat pitävät. Hänen mielestään sen näkee oppilaista, kun heillä on kivaa. Ja Pirjon mielestä kaiken ei aina tarvitsekaan olla kivaa. Mutta yleisesti ottaen Pirjo uskoo, että on hyvä, että oppilaat viihtyvät.

Pirjon mielestä toimiva vuorovaikutus näkyy siinä, miten opettaja ja oppilaat pystyvät keskustelemaan tunnilla ja tunnin ulkopuolella. Se pitää sisällään aikalailla kaikkea, ja näkyy siinä, miten asiat sujuu. Suhteen luomisvaiheessa Pirjon mielestä on erittäin tärkeää, että ainakaan

nuori opettaja ei ala olemaan kaveri oppilaiden kanssa. ”*Se on ollu järkyttävää kattoa joitain luokanopettajia jotka on nyt yläkoulun puolella pitää niitä, että miten he yrittää kaveraamalla päästä niinkun kivaks opettajaks. Ja sit siitä tulee ongelmia.*” Pirjo lähtee omien luokkiensa kanssa alussa tosi todella tiukalla kurilla. Hänen mielestään alussa täytyy olla todella hyvät säännöt, ja sitten myöhemmin voi löysätä. ”*Se löysääminen tapahtuu yleensä siinä vaiheessa ku mua alkaa naurattamaan siellä edessä että voi vitsi ku nuo toimii mahtavasti. Et se porukka toimii. Ne tekee mitä sanotaan, että nytte tehään.*” Pirjon mielestä tiukka kuri alussa ei poissulje sitä mahdollisuutta, että myöhemmin vuorovaikutussuhde voisi olla läheisempi ja aidompi. Pirjon mukaan, jos järjestystä ei alussa ole, niin ei sitä koskaan tulekaan. Hänen mukaansa se syö myös oppilaiden luottamusta opettajaa kohtaan. Pirjo jatkaa, että hiljaiset oppilaat kärsivät siitä, että on meteli päällä. Mutta teki niin tai näin, välillä tulee silti ongelmia. ”*Ja onhan niitä tilanteita, että sitä saa räähkyä siellä, vaikka kuinka on yrittäny kuria pitää. Ja on välillä semmonen, et nyt jokainen suu kiinni ja nyt harjotellaan. Se on ihan sitä tavallista, jokapäiväistä.*”

Pirjo ei omien sanojensa mukaan ole miettinyt vuorovaikutusta kovinkaan paljoa. Se on hänen mukaansa niin jokapäiväistä, ja kaikkien ihmisten välillä, että sitä ei tule mietittyä. Se toimii, ja sillä hyvä. Pirjo on huomannut, että hän ei osaa sanoa asioita huumorilla alakoulussa, mutta yläkoulussa osaa. Hänen mukaansa pienemmät oppilaat eivät ymmärrä hänen huumoriaan.

Pirjo myönsi suoralta kädeltä, ettei tunne oppilaitaan yhtä hyvin kuin esimerkiksi luokanopettajat. Pirjolla on oppilaiden kanssa yksi tai kaksi tuntia viikossa. Hän ei mielestään voikaan tuntea oppilaitaan kovinkaan hyvin, eikä hän myöskään vaadi sitä itseltään. ”*Mä oon musiikinopettaja, eikä mun tarvii tuntea heitä jokaista niin hyvin. Enkä mä voi tuntea, ku niitä on monta sataa lasta. Eikä sitä kukaan voi vaatia. Vai ootko eri mieltä?*” Selitin Pirjolle, etten ollut eri mieltä hänen kanssaan, vaan kysyin asiaa, koska koen itse haasteellisena ajatuksen, että on niin paljon ryhmiä ja niin vähän aikaa heidän kanssaan. Mietin ääneen, miten ryhmien kanssa voi saada luotua toimivan yhteyden. Pirjon mielestä kaikkien kanssa tämä ei olekaan mahdollista. ”*Eikä sellasta vaatimusta voi laittaa itelleen, että mun pitäis niinku jokaista oppilasta paapoa ja tuntea ja pystyä niinku tietää hänen kaikki. Että mä hoidan sen musiikinopetuksen ja sillä selvä. Sitten oma luokka on eri asia, että siitä täytyy enemmän pitää huolta.*”

Kysyin Pirjolta konkreettisia keinoja musiikinopettajan arkeen, joilla helpottaa yhteistä työntekeä. Pirjo mainitsi ensimmäisenä sen, että musiikki lähtee hiljaisuudesta, ja että se pitää vaatia. Kun soitin tulee pöydälle, niin se ei kilahdakaan ennen kuin tulee lupa soittaa sillä. Kun tulee kitarat käteen, niin ensin kuunnellaan vire jokaisesta kitarasta. Soittimet käydään läpi niin, että yksi oppilas kerrallaan näppää kielet läpi. Pirjo painottaa tunnin alussa tehtäviä rutiineja. Hän oli saanut vinkin eräältä luokanopettajalta, että kun kolmasluokkalaisille näyttää voitonmerkkiä, tarkoittaa se sitä, että pupua pelottaa, ja jokaisen täytyy olla hiljaa. Pirjo olisi kaivannut koulutukseen lisää oppia siitä, miten tunnilla pidetään yllä kuria ja järjestystä. Pirjo ei muistanut, että koulutuksensa aikana hän olisi sanallakaan kuullut tällaisista asioista. Hän kokikin alakoulun puolella olonsa melko pitkään ulkopuoliseksi, sillä hänellä ei ollut samanlainen luokanopettajaote niin kuin muilla opettajilla. Hän kertoi saaneensa alkuopettajilta paljon hyviä toimintoja, joita hän sitten itsekin koetti hieman opetella. Pikkuhiljaa hän onkin alkanut viihtymään myös alakoulun puolella. Yläasteen puolelta hän ei osannut mainita yhtään konkreettista apukeinoa, muuten kuin että hiljaisuus tulee vaatia. Pirjo painotti, että hän ei suostu puhumaan kenenkään päälle.

Kommentoin Pirjolle, että mielestäni musiikinopettaminen on paljon enemmän ryhmänhallintaa kuin monet muut aineet, sillä musiikintunnit tuntuvat olevan monelle oppilaalle sellainen ihmeiden valtakunta. Pirjo on samaa mieltä, ja vertaa musiikinopettamista englanninopettamiseen. Hän on opettanut englantia kymmenen vuotta. Englannintunnilla voi sanoa että otetaan kirjat ja nyt luetaan ja kuunnellaan ja tehdään tästä näitä tehtäviä. Oppilaat voi laittaa keskustelemaan pareittain, ja tilanne on ihan erilainen kuin musiikintunneilla. Pirjon mielestä järjestyksen pitäminen on paljon helpompaa englannintunneilla kuin musiikintunneilla. Englannin opettaminen on hänen mielestään rauhallista ja hiljaista, ja hän kokeekin sen olevan hermolepoa. Hän nauttii englannintuntien hiljaisuudesta ja siitä, ettei koko ajan tarvitse soittaa jotain. Pirjon mukaan oppilaiden oletukset ovat aivan erilaiset, kun he tulevat englannintunnille. He olettavatkin, että siellä opiskellaan hiljaa. Musiikintunnille tullessa oppilaat taas olettavat, että siellä on vapaata ja kivaa, ja ettei siellä tarvitse opiskella mitään. Nämä kaksi ainetta ovat siis hyvin erilaisia siinä mielessä. Pirjon mielestä on hienoa, että nykyään monet tekevät pätevyyden kahdesta aineesta, ja harmittelee sitä, ettei hänellä itsellään ole englannista pätevyyttä.

Kysyin Pirjolta, kuinka paljon hän kokee musiikinopettamisen olevan vuorovaikuttamista. Hän listasi, että vuorovaikutus musiikinopetuksessa on motivointia ja kemioiden yhteensopimista. Hän kertoi esimerkkinä, että ku hän teettää oppilaillaan äänenavausharjoituksia, niin vaikka ”- - - siinä voi jotkut jullikat olla vähän niinku et mitä mommmommommom-juttuja täällä nyt pitää tehdä ja...Mutta sitten ni tota..Kyllä ne niitä kiltisti siellä mommottelee ja heiluttelee itteään..” Pirjon mielestä pitää opetustilanteissa olla hyvä fiilis. Hän kokee, että isompien oppilaiden kanssa sen löytäminen on helpompaa. Hänen mukaansa pienemmät oppilaat eivät kyseenalaista opettajan toimintaa, vaan he tekevät kaiken minkä vain káskee. Pirjo muistelee, kuinka oppilaat tuovat hänelle koululle levyjä ja demonauhoja joita he ovat tehneet. Hyviä muistoja tulee mieleen.

4.1 Ongelmaoppilaat.

Pirjo mainitsee haastattelussaan muutamaan otteeseen tytön, joka aiheuttaa hänelle päänvaihavaa. ”- *mulla on nyt vaan päällimmäisenä yks semmonen tyttö, kenen kanssa mä oon väentäny tässä vähän aikaa ni...Ku mä näen hänet jo käytävällä, niin mulla nousee verenpaine niinku että..*” Pirjon mukaan tytön käytöstä ollaan mietitty koko koulun voimin. Hän sanoo, että hän ei kuitenkaan haluaisi olla mukana asian selvittelyssä, sillä kyseinen tyttö ei ole Pirjon oppilas. ”-- *jos aina kun tulee vastaan, ni valittaa ja räpättää, ni siihen vaan niinku hermo menee. Et ei semmosta jaksa kukaan kuunnella. Ni ei sillon..niinku mä en haluakaan, että pysy kaukana minusta, että hoitakoon ne ketkä sua opettaaki.*” Saloviidan (2007) mukaan valtaosa luokkahuoneen ongelmista on ratkaistavissa tavalla tai toisella, mutta jäljelle jää joukko tapauksia, joihin mikään ei tunnu tehoavan. Näiden ongelmaoppilaiden ongelmat eivät rajoitu vain kouluun, vaan usein taustalla vaikuttaa heikot kotiolot. Aikuisiin kohdistuva epäluottamus johtuu huolenpidon puutteesta. Tällaisilta oppilailta puuttuu usein myönteiset roolimallit, eivätkä he ole päässeet oppimaan sosiaalisesti vastuullista käyttäytymistä. Valitettavan usein seurauksena on itseään toteuttava ennuste. Oppilas provosoi opettajaa käyttäytymään sellaisella tavalla, jota opettaja itsekkin myöhemmin ihmettelee. Jonkun ajan kuluttua opettaja on naama punaisena valmis maksamaan samalla mitalla takaisin, ja haluaa näyttää oppilaalle kaapin paikan. Kun tämä ei onnistu, on viimeisenä vaiheena hankkiutuminen oppilaasta eroon. Tapaus viedään oppilashuoltotyöryhmään, ja saattaa saada siirron erityisluokalle. Opettaja katsoo vapautuneensa vastuusta, ja uskottelee itselleen auttaneensa oppilasta tämän elämässä eteenpäin. Häirikköoppilaan näkökulmasta hän on kuitenkin saanut hankittua itselleen taas yhden hylkäyskokemuksen, joka vahvistaa hänen epäluottamustaan aikuisiin. (Saloviita 2007, 131-133.) Pirjon tapauksessa oppilas, joka saa hänen verenpaineensa nousemaan, ei ole hänen opetuksessaan. Tällä syyllä hän perustelee sen, että ei halua olla tekemisissä tytön kanssa, eikä olla osana selvittämässä, miten tilannetta voisi mahdollisesti korjata. Pirjon puheesta kuuluu, että hänellä on hyvin vahva negatiivinen asenne tyttöä kohtaan. Hänen mukaansa myös muu koulun henkilökunta on voimaton tämän tytön edessä. Kuulostaa siis siltä, että koko työyhteisö on menettänyt toivonsa tytön kohdalla. Tällainen asenne ei varmasti auta tilannetta selviämään. Pirjo kuvaili omia tunteitaan tytön kohdatessaan seuraavasti:” *Ni ku se*

tulee vastaan, ni mä osaan jo odottaa että sieltä tulee jotain, vaikken opeta häntä, mutta se on niinku kaikkia kohtaan samanlainen.” Tyttö tietänee, että kaikkien, jopa opettajien jotka eivät häntä opeta, asenne häntä kohtaan on kielteinen. Hän tietänee, että kaikki olettavat hänen käyttäytyvän tietyllä tavalla. Kyse on juuri samanlaisesta itseään toteuttavasta ennusteesta, kuin mitä Saloviita kirjoitti. Mikä ikinä tytön käytöksen aiheuttaakin, eivät asiat voi selvitä, jos opettajien keskuudessa vallitsee näin vahvat asenteet tyttöä kohtaan. Vaikka tytön luokanvalvoja, tai joku hänen opettajistaan, olisikin saanut yhteyden tyttöön, olisi luottamuksen rakentaminen vaikeaa, kun ympäristö tuomitsee tytön toivottomaksi. Palaan aiheeseen myöhemmin hieman toisesta näkökulmasta, kun Anni kertoo haastattelussaan oppilaista, joista kerrotaan kauhutarinoita opettajanhuoneessa, mutta joiden kanssa Annilla on hyvä suhde.

4.2 Opettajien yhteistoiminnallisuus

Pirjo kertoo saaneensa työssään apua luokanopettajilta. Hän on kysynyt heiltä vinkkejä muun muassa istumajärjestyksen tekemiseen. Sahlberg (1998) kertoo, että yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien (ks. 5.5. Yhteistoiminnallinen oppiminen) yleistymisen myötä on alettu puhua myös opettajien yhteistoiminnallisuudesta. Tämä voidaan ymmärtää ammatillisena vuorovaikutuksena, jossa yhteisten tavoitteiden saavuttamisella on keskeinen asema. Opettajien ammatillisen yhteistyön eli kollegiaalisuuden merkitystä ei koulun kehittämisessä voida kiistää. Se on tärkeää, jotta kouluun saataisiin luotua luottamuksen, tuen ja auttamisen normit. Kollegiaalisuus on myös oppivan organisaation edellytys. Se auttaa tunnistamaan ja muuttamaan kulttuurin taustalla olevia yksilöllisiä uskomuksia, sillä yhteistoiminnallisuuden muoto on usein kielellinen kommunikointi. Kollegiaalisuus ei ole kuitenkaan itsestänselvyys, ja siihen saattaa liittyä myös ongelmia. Jos opettaja kokee opettaessaan epävarmuutta, ei hän ehkä halua avata luokkansa ovia muille. Jos hän pelkää muiden löytävän merkkejä hänen ammattitaidottomuudestaan, ei hän halua vastaanottaa, eikä myöskään antaa apua. Jos taas opettaja kokee olonsa varmaksi, ja tuntee hallitsevansa erilaiset opetusmenetelmät hyvin, on hän valmiimpi tekemään yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Auttaminen ja avun pyytäminen ovat keskeisiä kollegiaalisuuden normeja myös silloin, kun opetusmenetelmiä monipuolistetaan. Kollegiaalisuuden tulisikin kehittyä sellaiseksi, että auttaminen, kannustaminen, keskustele-

minen, yhteinen suunnittelu, opettaminen ja arviointi ovat koulukulttuuria luonnehtivia normeja. (Sahlberg 1998, 158-162.)

4.3 Opetusperiaatteet, opetusmenetelmät ja rutiini

Pirjo viittaa haastattelussaan nuoriin opettajiin, jotka sortuvat kaveeraamaan liikaa oppilaiden kanssa, eivätkä saa kuria aikaiseksi. Pirjo mainitsi myös, että hänellä itsellään oli aluksi hankaluuksia pienten lasten opettamisessa, sillä hänen mielestään häneltä puuttui siihen tarvittavia työtapoja ja koulutusta. Vuorisen (1993) mukaan opetustyötä aloittelevan voi olla vaikeaa hahmottaa opetusprosessin kokonaisuutta, sillä siihen vaikuttavia tekijöitä on runsaasti. Opettajan tulee valita aiheeseen ja tilanteeseen sopivat työtavat, ja hallita ne. Tämän lisäksi opettajan tulee hahmottaa työskentelyprosessin kokonaisuus, jonka tuloksena tavoiteltua oppimista syntyy. Opetusperiaatteiksi kutsutaan sellaisia opetusprosessiin vaikuttavia periaatteita, jotka vaikuttavat oleellisesti motivaation säilyttämiseen ja tulosten saavuttamiseen. Vuorinen listaa viisi periaatetta, jotka ovat kaikkein keskeisimpiä käytännön opetustyössä. Näitä periaatteita ovat:

1. Havainnollistaminen ja konkretisointi
2. Aktivointi
3. Vaihtelu
4. Yhteistoiminta ja yksilöinti
5. Palaute

Vuorisen mukaan jo yhden periaatteen huomiotta jättäminen saattaa estää oppimisen joissain tilanteissa. Periaatteiden huomiotta jättäminen voi johtaa myös konflikteihin, jotka taas heikentävät työrauhaa. (Vuorinen 1993, 39-40.)

Vuorisen mukaan opetusperiaatteita voidaan käyttää eräänlaisena ohjenuorana opetustapah-tuman suunnittelussa ja arvioinnissa. Niiden avulla on myöskin mahdollista arvioida omaa opetustaan, tai pyytää toista tekemään havaintoja siitä. Se, miten opettaja arvostaa eri opetusperiaatteita, vaikuttaa hänen menetelmällisiin ratkaisuihinsa. Vuorinen muistuttaa, ettei hauskuuden periaatetta tulisi myöskään unohtaa. (Vuorinen 1993, 40-41.)

Opetusmenetelmät tarkoittavat Vuorisen mukaan niitä käytännöllisiä toimenpiteitä, joiden avulla opettaja organisoii opiskelua ja pyrkii edistämään oppimista. Rutiinien muodostumista ja opetusmenetelmien rutinoitumista ei Vuorisen mukaan voi välttää. Hän pitää rutinoitumista kuitenkin positiivisena asiana. Hänen mukaan rutiiniksi muuttunut työtapaa antaa työskentelelyyn voimaa ja jänteveyttä, kun energiaa ei hukkaannu menetelmän tekniseen soveltamiseen. Rutinoitumisen vuoksi säästynyt aika ja energia tulisi kuitenkin käyttää uusien opetusmenetelmien opetteluun ja kokeiluun. Perustavoitteena on kehittää tasapainoisesti rinnakkain energiaa säästävää rutinoitumista ja muutosherkkyyttä. Kun osa opetustilanteen tilannetekijöistä on hoidettavissa rutiininomaisesti, tuo se opettajalle tunteen turvallisuudesta. Kun opetustilanne on riittävän turvallinen uusien ideoiden kokeilemiseen, voi myös opettajan luovuus olla parhaiten käytössä. (Vuorinen 1993, 63-65.)

Pirjo kertoi apukeinoista, jotka helpottavat yhteistä työntekeä. Hän mainitsi muutamia asioita, kuinka hän haluaa aloittaa tuntinsa ja mitä ovat periaatteet, joista hän ei luovu. Pirjo painotti vastauksessaan rutiinien merkitystä. Saloviidan mukaan (2007) oppitunnin sujuva eteneminen vaatii sääntöjä ja joukon rutiineja, joita noudatetaan rajatuissa tilanteissa. Oppitunnin tulee alkaa niin, että oppilaat ovat omilla paikoillaan, ja ovat valmiita kuuntelemaan mitä opettajalla on sanottavana. Opettajalla olisikin hyvä olla jonkinlainen aloitussignaali, josta oppilaat tietävät, että opetus alkaa. Luokan ei tarvitse hiljentyä silmänräpäyksessä, kun opettaja saapuu luokkaan, vaan heille on hyvä tarjota pieni hetki hoitaa keskeneräiset asiansa päätökseen. Mutta kun aloitussignaali on annettu, tulisi vaikutuksen olla välitön. (Saloviita 2007, 81-82.)

Pirjon vastauksista voi ymmärtää, että hänellä on ehtinyt opetusvuosiensa aikana ehtinyt syntyä melko vakiintuneet opetusmenetelmät. Hän pitää rutiineista ja niiden tuomasta varmuudesta. Kukaan ei voi opettaa menetelmiä, jotka varmuudella toimisivat kaikkien oppilaiden ja oppilasryhmien kanssa. Pirjo on omassa työssään huomannut, että vain tekemällä oppii.

4.4 Vuorovaikutustyyli

Pirjo kuvailee haastattelussaan, kuinka hänen tyyhinsä johtaa luokkaa muokkautuu suhteen edetessä. Hän sanoo olevansa alkuun hyvinkin tiukka ja autoritäärinen, mutta löysää kuria siten, kun yhteistyö alkaa sujua. Pirjon vuorovaikutus luokan kanssa siis muuttuu ajan kanssa.

Kauppila (2006) on jakanut vuorovaikutuksen kahdeksaan eri tyyliin:

1. **Ystävällistä vuorovaikutustyyliä** voidaan kuvailla kohteliaana ja ymmärtävänä. Vuorovaikutukseen kuuluu luottamuksen osoittamista, avoimuutta sekä toisen lähelle tulemistä.
2. **Ohjaavaan vuorovaikutustyyliin** kuuluu ohjausta ja opetusta. Vuorovaikutus on toisesta huolehtivaa, ja siihen liittyy parannusehdotusten antamista. Vuorovaikutus ei ole kovin dominoivaa, vaan ohjaavan tyylin edustaja tekee ehdotuksia ja kehottaa.
3. **Hallitsevan vuorovaikutustyylin** käyttäjä on hallitseva. Hän osoittaa paremmuuttaan ja haluaa olla erinomainen. Vuorovaikutukseen liittyy alistamista, ja vuorovaikutuksen käyttäjä käskee ja arvostelee toisia herkästi.
4. **Uhmaiseen vuorovaikutustyyliin** kuuluu uhittelua ja kiukun purkauksia. Vuorovaikutuksessa näkyy katkeruutta sekä kapinointia, ja sääntöjen rikkominen on tyypillistä. Vuorovaikutusta häiritsevät ivan ja pilkan muodot, ja siinä näkyy sopeutumattomuutta sekä koston halua.
5. **Aggressiivisen vuorovaikutustyylin** edustaja arvostelee helposti toisia ilkeästi. Tyyliin kuuluvat komentelevat ja käskevät ilmaisut, ja vuorovaikutukseen kuuluu erimielisyyden ilmaisua sekä kiroilemista. Aggressiivinen vuorovaikuttaja suhtautuu toisiin piittaamattomasti, ja konfliktit ovat yleisiä.
6. **Epävarman vuorovaikutustyylin** taustalle voi kehittyä ivaa ja kaunaa, ja epävarma vuorovaikuttaja viestii epäluottamusta itseään ja muita kohtaan. Tyylin edustaja epäröi ja arkaillee. Kohdatessaan toisen vuorovaikutustyylin edustajan, epävarma vuorovaikuttaja on usein päättämätön.
7. **Alistuvassa vuorovaikutustyyliin** ihminen aliarvioi omia kykyjään. Tyyliin liittyy pelkoa tai turvautumista. Alistuva vuorovaikuttaja on varovainen omissa kannanotoissaan, ja on herkkä alistumaan. Tyylin edustaja ei pidä kiinni oikeuksistaan, vaan vähättelee itseään.
8. **Joustavan vuorovaikutustyylin** edustaja on myöntäväinen toisten ehdotuksiin. Hän luottaa toisiin ihmisiin, eikä pidä tiukasti kiinni omista näkemyksistään. Joustava vuorovaikuttaja osaa miellyttää toista, ja antaa tarvittaessa periksi. (Kauppila 2006, 52-60.)

Pirjon haastattelusta käy ilmi, että hänen vuorovaikutustyyliinsä vaihtelee paljonkin. Joidenkin luokkien ja oppilaiden kanssa hän saattaa olla hyvinkin joustava, kun taas toisten kanssa hänen vuorovaikutustyyliinsä voi olla hyvinkin hallitseva. Vuorovaikutustilanteeseen vaikuttaa oman vuorovaikutustyylin lisäksi se, millainen vuorovaikutustyyli vastapuolella on. Voi olla hankalaa olla ystävällinen, jos vastapuoli on aggressiivinen ja uhmakas. Erilaisiin vuorovaikutustyyliin tutustumalla voi olla mahdollista määrittää, miksi vuorovaikutus joissain tilanteissa on tulehtunut. Objektiiivisesti tarkkailemalla voi omasta vuorovaikutustyylistäänkin löytää piirteitä, jotka saavat toisen osapuolen muuttamaan vuorovaikutustyyliään negatiivisempaan suuntaan. Vuorovaikutustyyli eivät ole pysyviä, mutta ne voivat olla yksilölle tyyppisiä. Sen vuoksi opettajan olisi hyvä pystyä tarkastelemaan omaa vuorovaikutustaan, ja arvioimaan, kuinka vastaanottavainen ja joustava hän oikeasti onkaan.

5 HELI

Heli valmistui musiikkipedagogiksi vuonna 2004, ja vuonna 2006 musiikkikasvatuksen maisteriksi. Vuosina 2004-2006 hän toimi pianonsoiton, teorian ja säveltapailun opettajan yksityisessä musiikkikoulussa. Hän on opettanut myös musiikkiopistossa. 2006-2008 hän toimi musiikin tuntiopettajana, kunnes sai viran toiselta paikkakunnalta syksyllä 2008.

Helin oppilaat ovat olleet kilttejä. Luokkakuri on ollut hyvä, ja pelkkä sanominen on tehonnut oppilaisiin. *”Et ei ikinä vielä tän kahden ja puolen vuoden aikana kummassakaan paikassa tullu mitään haistatteluita tai muita vastaan, et ku voi olla joissakin paikoissa vähän levotonta.”*

Helin haastattelussa lähestyimme opettajan itsetuntoa esimerkillä, jossa opettaja on siirtynyt oppijan rooliin, kun on oppinut oppilailtaan jotain uutta musiikkiin liittyen. Heli ei koe tällaisia tilanteita uhkana, sillä koska hän on nuori opettaja, ei hän voikaan osata vielä kaikkea. Hän pohti, että tilanne saattaisi olla erilainen, jos hän olisi vanhempi ja kokeneempi, mutta tässä vaiheessa hänen itsetuntonsa riittää sen myöntämiseen, ettei osaa kaikkea. Helin mielestä opettajan arvoilla on valtava merkitys vuorovaikutuksessa. Hänen mukaansa se vaikuttaa opettajan ihmiskäsitykseen, ja siihen, miten opettaja näkee oppilaan yksilönä ja ihmisenä hyvässä ja pahassa. Itsetunto ja hyvä itsetuntemus lisäävät hänen mielestään auktoriteettia, sillä silloin kun on itsensä kanssa sujut, on helpompi mennä myös luokan eteen. Heli onkin saanut kollegoiltaan palautetta siitä, että hänellä on luontaista auktoriteettia. Helillä ei ole ollut ongelmia luokkiensa kanssa, mutta hän arvelee sen osittain johtuvan myös siitä, että hänellä on ollut helppoja oppilaita. Helin mielestä on tärkeää osata myöntää jos ei osaa jotakin tai tiedä jostain asiasta. Silloin on helpompaa olla myös luokan edessä. Hänen mielestään opettajienkaan ei tarvitse olla kaikkietäviä.

Helin mielestä yhteistä oppilaissa, joiden kanssa vuorovaikutus on toiminut, on se, että he ovat ylipäänsä luokassa sellaisia aktiivisia toimijoita. He ovat pirteitä ja sosiaalisia, ja ottavat

toisiakin mukaan. ”*En tiää, kiltti on väärä sana, mut sellasia ehkä tavallaan hyvä..miten..ei ehkä hyväkäytöksinenkään oo oikee, koska sitten voi tulla mieleen, että sellanen nössö, vaan sellasia aktiivisia toimijoita, jotka on sellasia valosia ja ilosia ja nauravaisia ja sellasia.*” Helin mielestä luokassa vuorovaikutus toimii aina osan kanssa. Sellaista luokkaa Helillä ei ole ollut, jossa hän ei olisi tullut toimeen kenenkään kanssa. Yhteyttä on hankala muodostaa, jos oppilaalta puuttuu halu tehdä työtä jota musiikintunneilla tehdään. Oppilaalla on oltava rohkeutta yrittää, kokeilla ja erehtyä. Jos oppilas ei ole kiinnostunut opetettavasta aineesta, aika menee Helin mukaan helposti häiriköimiseen. Hänestä onkin tärkeää reagoida siihen jos oppilas ilmoittaa suoraan, että musiikki ei kerta kaikkiaan kiinnosta. Oppilaalle tulee Helin mukaan sanoa, ettei opettaja voi sille mitään että oppilasta ei kiinnosta, mutta toisten kiinnostusta ja työntekoa ei saa häiritä. Helillä ei ole ollut sellaisia ongelmia, että hän ei olisi tullut toimeen oppilaan kanssa persoonien tasolla. Yleensä ongelmatilanteissa oppilaat sanovat, että musiikki ei kiinnosta, ja Helistä onkin ollut jännä huomata, että negatiiviset kommentit kohdistuvat poikkeuksetta itse aineeseen. Kahdenkeskisissä keskusteluissa ei olla menty henkilökohtaisuuksiin, vaan siellä on keskusteltu musiikintunneista. Helin mielestä on erittäin tärkeää nähdä oppilaat omina persooninaan, ja koettaa aina nähdä oppilaassa se hyvä. Helistä on mielenkiintoista nähdä erilaisia persoonia, ja seurata, kuinka eri persoonat tekee työtä. Helin ideologiaan kuuluu ottaa kaikki vastaan sellaisina kuin he ovat.

Helin mielestä musiikillinen lahjakkuus tai harrastuneisuus ei välttämättä vaikuta vuorovaikutussuhteeseen. Helillä on ollut paljon oppilaita jotka ovat olleet heikkoja soittotaidoiltaan, mutta ovat kuitenkin todella innokkaita musiikintunneilla. Kaikki heistä eivät osaa laulaa, mutta Helin mielestä nuotin vieressä on aina tilaa. Tällaisia oppilaita löytyy myös musiikin valinnaisryhmistä. Heille voi olla hyvin hankalaa oppia joitain asioita, ja heitä pitää opettaa ihan kädestä pitäen, mutta Helistä heidän innostuneisuutensa on ihailtavaa. Hän panostaa siihen, että tällaisten oppilaiden innostus musiikkia kohtaan säilyisi. On tärkeää, että pienikin asia, jonka oppilas saa harjoiteltua, huomioidaan. Tämä kasvattaa ja ylläpitää luontaista innostuneisuutta. Helin mielestä tällaiset oppilaat saattavat saada kokemuksesta jopa enemmän irti kuin luonnonlahjakkuudet, joille kaikki tulee itsestään. Heli haluaa kannustaa oppilaitaan kokeilemaan. Jos tulee laulamaan mikkiin, niin kappaleen voi vaikka räpätä. Helille on tärkeää, että musiikintunnit ovat paikka, jossa oppilaat pääsevät kokeilemaan ja yrittämään. Heli painottaa myös sitä, että epäonnistuminenkin on aivan luonnollista, eikä siinä ole mitään pe-

lättävää. *”Mä oon sanonuki niille, et minähän se oon täällä joka eniten mokailen koko ajan, että kaikki virheet on sallittuja. Niitten kautta oppii vasta.”*

Helin mielestä on ihan oppilaasta kiinni, miten vuorovaikutussuhdetta aletaan rakentamaan. Joidenkin oppilaiden kanssa yhteys löytyy todella nopeasti, ja jotkut oppilaat ovat taas sellaisia, etteivät he ole niin lähestyttävissä. Seiskaluokkalaisten ensimmäisellä tunnilla, kun kaikki ovat tuntemattomia toisilleen, Heli käy oppilaat läpi vuorotellen. Hän kyselee onko oppilas soittanut jotain, pitääkö hän soittamisesta ja laulaako hän. Näin Heli kartoittaa oppilaiden musikaalista harrastuneisuutta. Hän kyselee oppilaiden mielibändejä ja koettaa sitä kautta saada keskusteluyhteyden avatuksi. Helin mielestä on myös tärkeää kommentoida oppilaiden vastauksiin, eikä vain käydä mekaanisesti oppilaita rivi riviltä läpi. Kun opettaja kommentoi oppilaan vastaukseen, antaa hän ymmärtää, että oppilaan ajatukset olivat opettajalle tärkeitä, ja että opettaja kuuli mitä oppilas sanoi. Heli mainitsee, että oppilaiden taustat jäävät myös opettajalle helpommin muistiin, kun hän on kommentoinut ja reagoinut oppilaan vastauksiin.

Helin mielestä ei ole mitään yleispäteviä ohjeita siihen, kuinka konfliktitilanteita voisi ennaltaehkäistä. Hänen mukaansa se riippuu aina siitä, minkälaisia ihmisiä luokalle tulee. Opettajakin oppii yrityksen ja erehdyksen kautta ja huomaa, että jotkut asiat toimivat, ja toiset taas eivät.

Helin luokassa oppilaat istuvat pareittain. Hän antaa oppilaiden istua mihin vain, ja yleensä oppilaat menevät istumaan ystävän viereen. Helin mielestä tämä on hyvä asia, sillä musiikin-tunnilla voi saada tukea ystävän läheisyydestä. *”Jos toinenkin on vaikka semmonen kuka laulaa, ni iteki uskaltaa paremmin, ku sitte että laittais jonku inhokin viereen istumaan, ni ei siinä suutasa sais auki.”* Helin mielestä on hyvä antaa oppilaille vaihtoehtoja. Esimerkkinä Heli mainitsee tilanteen, jossa oppilas häiriköi tunnilla. Silloin Heli antaa oppilaalle vaihtoehtoiksi joko alkaa käyttäytymään paremmin, tai sitten hänen täytyy siirtyä pois ystävänsä vierestä. Usein joukossa tyhmyys tiivistyy, ja luokkaan muodostuu kuhinaporukoita. Jos siitä pääsee hieman kauemmaksi, voi oppilaskin rauhassa keskittyä paremmin opetukseen. Kun vieressä ei ole kaveria kenen kanssa jutella, saattaa oppilas osallistuakin tuntiin paremmin. *”Ei tartte näyttää muille, ku ne ei oo siinä ihan vieressä.”* Helin mielestä jo pelkkä valinnanmahdollisuuden antaminen auttaa.

Helin mielestä on myöskin tärkeää ottaa oppilaat mukaan päätöksentekoon ja keskustella asioista heidän kanssaan. Oppilaalta kannattaa kysyä, että menikö tilanne hänen mielestään niin kuin piti. Yleensä oppilaat myöntävät itsekin käyttäytyneensä sopimattomasti. ”*Et kyllä ne iteki sen tajuaa, ja nehän on hyvänen aika isoja ihmisiä jo. Ja silleenhän niihin pitäis niinku suhtautuakin..yläasteikäsiin. Ei ne halua, että niihin suhtaudutaan lapsina, lapsilaumana, vaan nuorina. Henkilöinä, persoonina.*”

Heli uskoo siihen, että jos oppilaat saa vastuuta, niin he myöskin oppivat kantamaan sitä. Joskus se voi olla joku ihan pienikin asia. Heli on antanut yläasteelaisten ja lukiolaisten valita itse kappaleensa, joita eri juhlissa on esitetty. Helin mielestä oppilaat ovat sitoutuneet opettelemaan kappaleet paremmin, jos he ovat saaneet itse vaikuttaa siihen, mitä kappaleita soiteetaan. Myös vähemmän lahjakkaat oppilaat sitoutuvat harjoittelemaan oman osansa, jos heille vain antaa siihen mahdollisuuden. Tietysti opettajan tulee miettiä, ovatko tehtävät ja tavoitteet realistisia. Mutta jos on mahdollisuus, että oppilas voi osuutensa oppia, on hän yleensä valmis harjoittelemaan hyvin paljon, jotta hän saavuttaisi tavoitteensa. On paljon kappaleita, jotka Heli valitsee itse, mutta hänen mielestään on hyvin tärkeää, että oppilaatkin saavat vaikuttaa siihen, mitä tunnilla tapahtuu.

Helin mielestä vuorovaikutuksen syntyminen ei ole vain opettajasta kiinni, vaan se on myös oppilaasta kiinni. Kaikkien kanssa ei voi saavuttaa samanlaista kontaktia. Kaikki ihmiset on erilaisia, eikä kaikki voi pitää kaikista. Helin on sitä mieltä, että sekä opettajalla että oppilaalla on vastuu vuorovaikutuksen toimivuudesta. ”*---et se ei voi pelkästään olla, että jos mulla on semmonen maailmojasyleilevä asenne ni se toimii pelkästään..*” Helin mielestä on tärkeää, että opettaja on aidosti kiinnostunut nuoresta ihmisestä. Hänen tulee olla osittain kiinnostunut myös hänen harrastuksistaan, jotta tietää kuka haluaisi harrastaa, ja kuka jo harrastaakin musiikkia ja soittamista. Kiinnostuminen on Helin mielestä siis kaikkein olennaisin asia vuorovaikutusta rakentaessa. Jokaisesta oppilaasta tulee olla kiinnostunut yhtenä ihmisestä, eikä vain ”*---vaan 7B:n oppilaana*”.

Vuorovaikutuksen merkitys on Helin mielestä näkynyt selvästi, kun hän aloitti nykyisessä koulussaan edellisen opettajan jalanjäljissä. Edellinen opettaja oli todella pidetty, ja pedagogina hän oli hyvin erilainen kuin Heli. Oppilaiden suhtautumisessa häneen on syksyn aikana

tapahtunut suuri muutos, erityisesti niiden oppilaiden kanssa, joille hän tuli uutena opettajana. ”*Et musta on ihanaa ku ne on niin kauheen rehellisiä, et ykski tyttö sano, et kyllä heillä oli vähän niinku ennakkoluuloja uutta opettajaa kohtaan, ja sen huomaa.*” Helin mielestä on mukavaa, että oppilaat pystyvät tulemaan kertomaan hänelle tuollaisia asioita.

Heli lähti opettamaan uudessa koulussa ihan niin kuin muutenkin tekisi. ”*Ihan siis lähin vetämään omia tunteja. Silleen samalla tavalla tavallaan kun aina ennenki, että en lähteny miettimään, että miten saisin oppilaat omalle puolelle. Ton ikäset näkee aika helposti, jos yrittää jotakin.*” Helin mielestä on parempi olla oma itsensä, kuin yrittää miellyttää. Kaikkia ei kuitenkaan voi miellyttää. Heli suunnitteli tunnit ja piti ne omalla tavallaan, ja muokkasi suunnitelmiaan sitä mukaa kun oppilaiden tiedoissa ja taidoissa ilmeni aukkoja. ”*Kysyin niiltä ja keskusteltiin paljon myös, että: ”Mitäs te sitten osaatte, kun jos ette oo tätä käyny, ni mitäs te ootte käyny?” Aika silleen keskustelevasti lähettiin rakentamaan sitä.*” Valinnaisryhmien kanssa kaikki suunnitelmat meni uusiksi. ”*Mulla oli niin hyvät ensimmäisten tuntien suunnitelmat...*” *Ai jaa, no niin ja takapakkia.* ” *Ai jaa, no vieläkin takapakkia.*” ” Heli painottaa, että kun menee toisen opettajan jalanjäljille, pitää ihan täysin katsoa että mitä oppilaat osaa- vat, ja lähteä siitä liikkeelle. Opetus ei voi silloin perustua siihen mitkä omat, tai kirjan tavoitteet ovat alunperin olleet. Jos tavoitteet ja oppilaiden taso eivät kohta, oppilaat turhautuvat.

Helin mielestä yksi tärkeä vuorovaikutuksen elementti on, että näkee jokaisesta oppilaasta hyvän. Jotkut oppilaat voivat kokea, että kaikki opettajat ovat häntä vastaan, ja että hän on kaikkien silmätikkuna. Jokainen oppilas ei voi olla yhtä taitava, tai yhtä hyvä laulaja tai soittaja, mutta Helin mielestä opettajan tulee yrittää nähdä myös sen huonon käytöksen taakse. Jos oppilas käyttäytyy tunnilla huonosti, voi se olla sellainen muuri jota hän ei siinä opetustilanteessa halua purkaa. Kavereiden nähden pidetään tiettyä roolia yllä, joka usein murtuu kun oppilaan kanssa keskustelelee kahden kesken. ”*Ja sillen sen näkee, että täähän on tavallinen teini.*”

Helin mielestä ensimmäinen tunti kannattaa käyttää siihen, että yrittää opetella tuntemaan oppilaat mahdollisimman nopeasti. Siinä saattaa jäädä muistiin jotain hyödyllistä tietoa, esimerkiksi että kuka osaa soittaa mitäkin. Tätä tietoa voi käyttää hyödykseen myöhemmin. Vuorovaikutuksessa on Helin mielestä tärkeää, että opettaja on itse aito. Hänen pitää myöskin pys-

tyä pyytämään anteeksi oppilailta silloin kun siihen on aihetta. *”Jos erehtyy jossakin ni ei pidä kynsin hampain kiinni siitä erehdyksestään, vaan myöntää sen erehtymisen ja sellasen, että en minäkään kaikkea voi tietää.”* Helistä on mukavaa, että hänkin voi oppia oppilailtaan jotakin uutta. Hän kertoo esimerkin seiskaluokan tunnista, kun he keskustelivat ruotsalaisista yhtyeistä. Oppilaat tiesivät sellaisia yhtyeitä, joista Heli ei ollut kuullutkaan.

Kun oppilasta ei musiikki kiinnosta, ja hän ei osaa, on Helin mielestä tärkeää ottaa oppilas mukaan miettimään, kuinka tilannetta voisi korjata. Oppilaalta tulisi kysyä hänen mielipidettään siihen, miten hän voisi oppia paremmin. *”Yks poika sano mulle ihan suoraan, että no se autto ku hän sai, tai hän oli vähän aikaa istu siellä syrjemällä, että kyllä hän silloin keskitty paremmin.”* Kun ajatus oli tullut oppilaalta itseltään, päättivät he Helin kanssa yhdessä, että kyseinen oppilas istuisi syrjässä kaveriporukastaan jatkossakin.

Heli painottaa, että kun ollaan niin pitkällä oppilaiden kanssa, että ollaan yhdessä tehty esimerkiksi joku juhla, niin oppilaille täytyy myös osoittaa arvostusta heidän työpanoksestaan ja mukanaolostaan. Opettajan tulisi olla ihan aidosti ylpeä heistä. Heli kertoo esimerkin, kun he olivat vapaaehtoisporukan kanssa laulamassa joululauluja vanhuksille. Helistä oli tärkeää, että hän pääsi henkilökohtaisesti kiittämään ja halaamaan jokaista mukana ollutta nuorta ja kyselemään tunnelmia.

”Just että keskustellaan myös niistä mitä ollaan tehty. Ja siis musta se oli ihan älyttömän ihana nähä, että miten ne oli ne nuoret siellä vanhusten kanssa ja miten ne oli siihenki sitoutunu, vaikka ei ollu ehkä tämmönen mediaseksikäs juttu. Se oli ihana semmonen, mullekin tuli ihan joulumieli.” Se, että nuoret osallistuivat kuoroon vapaaehtoisesti, oli Helille suoraa palautetta siitä, että hän on tehnyt jotain oikein.

”Ja kaikki ne harjoituskerrat meillä oli koulun jälkeen iltapäivällä kolmesta puol viiteen. Että hatunnosto siitäkin, että ne jakso sitte jäähä vielä. Että olin kyllä tosi ylpeä siitä porukasta, ja annoin heidän kyllä kuulla palautteessakin sitä. Meillä oli tosi kivaa!”

Heli kertoo, että oppilaantuntemuksesta on puhuttu paljon myös opettajanhuoneessa. Kun seiskaluokilla on vain 45 minuuttia viikossa musiikinopetusta, on oppilaiden tunteminen haasteellista. Musiikin valinnaisryhmillä on tuplatunti, joten ne oppilaat oppii myös muistamaan paremmin. Mutta on seiskaluokkalaisissakin sellaisia oppilaita, jotka jäävät jostain syystä heti

mieleen. Tällaiset oppilaat ovat aktiivisia ja viittavat paljon. Toisaalta myös sellaiset oppilaat, joiden nimen joutuu toistamaan usein sen vuoksi, että he häiritsevät tuntia, jäävät mieleen. Nimien oppiminen tuntuu Helistä yleensä helpolta, mutta joidenkin hiljaisten oppilaiden kohdalla se voi olla todella vaikeaa. Kasi- ja ysiluokilla musiikin valitsevat oppilaat, jotka ovat kiinnostuneita musiikista, ja ovat suuntautuneet siihen. Niissä ryhmissä ei yleensä oppilaita, jotka olisivat hiljaisia ja joita ei oppisi yhtään tuntemaan. Seiskaluokkalaisissa tällaisia oppilaita on, jotka eivät joko uskalla sanoa mitään, tai eivät sitten vain ole niin kiinnostuneita musiikista. Tällaisten oppilaiden kanssa henkilökohtainen suhde jää Helin mielestä väkisinkin huonommaksi, sillä he ei eivät tule omatoimisesti juttelemaan esimerkiksi välitunneilla. Helin mielestä on todella mukavaa, että hänen koulussaan sellaisetkin oppilaat, joita hän ei opeta, tervehtii käytävillä ja toivottaa hyvää huomenta. Silloin tulee itsekin juteltua oppilaille, ja kaikkien kanssa on jonkinlaisessa kontaktissa. Heli kiteyttää, että haasteellisempaa oppilaan-tunteminen on sellaisten oppilaiden kanssa, jotka eivät ole aineesta kiinnostuneet, eivätkä halua tulla itse juttelemaan.

Kysyn Heliltä, kokeeko hän arvioinnin haasteelliseksi sellaisten oppilaiden osalta, joihin hänellä ei ole niin vahvaa kontaktia. Helin mukaan arviointi vaikeutuu varsinkin jos oppilas ei halua tulla esille millään tavoin, esimerkiksi tulla soittamaan rumpuja tai laulamaan mikkiin kappaleiden aikana. Ja vielä vaikeampaa arviointi on, jos tällainen oppilas ei viittaakaan tunnilla. Mutta sitten alkaakin kyse olla jo tuntiaktiivisuudesta, ja vaikka oppilas saisikin kokeesta kymppin, ei hän voi saada musiikin arvosanaksi kymppiä, jos hän ei osallistu muuten aktiivisesti.

Heli ei koe vaikeana keksiä jotain helpompaa soitettavaa sellaisille oppilaille, jotka eivät ole musiikillisesti niin taitavia. Kaikilla soittimilla voi soittaa jotain helppoa. Heli onkin kokenut, että usein nämä innokkaat oppilaat ovat valmiita tekemään todella paljon töitä sen eteen, että oppisivat heille annettun osuuden. Esimerkiksi jos heille antaa tehtäväksi opetella jotkut helpot soinnut syntikalla, he tekevät kotona todella paljon töitä, jotta he oppisivat ne. Heli näkee, että hänellä itsellään on etua siitä, että hän on toiminut musiikkipedagogina aikaisemmin. Hänellä on ollut yksityisiä piano-oppilaita monta kymmentä. Heli kertoo hänen opiskeluaikaisesta didaktiikan opettajastaan, kuka oli opettanut hänelle sen, että jos oppilas ei opi jotain asiaa yhdellä tavalla, niin opettaja etsii sata erilaista reittiä, jotta oppilas voisi oppia asian. Helin mie-

lestä tämä on auttanut häntä myös musiikinopettajan työssä. Hän kokee, että hänellä on enemmän mielikuvitusta keksiä erilaisia keinoja opettaa asioita. Hänen mielestään sekä musiikin opettamisessa että pianonsoiton opettamisessa mukavinta onkin se, että ei tarvitse edetä kaavamaisesti, vaan voi keksiä itse miten asioita opettaa kullekin oppilaalle. Tämä on Helin mielestä myös palkitsevaa. Hän itsekin lähtee onnellisena tunnilta pois, kun joku oppilas on hoksannut jonkun asian.

Se, että osaa etsiä jokaiselle oppilaalle hänelle oikean tavan oppia, vaatii tietynlaista oppilaantuntemusta. Kysyinkin Heliltä, miten hän musiikinopettajana lähtee suhdetta rakentamaan. *”Mm..no ainahan tulee vastaan, ku alottaa uudessa koulussa, et kaikki on tuntemattomia. Et sillan vaan pitää olla niinku niin antennit auki, ja kattoo, ja yrittää seurata, että meneekö se mun opettama asia perille.”* Joskus voi käyttää jonkun tunnin siihen, että ottaa jokaisen oppilaan vuorotellen rumpujen ääreen, ja katsoo miten hänellä menee, ja mitä mahdollisia ongelmia hänellä rumpujensoitossa on. Sitten on helpompi neuvoa häntä, ja koettaa ratkaista ne ongelmat esimerkiksi peruskompin aloittamisessa. *”Et vaikka ne on tavallaan tuntemattomia, ni pitää hirveesti seurata. Siis se on ehkä kaikkein vaativinta, että sen jossain pimeässä nurkassa takarivissäkin olevan ihmisen tekemiset huomais.”* Opettaminen helpottuu huomattavasti, kun tuntee jokaisen oppilaan, ja tietää valmiiksi mitä he osaavat. Heli ei silti koe, että oppilaantuntemus olisi edellytys opettamiselle.

5.1 Opettajan arvot ja ihmiskäsitys

Helin mielestä opettajan arvoilla on valtava merkitys vuorovaikutuksessa. Hirsjärvi (1984) lähestyy arvoja ja arvostuksia vanhan suomalaisen sanonnan kautta. Siinä sanotaan, että maakuasioista ei pidä kiistellä. Hirsjärvi arvelee, että sanonnalla halutaan viestiä, että on joitakin asioita, joiden arvioimiseksi emme voi löytää yhteistä mittapuuta. Nämä asiat ovat arkikielessä arvoja ja arvostuksia. Faktuaaliset käsitykset, eli uskomukset, voidaan arvioida sen mukaan ovatko ne tosia vai epätosia. Totuuden kriteerinä pidämme havaittavia tosiasioita, ja tieteellisillä tosiasioilla on tämä tosiasiakäsitysten luonne. Meillä on myös käsityksiä siitä, mitkä todellisuuden ilmiöt ovat ’hyviä’ tai ’pahoja’, ’oikeita’ tai ’vääriä’ ja ’hyväksyttäviä’ tai ’hylät-

täviä'. Näitä ilmaisevia käsityksiä kutsumme arvostuksiksi, eikä niitä ole mielekästä arvioida tosi-epätosi –mielessä. (Hirsjärvi 1984, 78.) Arvot, jotka ilmenevät sanoina ja lauseina, ovat aina abstraktioita. Emme voi nähdä niitä, paitsi joskus käyttäytymisessämme ja valinnoissamme. Arvofilosofiassa on jo kauan ollut keskeisenä ongelmana se, onko absoluuttisia arvoja olemassa. Asiat, jotka ovat arvokkaita sinänsä, emmekä tavoittele niiden avulla mitään muita asioita, ovat itseisarvoja. Ihmiselämän pyhyys on yksi yhteiskuntamme perustavimpia arvoja, eikä se ole riippuvainen yksilön laadusta tai hänen hyödyllisyydestään yhteisössä. 'Oikeus' on myös itseisarvo, eikä se palvele muita tarkoituksia. Asioilla tai ilmiöillä on välinearvoa silloin, kun niiden avulla tavoitellaan joitakin muita asiantiloja. (Hirsjärvi 1984, 79-80.) Opettajan toiminta luokkahuoneessa on suurelta osin ymmärrettävissä omaksutun maailmankatsomuksen taustaa vasten. Arvot, käsitykset ja uskomukset muodostavat suurimman osan maailmankatsomuksestamme. Lisäksi siihen kuuluvat normit, jotka säätelevät tekojamme. Arvot määrittävät sen, mistä pidämme tai emme pidä. Normit määrittävät sen, mitä meidän pitää tehdä, mitä saamme tehdä ja mitä emme saa tehdä. Arvot ja normit ovat yhteydessä toisiinsa siten, että kun arvioimme jonkun hyväksi tai oikeaksi, joudumme myös päättelemään, että on ryhdyttävä joihinkin tekoihin tai vältettävä joitain tekoja. Maailmankuva on osa maailmankatsomusta. Maailmankuva on jokaiselle yksilölle maailmaa koskevan tiedon ja uskomusten perusteella. Maailmankuvaan taas sisältyy ihmiskuva, joka sisältää vain ihmistä koskevia lausumia. Se on rakentunut ihmistä koskevan tiedon ja uskomusjoukon pohjalta. Näin ollen sekä maailman- että ihmiskuva sisältävät sekä irrationaalisia että rationaalisia aineksia. (Hirsjärvi 1984, 80-81.)

Kristillinen ihmiskäsitys. Kristillisen ihmiskäsityksen mukaan kasvattajalla tulee olla selkeä Raamatun ilmoittama ihmiskäsitys jota hän voi työssään soveltaa. Kristillisessä ajattelussa kasvatusta pidetään vastuullisena, eikä ihmisarvoa tule alentaa. Kasvatuksessa on opetettava, että elämä kokonaisuudessaan on arvokas. Lapsen ja nuoren yksilöllisyys on hyväksyttävä, mutta lähimmäisyyttä tulee samalla korostaa. Kristillisen ajattelun mukaan yksilöllisyys ei merkitse irrallisuutta, vaan yhteys toisiin kuuluu siihen kiinteästi. Yksilöllisyyden tunteminen auttaa yksilöä itsenäistymään, ja löytämään paikkansa erilaisissa ryhmissä. Kasvatustapahtumassa tulee kuulla jokaisen mielipide, sillä kristillisen ajattelun mukaan kaikki yksilöt ovat samanarvoisia. Ihminen ei ole opetuksen kohde, vaan myös osallistuja opetustapahtumassa. Kristillisen kasvatuksen tavoitteena on pyrkiä tekemään ihminen ihmiseksi. Ihminen on vas-

tuussa itsestään sekä muista. Kristillisen kasvatustoiminnan tavoitteena onkin auttaa yksilöä kehittymään siten, että hän kykenee osallistumaan yhteiskunnan muuttamiseen paremmin ihmisarvoa vastaavaksi. (Hirsjärvi 1984, 145-147.)

Eksistentialistinen ihmiskäsitys. Eksistentialismi ei ole yhtenäinen filosofinen suuntaus. Sen piiriin kuuluu ajattelijoita, joilla on hyvinkin paljon toisistaan poikkeavia näkemyksiä mm. uskonnosta, yhteiskunnasta ja moraalista. Heidän käsityksensä ihmisestä ja hänen olemassaolonsa tarkoituksesta ovat kuitenkin olleet sen verran yhteneväisiä, että heidät määritellään eksistentialisteiksi. (Hirsjärvi 1984, 149.) Käytännölliseen kasvatustyöhön eksistentialismi ei varsinaisesti anna vastauksia. Puhuessaan kasvatuksesta eksistentialistit tarkoittavat usein murrosikäisten kasvatusta. Murrosiän läheisyydessä yksilö kykenee ottamaan persoonallista vastuuta omasta olemisestaan ihmisenä ensimmäisen kerran. Koulun päätarkoitus ei ole älyllinen eikä sosiaalinen kasvatusta, vaan vapaiden ja moraalisten yksilöiden kehittäminen. Kasvatuksen tarkoituksena eksistentiaalisessa ajattelussa on herättää oppilaassa tietoisuus omasta itsestä, olemassaolosta ja valinnanmahdollisuuksista. Koulun eräänä tehtävänä on auttaa oppilaita ratkaisemaan olemassaolonsa ongelmia. Kasvatuksen tehtävänä on myös ohjata oppilaita vastuun keksimiseen. Ihmisen on suhtauduttava kriittisesti toisten jakamaan tietoon, koska he ovat tulkinneet se jo omalla tavallaan. Ihmisen olisikin omakohtaisesti koettava kaikki tieto. Opetusmenetelmien ja arviointitekniikoiden käyttämisessä opettajan on kunnioitettava opiskelijan vapautta ja yksilöllisyyttä. Opettaja on samassa asemassa kuin muutkin ihmiset. Hän ei vaikuta toisiin sillä mitä hän sanoo, vaan sillä, mitä hän on ihmisenä. Eksistentiaalisessa mielessä menestyksellinen opettaminen on sellaisen yksilön tuottamista, joka ei enää tarvitse opetusta. Etäisyys opettajan ja oppilaan välillä kasvaa vähitellen. Oppilaista kasvaa vapaita ja itsenäisesti toimivia yksilöitä. Eksistentialistisen ajattelun mukaan päämäärien asettamista ja tarkoituksen kokemista tulee korostaa. (Hirsjärvi 1984, 159-162.)

Behavioristinen ihmiskäsitys. Behaviorismin ihmiskäsityksen mukaan ihmisen käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa käyttämällä ehdollistamisen menetelmää. Toivottuja käyttäytymisreaktioita palkitsemalla ja ei-toivotuista reaktioista rankaisemalla ihminen voidaan saada käyttäytymään lukemattomin eri tavoin. Behaviorismin teoriat horjuttivat uskoa ihmisluonnon muuttumattomuuteen. Kasvatuksen avulla olisi mahdollisuus luoda kokonaan uusi ihmistyyppi,

joka olisi vapautunut kaikista haitallisina pidettävistä ominaisuuksista. Kaikki yksilöt nähtiin kyvyiltään ja lähtökohdiltaan samanlaisina. (Hirsjärvi 1984, 188-191.)

Humanistinen ihmiskäsitys. Humanistisen opettajan tavoitteena on oppilaiden sisäisen oppimishalun herättäminen (Uusikylä 2006, 67). Hirsjärven (1982) mukaan humanismin ydin ja kulmakivi on sivistyksen kunnioittaminen ja siihen pyrkiminen. Tämän rinnalla tärkeää on myös ihmisen kunnioittaminen. (Hirsjärvi 1982, 32.) Patrikaisen (1999) mukaan opettajan humanistinen ihmiskäsitys ilmenee oppilaiden luottamuksellisena, tasa-arvoisena ja oikeudenmukaisena kohteluna. Opettajat, joilla on humanistinen ihmiskäsitys, kunnioittavat oppilaidensa persoonallisuutta. He korostavat oppilaiden maailmankuvan avartumisen tärkeyttä, sekä itsetunnon vahvistamista. Humanistiseen ihmiskäsitykseen sisältyy myös se, että opettajat tiedostavat oppilaantuntemuksen omana voimavaranaan. Humanistisella opettajalla on kyky luoda empaattiset ja läheiset välit oppilaisiinsa. Heillä on myös rohkeutta kasvattaa oppilaitaan kriittisyyteen sekä itsenäiseen vastuuseen. Humanistinen opettaja kannustaa oppilaitaan itseohjautuvuuteen sekä oma-aloitteisuuteen. Humanistinen opettaja on vastuullinen ohjaaja, kasvamaan saattaja. (Patrikainen 1999, 99.)

Kasvattajan käsitykset ilmenevät monin eri tavoin. Niitä voidaan tutkia kielellisinä ilmaisuihin, tai toimintoja havainnoimalla. Helin mukaan opettajan arvot vaikuttavat hänen ihmiskäsitykseen, ja siihen, miten opettaja näkee oppilaan yksilönä ja ihmisenä hyvässä ja pahassa. Uusikylän (2006) mukaan humanistinen opettaja luo luokkaan ilmapiirin, jossa oppilaiden tarpeet otetaan huomioon. Oppilaita autetaan hyväksymään itsensä, kehittämään myönteistä minäkuva ja ymmärtämään omaa suhtautumistaan opiskeluun. (Uusikylä 2006, 67.) Helin vastauksissa heijastuu sekä kristillisen että eksistentiaalisen ihmiskäsityksen piirteitä, mutta ehkä kaikkein voimakkaimpana esiin nousee humanistinen ihmiskäsitys. (ks. 7.3.”Pitää olla niinkun niin antennit auki.)

5.2 Opettajan itsetunto ja hyvä itsetuntemus

Hyvä itsetunto ja itsetuntemus lisäävät Helin mielestä auktoriteettia, sillä silloin kun on itsensä kanssa sujut, on helpompi mennä myös luokan eteen. Keltikangas-Järvisen (2000) mukaan itsetuntoa on se, kuinka paljon hyviä ominaisuuksia ihminen itsessään näkee. Silloin, kun ihmisen minäkäsityksessä ovat voitolla positiiviset ominaisuudet, on ihmisellä hyvä itsetunto. Vastaavasti, jos negatiivisten ominaisuuksien määrä on suurempi kuin positiivisten, voi henkilön minäkäsitys johtaa huonoon itsetuntoon. Itsetunto määritellään usein vain itseluottamukseksi ja itsensä arvostamiseksi. Usein jää huomaamatta, että hyvään itsetuntoon kuuluu myös kyky arvostaa muita ihmisiä. Vahvan itsetunnon omaava ihminen kykenee näkemään toisten osaamisen, ja antamaan heille tunnustusta ja arvoa heidän mielipiteilleen. Hän näkee oman arvonsa ja osaamisensa, mutta hänellä ei ole sitä harhaa, että hän olisi ainoa joka osaa. Itsetunnon puute saa ihmisen kokemaan kaikki hänen ympärillään menestyvät henkilöt uhkana. (Keltikangas-Järvinen 2000, 17-19.) Hyvä itsetunto on yksilöllisten päämäärien asettamista ja rohkeutta pitää niistä kiinni. Ihminen ei pohdi koko ajan, mitä muuta hänestä ajattelevat, eikä pelkää toimia yleisen mielipiteen vastaisesti. Tämä rohkeus ei kuitenkaan ole toisten loukkaamista. Se on itsenäisyyttä ja kykyä rikkoa ulkopuolelta tulevat odotuksen siitä, miten hänen pitäisi toimia tai elää. Vaikka itsenäisyys ja rohkeus pitää omista päämääristä ja mielipiteistä kiinni kuuluvat itsetuntoon, ei pidä sekoittaa sitä itsepäisyyteen. Itsepäisyys on kyvyttömyyttä joustaa. Se on enemmänkin epävarmuutta ja korostunutta uhan kokemista, kuin itsevarmuutta. Hyvän itsetunnon merkkeihin kuuluvat myös kyky kestää pettymyksiä ja epäonnistumisia. Jokainen pettymys ei vaurioita itsetuntoa. Ihminen ymmärtää, että vaikka hän tekisi jonkin asian huonosti, ei se tarkoita että hän olisi huono. Epäonnistumisten myöntäminen ei johda itsesääliin, vaan henkilö alkaa pohtimaan, kuinka hän voisi oppia tapahtuneesta. Hyvä itsetunto auttaa ihmistä tulkitsemaan oikein ympäristöään. Hän näkee, että pettymyksiä on kaikkien ihmisten elämässä, vaikeivat ne ulospäin niin näkyisikään. (Keltikangas-Järvinen 2000, 20-23.)

Julkinen ja yksityinen itsetunto. Ihmisen itsetunnossa voidaan erottaa toisistaan yksityinen ja julkinen itsetunto. Yksityinen itsetunto on ihmisen varsinainen itsetunto, sillä se koostuu siitä, mitä ihminen mielessään itsestään ajattelee, ja kuinka hyvä hän omasta mielestään on.

Julkinen itsetunto taas on sitä, mitä ihminen haluaa kertoa itsestään muille, ja miten hän haluaa muiden itsensä näkevän. Se on kuva jonka hän haluaa antaa omasta itsevarmuudestaan ja itseluottamuksestaan. Julkisen ja yksityisen itsetunnon välillä on aina eroa, mutta tasapainoisella ihmisellä ero ei ole kovinkaan suuri. (Keltikangas-Järvinen 2000, 24-25.) Itsetunnosta puhutaan usein niin kuin se olisi yksi ominaisuus ihmisellä. Sitä kuvataan myöskin laadullisesti. Itsetunto ei kuitenkaan ole yksi ominaisuus, vaan kokonaisuus, joka rakentuu monilla erilaisilla elämänalueilla tunnetusta itseluottamuksesta. Yksi keskeinen itsetunnon alue on suoritusitsetunto. Tämä tarkoittaa ihmisen luottamusta omaan kykyihinkin, osaamiseen ja selviytymiseen annetuista tehtävistä. Muita itsetunnon alueita ovat esimerkiksi tunne sosiaalisesta suosiosta ja sosiaalisesta selviytymisestä. Sosiaalisen suosion tunne on varmuutta siitä, että hän on yhtä pidetty kuin muutkin. Sosiaalinen selviytyminen taas liittyy siihen, kuinka hyvin ihminen uskoo tulevansa toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Hyvä itsetunto voi muodostua monesta eri alueesta monella eri tavalla, ja yhden alueen vahvuus voi tasapainottaa toisen alueen heikkoutta. Ei oikeastaan olisikaan hyvä puhua yksilön hyvästä tai huonosta itsetunnosta, sillä hänen käsityksensä hänen itsetunnostaan saattaa muodostua virheelliseksi. Häneltä saattaa jäädä jokin vahva alue huomaamatta, ja voimavarat peittyvät yleisen huonoudentunteen alle. Hän ei mahdollisesti edes tiedä, että hänen vahvuutensa on hyvää itsetuntoa. Kulttuurimme arvostaa itsetunnon eri osa-alueita eri tavoin. Suoriutumista ja osaamista arvostetaan enemmän kuin ihmissuhdetaitoja tai tyytyväisyyttä elämään. Ne ihmiset, joilla on hyvä suoritusitsetunto, menestyvät usein kulttuurimme arvostamalla tavalla. He saavat positiivista palautetta osaamisestaan, mikä nostaa suoritustasoa entisestään, ja edelleen vahvistaa henkilön itsetuntoa. Perheen ja ihmissuhteiden antamasta tuesta seuraavasta itsearvostuksesta ei seuraa muuta kuin yksilön omaa ja hänen lähipiirinsä tyytyväisyyttä. Tämän vuoksi kulttuuri ei arvosta tällaista itsetuntoa samalla tavalla kuin suoriutumista, eikä tällainen henkilö saa samalla tavalla tukea kuin hyvän suoritusitsetunnon omaava henkilö. (Keltikangas-Järvinen 2000, 26-28.)

Itsetunto ja sosiaaliset taidot. Itsetunto on yhteydessä ihmisen sosiaalisiin taitoihin ja kykyyn tulla toimeen muiden kanssa. Valmiudet arvostaa muita, kyky ottaa toinen huomioon ja aidosti toisista kiinnostuminen ovat ainakin jollain tasolla yhteydessä henkilön itsetuntoon. Hyvä itsetunto lisää myös ihmisen joustavuutta hänen kannanotoissaan ja mielipiteissään. Itsetunnoltaan vahvan ihmisen kanssa asiat sujuvat helpommin kuin itsetunto-ongelmien jatku-

vasti painivan ihmisen kanssa. Alemmuudentunteista kärsivä henkilö ei uskalla myöntää olevansa väärässä, ja pelkää koko ajan menettävänsä arvostuksensa. Hyvä itsetunto vapauttaa energiaa ja auttaa siirtämään huomion itsestä toisiin ihmisiin. Hyvä itsetunto helpottaa sosiaalista sopeutumista. Itsetunnoltaan vahva ihminen kykenee ottamaan toisen huomioon, jos toisen ihmisen huomioiminen kuuluu hänen tapoihinsa, ja hänelle on opetettu kohtelias ja toisen ihmiseen huomioon ottavia käytöstapoja. Vahva itsetunto on pohja myös empatialle ja sosiaalisille taidoille. Hyvä itsetunto ei vielä itsessään johda hyvään sosiaaliseen sopeutumiseen, mutta heikko itsetunto sen sijaan helposti johtaa sosiaalisen kanssakäymisen ongelmiin. Heikko itsetunto on usein yhdistetty aggressiiviseen käyttäytymiseen. Aggressiivisuudella ja heikolla itsetunnolla onkin yhteys, mutta ei suoraviivaisesti. Tyypillinen itsetunnon heikkous, johon sisältyvät ujous, epävarmuus, jatkuva huonommuudentunne ja taipumus syyttää kaikesta itseä, on hyvin kaukana aggressiivisuudesta. (Keltikangas-Järvinen 2000, 36-38.)

Laineen (2005) mukaan itseensä luottava, avoin opettaja luo luokkaan lämpimän ilmapiirin. Hän suosii luovia ja joustavia opetusratkaisuja. Tällainen opettajat arvostaa sosiaalisten suhteiden kehittymistä. Itseensä luottavalla opettajalla on korkea moraalinen ja eettinen herkkyys. Hän pystyy jakamaan osaamisensa työtovereittensa kanssa, sillä hän ei koe kateutta. Itseensä luottava opettaja katsoo itseään lasten silmin, ja hänen luokassaan on runsaasti vuorovaikutusta. Opettaja ohjaa lapsia hyväksymään toisensa, sietämään erilaisuutta, tukemaan toisia ja auttamaan heikompiaan. Sen sijaan opettaja, jolla on heikko itsetunto, turvautuu helposti perinteisiin ja joustamattomiin rutiiniratkaisuihin opetuksessaan. Hän on stressaantunut, viihtyy työssään huonosti ja asennoituu negatiivisesti muihin ihmisiin. Hän ei luota oppilaidensa kykyihin, eikä myöskään anna oppilaiden tehdä itsenäisiä valintoja tai päätöksiä. Tällainen opettaja ei kuuntele lapsia. Hän on kärsimätön lasten suhteen, ja kokee oppilaiden kritiikin henkilökohtaisena loukkauksena. Heikon itsetunnon omaava opettaja käyttää usein rangaistuksia ohjaamisessa. (Laine 2005, 43.)

Helille on tärkeää, että musiikintunnit ovat paikka, jossa oppilaat pääsevät kokeilemaan ja yrittämään. Hän painottaa myös sitä, että epäonnistuminenkin on luonnollista, eikä sitä tarvitse pelätä. *”Mä oon sanonukin niille, et minähän se oon täällä joka eniten mokailee koko ajan, että kaikki virheet on sallittuja.”* Koppinen, Korpinen & Pollari (1994) tukevat Helin ajatusta. Hänen mukaansa opettajan ei tarvitse aina onnistua, ja mitä useammin sen voi luokassa todis-

taa, sitä tervehdyttävämpi vaikutus sillä on. Luokkaan voi tätä kautta syntyä rakentava ja inhimillisyyttä hyväksyvä ilmapiiri. On tärkeää, että oppilaat näkevät, että opettaja pystyy myöntämään puutteensa ja sitä kautta parantamaan työskentelyään. Tällainen esimerkki, jossa opettaja näkee vaivaa uudistuakseen, voi antaa oppilaillekin voimaa kestää epäonnistumisia ja halua yrittää uudestaan. (Koppinen ym. 1994, 17.)

5.3 Kiinnostuksen osoittaminen

Heli kertoi haastattelussaan siitä, kuinka hän alkaa rakentamaan vuorovaikutussuhdetta uusien oppilaiden kanssa. Hän kertoi, että hänelle on tärkeää saada avatuksi keskusteluyhteys oppilaiden kanssa. Hän kyselee oppilailta paljon, ja koettaa painaa muistiinsa mahdollisimman paljon yksityiskohtia. Heli painottaa sitä, että opettajan on oltava aidosti kiinnostunut oppilaiden asioista. Hänen mielestään on tärkeää kohdata jokainen oppilas yksilönä ja omana persoonana eikä ” --vaan 7B:n oppilaana”. Kohtaamiseen liittyy myös toisen hyväksyminen, ja sitä kautta tunne joukkoon kuulumisesta. Yhteenkuuluvuuden tunne on Laineen (2005) mukaan ihmisten välisen vuorovaikutuksen tärkein dimensio. Kun yhteenkuuluvuudentunteet ovat voimakkaita, ihminen tuntee olevansa hyväksytty. (Laine 2005, 53.)

Saloviita (2007) listaa keinoja, joilla osoitetaan oppilaille kiinnostusta ja välittämistä. Ensimmäisenä hän mainitsee oppilaantuntemuksen. Hän huomauttaa, että varsinkin aineenopettajilla oppilaita on niin paljon, että jo pelkästään nimien muistaminen saattaa tuottaa ongelmia. Saloviita kehottaa opettajia keskustelemaan oppilaidensa kanssa mahdollisimman paljon, ja kyselemään heiltä heidän harrastuksistaan, ajankäytöstään ja mieltymyksistään. Opettajan kannattaa myös varata aikaa sille, että voi pitää lyhyen kokouksen kahdestaan oppilaan kanssa. Tämä on hyvä tapa tutustua oppilaaseen paremmin, ja keskustella hänen kanssaan hänen koulutyöstään ja käyttäytymisestä. Saloviita mainitsee myös oppilaiden kanssa lounastamisen, ja muita tapoja lähestyä oppilaita. Viimeisenä hän ehdottaa haasteellisen oppilaan ystävällistä tervehtimistä luokkaan tultaessa. Oppilaan keskittyminen voi parantua huomattavasti, jos opettaja on aloittanut tunnin positiivisella huomaamisella. (Saloviita 2007, 68-69.)

Myönteinen huomio ja aktiivinen kuuntelu. Heli mainitsee haastattelussaan myös, että pyrkii näkemään oppilaissaan aina hyvän. Myös Saloviita (2007) pohtii myönteisen suhteen ke-

hittämiskeinoja. Usein opettajan huomio luokassa kiinnittyy epätoivottuun käytökseen, ja sen vuoksi hyvä käytös jää helposti huomaamatta. Myönteinen huomio tukee oppilaita heidän tehtävissään. Siksi myönteisen tai neutraalin huomion osuuden pitäisikin olla selvästi kielteistä huomiota suurempi. Kun opettajan odotukset oppilasta kohtaan laskee, myös opetuksen taso romahtaa. Vähäiset odotukset muuttuvat itseään toteuttaviksi ennusteiksi, ja lisäävät käytösongelmia entisestään. Olisi tärkeää, että opettaja kuuntelee oppilaitaan. Kuulluksi tuleminen saa oppilaat tuntemaan, että opettaja arvostaa heitä. Opettajilla on kiireen keskellä tapana kuitata oppilaan asia mahdollisimman nopeasti, eikä välttämättä panosta asiaan niin paljon aikaa ja huomiota kuin ehkä pitäisi, jotta saisi tietää, mitä oppilaalla on sydämellään. Tämä viestii oppilaalle, ettei opettaja ole hänestä kiinnostunut. Aktiivisessa kuuntelussa opettaja osoittaa eleillä ja ilmeillä tarkkaavaisuuttaan ja tekee täydentäviä kysymyksiä. Hän ei kiirehdi arvioimaan, vaan antaa oppilaalle aikaa ja tilaa kertoa asiansa. (Saloviita 2007, 69-70, ks. myös Gordon 1974/2006) Heli kertoikin haastattelussaan, että hän ei vain mekaanisesti kysele oppilailta heidän taustoistaan, vaan keskittyy jokaiseen vastaukseen, ja kommentoi siihen. Sen lisäksi, että se antaa oppilaalle tunteen, että hänen vastauksellaan on merkitystä, auttaa se myös opettajaa muistamaan uudet oppilaat, ja pikkuhiljaa tutustumaan heihin.

5.4 Arviointi

Arvioinnin eri muodot. Heli kertoi haastattelussaan oppilaista, joihin hänellä ei ole vahvaa kontaktia. Hän kokee, että myös arviointi vaikeutuu, jos oppilas ei halua tulla tunneilla esille. Jos oppilas ei viittaa tunneilla, alkaa kyse olla tuntiaktiivisuudesta, ja se vaikuttaa musiikin arvosanaan. Koulujen musiikinopettajat Ry:n lukion musiikinopetuksen arvioinnin perusteissa painotetaan opiskelijan musiikillista toimintaa koulussa. KMO:n (2007) mukaan musiikinopetus tarjoaa samanaikaisesti useita tapoja kehittää opiskelijoiden muusikkoutta ja musiikillista osaamista. Kukin opiskelija syventää musiikillisia valmiuksiaan sekä itsenäisesti että yhdessä ryhmän kanssa. Nämä musiikinopiskelun erityispiirteet edellyttävät jatkuvaa ja monipuolista arviointia, jolla suunnataan ja tarkennetaan oppimisprosessin kulkua. Arviointi tukee myönteisesti opiskelijan musiikillista edistymistä ja hänen musiikkisuhteensa syventymistä. Luottamuksellisessa ja turvallisessa ilmapiirissä tapahtuva arviointi kohdistuu koko musiikinopiskelun prosessiin ja opiskelulle asetettujen tavoitteiden toteutumiseen. Arvioinnissa otetaan huomioon opiskelijan lähtötaso sekä se, että opiskelijan osaaminen voi ilmetä millä tahansa musiikin osa-alueella. Opiskelijan itsearviointi on olennainen osa arviointia. Musiikissa arvi-

oidaan opiskelijan musiikillista toimintaa koulussa, ei hänen musikaalisuuttaan. (Koulujen musiikinopettajat Ry 2007.)

Koppinen, Korpinen ja Pollari (1994) ovat pohtineet arviointia oppimisen ja opettamisen osana. Heidän mukaansa arviointi on mukana kaikissa ja oppimisen ja opettamisen vaiheissa, ja sen tärkein tarkoitus on oppimisen ja opettamisen tukeminen. Arvioinnista saatu tieto mahdollistaa oppimistapojen tehostamisen sekä opetuksen kehittämisen. Tavoitteita, sisältöjä ja prosesseja tulee arvioida jatkuvasti. Arvioinnissa tulee erottaa laadullinen ja määrällinen arviointi. Laadullinen arviointi on kokonaistilanteen osien havainnointia ja päätelmien tekoa kerätystä havaintoaineistosta. Arvioinnin kohteena on se, millaista toiminta on, ja millaisia tuloksia se tuottaa. Määrällinen arviointi taas on arvioitavan kohteen mittaamista ja sen selvittämistä, missä määrin oppiminen on edistynyt. Diagnostinen arviointi tarkoittaa oppilaiden lähtötason selvittämistä. Sillä voidaan tarkoittaa myöskin opetuksen aikana ilmenevien oppimisvaikeuksien huomaamista, ja niiden syiden selvittämistä. Formatiivinen arviointi tarkoittaa oppimisen seuraamista opetuksen edetessä. Summatiivinen arviointi on oppimisen tuloksellisuuden selvittämistä oppimiskokonaisuuden päättyessä. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8-10.)

Motivoiva arviointi itsetunnon kehittäjänä. Motivaatio on kaikkein tehokkain oppimisen ja arvioinnin kehittämisen lähde. Pakko ei tuota niin hyviä tuloksia kuin sisäistä oppimisintoa ruokkiva tavoitteellisuus. Onkin pohdittava, millaiset seikat vaikuttavat motivaation syntyyn ja miten arviointi tukee motivaatiota. Arviointi voi pahimmillaan myös tuhota motivaation. Jos oppijan prosessi tai tuotos saa huonon arvosanan, on opettajan arvioitava myös omaa opetustaan. Jos oppilas ei saavuta asetettua tavoitetta, voi vika löytyä myös opettajasta. Opettaja ei välttämättä seurannut oppilaan työskentelyä ja selviämistä, eikä ole tarjonnut lisäohjausta. Jos oppilas ei itse ole ahkeroinut tarpeeksi saavuttaakseen tavoitteet, on syy oppilaassa. Oppilasarviointi sanana on harhaanjohtava. Paremminkin tulisi puhua oppimisen tai opiskelun arvioinnista. Vaikka arvioinnin tulisi perustua tuntiaktiivisuuteen, suorituksiin ja todellisiin näyttöihin, voi arviointiin liittyä usein muutakin. Opettajien tulisi välttää 'pärstäkertoimen' arviointia, ja kohdata jokainen arvioitava objektiivisesti. Opettajan tulee auttaa oppilaita oppimaan, ja auttaa heitä etsimään tietoa omalla tavallaan. Jokaisella oppijalla on omat edellytyksensä ja oma tahtinsa oppia. Opettajan ei tulisi pakottaa eikä hoputtaa. Opettaja ei myöskään saa hukkoa samastukseen. Humanistisen oppimiskäsityksen mukaan opettaja on tukija,

auttaja, ohjaaja ja kannustaja. Jos opettaja kunnioittaa oppilastaan, ja omaa myönteisen asenteen häntä kohtaan, voi heidän välilleen syntyä luottamus. Opettajan on päästävä irti itsestään niin, etteivät hänen omat tunnesävytyksensä, näkemyksensä ja ennakkoluulonsa pääse häiritsemään hänen suhdettaan oppilaaseen. Opettajan on opittava kommunikoimaan oppilaan kielellä ja myös hänen ehdoillaan. Kehittynyt opettaja pystyy luomaan oppilaidensa kanssa suhteen, jossa asioista uskalletaan puhua suoraan. Opettaja pystyy kysymään mitä tahansa ja samalla luomaan ilmapiirin, jossa vallitsee luottamus. Tuossa ilmapiirissä halpamaiset tunnereaktiot hallitaan vaistomaisesti. Luottamuksen ja kunnioituksen ilmapiirissä arvioinnilla on oppilaan itsetuntoa vahvistava vaikutus. Se parantaa hänen motivaatiotaan ja lisää hänen iloisuuttaan. Parhaimmillaan rehellinen arviointi voikin lisätä motivaatiota. (Koppinen ym. 1994, 14-16.)

Hyvän arvioinnin tuntomerkit. Koppinen ym. (1994) ovat listanneet hyvän arvioinnin tuntomerkkejä. 1. Opettajan tulee hänen mukaansa arvioida sitä mitä aikookin. Tästä muodostuu arvioinnin validiteetti. 2. Opettajan tulee arvioida sitä mitä opettaa, ja opettaa sitä mitä arvioi. Hänen tulee varmistua siitä, että oppijalla on ollut mahdollisuus oppia arvioitavat sisällöt. 3. Opettajan tulee arvioida johdonmukaisesti. Tästä muodostuu arvioinnin luotettavuus eli reliabiliteetti. Arvioinnin tulisi olla pysyvää ja ennakoitavaa. Epäjohdonmukaisuus on oppijan kannalta hämmentävää. 4. Opettajan tulee arvioida oikeudenmukaisesti. Arvioinnin tulee olla suhteessa oppilaan ikään, kehitysvaiheeseen ja opetukseen. Muuten oppilas kokee tullessa kohdelluksi epäoikeudenmukaisesti. 5. Opettajan tulee arvioida objektiivisesti. Hänen tulee olla selvillä mieltymyksistään, tyyli-ihanteistaan, arvoistaan sekä asenteistaan. Itsetuntemus auttaa tunnistamaan myös näennäisobjektiivisuuden. 6. Opettajan tulee arvioida avoimesti. Arviointiperusteiden tulisi olla kaikille selvät, ja jokaisella tulisi olla mahdollisuus tarkistaa arvioinnin oikeudenmukaisuus. Arvioitavalla tulisi olla mahdollisuus keskustella arvioitsijan kanssa epäselvyyksistä. Avoimuus ja luottamus arvioinnin oikeudenmukaisuuteen vapauttavat oppimiseen energiaa, joka muuten voisi haaskautua epäilyyn ja epävarmuuteen. 7. Opettajan tulee arvioida kehittävästi ja kehittyvästi. Arvioinnin tärkein motiivi tulisi olla oppimisen tukeminen ja opetusjärjestelyjen kehittäminen. (Koppinen ym. 1994, 32-34.) Hyvän arvioijan tulee olla empaattinen, jotta hän kykenee asettumaan toisen asemaan. Hänen tulee olla myös aidosti kiinnostunut arvioitavasta. Hyvä arvioija on keskustelutaitoinen, ja pystyy keskustelemaan niin pienistä arkisista asioista kuin syvällisemmistäkin kysymyksistä. Hän on tietoinen

arviointinsa rajallisuudesta, sekä virhearviointien mahdollisuudesta. Hyvä arvioija on myös valmis kehittymään ja kehittämään arviointiaan. (Koppinen ym. 1994, 35.)

6 ANNI

Anni on toiminut yläasteen ja lukion musiikinopettajana vuodesta 2004. Lisäksi hän on jo opiskeluaikoinaan toiminut sivutoimisena musiikinopettajana. Opetuskokemusta hänellä on yhteensä kuusi vuotta.

Anni kokee olevansa opettajana helposti lähestyttävä. Hän kokee, että ehkä osaksi hänen nuoresta iästäänkin johtuen hänellä on oppilaidensa kanssa melko kaverillinen suhde. Opetusuransa alussa hän huomasi olleensa liiankin tuttu oppilaiden kanssa. Liika kaverillisuus näkyi suhteessa kunnioituksen puutteena, ja tunnit saattoivat mennä jutusteluun. Jotkut oppilaat käyttivät Annin kaverillisuutta hyväkseen, eikä kurinpito ajoittain toiminut. Nyt hän kokee löytäneensä balanssin kaveruuden ja auktoriteetin suhteen.

Anni kokee, että opettajan itsetunto, itsetuntemus ja arvot ovat koko ajan läsnä. Anni ei halua oppilaidensa näkevän häntä pelkästään opettajana. Hänen mielestään on ihanaa, että opettajia on eri tyyliisiä, ja että oppilaatkin pääsevät tutustumaan opettajan persoonaan. Annin mielestä oppilaat pääsevät tätä kautta näkemään erilaisia ihmisiä, ja oppivat näkemään opettajat ihmisinä. Opettajan oma itsetunto liittyy Annin mielestä siihen, että uskaltaa yrittää enemmän. Hän kokee, että hänen itsetuntonsa opetustilanteissa on vahvistunut vuosi vuodelta. Hän muistelee alkuaikoina miettineensä ja pelänneensä sitä, mitkä asiat toimivat, ja mitä kannattaa kokeilla. Sitten kun hulluimmatkin ideat ovat todistautuneet hyviksi, on samoja ideoita voinut kokeilla uudestaan. Hän kokee, että hän on nyt opettajana rohkeampi, eikä pelkää epäonnistumisia. ”*Sitte jos se ei toimi, ni ei se haittaa.*” Hän kokee, että hänen opettajuutensa lähenyy koko ajan sitä, että hän on luokassa opetuksen ohjaaja. Esimerkkinä Anni mainitsee sen, että hänen tunneillaan oppilaat sovittavat itse kappaleita joita tunneilla soitetaan. Hän huomaa, ettei hänen opetuksensa ole enää niin opettajajohtoista. Hän uskoo sen johtuvan hänen oman itsetunnon kehittymisestä opetuskokemuksen karttuessa. Hän ihmettelee sitä, että monet opettajat menevät luokkaan, avaavat kirjan ja teettävät tehtäviä kirjan kappaleiden mukaan. Hänen mielestään tällaiset opettajat eivät luota nuoriin, eivätkä usko, että he pystyvät ajattelemaan ja tuottamaan asioita itse. Anni ihmettelee tällaista toimintaa. Hän myöntää, että aluksi oli hankala antaa oppilaille vastuuta, sillä he eivät olleet oppineet siihen. Hän kuitenkin

vain jatkoi vastuun antamista, ja oppilaat alkoivatkin pikkuhiljaa kehittelemään asioita ihan itse. Anni muisteli ensimmäisiä sijaisuuksiaan, kun hän oli kokenut taitavat oppilaat uhkana.” *...tuollaset jätkät soittaa noita kitaroita, mä en osaa yhtään!*” Hän kertoi päässeensä siitä yli rehellisyyden avulla. Hän kertoo oppilaille osaavansa soittaa kitaraa, mutta myöntää myös, ettei ole mikään kitaraekspertti. Hänen mielestään kukaan ei pysty olemaan suvereeni jokaisessa instrumentissa ja asiassa. Annille on kuitenkin tärkeää, että hän pystyy tarjoamaan haasteita niille, jotka ovat jo pidemmällä. Hänen mielestään on kauheata jos kielletään oppilaiden osaaminen sen vuoksi, että opettajan pitäisi olla paras. Hän muistelee hänen pikkusiskonsa kouluaikaista kokemusta, kun hänet oli laitettu musiikintunnilla kaverinsa kanssa käytävään siksi aikaa kun luokassa käsiteltiin musiikinteoriaa. Opettajan mielestä Annin sisko ja hänen kaverinsa tiesivät asiasta liikaa.

Anni kokee myös, että vasta valinnaiskursseilla oppilaisiin pääsee tutustumaan paremmin. Anni tulee toimeen hyvin tyttöjen kanssa, ja pitää paljon yhteyttä oppilaidensa muodostamien tyttöbändien kanssa. Oppilaat, jotka olivat Annin aloittaessa seitsemännellä luokalla, ovat nyt lukion toisella vuodella. Anni muistelee, että ensimmäisten valinnaiskursseiden oppilaiden kanssa tuli solmittua hyvin läheiset suhteet, ja niiltä ajoilta on paljon oppilaita joiden kanssa hän pitää vieläkin yhteyttä. Vuosien varrella Anni on kuitenkin joutunut huomaamaan, että vaikka haluaisikin tutustua oppilaisiin, niin oppilaita tulee niin paljon, ettei heidän kaikkien kanssa mitenkään voi jatkaa yhteydenpitoa. Anni kokee tärkeänä oppilaat, jotka eivät pärjää muissa aineissa, mutta käyvät koulussa musiikintuntien takia. Annin koulussa on paljon bändejä, jotka pääsevät välituntisin harjoittelemaan keskenään bändiluokkaan. Anni kertoo bänditoiminnan merkityksestä joidenkin nuorten elämässä. ” *Ni se on sit yks motivaatio tulla kouluun, et pääsee keskenään soittamaan sinne. Ni sit ku pääsee semmosten niinku kanssa niinku semmoselle tasolle, että ne luottaa ja niinku on..niin, arvostaa toisinpäin kanssa, ni se on hieno. Tuntuu, et joissain tapauksissa että on niinku suunnilleen, suunnilleen pelastanu, ei nyt itse, mutta se musiikki on pelastanu jonkun elämän.*” Annista onkin joskus vaikeaa kuunnella opettajanhuoneessa sellaista, kun oppilaita haukutaan ja heidän sanotaan olevan kauheita. Usein juuri nämä oppilaat ovat niitä, jotka ovat Annille parhaita oppilaita, ja todella lahjakkaita ja hyviä musiikissa. Anni myöskin uskoo, että jos oppilas saa arvostusta jollain alalla, näkyy se oppilaassa muuallakin. Hänen mielestään menestyminen musiikissa voi alkaa heijastumaan myös muihin aineisiin.

Myös Anni mainitsee oppilaat joiden kanssa vuorovaikutus ei vain kerta kaikkiaan toimi. Hänen mielestään se voi johtua erityylisten persoonallisuuksista, tai siitä ettei yhteistä huumoria löydetä. Anni kokee hankalana muodostaa yhteyttä sellaisten oppilaiden kanssa, jotka eivät ole musiikista yhtään kiinnostuneista, ja jotka eivät kuuntele edes radiota. Anni kokee myös, että jos oppilas ei ole musikaalisesti lahjakas, on hänellä usein ongelmia myös motivaation ja kiinnostuneisuuden kanssa. Väkisin ei mielenkiintoa pysty herättämään. Anni kokee haasteellisena myös hiljaiset oppilaat. Hän sanoo, että jos haluaisi saada yhteyden hiljaisiin oppilaisiin, jotka eivät ole kiinnostuneita musiikista, pitäisi aikaa olla paljon enemmän. Anni kokee, että vuorovaikutus tällaisten oppilaiden kanssa voi helposti jäädä yksipuoliseksi, eikä silloin myöskään toimi.

Anni pohtii omaa pedagogiikkaansa, ja sitä, kuinka hän on pikkuhiljaa vuosien varrella siirtynyt pois opettajajohtoisesta opettamisesta. *”Ja sitten sitä ehkä monet ajattelee, että se on paljon helpompaa, vetää sillai niinku, just sillai opettajajohtosesti, että se on usein niinku saattaa olla kaaosta ku jakaa ryhmiä..niinku porukk..niinku..oppilaita ryhmiin ja eri paikkoihin tekemään ja sitte aina juosta siellä kattomassa ja ne käy kysymässä että mitä..Mut sitte ku se rupee toimimaan, ni siis se on itse asiassa niinku paljon helpompaa..ja antoisampaa..se tyyli sitten.”* Anni myöskin pohtii eroja eri aineiden opettajien välillä. Hän on pannut merkille, että lukuaineiden opettajat ovat valitettavan usein paniikissa siitä, jos heidän täytyy viedä heidän ryhmä johonkin muuhun tilaan kesken tunnin. He kokevat, että siitä on kamalasti vaivaa ja siitä seuraa hälinää. Anni kokee, että hän on musiikinopettajan niin tottunut siihen, että oppilaat liikkuvat tilassa, ja että ryhmiä liikutellaan eri tilojen välillä. *”Niin sit se niinku jotenki sillai, et ollaanko me kumpikin opettajia, et samassa ammatissa..et se on niinku jotenki..jännä..”*

Anni pitää rikkautena sitä, että oppilaat soittavat eri instrumentteja. Hän käyttää oppilaiden osaamista myös opetuksessa hyödyksi. *”Sillai että ottaa kaikki, et jos siellä joku soittaa jotain kannelta, ni ottaa sit et se tuo niinku sen kanteleen. Tai saa niinku esitellä niitä. Ja sehän on ihan mieletön rikkaus niille muille, et se näkee jonkun konserttikanteleen soittajan. Tai joku trumpetinsoittaja tulee ku käydään orkesterisoittajia, soittimia, ni tuo sen trumpettinsa ja soittaa sillä.”* Anni hyödyntää ryhmässä olevia pianisteja apuopettajina. Pianon sointuja opetel-

lessa hän jakaa pianistit eri pianoille, ja he voivat olla apuna kun soituja opetellaan. Anni ei myöskään pelkää heittää itseään peliin. Jos luokassa ei ole ketään viulista, hän soittaa itse viululla Ukko Nooan, vaikkei osaakaan viulua yhtään soittaa. Annin mielestä on hyvä, että oppilaat näkevät, että virheitä saa ja voi tehdä. Hänen tunneillaan on pääasia, että yrittää. Anni sanookin oppilailleen aina ensimmäisillä tunneilla, että soittimet ovat siellä heitä varten ja että niillä saa tehdä ihan niin paljon virheitä kuin vain ehtii. Annin mielestä on hyvä vuorovaikutuksenkin kannalta, että oppilaat näkevät, ettei opettajakaan välttämättä osaa soittaa, mutta että se ei haittaa, ja että itselleen voi nauraa. Anni toivookin, etteivät oppilaat pidä häntä pelottavana. Hän kertoo esimerkin laulukokeista. *”No ku mä en oo hirveesti tätä harrastanu, mut viime aikoina oon pitäny jotain vapaaehtosia laulukokeita, ni se on ihana huomata, et sitten melkein kaikki tulee laulaa. Ni mä otan sen sellasena niinku positiivisena asiana, et ne uskaltaa, et on helposti lähestyttävä.”*

Annin mielestä toimiva vuorovaikutus näkyy siinä, että se toimii molemmin päin. Silloin oppilaiden on helppo tulla puhumaan ja kertomaan opettajalle toiveista, ja opettaja pyrkii toteuttamaan oppilaiden toiveita. Vastavuoroisesti oppilaat kuuntelevat opettajaa silloinkin, kun aihe on heidän mielestään tylsä. Annin mielestä vuorovaikutus on molemminpuolista kunnioitusta, ja on koko ajan opetuksessa läsnä. Kun vuorovaikutuksen saa toimimaan, niin sitä ei tarvitse ajatella. Se näkyy siinä, että oppilaiden kanssa on helppo olla, ja tunnin jälkeen kaikki ovat tyytyväisiä. Anni lisää, ettei se aina ole ruusuilla tanssimista, vaan vuorovaikutuksen eteen pitää tehdä työtä.

Annin mielestä on tärkeää, että oppilaat näkevät opettajan muutenkin kuin opettajana. Opettaja saattaa usein olla vuorovaikutuksessa opettaja, mutta ei ihminen. Anni haluaakin vaikuttaa vuorovaikutukseen antamalla jotain omasta persoonastaan. Hän haluaa olla oikeasti kiinnostunut oppilaistaan, ja olla myöskin rehellinen heille. Jos hänellä itsellään on huono päivä, kertoo hän sen oppilaille reilusti. Annin mielestä se, että antaa oppilaiden tutustua häneen muutenkin kuin opettajana, helpottaa keskustelemista ja parantaa vuorovaikutusta.

Anni aloittaa kaikkien luokkien kanssa suurin piirtein samalla lailla. Hän ottaa aluksi melko kurinalaisen tyylin, ja alkaa sitten myöhemmin löysäilemään. Hän on oppinut alkuaajoista sen, että jos menee luokkaan liian kaverillisesti, eikä pidä ohjia tiukasti käsissä, leviää homma

helposti käsiin. Vaikka aluksi tuntuukin, että on poliisi siellä luokassa, on Anni kokenut tällaisen lähestymisen parhaaksi. Ryhmästä riippuu se, missä vaiheessa Anni alkaa löysentämään kuria, ja alkaa antamaan enemmän vastuuta oppilaille. Ei hän sitä tietoisesti ajattele, vaan sen aistii. Jokainen luokka on erilainen, ja on tunnusteltava, minkälaisia konsteja alkaa käyttämään. Anni toteaa, ettei kaikkien luokkien kanssa edes saavuta sellaista vuorovaikutuksen tasoa, mitä toivoisi.

Anni ei ole miettinyt vuorovaikusta aktiivisesti, mutta kokee, että kokemuksista oppii koko ajan. Vuorovaikutusta alkaa miettimään silloin, kun jonkun ryhmän kanssa on hankaluuksia. Silloin alkaa pohtimaan keinoja, miten homman saisi sujumaan. Anni huomaa, että hänen oma itsetuntonsa opettajana on kasvanut vuosien varrella. Siltikään hän ei koe, että hän olisi valmis opettaja, vaan kehitys on jatkuvaa. Annin mielestä koko ajan oppii, ja kaikki oppilaat ja ryhmät ovat erilaisia. Hän tuntee olonsa kuitenkin melko itsevarmaksi, ja uskoo olevansa oikeilla jäljillä vuorovaikutuksenkin suhteen.

Anni kokee, että oppilaisiin tutustuminen on myöskin tietyllä tavalla haasteellista. Aika on rajallista, ja ryhmät ovat suuria. Satoja oppilaita menee koko ajan ohitse, eikä kaikkiin pysty tutustumaan kunnolla. Anni kuitenkin uskoo, että pienet asiat merkitsevät. Hän ajattelee, että on tärkeää tehdä minkä siinä tilanteessa ehtii. Hän kysyy oppilailtaan mitä heille kuuluu, ja koittaa seuraavalla kerralla kohdatessaan palata siihen kysymykseen, ja muistaa kysyä että miten asiat ovat edenneet. Vaikka oppilaita tulee ja menee koko ajan, hän painottaa, että ihan muutama lausekin saattaa olla ratkaiseva. Tällainen huomiominen viestii oppilaalle, että opettaja on hänestä oikeasti kiinnostunut. Hankalien luokkien kanssa Anni tarkkailee luokan dynamiikkaa ja ihmissuhteita, ja koettaa hahmottaa, keneen luokassa kannattaa panostaa. *”Että jos mä oon niinku jonkun silmissä niinku sillai ok ope, ni sit se vaikuttaa niinku muihinki.”* Anni painottaa, että jokaisen kanssa pitäisi pyrkiä henkilökohtaiseen suhteeseen, mutta aika ei siihen valitettavasti riitä. Annin vahvuus on kuitenkin hyvä muisti, ja hän muistaa oppilaiden nimet ja kasvot suhteellisen helposti. Jos oppilailla on sisaruksia, jotka ovat olleet myös Annin opetuksessa, kyselee hän heistäkin. Annin mielestä hyvä nimimuisti on aineenopettajalla hyvä ja hyödyllinen piirre.

Annin mielestä yläasteella ja lukiossa oppilaantuntemus on ehkä aidompaa persoonaan tutustumista. Anni vertaa tilannetta ala-asteeseen, jossa ollaan enemmän tekemisissä perheen ja vanhempien kanssa. Hän ei ole itse puhunut oppilaidensa vanhempien kanssa kuin ihan muutamia kertoja, sillä hän ei ole koskaan ollut luokanvalvojana. Annin mielestä voi olla ihan hyväkin asia, ettei hän tiedä oppilaiden kotitaustaa. Musiikinopettajan oppilaantuntemus lähtee hänen mielestään musiikillisesta kiinnostuksesta ja sen puolen näkemisestä. Hän mainitsee, että eroja on myös verrattuna muihin aineenopettajiin. Anni kokee, että on paljon sellaisia oppilaita, jotka muissa aineissa on koettu hankaliksi, mutta musiikintunneilla on löydetty yhteinen sävel oppilaan kanssa. Annin mukaan musiikinopettaja voi päästä tutustumaan oppilaaseen ihan eri lailla kuin kukaan muu opettaja. Oppilaat usein päästävät musiikinopettajan lähemmäksi itseään. Syinä tähän Anni mainitsee yhteisen kiinnostuksen kohteen, eli musiikin. Lisäksi Anni pitää tärkeänä sitä, että musiikissa voivat pärjätä sellaisetkin oppilaat, jotka eivät muissa aineissa niin pärjää. ”*Ni sitte...Tuntee olevansa jossain hyvä, ja joku opettaja on aidosti kiinnostunu niinku, ja pitää sitä, että se on yhtä hienoa. Niinku et joku muu saa kymppijä jostain matikankokeesta, niin musta on mieletöntä...Että joku tekee biisejä, ja antaa arvoosille. Se on valitettavasti niin usein sillai, että vaan se lukuaineissa pärjääminen koetaan hyväks oppilaalle.*”

Anni pohti musiikinopettajan oman musiikkitaustan ja opettamisen yhteyttä. Kaikki musiikinopettajat ovat soittaneet ja laulaneet koko ikänsä. Useimmilla heistä on klassinen musiikkitausta, jolloin he ovat oppineet siihen, että jokaisen sormenpäähän tulee olla oikeassa asennossa. Annin mielestä on tärkeää ymmärtää, että musiikinopettamisessa tulos ei välttämättä ole se kaikkein tärkein asia, vaan enemmänkin pitäisi keskittyä siihen prosessiin. Koulumaailmassa ajatellaan Annin mielestä liikaa valmiita tuotoksia, eikä ajatella sitä miten siihen on päästy. ”*Usein tosiaan oon ihan ihmeissäni, että miten tämmöstä voi syntyä. Mutta välillä ei synny mitään ja se on kuitenkin ollu kivaa se tekeminen ja kaikki on päässy mukaan.*” Annin mielestä onkin välillä ristiriitaista se, että kiireessä ottaa parhaat soittajat ja ajattelee että soitetaan tietyt kappaleet. Sitten pidetään parit harjoitukset ja lopputulos on todella hyvän kuuloinen. ”- - -
kun taas sitten tekee puoli vuotta tai vuoden töitä sellasten kanssa, jotka ei niinku, jotka on niinku ihan eri taidoista lähtee, ja ei välttämättä oo niin lahjakkaita. Ja sit ne pääsee sinne soittaa, et ei ihan kuulostakaan niin kivalta, mut mulla taas menee enemmän kylmät väreet

sillon. Et vitsi toikin ton bassonsa kanssa tuolla seisoo...Niinku...Se on vähän...Tuolleen risti-riitasta.”

6.1 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Anni kokee, että hänen opetuksensa lähestyy koko ajan sitä, että hän on oppimisen ohjaaja. Hän on huomannut, ettei hänen opetuksensa ole enää kovinkaan opettajajohtoista. Oppilaat saavat hänen tunneillaan paljon vastuuta ja tehtäviä tehdään eri luokkatiloissa. Ryhmät toimivat melko itsenäisesti, ja oppilaat saavat itse vaikuttaa lopputulokseen esimerkiksi sovittamalla tunnilla opeteltavia kappaleita. Anni uskoo, että opetuskokemuksen karttuessa hänen itse-tuntonsa on kehittynyt, ja tämä on mahdollistanut oppilaslähtöisemmän opetustyylin.

Yhteistoiminnallista oppimista vai ryhmätyötä? Woolfolk (2007) erottaa yhteistyön ja ryhmätyöt. Vaikka termejä yhteistyö (collaboration), ryhmätyö (group work) ja yhteistoiminnallinen oppiminen (cooperative learning) käytetäänkin usein samaa tarkoittavina, on niissä kuitenkin eroja. Yhteistyö (collaboration) on filosofia siitä, kuinka ihminen on suhteessa toisiin, kuinka hän oppii ja työskentelee. Yhteistyö on ihmisten kanssa tekemisissä olemista niin, että erilaisuutta arvostetaan, valtaa jaetaan ja tietoa jaetaan eri ihmisten kesken. Yhteistoiminta (cooperation) taas on yhdessä työskentelyä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Ryhmätyö (group work) tarkoittaa yksinkertaisesti sitä, että opiskelijat työskentelevät yhdessä. Se ei vielä tarkoita, että heidän työskentelynsä olisi yhteistyötä. Opettajan täytyykin olla tarkkana, että jokainen ryhmän jäsenistä osaa, ja hoitaa osansa. Joskus yksi tai kaksi ryhmän jäsenistä päätyy tekemään työn koko ryhmän puolesta. Ryhmätyö voi olla tehokasta, mutta todellinen yhteistoiminnallinen oppiminen edellyttää paljon enemmän, kuin vain laittamista opiskelijat toimimaan ryhmissä. (Woolfolk 2007, 417.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen edut. Koppinen ja Pollari (1995) esittelevät yhteistoiminnallisen oppimisen etuja. Heidän mielestään yhteistyötaitojen oppiminen riippuu paljolti siitä, kuinka arvokkaaksi tavoitteeksi kukin opettaja sen hyväksyy, ja kuinka paljon hän on valmis uudistamaan opetustaan. Jos oppiminen organisoidaan niin, että oppilas voi hankkia tietoa yhdessä tovereittensa kanssa, mahdollistaa se vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen oppimisen.

Yhteistyöhön voi oppia vain tekemällä yhteistyötä. Todellinen yhteistyö tarkoittaa kaikkien osapuolten sitoutumista yhteiseen projektiin suunnittelusta tuloksen arviointiin saakka. Yhteistyö ei välttämättä suju aina ongelmitta. Joskus joudutaan ratkaisemaan viestintäongelmia tai selvittämään yhteisten tavoitteiden tulkintaa. Tämä ei kuitenkaan saisi saada opettajaa lupaamaan yhteistyötä edellyttävistä työmuodoista. Yhteistyötaitoja kehittävät työmuodot voivat viedä enemmän aikaa, jos oppimista hidastavia ja estäviä ihmissuhdeongelmia joudutaan selvittämään. Vuorovaikutustaitoja kehittävät oppimistulokset ovat kuitenkin pysyvämpiä ja laaja-alaisempia, kuin joillakin vähemmän aikaa vievillä työmuodoilla. Pyrkiessään yhteisvoimin yhteisiin tavoitteisiin ryhmän jäsenet ovat valmiita ylittämään esteitä, ratkaisemaan ongelmia ja ottamaan kykynsä käyttöön. Tämä edellyttää, että tavoite koetaan tärkeäksi, ja että ihmissuhteet ovat kunnossa. (Koppinen & Pollari 1995, 8-9.)

Yhteistoiminnallinen opiskelu on itsetekemistä. Yhteistoiminnallisen oppimisen ajattelun mukaan oppiminen on ennen kaikkea sosiaalista vuorovaikutusta, jossa opettajan tulee katsoa olevansa lapsen ja yhteiskunnan välinen aktiivinen toimija. Yhteistoiminnallisesti opiskeleva oppilas opettelee korostetun painokkaasti yhteistyötaitoa. Hän oppii tapoja, jotka ovat raketavia, ja sitä kautta yhteiskunnan kannalta toivottavia. Se on kykyä tehdä työtä yhdessä, muttei toisten kustannuksella. Lähtökohtana on, että jokainen opiskelee myös itsenäisesti, mutta vahvistaa oppimaansa ryhmässä. Oppilaasta tulee itsenäinen, vastuullinen ja toimiva ryhmän jäsen. Opiskelu on itsetekemistä ja motivaattorina toimii tieto. Opettaja on tuki ja asiantuntija. Hänen työnsä laajentuu rutiininomaisuudesta, ja työtehtävät luodaan tavoitteiden pohjalta, eikä suoraan oppikirjasta. Opettajakin on oppija. Hän lukee, tutkii ja soveltaa löytöjään ammattitaitonsa pohjalta. Yhteistoiminnallinen opettaja on siis työn ohjaaja ja aktiivinen havainnoitsija. Hänen tulee oikeaan aikaan ja oikealla tavalla työntää oppilaitaan eteenpäin. Yhteistoiminnallinen oppilas puolestaan on oma-aloitteinen, rakentavasti kriittinen, ja tekee työtä niin itsenäisesti kuin ryhmässäkin. (Koppinen & Pollari 1995, 11-14.)

Yhteistoiminnallisuus edellyttää asteittaista harjautumista. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa opettajan käytännön työ voi muuttua paljon. Opettaja seuraa tunnilla ryhmien työskentelyä ja antaa neuvoja ja ohjeita. Hän ei anna vastauksia, vaan ohjaa oppilaat löytämään vastaukset itse. Opettajan työn tärkein osa on arviointi ja palaute. Oppilaasta ei saa missään vaiheessa tuntua, että hänet on jätetty oman onnensa nojaan. Oppilaan on tunnettava konkreet-

tisesti, että opettaja kantaa vastuun ja on kiinnostunut oppilaan työstä. Oppilaiden tulee saada sanoa mielipiteensä ja olla mukana kehittämässä opiskeluaan. Yhteisistä toimintatavoista tulee keskustella oppilaiden kanssa jo ennen työhön ryhtymistä. Näin jokainen tietää tarkasti, miten toimitaan ja mitä heiltä odotetaan. Parhaimmillaan yhteistoiminnallinen luokka on avoin ja vireä. Mielipiteitä vaihdetaan ja ongelmista pystytään keskustelemaan. Opettajallakin on mahdollisuus perustella huonotuulisuuttaan tai väsymystään joutumatta nujerretuksi. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppilaat eivät sulloudu luokkahuoneeseen, vaan käyttävät koulun muitakin tiloja ja välineitä. Opiskelu on mielekästä toimintaa. Se on hyvin järjestettyä, selkeää ja riittävän tavoitteellista. Tukitoimiakaan ei kuitenkaan pidä unohtaa. Kun opetus järjestetään yhteistoiminnalliseksi, on mahdollista yhdistellä kaikkia käytettävissä olevia työtapoja. Työtavan itsenäisyyden asteen määräävät tavoite, tilanne sekä toteutustapa. Yhteistoiminnallisuus edellyttää asteittaista harjaantumista yhteistyöhön, sillä näkyvin muutos luokkatilanteessa koskee oppilaiden asemaa ja tehtävää. Oppilaat ovat kontaktissa toisiinsa sen sijaan, että tuijottaisivat toistensa selkiä. Yhteistoiminnallinen opiskelu on keskustelua, neuvottelua, väittelyä, sopimista, kysymistä ja vastaamista. Työskentelyilmapiiri voi muuttua turvallisemmaksi, kun oppilaan ei tarvitse enää jännittää, vastaako hän oikein vai väärin. Oppilaan ei tarvitse todistella aktiivisuuttaan viittaamalla, vaan työn jälki näkyy ryhmän tuloksissa. Motivoitumatonta, yhteistyöstä kieltäytyvää oppilasta ohjataan henkilökohtaisen keskustelun avulla. Usein haluttomuus johtuu heikosta itsetunnosta tai perustaitojen puutteesta. Yhteistoiminnallisessa mallissa opettaja voi antaa eriyttävää tukiopetusta oppitunnin aikana. (Koppinen & Pollari 1995, 14-19.)

6.2 Hyvä ja paha

Anni mainitsee haastattelussaan, että hän usein pahoittaa mielensä siitä tavasta, jolla muut opettajat puhuvat oppilaista. Anni kokee, että usein juuri ne, kenestä opettajanhuoneessa puhutaan pahaa, ovat hänen parhaimpia oppilaitaan. Hänen kuvansa oppilaista ei perustu ennakkotiedoille ja ennakkoasenteille. Anni näkee, että musiikin kautta monet oppilaat ovat löytäneet koulussa jotain, mikä saa heidät tulemaan sinne. Anni jopa sanoo, että tavallaan musiikki on pelastanut monen elämän. Annin puheissa tulee esille hyvä ja paha. Yleensä niin, että Anni näkee hyvää siinä, missä muut näkevät pahaa.

Yleisesti ajatellaan, että hyvän vastakohta on paha. Koulumaailmassa hyvän vastakohta on usein kuitenkin 'huono'. Sekä oppilaat että opettajat voivat jonkun silmissä olla huonoja. Mutta voivatko opettajat ja oppilaat olla myös pahoja? Nykyaika suhtautuu Lindqvistin (2002) mukaan pahaan kaksijakoisesti. Paha myy ja kiinnostaa. Pahan ympärille on rakennettu kaupallinen kuvamaailma, joka vetoaa erityisesti lapsiin ja nuoriin. Tätä pahuutta voidaan nähdä tietokonepeleissä, elokuvissa ja musiikissa. Toisaalta nykyaikana paha myös piiloteetaan, etäistetään ja selitetään pois. Kouluyhteisö ei ole erillinen niistä pahan näyttämöistä, joita maailmassa on. Koulussakin joudutaan kohtaamaan sellaisia ilmiöitä, tarinoita ja ajatuksia, joita pidetään jopa äärimmäisen pahoina. Lasten ja nuorten tekemät käsittämättömät surmatyöt ovat olleet tästä hätkähdyttäviä esimerkkejä. (Lindqvist 2002, 74.)

Lindqvist (2002) pohtii pahan kohtaamista kouluyhteisössä. Hän lähestyy aihetta koulun vaalistus- ja sivistystehtävän kautta. Koulussa opitaan tietoja ja taitoja elämää varten. Jollain tasolla kyse on siis elämän hallinnan opettamisesta ja opettelusta. Vaikka oman elämän hallitseminen on mahdollista ja tärkeääkin monissa arkipäivän asioissa, ei yksipuolinen hallinnon ideologia ole elämäkäsityksenä kestävä. Kukaan ei voi hallita elämäänsä täydellisesti, sillä me emme ole luoneet elämää. Lähes kaikilla ihmisillä on elämänsä aikana sellaisia tilanteita, jolloin he kokevat syvää avuttomuutta ja voimattomuutta. He eivät tiedä, minne he ovat menossa ja mitä heidän pitäisi tehdä. Lindqvist pohtii, kuinka koulu avaa oppijoille näkemystä tästä puolesta elämää. Kuinka rajallisuutta, vastavuoroista riippuvuutta, realiteettien hyväksymistä, turhautumisen sietämistä ja luopumista opitaan? (Lindqvist 2002, 75.)

Lindqvistin (2002) mukaan kaikkien arvojen perusta on itsearvostuksessa. Jos henkilö ei kunnioita itseään, on hänen mahdotonta kunnioittaa ketään muutakaan. Jos ihmisille halutaan opettaa arvoja, on heitä itseään arvostettava. Tämä nouseekin tärkeäksi kysymykseksi kouluyhteisön eettisessä kasvatuksessa: Kuinka aito, muihin ihmisiin heijastuva, itsearvostus saataisiin syntymään? Etiikkaa tulisi pohtia eri tasoilla ilmenevänä hahmottamisena, kohtaamisena ja keskusteluna. Yksilötasolla etiikassa nousevat esiin kysymykset hyveestä, omastatunnosta, vastuusta ja ihmisen moraaliseen eheydestä. Tätä moraalista eheyttä voidaan kutsua myöskin moraaliseksi selkärangaksi. Suhdetasolla etiikassa on kysymys kohtaamisesta ja vastavuoroisuudesta. Potentiaalisesti olemme toisillemme kumppaneita tai vihollisia. Ihmisten väliset suhteet eivät ole matematiikkaa, eivätkä pelkkää peliä. Ihmisten välisissä suhteissa ky-

se on välittämisestä, myötätunnosta, vastavuoroisuudesta ja vapaudesta. Varjopuolella tulevat vastaan ongelmat, jotka liittyvät hylkäämiseen, manipulaatioon tai hyväksikäyttöön. Yhteisöetiikassa nousevat esille sopimukset ja rajat. Myös oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoisuuteen liittyvät asiat nousevat tärkeiksi, kun pohditaan yhteisön etiikkaa. Lindqvist väittää, että oma aikamme ei osaa hahmottaa yhteistä hyvää ja sen merkitystä. (Lindqvist 2002, 77-78.)

Lindqvistin (2002) mukaan yhteiskuntamme tulisi löytää tapoja ratkaista eettisiä konflikteja vastuullisesti ja luovasti. Tavoitteena tulisi olla syventää eettistä tietoisuutta ja rakentaa arvoihin perustuvaa yhteiskuntaa. Tämä on suuri haaste myöskin kouluyhteisölle. Monista vanhoista asenteista on voitava luopua. Työskentelytapojen tulisi olla vuorovaikutuksellisempia, ja yhteisöllisyyden tutkimiselle ja kehittämiselle tulisi panna painoa. Elämässä tulee tilanteita, joissa emme voi välttää aiheuttamasta pahaa toisille. Onkin tärkeää, ettemme pakene moraalista vastuuta ja siitä aiheutuvaa syyllisyyttä. Tilanteista vetäytyminen on usein epäeettisempää kuin asioihin tarttuminen, oman kannan ilmaiseminen ja toimiminen. Kouluyhteisössä tulisi voida kohdata ja käsitellä syyllisyyttä ilman, että se tuottaisi stereotyyppistä luokittelua 'hyviksiin' ja 'pahiksiin'. (Lindqvist 2002, 79-81.)

Lindqvist (2002) toteaa, että kasvaminen tapahtuu ryhmässä peilautumalla vertaisiinsa, oppimalla konfliktienratkaisua, innostumalla yhteistyöstä ja näkemällä itsensä toisen silmin. Aikuisen kasvattajan opetusvälineenä toimii hänen persoonansa. Opettajan persoonan tarjoamasta peilistä nuori tutkii herkeämättä itseään ja arvojaan. Joskus nuori ihailee, välillä raivoaa, ottaa välimatkaa ja tulee taas ihan lähelle. Lindqvist kritisoi harhakuvaavaa siitä, että opettaja on se, joka tietää kaiken ja antaa oikeat selitykset. Hänen mielestään opettajuuteen on liikaa yhdistetty ymmärtämisen vaatimus ja ajatus kaikkivoipaisuudesta. Ymmärtäminen ei ole enää välittämistä, jos se on vain asioiden nopeaa selittämistä. Nopea ja rutiininomainen 'ymmärtäminen' on kohtaamattomuutta. Lindqvist nauttiikin ajatuksesta tilanteesta, jossa opettaja joutuu oppilaan kohdatessaan myöntämään, ettei hän tiedä mitä tehdä. ”En ymmärrä, mistä puhut. Olen tietämätön tässä tilanteessa. Haluan kuitenkin pysyä sinun kanssasi ja odottaa, mitä voisimme yhdessä löytää.” (Lindqvist 2002, 82-83.)

Lindqvist (2002) huomauttaa, että on olemassa ideologioita, instituutioita ja pyrkimyksiä, jotka kuvittelevat itsensä hyvää tarkoittaviksi ja oikeassa oleviksi, vaikka niihin liittyisi vakavaa epäoikeudenmukaisuutta, vallankäyttöä ja ihmisarvon loukkaamista. Yksikään instituutio, joka samaistuu hyvyyteen, ei ole vapaa tästä riskistä. Pahuus kätkeytyykin paljolti juuri sellaisiin rakenteisiin, tuotteisiin ja käytäntöihin, joista olemme kaikkein ylpeimpiä. Opettajuus on vastuullinen ammatti. Riskinä on käyttää hyväksi omaa auktoriteettia ja saatua luottamusta. Opettaja saattaa sitoa riippuvaisia ihmisiä tavalla, joka estää heidän kasvunsa ja itseluottamuksensa kehittymisen. Jos opettajan uskoo liikaa omaan oikeassa olemiseensa, tai antautuu moraalisen asenteen kiusaukseen, pilaa hän sen, minkä hän muuten voisi oppilailleen antaa. (Lindqvist 2002, 88-89.)

Lindqvistin (2002) mukaan opettajat joutuvat yhä useammin kohtaamaan vaikeita ihmiskohtaloita. Opettajan tuleekin uskoa siihen, että koskaan ei ole liian myöhäistä tai turhaa rakastaa. Menneisyys kulkee mukana, mutta se ei ole sama kuin meidän kohtalomme. Kaikki lahjoitettu rakkaus kantaa hedelmää, vaikkakin joskus hitaasti ja salassa. Olennaista on, että ihminen tulee nähdä ja hyväksyä juuri silloin kun hän on hauraimmillaan ja kaikkein avuttommin. Aikamme ihmistä on pyritty auttamaan neuvomalla häntä unohtamaan syyllisyytensä ja häpeänsä. Ihmisen kokemuksia hänen pahuudestaan ja kelpaamattomuudestaan ei kuitenkaan tulisi sivuuttaa. Ihmisen elämysmaailmassa ne ovat kohtia, joihin kätkeytyy niiden raskaudenkin keskellä jotain hyvin herkkää ja jollain tavalla arvokasta. (Lindqvist 2002, 89-90.)

Annin ajatuksissa heijastui paljon samansuuntaisia ajatuksia, kuin mistä Lindqvist kirjoittaa. Anni näyttää omalla esimerkillään, kuinka realiteetit, esimerkiksi oman taitotason suhteen, voidaan hyväksyä. Lindqvistin mukaan ihmisten välisissä suhteissa on kyse välittämisestä, myötätunnosta, vastavuoroisuudesta ja vapaudesta. Anni mainitsee useaan kertaan, kuinka oppilaiden kunnioittaminen ja arvostaminen on tärkeää. Anni toteuttaa myös Lindqvistin ajatusta siitä, että usko omaan oikeassa olemiseen ei saa olla liian vahva. Anni on oppinut arvostamaan itseään opettajana, ja se on mahdollistanut myös oppilaiden arvostamisen. Anni haluaa kohdata oppilaansa avoimin mielin, ja uskoa heihin vielä silloinkin, kun muut eivät välttämättä niin tee. Koskaan ei ole liian myöhäistä rakastaa.

6.3 Empaattinen kuuntelu

Anni uskoo, että pienet asiat merkitsevät. Hän kyselee oppilailtaan mitä heille kuuluu, ja koittaa seuraavalla kerralla kohdatessaan palata siihen kysymykseen, ja muistaa kysyä, että miten asiat ovat edenneet. Kalliopuskan (1995) mukaan empaattisessa vuorovaikutuksessa haluamme kuunnella ihmistä, joka haluaa jakaa kanssamme kokemuksiaan. Myötäeläminen vaatii kaksisuuntaista vuorovaikutusta. Kuuntelun perusteella ihminen pyrkii keskittämään huomionsa kuunneltavaan, ja pyrkii ymmärtämään toisen elämäntilannetta. Samaan aikaan ihminen pyrkii ymmärtämään toisen lähettämää sanatonta sekä sanallista signaalia. Empaattinen kuuntelu on kognitiivinen tekijä. Sitä tarvitaan toisen aikomusten, tunteiden ja ajatusten hahmotamiseen. Kuuntelu vaatii keskittymistä. Toista voi rohkaista puhumaan tekemällä hyväksyviä eleitä. Tällaisia eleitä ovat muun muassa pään nyökkäilyt sekä myöntely. Empaattisella kuuntelulle pyritään tavoittamaan mahdollisimman täydellinen ja tarkka vuorovaikutus toisen ihmisen kanssa. Yksilöä rohkaistaan täysipainoiseen, avoimeen ja rehelliseen ilmaisuun. Oppilaan kuuntelulla luodaan myönteinen oppilaan henkistä kasvua ja opiskelua ymmärtävä ja tukeva ilmapiiri. Empaattinen kuuntelu näyttää vähentyneen monella opettajalla, sillä kuormituksen myötä he menettävät kyvyn kuunnella ja keskittyä oppilaan osaan. Loppuunpalamistapauksissa tulee näkyviin opetustyön henkinen rasittavuus, vaikkei työ olisikaan fyysisesti raskasta. Stressin jatkuessa yksilön on suojeltava itseään kulumiselta. Silloin laitetaan laput silmille ja tulpat korviin, ja vältetään ottamasta vastaan liikaa tietoa toisesta. Tällaisessa tilanteessa opettajajohtoinen opetus lisääntyy huomattavasti. Tuloksena on vain välttämättömmän suorittaminen, ja suoritustaso laskee huomattavasti. (Kalliopuska 1995, 12-15.)

Kalliopuska (1995) jatkaa, että empaattinen kuuntelu mahdollistaa samalle aaltopituudelle pääsemisen toisen ihmisen kanssa. Empaattisena kuuntelijana yksilö pystyy heittämään oman näkökulmansa syrjään asettuessaan toisen osaan ja kuunnellessaan toista. Pinnallisesti sosiaalinen yksilö haluaa itse kontrolloida vuorovaikutusta ja pitää sitä omassa hallinnassaan. Puhe-
liailla yksilöillä sensitiivisyys ei usein olekaan kunnossa. Heillä on liian suuri tarve puhua, ilmaista itseään ja keskeyttää toinen. He eivät malta kuunnella, vaan alkavat puhumaan toisen päälle. Ujohkoilla ja syrjäänvetäytyvillä henkilöillä empaattinen kuuntelu sen sijaan voi onnistua paremmin. Hyvä kuuntelija on aktiivinen kuuntelija. Aktiivinen kuuntelu vaatii osallistumista ja keskittymistä vuorovaikutukseen. Tällöin ihminen arvostaa syvästi toisen sanomaa ja tunteita. (Kalliopuska 1995, 16-17.) Empatiaprosessi saattaa Kalliopuskan (1995) mukaan

vaatia joskus etäisyyden ottamista. Aikalisän ottaminen, kokemusten ja vaikutelmien kartuttaminen mahdollistavat empaattisen otteen hallinnan. Monipuolisen, empaattisen prosessin aloittaa pieni sympaattinen reaktio. Tästä voidaan siirtyä empatiaan, joka puolestaan johtaa toisen hyväksi toimimiseen ja auttamiseen. Toisesta saadut vaikutelmat on purettava sanoiksi. Nämä vaikutelmat on kerrottava asianomaiselle oppilaalle, jotta hän voisi myös itse parantaa omaa suoritustaan ja käyttäytymistään. (Kalliopuska 1995, 69.) Empaattinen kuuntelu ei välttämättä vaadi aina paljon aikaa. Kuulija voi olla empaattinen, vaikka kohtaaminen olisikin lyhyt. Silloin, kun musiikinopettajalla on paljon lyhyitä kohtaamisia useiden oppilaiden kanssa, tulisi hänen keskittyä siihen, että hän on oikeasti tilanteessa läsnä. Empaattinen kuuntelu edesauttaa opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutussuhdetta, ja voi auttaa myös konfliktitilanteissa.

6.4 Konstruktivistiset ajatusmallit ja aktiivinen oppiminen

Anni kertoo haastattelussaan oman roolinsa muuttumisesta oppimisen ohjaajaksi. Hän kertoo esimerkkejä, kuinka oppilaat toisivat apuopettajina toisilleen. Hän pohtii myös musiikin arvioimisen problematiikkaa, koska ulkopuolisten silmin vain tulokset merkitsevät. Annin ajattelussa on paljon yhteistoiminnallisia, humanistisen oppimiskäsityksen sävyttämiä piirteitä. Hän haluaa, että oppilaat pääsevät tutustumaan häneen persoonana, ja haluaa myös mahdollisuuksien mukaan tuntea oppilaansa hyvin. Anni ei sananmukaisesti lokeroi omaa pedagogista ajattelua, mutta hänen puheessaan tulee selvästi esille konstruktivistia, aktiivisen oppimisen ajatusmalleja ja työtapoja. Tynjälä (1999) esittelee konstruktivismiin merkitystä pedagogiikalle muun muassa seuraavilla esimerkeillä: 1. Oppijan aktiivisuuden merkitys ja opettajan rooli muuttuvat. Oppiminen ei ole passiivista tiedon vastaanottamista, vaan oppijan aktiivista toimintaa. Opettamista ei katsota tiedon siirtämiseksi, vaan oppimisprosessin ohjaamiseksi. 2. Oppijan metakognitiiviseen tietoisuuteen ja strategiaan itsesäätelytaitoihin kiinnitetään erityistä huomiota. Opiskelun alkuvaiheessa ulkoinen tuki ja kontrolli ovat tärkeitä, mutta erityisesti kontrollia voidaan vähentää itseohjautuvuuden kasvamisen myötä. 3. Sosiaalinen vuorovaikutus painottuu. Vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa korostuu, ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys yksilöllisen tiedonkonstruoinnin kannalta nähdään tärkeänä. Oppimisen sosiaalisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta pyritään hyödyntämään ja tehostamaan erilaisilla yhteistoiminnallisilla opiskelumuodoilla. 4. Kehitetään uusia arviointimenetelmiä. Kun oppiminen katsotaan jatkuvaksi tiedon rakentamisen prosessiksi, arviointi kohdistetaan prosessiin.

Oppimisprosessin tuloksia voidaan toki tarkastella prosessin eri vaiheissa, mutta huomiota ei kiinnitetä niinkään oppimistulosten määrään, vaan laatuun. Oppimisprosessin arviointiin osallistuu myös oppija itse, ja ehkä myös hänen opiskelijatoverinsa. Oppimisen arviointimenetelmällä on suuri vaikutus oppimisprosessiin. Jos oppilas valmistautuu tenttiin, jossa hän tietää joutuvansa esittelemään tenttialueella esiintyneet teoriat, opettelee hän ne ulkoa. Jos hänen sen sijaan tulee soveltaa tenttialueella esiintyneitä teorioita, tulee hänen opiskella teoriat niin, että hän ymmärtää ne ja osaa soveltaa niitä. Arviointi pyritäänkin konstruktivistisessa mallissa sisällyttämään osaksi oppimisprosessia. Se ei ole vain opintojakson loppuun sijoittuva erillinen tilanne. (Tynjälä 1999, 61-66.)

Kun kouluissa tavoitellaan oppilaiden itseohjautuvuutta ja suositaan itsenäistä työtä vaativia tehtäviä, on suunta Niemen (2002) mukaan oikeansuuntainen. Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan ole suoraan valmiita siihen aktiivisuuteen, joita itseohjautuvat ja itsenäiset opinnot vaativat. Opettajalta vaaditaan varsinkin paljon halua ja taitoa tunnistaa, kuinka erilaiset oppijat pääsevät aktiivisen oppimisen idean sisälle. Oppilaiden aktiiviseksi saattaminen on koko koulun kulttuuria koskeva asia. Opettajien tulee pyrkiä luomaan kannustavaa ilmapiiriä, jossa arvostetaan erilaisten oppijoiden osaamista. Tiedollinen oppiminen kytkeytyy itsetuntoon, itsearvostukseen ja usein myös oppimisen mielekkyyteen. Halua ja intoa ponnistella opiskelussa voidaan lisätä merkittävästi, jos oppilas kokee opiskelun mielekkääksi. Itsearvostus ja itsevarmuus ovat läheisessä yhteydessä lähimpiin ihmisiin, opettajiin, tovereihin ja vanhempiin. Se sosiaalinen kenttä, jossa syntyy oppimisen iloa ja innostusta, luodaan yhdessä. Sosiaalinen kenttä voi olla myös sellainen, joka aiheuttaa pois vetäytymistä. (Niemi 2002, 129-133.)

7 NELJÄ MUSIIKINOPETTAJAA, NELJÄ NÄKÖKULMAA

Kaikki tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat kokivat, että yleisellä tasolla heillä on hyvä suhde heidän oppilaisiinsa. Kaikki opettajat painottivat kuitenkin eri asioita haastatteluisaan. Seuraavassa esittelen opettajat omasta näkökulmastani, ja kokoan yhteen asiat, jotka mielestäni ovat nousseet kunkin opettajan kohdalla erityisesti esille. Sidon ajatuksiani tutkimusraporttini teoriaan, joka on sisällytetty aiempiin opettajakuvauksiin. (ks. 3. Martti, 4. Pirjo, 5. Heli, 6. Anni)

7.1 ”Kyllä oppilaita pitäis vähän niinku rakastaa.”

Martin haastattelu tehtiin hänen työpaikallaan vapaatunnin aikana. Matkalla luokkaan hän jutтели vastaantulevien ihmisten kanssa, ja kyseli, oliko tekniikka toiminut edellisiltana. Martti vaikutti rauhalliselta ja hänen seurassaan tuli heti turvallinen olo. Kun hän kysyi jotain, keskittyi hän kuuntelemaan vastauksen, ja kommentoi siihen. Martista huokui hiljaista itsevarmuutta. Oli helppoa kuvitella hänet luokkaan karismaattisena opettajana. (ks. 3.1. Auktoriteetti.) Hän vaikutti ystävälliseltä, ja helpotti minun osuuttani haastattelijana. Martti mainitsi haastattelussaan, että on koulussa oppilaita varten. Tämä heijastui hänen puheissaan hyvin vahvasti. Heti ensimmäisenä, kun kysyin häneltä hänen suhteestaan oppilaisiin, vastasi hän, että sitä pitäisi kysyä myös oppilailta.

Martti pitää luokassaan hyvän kurin, mutta pyrkii siihen pehmein keinoin. Hän uskoo, että positiiviset lähestymistavat tehoavat paremmin kuin rangaistukset. (ks. 3.3. Vaihtoehtoja rangaiksemiselle.) Hän haluaa tarjota oppilailleen onnistumisen kokemuksia. Martti painottaa vastauksissaan vuorovaikutuksen vastavuoroisuutta. Hänestä on tärkeää kuunnella myös oppilaan näkemys asioista. Martti haluaa olla avoin oppilaidensa kanssa. Hän kertoo itsestään, ja antaa oppilaiden tutustua itseensä. Hän haluaa myöskin tutustua oppilaisiin. Tässä mielessä Martin mielestä onkin hyvä, ettei hän tunne oppilaidensa taustoja liian tarkasti, vaan hän pääsee tutustumaan heihin ilman ennakkokäsityksiä. Martin mielestä molemminpuolinen kunnioitus on vuorovaikutuksen lähtökohta. Opettajan ja oppilaiden välillä tulee vallita keskinäinen arvostus. Martti myöntää, että oppilaat voivat olla parempia jollain musiikin osa-alueella kuin hän, mutta ei koe tätä missään nimessä uhkana. Hänestä on hienoa saada musisoida yhdessä nuor-

ten kanssa. Musiikki onkin hänelle tärkeä osa elämää, ja toimiessaan musiikinopettajana Martti kokee olevansa toiveammatissaan.

Martti kokee, että joskus muutama minuutti oppilaan kanssa kahdestaan saattaa olla ratkaiseva ele. Tällainen hetki voi löytyä vaikka tunnin lopusta, eikä vaadi mitään ylimääräisiä järjestyitä. Martin mielestä aineenopettajan pelinlukutaito on tärkeä ominaisuus, sillä opettajan tulee nähdä oppilaiden käytöksen taakse. Viittaaminen usein on huono väline arvioida oppilaiden osaamista. Vasta yhdessä tehdessä oppilaiden todelliset tiedot ja taidot pääsevät esille. Martti sanoo välittävänsä oppilaistaan, ja puhuu myös oppilaiden rakastamisesta. (ks. 3.4. Oppilaiden rakastaminen.)

Martti ei ole kohdannut kovinkaan paljon ongelmia luokassaan. Martti sanoo pohtineensa vuorovaikutusta, ja käyneensä myös koulutuksissa joissa aiheesta on puhuttu. Martin vastaukset olivatkin harkitun kuuloisia, ja valmiita kokonaisuuksia. Vastausten jäsenyntyneisyydestä näkyi, että hän oli pohtinut kyseisiä aiheita aikaisemminkin. Missään nimessä vastaukset eivät kuitenkaan vaikuttaneet ulkoaopetelluilta, vaan kokemuksen tuoman varmuuden tukemilta, omilta ajatusmalleilta. Vaikka vuorovaikutusta olisikin pohtinut, ja siihen panostaisi, on silti oppilaita, joiden kanssa suhde ei etene muodollisesta opettaja-oppilas –suhteesta eteenpäin. Martti sanoi sen johtuvan siitä, etteivät persoonallisuudet 'natsaa'. Persoonallisuus on ihmisen synnynnäisen temperamentin ja ympäristön vaikutuksen yhteistulos (ks. 3.2. Temperamentti.) Kuten jo aiemmin totesinkin, on Martin arvio joidenkin oppilaiden kohdalla hyvin realistinen. Siltikään se ei tarkoita, etteikö näidenkin oppilaiden kanssa voisi tulla toimeen.

7.2 ”Mä hoidan sen musiikinopetuksen ja sillä selvä.”

Pirjon haastattelu tehtiin hänen kodissaan. Hän vaikutti ainakin aluksi hieman hermostuneelta. Heti haastattelun alkupuolella hän alkoi kertomaan oppilaasta, jonka kanssa hänellä on ollut ongelmia. Pirjon mielestä ongelmat joidenkin oppilaiden kanssa kuuluvat koulun arkeen. Hän ei kuitenkaan usko, että se johtuu opettajien vuorovaikutustaidoista. Pirjon mielestä vuorovaikutus on pitkälti henkilökemioista kiinni. Pirjon puheista sai sellaisen kuvan, että oppilaasta luotu kuva on usein aika pysyvä. Kertoessaan ongelmia aiheuttaneesta työstä, Pirjon kertomuksessa oli jo selvästi asenteellinen sävy. Mietinkin, onko työllä enää minkäänlaista mahdollisuutta muuttaa opettajien mielipidettä hänestä? Jos koko kouluyhteisö on leimannut tapa-

uksen toivottomaksi, ei muuttumiselle enää ole tilaa. Tällöin kyse on Saloviidan mainitsemas-
ta itseään toteuttavasta ennusteesta. (ks. 4.1. Ongelmaoppilaat.)

Pirjo painotti tiukkaa kuria ja rutiineja erityisesti pienempien oppilaiden kanssa. Pirjo kertoo haluavansa olla luokassa pomo. Hän haluaa kertoa miten asiat tehdään, eikä suvaitse turhaa meteliä. Pirjo toivoo, että koulutuksen aikana olisi keskitytty enemmän kurinpidollisiin asioihin. Hän vertaa itseään luokanopettajiin, joilla hänen mielestään jo puhetapa on sellainen, että siitä huokuu kuri ja järjestys. Pirjo kertoo saaneensa apua luokanopettajilta. Hän kertoo esimerkin, kuinka luokkaan saa hiljaisuuden 'pupunkorvia' näyttämällä. Pelkät niksit ja tekojen tasolla tapahtuva tietojen jakaminen ei kuitenkaan ole vielä Sahlbergin esittelemää kollegiaalisuutta. (ks. 4.2. Opettajien yhteistoiminnallisuus.) Olisi mielenkiintoista nähdä, pystyisikö Pirjo avaamaan luokkansa ovet toiselle opettajalle, vai kokisiko hän oman tyyliensä tarkastelun uhkaavana? Vuorisen (ks. 4.3. Opetusperiaatteet, opetusmenetelmät ja rutiini.) mukaan rutinoituminen voi olla hyvä asia silloin, kun sen aisaparina toimii muutosherkkyys. Se, kuinka paljon Pirjo käyttää rutinoitumisesta johtuvaa lisäenergiaa uusien opetusmenetelmien kokeilemiseen, ei haastattelusta käy ilmi.

Pirjo kokee, että hänen oppilaantuntemuksensa on riittävä. Hän sanoo tuntevansa ”--
melkein jokaisen perhetaustat ja sukulaisuussuhteet ja...ongelmat.” Uusikylä (2006) kuitenkin sanoo, ettei opettajan tulisi muodostaa odotuksia oppilaista sukupuolen tai vanhempien taustan mukaan. Se, mihin sosiaaliryhmään oppilas kuuluu, ei myöskään saisi olla opettajan ennako-odotusten takana. (Uusikylä 2006, 140.) Pirjo kokee myöskin, ettei hänen tehtävänsä ole 'paapoa' jokaista oppilasta, vaan hän hoitaa musiikinopetuksen. Koen Pirjon suhtautumisen oppilaisiin kovin yksipuolisena. Hän sanoo tietävänsä oppilaidensa taustoista paljon, mutta ei kuitenkaan näe yksittäiseen oppilaaseen tutustumista käytännössä mahdollisena. Nouseekin ajatus, tunteeko Pirjo oppilaistaan vain ennakkokäsitykset, joihin oppilailla ei välttämättä ole mahdollisuutta vaikuttaa? Pirjon haastattelussa nousee opettajajohtoisuus muutenkin vahvasti esille. Asioita lähestytään opettajan näkökulmasta, ja oppilaiden viihtyminen vaikuttaa toissijaiselta. Ikään kuin Pirjo suorittaisi omaa opetustaan huolimatta siitä, ketä luokassa milloinkin on. Osa tykkää, osa ei. Mutta Pirjon mielestä näin se koulussa aina on?

Pirjo puhuu haastattelussaan siitä, että opettamisessa tulee olla hyvä fiilis. En voi olla pohtimatta, päteekö tämä 'hyvä fiilis' vain Pirjoon? Uskon, että Pirjo on oikein pätevä ja ammattitaitoinen musiikinopettaja, jonka kanssa monet oppilaat viihtyvät. Pirjon haastattelusta kuitenkin saa sellaisen kuvan, ettei hän koe vuorovaikutusta kovinkaan tärkeäksi musiikinopettamisessa. Hän sanoi itsekin haastattelussaan, ettei ole koskaan ajatellut vuorovaikutusasioita. Tämä kuulosti minusta oudolta, ottaen huomioon, että hän on tehnyt töitä ihmisten parissa jo pitkään. Haastattelun perusteella voi ajatella, että jos Pirjon kanssa löytää 'yhteisen sävelen', voi opiskelu olla antoisaa ja suhde opettajaan läheinen. Jos kuitenkin oppilas syystä tai toisesta ei pääse yhteisymmärrykseen Pirjon kanssa, voi asioiden rakentava selvittäminen olla hankalaa.

7.3 "Pitää olla niinku niin antennit auki."

Helin haastattelu tehtiin yliopiston tiloissa. Se oli ensimmäinen haastatteluni, joten itse olin hieman jännittynyt. Tämä näkyi lievänä hermostuneisuutena sekä kysymysten epäselvyytenä. Heli oli rennon ja helposti lähestyttävän oloinen, mikä helpotti myös omaa oloani. Heli vaikutti iloiselta ja vastaili kysymyksiin reippaalla tahdilla. Helin kertoi haastattelussaan opettajan arvojen merkityksestä. Hänen mukaansa opettajan on oltava selvillä omista arvoistaan, sillä ne vaikuttavat hänen ihmiskäsitykseensä. Opettajan ihmiskäsityksestä Helin mukaan riippuu, miten hän näkee oppilaan yksilönä, hyvässä ja pahassa. (ks. 5.1. Opettajan arvot ja ihmiskäsitys.)

Helin ajattelussa heijastuu kristillisen ihmiskäsityksen arvo kaikkien yksilöiden samanarvoisuudesta. Kristillisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen ei ole opetuksen kohde, vaan myös osallistuja opetustapahtumassa. Heli painottaakin vastauksissaan, että oppilaille tulee antaa mahdollisuus vaikuttaa tarjoamalla heille vaihtoehtoja. Myös eksistentiaalisen ihmiskäsityksen kuvauksesta löytyy samoja piirteitä kuin Helin ajatuksissa. Eksistentiaalinen ajattelu korostaa opiskelijan vapautta ja yksilöllisyyttä. Opettajan tulisi olla samassa asemassa kuin muutkin ihmiset. Hän vaikuttaa toisiin sillä, mitä hän on ihmisenä, eikä sillä, mitä hän sanoo. Helin mukaan opettajankin on osattava myöntää taitojensa ja tietojensa rajallisuus. Hänen mukaansa opettajan tulee myös osata pyytää anteeksi, jos siihen on tarvetta. Heli haluaa ottaa oppilaat vastaan sellaisina kuin he ovat, ja haluaa nähdä jokaisessa oppilaassa hyvän. Kaikkein eniten Helin ihmis- ja oppimiskäsityksessä painottuvat humanistiset piirteet. Hänen suh-

tautumisensa oppilaisiin on hyvin läheinen ja empaattinen. (ks. 5.1. Opettajan arvot ja ihmiskäsitys.)

Heli haluaa kannustaa oppilaitaan yrittämään ja kokeilemaan. Omalla esimerkillään hän haluaa näyttää, että epäonnistuminen on luonnollista, eikä sitä kannata pelätä. Heli kertoo, että hyvä itsetunto mahdollistaa sen, että luokan edessä voi olla oma itsensä. Itsetunto onkin yhteydessä ihmisen sosiaalisiin taitoihin ja kykyyn tulla toimeen muiden kanssa. (ks. 5.2. Opettajan itsetunto ja hyvä itsetuntemus.) Jos opettajalla on hyvä itsetunto, antaa se valmiudet arvostaa muita. Se parantaa myös kykyä ottaa muut huomioon, ja olla aidosti kiinnostunut toisista ihmisistä. Heli korostaakin, että on tärkeää olla aidosti kiinnostunut oppilaista. Hän haluaa tutustua oppilaisiin kyselemällä heiltä heistä, ja pyrkii kommentoimaan heidän vastauksiinsa. Helin kuvailussa on aktiivisen kuuntelun elementtejä, mikä vahvistaa oppilaiden tunnetta siitä, että opettaja välittää heistä. Heli haluaa keskustella oppilaiden kanssa kahden kesken, ja myös Saloviidan mukaan tällainen huomioiminen on hyvä tapa kohentaa opettaja-oppilas – suhdetta. (ks. 5.4. Kiinnostuksen osoittaminen.)

Helin mielestä on tärkeää näyttää oppilaille, että opettaja arvostaa heidän työpanostaan. Kuvaillessaan vierailuja vanhusten luona, kuulosti Helin ja oppilaiden vuorovaikutus lämpimältä ja aidolta. Heli painottaa, että on tärkeää reagoida siihen jos oppilas ilmoittaa, ettei pidä musiikista. Tämä viestii siitä, että Heli haluaa saada yhteyden myös oppilaisiin, jotka eivät ole lähtökohtaisesti musiikista kiinnostuneita. Varmastikin tämä luo hyväksynnän tunnetta koko luokkaan, eikä kukaan oppilaista tunne itseään ulkopuoliseksi.

7.4 ”Sitte jos se ei toimi, ni ei se haittaa.”

Annin haastattelu tehtiin hänen kotonaan. Anni oli ollut haastattelun aikaan virkavapaalla puolitoista vuotta, ja pohtikin haastattelun alussa, kuinka hyvin hän pystyy eläytymään koulun arkeen. Anni vaikutti ystävälliseltä, joskin varsinkin haastattelun alussa häntä tuntui hieman ujostuttavan. Vastauksen jälkeen hän usein pohti, oliko hän nyt vastannut kysymykseen, vai puhuiko hän ihan aiheen vierestä. Haastattelun edetessä hän kuitenkin sai varmuutta vastauksiinsa, ja puhetta alkoi tulemaan. Annin vastauksissa korostui hänen kaverillinen suhteensa oppilaisiin. Hän haluaa tutustua oppilaisiinsa, ja haluaa heidän tutustuvan myös häneen persoonana. Anni kertoi olevansa nyt rohkeampi opettajana, kuin uransa alussa. Hän on val-

miimpi kuuntelemaan oppilaiden mielipiteitä, eikä pelkää epäonnistumisia. Annin ammatillinen itsetunto on vahvistunut. Opettajan hyvällä itsetunnolla voikin olla monia positiivisia vaikutuksia opettaja-oppilas –suhteessa. (ks. 5.2. Opettajan itsetunto ja hyvä itsetuntemus.)

Anni pohtii vastauksissaan oman opetustyyhinsä muuttumista. Hän huomaa, että hän on siirtymässä koko ajan kauemmas opettajajohtoisesta opettamisesta, ja haluaa antaa oppilaille enemmän vastuuta. Annin puheissa kuvastuu paljon yhteistoiminnallisen oppimisen piirteitä. Opettajana hän on enemmänkin toiminnan organisoiija, ja ohjaa oppilaita tehtävissään. Tunnit eivät myöskään etene oppikirjan mukaan, vaan tehtävät asetetaan tavoitteiden perusteella. (ks. 6.5. Yhteistoiminnallinen oppiminen.) Vaikka Annilla itsellään onkin kyky ohjata opetusta yhteistoiminnallisilla menetelmillä, ei opettajien yhteistoiminnallisuus tunnu olevan hänelle tuttua. Päin vastoin, hän ihmettelee muiden aineiden opettajien tyyliä. Hänen on hankala uskoa, että he kaikki ovat opettajia, sillä heidän näkemyksensä ovat niin erilaisia. Anni ei haastattelussaan anna vastausta siihen, toivoisiko hän enemmän kollegiaalisuutta. Yhteistyö muiden aineiden opettajien kanssa voisi olla näkökulmaa laajentava kokemus kaikille osapuolille. Annilla voisi olla paljon annettavaa luokkansa ja pulpettirivien vankeina työskenteleville kollegoilleen. (ks. 4.3. Opettajien yhteistoiminnallisuus.) Jos tilanne jatkuu samanlaisena, voi siitä aiheutua helposti asenteita suuntaan ja toiseen. Tutustuminen muiden opettajien tyylihin voisi ennaltaehkäistä törmäyksiä, joita syntyy, kun opetustyyliä aletaan arvottamaan. Annin vastauksista on luettavissa, että hänen mielestään hänen tyyhinsä on 'parempi', kuin monien lukuaineiden opettajien. Erilaiset opetustyyliä voivat olla työyhteisössä rikkaus, jos niitä jaetaan ja perustellaan avoimesti. Jos näistä asioista ei puhuta, voi helposti muodostua 'kuppikuntia' eri tyylien kannattajien välille, eikä tämä edistä koulun yhteisöllisyyttä. Varsinkin huolestuttavaa on, jos opettaja vetää oppilaat mukaan arvottamiseen. Asenteet välittyvät hyvin helposti. Siksi onkin tärkeää, ettei opettaja tiedostamattomalla tasollakaan viesti oppilaille, että jonkin toisen opettajan tyyli on hieman kyseenalainen, tai tylsä. Annin tapauksessa tällaisesta ei ole todisteita, mutta tilanne voi helposti edetä siihen. Erityisen helposti kommunikointi voi lipsahtaa epäammatilliseen suuntaan silloin, kun opettajalla ja oppilailla on kaverilliset suhteet.

Myös Anni nosti haastattelussaan esille ongelmaoppilaat, mutta hieman eri näkökulmasta kuin esimerkiksi Pirjo. (ks. 4.1. Ongelmaoppilaat.) Anni on kokenut ahdistavana opettajan-

huoneen negatiiviset puheet oppilaista, joiden kanssa opettajilla on ongelmia. Usein nämä oppilaat ovat Annin parhaita oppilaita. Annin puheista heijastuu, että hän kokee olevansa yksin ajatustensa kanssa. Tällaisessa tapauksessa onkin hankalaa lähteä rakentamaan yhteistä mallia siihen, kuinka oppilas saataisiin paremmin mukaan kouluyhteisön normeihin. Anni itse uskoo vahvasti, että menestyminen jollain koulun osa-alueella voi alkaa näkymään positiivisena muutoksena myös muilla alueilla. (ks. 6.2. Menestyminen musiikissa.) Tämä kuitenkin vaatii koko kouluyhteisön tuen. Niin kuin aikaisemmin olen jo todennut, käy helposti niin, että oppilas leimataan hankalaksi koko koulun henkilökunnan silmissä. Sen jälkeen hänellä ei oikeastaan olekaan enää mahdollisuutta muuttaa toimintamallejaan. Jos opettaja on saanut yhteyden tällaiseen oppilaaseen, tulee hänen uskaltaa ilmaista mielipiteensä, vaikka se olisikin valitsevan ajattelun vastainen. Tässäkin mielessä opettajien yhteistoiminnallisuus nostaa arvoaan, sillä jos opettajilla on avoimet ja toimivat välit, helpottuu tällaisenkin yhteisen asian ajaminen. Opettaja voi saada muiden opettajien tuen, vaikkeivat he heti uskoisikaan tilanteen voivan muuttua. Teot ja asenteet kulkevat usein käsi kädessä, mutta mielestäni ihminen voi myös tietoisesti alkaa vaikuttamaan kumpaankin. Jos ihminen tekojen tasolla muuttaa toimintaansa, voi se ajan kuluessa muokata myös hänen asenteitaan positiivisempaan suuntaan ilman, että hän kokee, että häntä on manipuloitu ajattelemaan tietyllä tavalla. Pirjon esimerkissä (ks. 4. Pirjo) saimme nähdä tilanteen 'vastustajan' näkökulmasta. Jos tällä Pirjon mainitsemalla työllä on opettajien joukossa joku 'puolustaja', joutuu hän kohtaamaan melkoisen asennemylllyn. Sitä vastaan nouseminen vaatiikin opettajalta paljon itseluottamusta, ja uskoa omaan näkemykseensä. Jos opettaja ei saa tukea kollegoiltaan, nujertuu hän ylivoiman alla hyvinkin pian. Pahimmassa tapauksessa tämä voi johtaa siihen, että opettajakin alkaa eristäytyä samalla tavalla kuin hänen oppilaansa.

Annin mielestä vuorovaikutus on molemminpuolista kunnioitusta. Hänen mielestään itselleen on hyvä osata nauraa, ja se toimii esimerkkinä myös oppilaille. Anni korostaa tekemistä ja kokeilemistä. Annin mielestä on hyvä, ettei hän tunne oppilaidensa taustoja kovinkaan hyvin. Hänen mielestään se mahdollistaa nuoreen itseensä tutustumisen, ilman ennakkoasenteita. Anni kokee, että musiikinopettaja voi tutustua oppilaisiinsa eri tavalla kuin muut opettajat, sillä heitä yhdistää yhteinen mielenkiinto musiikkiin. Musiikinopettamisessa Annin mielestä on joskus ristiriitaista pohtia, ovatko valmiit tuotokset prosessia tärkeämpiä. Usein ulkopuoliset arvioijat painottavat valmista tuotosta, jolloin puhutaan laadullisesta arvioinnista. Anni

kokee, että hän opettajana pääsee arvioimaan myös prosessia, ja tästä syystä arvostaa usein eri asioita kuin esimerkiksi koulun konserttiin tulleet kuuntelijat. (ks. 5.5. Arviointi, Arvioinnin eri muodot.) Tämä mahdollistaa sen, että myös musiikillisilta taidoiltaan heikommat oppilaat pääsevät kokemaan onnistumisia, ja saavat kannustusta jatkaa yrittämistä.

Anni kertoi haastattelussaan, kuinka hän panostaa oppilaidensa kanssa siihen, että haluaa osoittaa kiinnostusta myös heidän koulun ulkopuoliseen elämään. Hän painottaa, että jos oppilaalta kysyy hänen kuulumisiaan, on tärkeää myös muistaa myöhemmin kysyä, miten tilanne on edennyt. Anni sanoi, että hänen hyvä nimi- ja kasvomuistinsa helpottaa tällaisen pientä huomioimista. Hyvä muisti ei pelkästään kuitenkaan riitä, vaan opettajan on tehtävä tietoisesti myös työtä näiden asioiden eteen. Annin vastauksista kuulee, että hän haluaa aidosti tutustua oppilaisiinsa, ja ajattelee työssään heidän etuaan. Yhteistyön muotoja voi olla monia, ja Anni haluaa syventää opetustaan käyttämällä oppilaita apuopettajina. Tämä onkin varmasti oivallinen tapa jakaa opetustilannetta pienempiin ryhmiin, ja aikaansaada henkilökohtaisempaa opetusta. Kuitenkaan tällainen järjestely ei onnistu, jos oppilaat eivät kunnioita opettajaa, ja koe, että asetetut tavoitteet ovat myös heille tärkeitä. Halutessaan oppilaat voivat yrittää laiskotella koko ajan kun opettaja ei ole paikalla, mutta jos heillä on sisäinen motivaatio tehdä annettua tehtävää, he suorittavat sen mielellään.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimusraporttini johtopäätöksissä kokoan ajatuksiani tutkimuskysymysteni (ks. 2.4. Tutkimuskysymykset.) valossa. Ensimmäisenä käsittelen toimivan vuorovaikutuksen olemusta tutkimukseni aikana nousseiden ajatusten pohjalta. Seuraavaksi kokoan yhteen toimivan vuorovaikutussuhteen elementit, jotka on johdettu aineistosta nousseista teemoista. Tämän jälkeen pohdin asioita, jotka edesauttavat toimivan vuorovaikutussuhteen syntymistä ja suhteen ylläpitämistä. Nämä teemat on johdettu aineistosta nousseista aiheista.

8.1 Toimivan vuorovaikutuksen olemus

Toimivan vuorovaikutuksen olemukseen kuuluu, että vuorovaikutussuhteen osapuolet ovat tyytyväisiä. Opettajan puolelta tämä näkyy työssäviihtymisenä, ja kiinnostuksena oppilaisiin ja työn kehittämiseen. Oppilaiden puolelta toimiva vuorovaikutus näkyy motivaationa ja yhteistyöhalukkuutena. Toimivan vuorovaikutuksen olemukseen kuuluu molemminpuolinen kunnioitus. Toista kunnioittava asenne ennaltaehkäisee mielipide-eroista johtuvia konflikteja. Molemminpuolinen kunnioitus pehmittää myös eri persoonallisuuksien aiheuttamia törmäyksiä.

8.2 Toimivan vuorovaikutussuhteen elementit

Aineiston perusteella löytyi teemoja, jotka nousivat esille useamman musiikinopettajan haastattelussa. Näitä teemoja voisi ajatella toimivan vuorovaikutussuhteen rakennuselementteinä, ja ne ovat:

1. Kiinnostus, kuunteleminen ja kommentointi.
2. Avoimuus.
3. Molemminpuolinen kunnioitus.
4. Virheiden hyväksyminen.
5. Oppilaantuntemus.
6. Persoonallisuudet.

Kaikki edellä mainitut elementit ovat löytyneet kahden tai useamman opettajan aineistosta.

Kiinnostus, kuunteleminen ja kommentointi. On tärkeää kysellä oppilailta heistä ja heidän elämästään. Kysyminen ei kuitenkaan saa olla mekaanista, vaan opettajan on kuunneltava, mitä oppilas vastaa. Oppilaiden vastauksiin kommentoiminen antaa oppilaalle tunteen, että häntä on kuunneltu, ja että opettaja on aidosti kiinnostunut hänestä ja hänen asioistaan. Kommentoiminen auttaa myös opettajaa muistamaan uudet oppilaat, ja tiedoista voi olla hänelle myöhemmin hyötyä. Opettajan tulee osoittaa kiinnostusta oppilaitaan kohtaan. Opettajan tulee kuunnella ja muistaa. Se, että opettaja muistaa keskustelut, jotka hän on oppilaidensa kanssa on käynyt, on merkki siitä, että kohtaamiset ovat olleet aitoja. Oppilaat aistivat kyllä, jos opettaja esittää muuta kuin mitä on, joten parasta on olla vain alusta asti oma itsensä.

Avoimuus. Opettajan kannattaa päästää oppilaat tutustumaan myös ihmiseen opettajaroolin takana. Opettaja voi kertoa oppilaille itsestään ja perheestään, ja kertoa, minkälainen päivä hänellä on. Se ei kuitenkaan tarkoita, että opettajan tulisi ylittää ammatillisuuden raja tuomalla esimerkiksi henkilökohtaisia murheitaan työpaikalle. Opettaja voi antaa käytöksellään esimerkin avoimuudesta, ja tällä tavoin olla oppilaiden saavutettavissa.

Molemminpuolinen kunnioitus. Molemminpuolinen kunnioitus on vuorovaikutuksen lähtökohta. Opettajan tulisi myös olla oppilaan puolella, ja hyväksyä hänet sellaisena kuin hän on. Koulussa opettaja voi muokata oppilaan käyttäytymistä, mutta hänen persoonaansa hänen ei tulisi puuttua. Opettajan omat näkemykset 'hyvästä tyypistä' eivät saa vaikuttaa hänen suhtautumiseensa oppilaisiin. Opettajan tulisi nähdä oppilaassa aina hyvä, vaikkeivat muut sitä näkisikään. Ristiriitatilanteissa myös oppilaan objektiivinen kuunteleminen on tärkeää.

Virheiden hyväksyminen. Opettajien tulisi esimerkillään näyttää, että epäonnistuminen on luonnollista, eikä sitä tulisi pelätä. Itselleen tulisi osata nauraa, sillä se helpottaa vastoin käymisten käsittelyä. Vaikka kyse onkin oppimisesta ja koulusta, ei kaiken tarvitse olla aina niin vakavaa. Opettaja voi kehittää omaa kykyään selvitä epäonnistumisista kehittämällä itsetuntemustaan. Kun opettaja on selvillä omista vahvuuksistaan, ei hän myöskään häpeä heikkouksiaan. Hyvä itsetunto mahdollistaa avoimen kanssakäymisen, joten itseensä tutustumiseen ja itsen arvostamiseen kannattaa panostaa. Opettajat mainitsivat opettajuuden olevan jat-

kuvaa kehitystä. Ja virheethän ovat tunnetusti oikein hyvä tapa oppia ja sitä myöten kehittyä. Hölmö on vasta se, joka tekee saman virheen kahdesti.

Oppilaantuntemus. Musiikin aineenopettajan oppilaantuntemus on hyvin erilainen, kuin esimerkiksi luokanopettajilta. Musiikinopettaja tapaa mahdollisesti satoja oppilaita, ja aikaa yhden ryhmän ja oppilaan kanssa on suhteellisen vähän. Syvä henkilökohtainen suhde kaikkien oppilaiden kanssa ei olekaan realistinen tavoite. Toisaalta musiikinopettajalla voi olla mahdollisuus suhtautua oppilaisiinsa aidommin ja ennakkoluulottomammin, kun hänellä ei ole niin paljon tietoa heidän taustoistaan. Oppilaalle voi olla helpotus, että opettaja kohtaa hänet avoimin mielin, eikä asennoidu ennakkotietojen mukaan. Musiikinopettajan oppilaantuntemuksessa on tärkeää, että opettaja kohtaa oppilaansa aidosti. Pienessä ajassa on tutustuttava oppilaaseen, ja muistettava hänet. Siksikin opettajan kannattaa panostaa jokaiseen kohtaamiseen oppilaidensa kanssa, sillä ne voivat olla ainoita mahdollisuuksia saada yhteys oppilaaseen. Musiikinopettajana on tärkeää oppia lukemaan oppilaiden käytöstä, ja näkemään ulkoisen käytöksen taakse. Oppilaat usein tietävät enemmän kuin sanovat, ja opettajan on osattava arvioida, milloin kannattaa kysyä lisää. Yksi opettajista kuvaili tätä musiikinopettajan ominaisuutta pelinlukutaidoksi. Tästä varmasti onkin kyse, ja niin kuin kaikissa peleissä, tämä taito kehittyy parhaiten kokemuksen kautta.

Persoonallisuudet. Vaikka vuorovaikutukseen panostaisi, ja koittaisi sitä kehittää, ei aina kaikkien kanssa löydy sellaista yhteyttä, kuin toivoisi. Tämä ei kuitenkaan ole kummankaan osapuolen vika, vaan kyseessä voi olla yhteensopimattomat persoonat. Tällaisessa tapauksessa suhde ei tahdo edistyä, vaikka kyseessä ei ole kummankaan osapuolen haluttomuus. Vaikka persoonat eivät kohtaisikaan, ei se tarkoita, etteikö vuorovaikutus voisi toimia asiallisella tasolla. Erilaisiin persoonallisuuksiin vetoaminen ei siis anna oikeutusta luovuttaa yhteistyön suhteen. Jos opettajalla on ylitsepääsemättömän tuntuksia ongelmia jonkun oppilaan kanssa, kannattaa hänen ehkä miettiä, olisiko hänelle itselleen jo muodostunut sellainen asenne, ettei suhteella olekaan enää mahdollisuutta parantua. Konfliktitilanteessa voi olla hyvä kutsua paikalle kolmas osapuoli, joka osaa ehkä katsoa tilannetta hieman objektiivisemmin. On tärkeää, että tämä kolmas osapuoli on sellainen henkilö, jonka mielipidettä kumpikin konfliktin osapuolista arvostaa. Jos esimerkiksi oppilas epäilee tilannetta selvittäneen henkilön olevan automaattisesti opettajan puolelta, ei rakentaviin ratkaisuihin varmastikaan päästä.

8.3 Pohdintaa

Aineistosta nousi esiin aiheita, jotka herättivät mielenkiintoni. Nämä aiheet jäivät mietityttämään minua monestakin syystä. Osa aiheista on sellaisia, jotka nousivat useamman musiikinopettajan haastattelussa esille. Osa taas on vain jonkun yksittäisen opettajan tekemiä huomautuksia. Jokainen aihe on kuitenkin pohtimisen arvoinen, ja vaikuttaa musiikinopettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Vaikutukset voivat olla joko positiivisia tai negatiivisia riippuen siitä, miten asioihin suhtaudutaan. Teen pohdintani yhdistellen musiikinopettajan, oppilaan sekä koko työyhteisön näkökulmia, sillä vuorovaikutuksessa on aina kyse kahdesta tai useammasta osapuolesta. Koululaitoista ei pysty tarkastelemaan ilman, että sen liittyy ympäröivään yhteiskuntaan ja sen muutokseen. Tämän vuoksi myös yhteiskunnallinen näkökulma nousee pohdinnoissa esille.

Pehmeät keinot koulussa. Molnar ja Lindquist (1994) kuvaavat vuorovaikutussuhteen ongelmia tiukkaan salvatuksi oveksi sinun ja toimivan suhteen välissä. Joskus voi löytää tarpeeksi voimakkaan muurinsärkijän, jolla oven voi hajottaa. Lopputulos tällöin aiheuttaa kuitenkin aimo annoksen tuhoa. Tulisikin aina pyrkiä tarkistamaan, löytyisikö jostain takaovi, josta voi vain kävellä sisään. (Molnar & Lindquist 1994, 117) Martti kertoo haastattelussaan, ettei hän usko rankaisun voimaan. Hän haluaa käyttää työssään pehmeitä keinoja, ja hakee konfliktitilanteissa ratkaisua positiivista kautta. Kurinpito-ongelmat ovat yhä yleistymään päin suomalaisissa kouluissa, ja opettajat tuntuvat voimattomilta oppilaiden huonon käytöksen edessä. Osa opettajista jopa pelkää oppilaitaan. Tällaisessa tilanteessa, kun opettajalla ei ole luontaista auktoriteettia oppilaan suhteen, etsitään ratkaisua helposti ulkoapäin. Jälki-istunnot ja muut rankaisumenetelmät ovat pitäneet pintansa muuttuvassa koulujärjestelmässä, mutta onko niillä enää sellaista vaikutusta kuin pitäisi? Kovapintaisimmat oppilaat eivät paljoa hätkähdä, vaikka joutuisivatkin koulun jälkeen tunniksi istumaan. Koulusta erottaminenkin voi heistä tuntua vain hyvältä asialta. Perinteiset, koulujen yhä paljon käyttämät, rankaisumallit eivät tunnu nykypäivänä kovinkaan tehokkailta. Ja jos ne eivät tehoa, voivatko ne olla tarkoituksenmukaisiakaan? Jälki-istunnot ovat puhdas esimerkki ulkoapäin ohjautuvasta käytöskoulusta, eikä sillä varmastikaan ole oppilaan kannalta kovinkaan perustavalaatuisia vaikutuksia. Oppilasta voi harmittaa, että hän jäi kiinni, ja sai rangaistuksen, mutta tuskin hän

jälki-istuntotuntiaan käyttää katumiseen. Päin vastoin. Rangaistus annetaan perinteisesti aina ylhäältä päin, eikä siinä ole keskustelunvaraa. Oppilas kokee annetun rankaisun usein kohutuuttomana, ja se kasvattaa oppilaan vastarintaa entisestään.

Martin esittämässä mallissa konfliktitilanteita koetetaan selvittää ohjaamalla oppilaan huomio johonkin positiiviseen. Oppilaan epätoivottua käytöstä sammutetaan, ja samaan aikaan tekoja ohjataan johonkin, josta oppilas voi saada onnistumisen kokemuksia. Musiikin opettamisessa opettajan oma mielikuvitus on rajana siihen, millä kaikilla tavoin oppilaita saa osallistettua toimintaan. Oppilaisiin tutustumalla opettaja osaa käsitellä eri oppilaita eri tavalla, ja tietää, mikä keino toimii kehenkin. Tokikin on oppilaita, joiden kanssa yhteistyötä ei vain saa toimimaan. Tällöin opettajan tehtäväksi jää lähinnä selviytyminen tunnista toiseen kyseisen oppilaan kanssa. Mutta silloinkin opettaja voi tarkastella omaa asennettaan. On oltava tarkkana, ettei asenteista muodostu asenneongelmia, sillä silloin oppilaaseen suhtautuminen ei enää ole suhteessa hänen käytökseensä. (ks. 8.3 Pohdintaa - Opettajien asenneongelmat.)

Ratkaisevat minuutit. Martti mainitsee haastattelussaan, kuinka joskus muutama oppilaan kanssa kahdestaan vietetty minuutti saattaa olla ratkaiseva ele. Hetki voi olla tunnin loputtua, eikä se vaadi mitään sen suurempia järjestelyitä. Tämän hetken voi käyttää siihen, että neuvoo oppilaalle henkilökohtaisesti jonkun hänelle vaikean asian. Tämän hetken voi käyttää myös siihen, että kysyy yksittäiseltä oppilaalta, miten esimerkiksi hänen bändillään menee. Tämän hetken voi käyttää myös siihen, että selaa omaa kännykkäänsä ja miettii ketä kutsuisi grillikauden avajaisiin oppilaiden vain valuessa ohi. Tällaiset pienet hetket nousevat arvoon arvaamattomaan juuri silloin, kun aikaa on vähän, ja oppilaita on paljon. Musiikinopettajalla ei ole mahdollisuutta jutella joka päivä kaikkien oppilaidensa kanssa, mutta pieniä kohtaamisia hän voi järjestää. Tällaisia kohtaamisia tulee paljon luonnostaankin, jos opettaja vain ne huomaa. Jos opettaja on saanut luotua henkilökohtaisen yhteyden oppilaisiinsa, helpottaa se myös tuntityöskentelyä. Opettajan on helpompi vedota oppilaan omaan järkeen, jos on oppilaan kanssa keskustelemalla tullut tulokseen, että hänellä sellaista 'omaa järkeä' on. Pienellä vairolla arjessa voi siis saada aikaan hyviä tuloksia.

Pienet kohtaamiset voivat olla myöskin tuhoavia. Jos opettaja vain päättää alkaa kyselemään oppilaidensa kuulumisia, mutta ei ole heistä aidosti kiinnostunut, voi tämä rikkoa vuorovaiku-

tussuhdetta. Jos opettajalta ei tule oppilaiden huomioiminen luonnostaan, voi se pakotettuna vaikuttaa hyvinkin teennäiseltä. Oppilaat kyllä aistivat, onko opettaja aito. Opettajan onkin siis ensin selvitettävä itselleen miksi hänen kannattaa olla kiinnostunut oppilaistaan. Tätä kautta hän voi alkaa näkemään yhteyden muodostamisen tärkeänä ja mielekkäänä, ja ajan myötä siitä voi tulla luonnollinen osa hänen toimintaansa. Aito kohtaaminen ei kuitenkaan ole mikään kikka, jota jokainen opettaja voi tuosta vain käyttää saavuttaakseen paremman yhteyden oppilaisiinsa. Aito kohtaaminen on tapa kohdata ihmisiä hyväksyen ja vilpittömällä mielenkiinnolla. Kuten sanoin, se ei välttämättä tule kaikilta luonnostaan, mutta jokainen voi siihen panostaa, ja sitä kautta kehittyä ihmisten kohtaajana. Harjoittelemisen voi aloittaa milloin vain, missä vain. Kun seuraavan kerran kohtaat ihmisen ja kysyt mitä hänelle kuuluu, kiinnitä huomiota siihen, kuunteletko vastauksen oikeasti. Valitettavan usein vastauksen aikana kysyjä pohtii samaan aikaan jo omia asioitaan, varsinkin, jos kyseessä on pikainen kohtaaminen. Ero mekaanisen kysymisen ja aidon välittämisen välillä on huomattava.

Opettajien asenneongelmat. Tarkoitan opettajien asenneongelmilla sellaista tilannetta, jossa opettaja ja mahdollisesti koko kouluyhteisö on leimannut jonkun oppilaan toivottomaksi. Tällöin syitä oppilaan käytökseen ei enää haeta, vaan oppilas vaan 'on sellainen'. Usein ennakkotiedot tällaisesta oppilaasta ovat jo negatiiviset, eikä häneltä tarvita montakaan epätoivottua tekoa, ennen kuin voidaan jo sanoa, että oppilas on mahdoton. Oppilaan kohdalla toteutuu niin sanottu itseään toteuttava ennuste (ks. 4.1. Ongelmaoppilaat.) Asenneongelma on termi, jota ongelmallisten oppilaiden kohdalla on käytetty varmastikin niin pitkään, kuin nykyinen koululaitos on ollut voimassa. Tällöin oppilaiden vaikeudet nähdään hyvin pitkälle heistä johtuviksi, eikä asian vastavuoroisuutta ole välttämättä ole otettu tarkasteluun. Enemmänkin kuin oppilaiden asenneongelmat, minua kiinnostaa opettajien asenneongelmat. Aineistosta löytyi viitteitä tällaisesta ilmiöstä. Yksi opettajista puhui eräästä oppilaasta vahvasti asenteellisesti, eikä hänellä ainakaan tuntunut olevan enää minkäänlaista halua selvittää asiaa. Toinen opettajista kertoi pahoittavansa mielensä opettajanhuoneen puheista, kun opettajat siellä haukkuvat oppilaita. Jos opettajan negatiivisesta asenteesta oppilasta kohtaan on tullut pysyvä, voi se pahimmassa tapauksessa lähennellä jo asenneongelmaa. Ymmärrän syyt siihen, miten tällaiseen tilanteeseen voidaan päätyä. Opettajilla ei yksinkertaisesti ole kapasiteettia alkaa selvittämään jokaisen oppilaan tilannetta. Leimaaminen ja käsien pystyyn nostaminen voi tuntua helpommalta ratkaisulta. Eikä opettajaa siitä voi syyttää. Hänellä on niin paljon oppilaita ja niin vä-

hän aikaa, että ei yksittäiselle oppilaalle yksinkertaisesti voi omistautua. Mutta mietin, missä määrin tämä on vain tekosyy? Missä määrin opettajat väistelevät omaa vastuutaan, ja sysäävät oppilaan ongelmiseen jonkun muun kontolle?

Uskon, että ammatillisuuden raja ylitetään siinä, kun opettaja lakkaa yrittämästä. Hankalan oppilaan kanssa ei jaksata alituisesti kamppailla, mutta toivosta ei saisi koskaan luopua. Ammatillisen opettajan tulisi mielestäni aina pitää itsensä avoimena oppilaan muutokselle. Muutos voi aluksi olla hyvin pientä, mutta muutosta silti. Ja tällainen oppilas, joka yrittää murtaa itseään toteuttavan ennusteen, tarvitsee paljon tukea. Hän tarvitsee sitä luokkatovereiltaan, perheeltään, opettajiltaan sekä koko kouluuyhteisöltä. Myös opettaja tarvitsee prosessin aikana tukea työyhteisöltään. Käytös voi muokkaantua pala palalta, mutta jos muutosyritykset kaikkuvat kuuroille korville, loppuu yrittäminen hyvin lyhyeen. Opettajan onkin oltava tarkkana, että hän on herkkä huomaamaan oppilaan kädenojennuksen, ja tarttuu siihen. Opettajan on myös tiedostettava, että silloin kun puhutaan ihmisen käyttäytymisestä, yhden yön ihmeitä ei tapahdu. Muutosprosessi on pitkä, ja takapakkia tulee varmasti. Opettajan onkin unohdettava omat sankarilliset ajatuksensa oppilaiden pelastamisesta. Kyse ei ole siitä, mitä opettaja on onnistunut oppilaassa saamaan aikaan, vaan kyse on siitä, mitä oppilas opettajan tukemana saa aikaan. Opettajan tulee myös muistaa se, että koulumaailmassa hänen tulisi mahdollisimman pitkälle ajatella oppilaan etua. Joskus se vaatii sitä, että omasta ylpeydestä on hetkeksi pystyttävä luopumaan. Opettajakin on ihminen, ja kostonhimo on inhimillinen tunne. Se vaan ei kuulu ammatillisen opettajan toimintaa ohjaaviin tunteisiin. Opettaja ei saisi kantaa kaunaa, eikä katkeroitua oppilasta kohtaan. Se ei tarkoita, etteikö opettaja saisi ilmaista mielipahaansa. Rehellinen tunteidenilmaisuus molempiin suuntiin on tärkeää silloin, kun asioita halutaan selvittää. Se vaatii kuitenkin sekä opettajalta että oppilaalta hyvin paljon. Prosessin aikana saattaa ilmetä negatiivisia asioita myös opettajasta ja hänen toimintamalleistaan. Sen vuoksi ymmäränkin, miksi voi tuntua houkuttelevammalta lakaista jotkut ongelmat maton alle. Eikä opettaja voi siitä oikein tuomitakaan.

Opettaja kaverina. Suomalainen yhteiskunta on muuttunut paljon viime vuosikymmenten aikana. Vahvasti itsenäinen Suomi on nostanut itsensä hyvinvointivaltioksi, jonka kansalaisten ei tarvitse huolia jokapäiväisestä selviytymisestään. Yleinen koululaitos, joka tarjoaa

maksuttoman peruskoulutuksen kaikille, näyttäytyy selkeänä etuna kansainvälisissä kouluvertailuissa. Suomalaisilla lapsilla ja nuorilla on siis varsin kiitollinen asema. Näin asia on ainakin teoriassa. Käytännössä näyttää siltä, että oppivelvollisuus koetaan välttämättömänä pahana, eikä niinkään mahdollisuutena oppia. Niin kliseiseltä kuin se voi kuulostaakin, ovat nykyajan nuoret tottuneet liian hyvään. Useat heistä ottavat elämän helppouden itsestäänselvyytenä. Tästä johtuen he eivät osaa arvostaa mahdollisuuksiaan niin kuin heidän ehkä pitäisi. Tämä näkyy koulumaailmassa välinpitämättömyytenä ja kapinana koulua vastaan.

Yhteiskunnan auktoriteettirakenne on heikentynyt. Yleisiä auktoriteetteja kyseenalaistetaan, eivätkä nuoret välttämättä koe itseään yhteiskunnan vastuullisiksi jäseniksi. Puheet kapitalistisen yhteiskunnan aikaansaamasta individualismin kukoistuksesta eivät ole täysin perättömiä. 'Yhteinen hyvä' alkaa olla asia, josta vanhemmat ikäpolvet puhuvat kaihoisasti samaan aikaan kun nuoret talloivat toisiaan tavoitellessaan omia etujaan. Yleisten auktoriteettien heikentyminen näkyy myös koulumaailmassa. Opettajalla ei ole enää itsestään selvää auktoriteettia nuorten edessä. Perinteinen koululaitoksemme perustuu pitkälti ajatukseen, että oppilaat tulevat kouluun oppimaan niitä asioita, joita opettajat heille opettavat. Nykyisin todellisuus on kuitenkin toinen. Oppilaat voivat saada tarvitsemansa tiedon internetistä tai televisiosta, eivätkä he näe opettajaa enää tiedonjakajana. Useat oppilaat voivat kokea opettajan vanhanaikaisena muinaisjäännöksenä, joka ei tajua oikeasta elämästä mitään. Vanhempien opettajien kohdalla asia voikin olla näin. Erityisesti teknologian nopea kehitys on johtanut siihen, että eri sukupolvien välinen kuilu on suurempi kuin koskaan. Ongelma on siinä, etteivät nuoret välttämättä näe, mitä he voisivat oppia vanhemmilta sukupolvilta.

Yhteiskunnan muutokset ovat johtaneet siihen, että myös opettajat ovat jääneet muutospaineen puristuksiin. Perinteiset keinot eivät ole enää päteviä, mutta uusia malleja opettajuuteen ja koulun nykyaikaistamiseen ei ole ehditty luomaan. Ratkaisua on haettu monin keinoin, ja yksi niistä on opettajan roolin täydellinen muuttaminen. Joissain tapauksissa opettajat ovat hakeneet yhteyttä oppilaisiinsa alkamalla oppilaiden kaveriksi. Tämä on kuitenkin johtanut monissa tapauksissa vain uusiin ongelmiin. Myös tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat puhuvat kaveruuden aiheuttamista haitoista opettaja – oppilas -suhteessa. Martti sanoo opettajan edustavan aikuismaailmaa, eikä voi olla oppilaan kaveri. (ks. 3. Martti) Pirjon mielestä oppilaiden kanssa ei saa olla liian kaverillinen, sillä silloin ei pysty tarttumaan mahdolli-

siin kurinpito-ongelmiin. (ks. 4. Pirjo) Anni kertoo, että osittain hänen nuoresta iästäänkin johtuen hänellä on oppilaidensa kanssa suhteellisen kaverillinen suhde. Opetusuransa alussa Anni sanoi olleensa hieman liiankin tuttu oppilaidensa kanssa. Tämä näkyi suhteessa kunnioituksen puutteena, ja oppitunnit saattoivat kulua jutustellessa. Myös Annin mielestä kurinpito vaikeutui, kun osa oppilaista käytti opettajan kaverillisuutta hyväkseen. Anni kokee, että nykyisin hänellä on hyvä balanssi kaveruuden ja auktoriteetin suhteen. (ks. 6. Anni.)

Opettaja ei siis voi olla oppilaan kaveri. Jos koulusta häviää auktoriteetti, aiheuttaa se myös turvattomuutta. Jos opettaja kaveeraa oppilaiden kanssa, saattaa se näyttäytyä helposti myös joidenkin oppilaiden suosimisena. Oppilaiden tulee tietää, että opettaja on luotettava ja tasa-puolinen. Opettajan tulee siis olla oppimistoimintaa ohjaava aikuinen. Anni mainitsi balanssin kaveruuden ja auktoriteetin suhteen. Tästä varmasti onkin kysymys silloin, kun mietitään nykyistä opettajakuvaa. Tämä balanssi voi olla eri opettajilla hyvin erinäköinen. Osalle opettajista oppilaiden kanssa jutteleminen ja sosialisointi voi tulla luonnostaan, osa opettajista taas haluaa pidättäytyä hieman enemmän. Ei ole sanottua, kumpi malleista olisi parempi. Jokaisen opettajan on vain löydettävä se oma balanssi. Se, että on auktoriteetti, ei tarkoita sitä, että täytyisi nostaa itsensä muiden yläpuolelle. Päin vastoin. Demokraattinen johtaja on sellainen, jonka ryhmän jäsenet ovat vapaaehtoisesti valinneet johtajakseen. Oppilaat eivät voi valita opettajaansa, mutta he voivat valita, aikovat he suostua hänen kanssaan yhteistyöhön. Pakottamalla harvoin saadaan hyviä tuloksia aikaan, varsinkin kun kyse on kasvatuksesta ja koulutuksesta. Samalla tavalla kuin oppilaidenkin, on opettajienkin tultava vastaan. Molemmat voivat oppia toisiltaan. Vaaditaan kuitenkin hyvää itsetuntoa, ettei toisen osaamista ja erilaaisuutta koeta uhkana. (ks. 5.2. Opettajan itsetunto ja hyvä itsetuntemus.)

Opettajien kuppikunnat. Kirjoitin aikaisemmin opettajien yhteistoiminnallisuudesta, eli kollegiaalisuudesta. (ks. 4.3. Opettajien yhteistoiminnallisuus.) Tällainen hedelmällinen yhteistyö eri opettajien välillä ei valitettavasti aina toteudu. Joskus voi kyse olla enemmänkin opettajien muodostamista kuppikunnista, kuin koko opettajakunnan ja työyhteisön yhteisestä toiminnasta. Opettajien kuppikunnat muodostuvat samalla tavalla kuin oppilaidenkin kaveriporukat. Samanhenkiset ihmiset kerääntyvät yhteen, ja vahvistavat omaa ajatteluaan muilta saamansa tuen myötä. Vahva me-henki voi johtaa siihen, ettei eri lailla ajattelevien mielipiteet olekaan enää niin arvokkaita, vaan usko omaan oikeassa olemiseen on luodinkestävä. Tällai-

set kuppikunnat ovat jossain määrin välttämätön piirre yhteisöissä, sillä ne ovat vertaistuki-toimintaa sen alkukantaisimmassa muodossa. Valitettavasti tällaisilla kuppikunnilla on kuitenkin myös negatiivinen vaikutus työyhteisöön.

Opettajan työ on rankkaa, jos ei fyysisesti, niin ainakin henkisesti. Jatkuva aika- ja resurssipuola vaivaa, ja hankalat oppilaat ovat yhä useammin opettajanhuoneen puheenaiheena. Opettaja ei voi luokassa puhua suutaan puhtaaksi, vaan hän patoaa tunteensa siihen asti, kunnes voi päästää ne valloilleen turvallisessa ilmapiirissä. Haittana tässä on se, että jos asioita kertoo vastaavalla tavalla väsyneelle ja stressaantuneelle kollegalleen, ei kyse ole niinkään puhdistautumisesta, vaan itsensä lietsomisesta. Voisi jopa puhua juoruamisesta. Uupunut opettaja saa voimia, kun toinen uupunut opettaja todistelee hänen työnsä rankkuutta, ja oppilaiden mahdottomuutta. Huomaamatta tilanne voi ajautua siihen, ettei opettaja enää edes halua nähdä hankalia oppilaita objektiivisesti, sillä silloin hänellä ei olisi enää mehukkaita juttuja kerrottavana. Marttyyrius on opettajien ammattitauti. Kovin helposti opettaja ajattelee, että hänen on tehtävä kaikki itse, ja ettei kukaan muu osaa hänen töitään hoitaa. Vastikään olemme saaneet lukea iltapäivälehtien otsikoista, että opettajat ottavat vähiten sairaspäiviä. Opettajat vaan menevät töihin, oli kunto mikä tahansa. Tähän samaan ajattelumalliin liittyy oman työn vaativuuden yltiöpäinen korostaminen. Ja mitä uupuneempi opettaja työhönsä on, sitä suuremmalla pensselillä hän tarinoitaan värittää. Opettajat saavat toiminnalleen oikeutuksen sillä, että he kuvittelevat harrastavansa ammatillista tiedonjakoa kollegoidensa kanssa.

Opettajien kuppikunnat voivat toimia kaikessa hiljaisuudessa koulun arjessa, ilman sen kummempia näkyviä merkkejä. Joskus kuppikunnat kuitenkin kääntyvät toisiaan vastaan. Tällöin eri tyylien edustajat arvostelevat toisiaan, eivätkä näe, että heillä voisi olla toisiltaan opittavaa. Usein tällaiset keskustelut käydään vielä toisten selkien takana. Rehtori voi aistia, että opettajankokouksessa on hieman kireä tunnelma, mutta asiaan ei oikein pääse käsiksi. Kuppikunnat voivat kääntyä myös yksittäistä henkilöä vastaan. Tämä henkilö voi olla joku koulun henkilökunnasta, vanhempien edustaja tai joku oppilaista. Jos oppilas joutuu tällaisen kuppikunnan silmissä huonoon valoon, on tätä mielikuvaa hyvin hankalaa poistaa. Olen viitannut tällaisiin tilanteisiin aikaisemminkin. (ks. esimerkiksi 4.1. Ongelmaoppilaat, 7.2. ”Mä hoidan sen musiikinopetuksen ja sillä selvä”.)

Opettajien kuppikuntien negatiivisia vaikutuksia voidaan ennaltaehkäistä panostamalla työyhteisön avoimuuteen. Erilaiset opetustyyli ja ajattelutavat tulisi hyväksyä, ja tiedonjaon tulisi olla avointa. Aivan kuin vuorovaikutuksessa muutenkin, myös opettajien kesken tulisi valita keskinäinen kunnioitus. Vaikkei toisen tyyliä aivan ymmärtäisikään, tulisi sitä kunnioittaa. Rakentava keskustelu ja mielipiteiden avoin vaihtaminen on eri asia kuin takanapäin arvosteleminen. Niin naurettavalta kuin se ehkä kuulostaakin, voi opettajanhuoneessa miettiä esimerkiksi sitä, kuka istuu kahvitauon aikana missäkin. Voiko opettaja mennä istumaan mihin tahansa, kenen tahansa viereen ilman, että hänelle tulee vaivaantunut olo? Usein opettajanhuoneissa tuntuu olevan niin paljon sanomattomia sääntöjä ja vakiintuneita käytänteitä, että ulkopuolisen silmin se voi vaikuttaa todella sisäänpäin kääntyneeltä. Uuden opettajan voikin olla hankalaa päästä sisään näihin jo vakiintuneisiin porukoihin. Vastuu työyhteisöstä on loppukädessä rehtorilla, mutta yksin hän ei pysty asioita muuttamaan. Vastuu kuuluu jokaiselle työyhteisön jäsenelle. Tokikin rehtori voi toimia omalla esimerkillään roolimallina, joka kuvastaa koulun arvopohjaa.

Tulehtuneet välit opettajien kesken heijastuvat vääjäämättä myös opetukseen. Pahimmassa tapauksessa henkilökohtaiset ristiriidat muiden opettajien kanssa muodostuvat asenteiksi, joita opettaja välittää eteenpäin oppilailleen. Jotta koulu yhteisö voisi toimia avoimesti ja aidosti kannustavasti, on myös opettajien keskinäiseen vuorovaikutukseen panostettava. Oppilaat kyllä aistivat minkälainen tunnelma opettajilla työssään on, ja mikään ei tartu nopeammin, kuin paha mieli.

Arvioinnin merkitys vuorovaikutuksessa. Heli mainitsi haastattelussaan arvioinnin hankaluuden sellaisten oppilaiden kohdalla, joihin hänellä ei ole henkilökohtaista yhteyttä. (ks. 5. Heli) Anni puolestaan pohti musiikinopetuksen tuloksellisuutta. Usein hän itse saa parhaimman olon siitä, kun ei niin lahjakkaat oppilaat ovat opetelleet soittamaan jotain, ja pääsevät esiintymään. Ulkopuolisen korvaan esitys ei kuitenkaan ole ehkä niin vaikuttava, kuin jos lavalla olisi olleet musiikinryhmän parhaat muusikot. (ks. 6. Anni) Arviointi taito- ja taideaineissa on aihe, joka herättää keskustelua. Perinteisesti on ajateltu, että jos joku on hyvä musiikissa, saa hän hyvän arvosanankin. Jos ei osaa laulaa eikä soittaa, jää numero automaattisesti alhaiseksi. Arvioinnissa on kuitenkin kyse paljon muustakin, kuin pelkästään oppilaan lahjakkuudesta ja taidoista kyseisessä aineessa. Olen syventänyt arvioinnin teemaa teo-

riaosuudessa, sillä mielestäni se on yksi musiikinopettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen vaikuttavista tekijöistä.

Koulussa arviointi on pakollinen elementti. Parhaimmillaan arvioinnilla on oppilaan itsetuntoa vahvistava vaikutus. Kun arviointi tapahtuu kunnioituksen ja luottamuksen ilmapiirissä, parantaa se oppilaan motivaatiota ja lisää hänen iloisuuttaan. Musiikintunnilla yhdessä soittaminen voi olla hauskaa, jos väärää ääniä ei tarvitse pelätä. Haastattelemistani opettajista Anni ja Heli painottivatkin sitä, että virheitä voi ja pitää tehdä. Musiikin arvosana ei ole kiinni pelkästään siitä, kuka soittaa parhaiten. Arvioinnin tulisikin olla mukana kaikissa oppimisen ja opettamisen vaiheissa. Sen tarkoituksena ei ole laittaa oppilaita paremmuusjärjestykseen, vaan arvioinnin tavoitteena tulisi olla oppimisen tukeminen. Formatiivinen arviointi on oppimisen seuraamista opetuksen edetessä, summatiivinen arviointi taas tuloksellisuuden selvittämistä oppimiskokonaisuuden päättyessä. (ks. 5.5. Arviointi.)

Musiikinopetuksessa arviointi voi vaikuttaa vuorovaikutussuhteeseen joko negatiivisesti tai positiivisesti. Musiikinopettaja voi omilla arviointimenetelmillään joko luoda onnistumisenkokemuksia usealle, tai jättää musiikissa menestymisen vain harvoille ja valituille. Perinteisesti tällaiset 'kympin oppilaat' harrastavat musiikkia koulun ulkopuolellakin, ja heidän osaamistasonsa on sitä kautta automaattisesti korkea. Haastatteleman opettajat toivat kuitenkin vahvasti esille myös arvioinnin formatiivisia puolia. He painottivat, että on tärkeää kannustaa juuri niitä oppilaita, joiden lähtötaso on heikko, ja arvioida heidän kehittymistään. Kaikkia musiikki ei tietenkään kiinnosta, mutta on tärkeää, että opettaja näkee joukosta myös ne oppilaat, jotka haluavat oppia. Opettajan onkin mietittävä arviointia yksilötasolla. Vaikka arvosanat annetaan suhteessa muuhun opetusryhmään, tulisi niissä näkyä myös henkilökohtaisen kehittymisen tulokset.

Arvioinnin perusteet tulisi olla kaikille yhtäläiset, ja niiden tulee olla myös oppilaille selvät. Opettajan tulee perustella, mistä kaikista osa-alueista musiikin arvosana muodostuu. Musiikinopettajan onkin erotettava, mikä on oppilaan omaa, koulun ulkopuolella hankittua taitoa, ja missä määrin hän on kehittynyt oppilaana. Koulun musiikinopetuksessa ei mielestäni voi antaa korkeinta arvosanaa huipputaidon bändisoittajalle, jos hän ei osallistu tunneilla muuten aktiivisesti. Rytmitajuttomalle ja kehnon nuottikorvan omaavalle oppilaalle ei myöskään voi

antaa suoralta kädeltä ala-arvoista musiikin arvosanaa, jos hän osallistuu tunneilla aktiivisesti ja harjoittelee annettuja tehtäviä. Jos oppilaat kokevat, että opettaja suosii arvioinnissaan tiettytyyppisiä oppilaita, tai arvioi oppilaita henkilökohtaisten mieltymystensä mukaan, aiheuttaa se taatusti ongelmia vuorovaikutukseen. Oppilaille tulee helposti olo, että opettaja suosii tiettyjä oppilaita, ja muut jäävät automaattisesti ulkopuolelle. Sen vuoksi opettajan onkin hyvä pysähtyä tarkastelemaan omia arviointimallejaan. Vaikka pintapuolin vaikuttaisikin siltä, että arviointi on reilua, kannattaa sitä kuitenkin pohtia vielä uudemman kerran. Ja hyvä keino varmistua arvioinnin oikeudenmukaisuudesta, on ottaa oppilaat mukaan arviointiprosessiin. Jos esimerkiksi opettajan arvion ja oppilaan itsearvion välillä on suuria eroja, on ehkä aiheellista istua alas keskustelemaan siitä, mistä tämä näkemysero mahtaa johtua.

Yksi nauraa ja muut ovat hiljaa? Pirjo mainitsee haastattelussaan huumorin käytön opettajan työssä. Hänen mielestään huumorin kautta voi muodostua yhteisiä tapoja opettajan ja oppilaiden välille. Hänen huumorinsa toimii yläkoulussa, mutta alakoululaiset eivät hänen mukaansa ymmärrä hänen huumoriaan. (ks. 3. PIRJO.) Huumori voi olla joko yhdistävä tai erottava tekijä. Parhaimmillaan opettajan käyttämä huumori tuo hänet lähemmäksi oppilaita, ja sillä on koko luokkaa yhdistävä vaikutus. Pahimmillaan se kuitenkin voi aiheuttaa ryhmässä eriarvoisuuden tunteita, jos opettajan huumori on vain harvojen oppilaiden 'sisäpiirivitsi'. Oppilaat, jotka eivät tähän sisäpiiriin kuulu, voivat kokea itsensä ulkopuolisiksi. Erityisopettaja Tarja Anttila (2009) on tutkinut lukiolaisten käsityksiä huumorista ja heidän kokemuksiaan opettajista huumorin käyttäjinä. Anttilan mukaan huumorilla voidaan vapauttaa, rentouttaa ja ilahduttaa. Tällöin huumori edistää hyvää oloa ja myönteistä sosiaalista kanssakäymistä. Anttila jatkaa, että huumorin avulla voidaan kuitenkin myös pilkata, nöyryyttää, ivata ja nauraa jonkun kustannuksella. Tällöin Anttilan mukaan huumorista tulee esille sen kielteinen puoli. (Anttila, 2009, 10.) Huumori kuuluu ihmisten elämään, ja sitä kautta sen tulisi kuulua myös kouluun. Minkälainen huumori sitten on opettajalle sopivaa?

Aikaisemmin olen pohtinut sitä, kuinka paljon opettajan tulisi tuoda omaa persoonaansa mukaan opetukseen. Huumorintaju on jokaisen yksilöllinen ominaisuus, joka ilmenee hyvin eri tavoin eri ihmisillä. Joku tykkää kuivasta, sarkastisesta huumorista, ja voi kertoa vitsejä hyvin vakavalla naamalla. Tällainen huumori on oikean vastaanottajan kohdalla hyvin hauskaa, mutta jos vitsiä ei ymmärrä, saattavat lakoniset kommentit jopa loukata. Sarkasmin ymmär-

täminen on hyvin yksilökohtaista. Onkin muistettava, että opettaja on luokassaan sellainen henkilö, jonka seurassa oppilailla tulisi olla turvallinen olo. Sarkastiset vitsit ovat siinä mielessä riski, että osa oppilaista saattaa ymmärtää ne väärin, ja pahoittaa mielensä. Toisaalta juuri tällaisella huumorilla opettaja voi saada yhteyden sellaisiin oppilaisiin, joiden kanssa muuten ei yhteistä säveltä tahdo löytyä. Oppilaat saattavat nähdä opettajansa enemmän oppilaiden kaltaisena, ja sitä kautta mielenkiintoisena. Sarkastinen huumori kuuluu mielestäni yhteen oppilaiden kanssa kaveeraamisen kanssa. Opettaja voi tuoda omaa persoonaansa esiin, kunhan vain pysyy ammatillisuuden rajoissa. Sarkastisen huumorin kanssa ammatillisuuden raja voisi kulkea siinä, että opettaja tarkkailee luokkaansa, ja reagoi huomioihinsa ammatillisella tavalla. Hänen tulee olla selvillä siitä, kuinka hänen sarkastiset kommenttinsa tulkitaan. Jos hän huomaa, että osa oppilaista kokee kommentit kiusallisina, tulisi hänen välttää niitä. Vaarana on, että opettaja huomaamattaan jopa parjaa oppilaita, jotka eivät hänen huumoriaan ymmärrä. Pahimmassa tapauksessa hän vielä kommentoi asiaa 'sisäpiirin' oppilaille, ja he nauravat asialle yhdessä. Saattaa tuntua, että eihän tällaista voi koulussa tapahtua. Omasta kokemuksesta voin kuitenkin todeta, että tällaisia tilanteita valitettavasti syntyy. Opettaja on vain niin innoissaan, ettei huomaa, miltä tilanne näyttää ulkopuolisen silmin. Jos opettajaa mietityttää, kuinka oppilaat kokevat hänen huumorinsa, voi asian ottaa avoimeen keskusteluun. Oppilaiden voi kuitenkin olla hankalaa sanoa opettajalle, että hän kokee opettajan vitsit hämmentävänä. Voisikin ehkä olla hyvä antaa oppilaille mahdollisuus kertoa tuntemuksistaan nimettömänä. Tällainen rehellinen palaute vaatii opettajalta kuitenkin vahvuutta kohdata todellisuus. Joskus luokan ja opettajan välinen me –henki voi olla näennäistä, ja vain muutamien etuoikeus.

”Mitä on tapahtunut, kun yksi nauraa ja muut ovat hiljaa? - Opettaja on kertonut vitsin.” Vanhassa koululaisvitsissä saattaa piillä totuuden siemen. Opettajan huumorintaju voi olla joskus hyvin erilainen, kuin hänen oppilaillaan. Opettajan tulisikin koittaa löytää yhteinen huumorintaju oppilaiden kanssa. Ei ole mahdollista, että kaikki oppilaat pitäisivät samoista jutuista, mutta jonkinlainen keskitie on varmasti löydettävissä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsivat, että on tärkeää osata nauraa itselleen. Jos opettaja esimerkillään näyttää, ettei oppimisen aina tarvitse olla vakavaa, voi se vapauttaa myös oppilaat. Yhteiset vitsit, jotka eivät loukkaa ketään, tuovat ryhmää yhteen. Ne myös helpottavat opetusarkea, kun kiperiä tilanteita voidaan laukaista huumorilla. Anttilan (2009) tutkimuksessa kävi ilmi, että opiskelijat kokivat

myönteistä huumoria käyttävän opettajan välittömäksi, läheiseksi ja helpommin lähestyttäväksi (Anttila, 2009, 13). Oppimisen ei aina tarvitse olla hauskaa, mutta jos huumorin saa toimimaan, voi se tehdä arjesta hieman mukavampaa.

Silmät, korvat ja sydän auki. Tutkimukseni käsittelee musiikinopettajan ja oppilaiden välistä toimivaa vuorovaikutusta. Haastatteluaineiston ja kirjallisuuden perusteella näyttää siltä, että oppilaan aito kohtaaminen on edellytys toimivalle vuorovaikutukselle. Jos vuorovaikutussuhteen osapuolet eivät ole avoimina toisen osapuolen viesteille, ei vuorovaikutuksesta voi tulla avointa ja kaksisuuntaista. Mitä ehtoja kohtaamiselle sitten voi asettaa? Opettajan puolelta ensimmäiseksi ehdoksi tutkimustuloksiini nojaten nousee oppilaiden kunnioitus. Opettajan on kunnioitettava oppilaitaan yksilöinä, ja arvostettava heitä sellaisina kuin he ovat. Hänen on oltava kiinnostunut oppilaistaan, ja oltava valmis näkemään asiat myös heidän näkökulmastaan. Opettajalla on oltava silmät, korvat ja sydän auki. Kompromisseja arjessa voi tehdä vain, jos aidosti kunnioittaa toisen ajatuksia. Opettajan tulisi pystyä luopumaan ennakkokäsityksistään, mitä heillä oppilaista ehkä on. Erityisen tärkeää tämä on silloin, kun opettajan ennakkokäsitys oppilaasta on negatiivinen.

Opettajan tulisi myös pystyä luopumaan omista mieltymyksistään silloin, kun kyse on vain mielipiteistä. Koulu nykypäivänä edustaa yhteiskuntaa, jossa jokaisella tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa. Voisikin olla hedelmällistä ottaa myös oppilaat mukaan suunnittelemaan opetuksen toteuttamista. Tokikin opettajalla on oltava selkeät suunnitelmat siitä, kuinka opettaminen ja oppiminen jaksottuu asiasisältöihin ja oppimistavoitteisiin nähden, mutta opetuksessa tulisi olla myös tietynlaista joustavuutta. Musiikki on aine, jossa oppilaille saattaa perusopetuksen yläluokilla ja erityisesti lukiossa olla jo hyvin korkea tieto- ja taitotaso. Opettajan pitäisi pystyä näkemään tämänkaltainen lahjakkuus ja harrastuneisuus rikkautena, eikä ainaakaan kokea sitä uhkana. Ennen kaikkea opettajien pitäisi pystyä luopumaan menneestä, ja vanhakantaisista opetusnäkemyksistä. Yhteiskunta ja sitä myöten myös koulu on muuttunut viime vuosikymmenien aikana. Koko systeemiä ei tarvitse rakentaa uudelleen, mutta uudistumista on tapahduttava. Se, minkä tien uudistumiseen kukin musiikinopettaja ottaa, on jokaisen opettajan omassa harkinnassa. Kollegiaalinen yhteistyö nousee esille silloin, kun mietitään opetuksen uusia suuntia.

On asioita, joiden kanssa musiikinopettajien on 'vain eletävä'. Opetusryhmät kasvavat koko ajan, ja musiikinopettajilta vaaditaan yhä enemmän. Itseltään ei saa vaatia liikaa, ja on pystyttävä hyväksymään se, että kaikkea ei vain millään ehdi tehdä. Opettajakin on ammattilainen, joka käy töissä. Arki tulisikin pystyä järjestämään sellaiseksi, että opettaja voi olla myös vapaalla. Tämä ei kuitenkaan oikeuta tekosyihin. Kiire ei saa olla syynä siihen, että opettaja ei huomaa esimerkiksi pahoinvointia luokassaan. Pitkällä tähtäimellä voi olla kannattavampaa käyttää kunnolla aikaa siihen, että selvittää, mistä esimerkiksi häiriökäyttäytyminen johtuu. Ihmeitä ei tarvitse tehdä, mutta opettajalla tulisi olla halu saada asiat toimimaan. Opettajan vastuuseen kuuluu se, ettei hän heti nosta käsiään pystyyn, vaan koettaa selvittää asiat. Tämä vaatii sen, että opettaja on aidosti kiinnostunut työstään. Jos opettajalla ei ole motivaatiota kehittyä opettajana, eivät vuorovaikutusasiatkaan varmasti tunnu vaivannäön arvoisilta. Jos oppilaat eivät tunnu motivoituneilta, voi opettaja myös katsoa peiliin. Onko opetukseni innostunutta ja motivoivaa? Saanko opetettavan aineen näyttämään oppimisen arvoiselta?

Yhteiskuntamme, joka pitkälti perustuu kaupallisuuteen, on muokannut meistä varsin oman arvonsa tuntevia kuluttajia. Jos emme saa yhdestä paikasta sitä mitä halusimme, etsimme paremman palveluntarjoajan. Koulussa tämä heijastuu siten, että oppilaat vaativat enemmän kuin ennen. Opettaja ei ole enää kiistaton auktoriteetti, vaan kunnioitus on ansaittava puolin ja toisin. Opettajastakin tulee tietynlainen kauppias, kun hän yrittää perustella oppilailleen, miksi hänen oppiaineeseensa kannattaa sijoittaa. Tällainen ilmiö laittaa opettajat jatkuvan kehityspaineen alle. Tämä voi olla ihan hyväkin asia. Ikävämpi puoli yhteiskunnassamme nykyään on yksilön liiallinen korostaminen. Tämä näkyy koulussa yhteistoiminnallisuuden hankaluutena, ja yhteistä omaisuutta kohtaan tapahtuvana ilkivaltana. Ihmiset eivät ole nykyisin enää niin hyvin selvillä siitä, mitä tarkoittaa yhteinen hyvä. Hyötyajattelu ei ole pelkästään huono asia, mutta jos sen kohteena on aina oma itse, voivat seuraukset olla tuhoisat. Koulussa pitäisikin yhä enemmän keskittyä siihen, että koko koulun kattavaa yhteisöllisyyttä tuettaisiin. Sanotaan, että koulun tulee heijastaa ympäröivää yhteiskuntaa. Mietin vain, että jos ympäröivä yhteiskuntamme ei olekaan sellainen, joka on meille hyväksi, voisiko koulu toimia suunnannäyttäjänä uudentalaiselle yhteiskunnalle? Voisiko kouluissa kasvattaa uutta sukupolvea, joka veisi yhteiskuntaamme inhimillisempään suuntaan? On helppo sanoa, että koulussa oppilaiden tulee oppia kilpailuun ja huolehtimaan omista eduistaan, sillä sellaista elämä

koulun jälkeen on. Suurempi kysymys on se, haluammeko alistua siihen, mihin yhteiskuntamme on menossa, vai tarkistaa suunnan ja tehdä asialle jotain?

8.4 Toimiva vuorovaikutus on yhteistä hyvää

Talibin (2002) mukaan opettajan omien tunteiden tunnistaminen ja hallinta ovat ammatillisuuden edellytyksiä. Opettajan työssä tarvitaan sosiaalisten viestien tulkintaa, tunteiden tunnistamista, tunteiden hallintaa ja niiden ilmaisua. Opettajan ammatillinen minäkäsitys vaikuttaa hänen vuorovaikutukseensa. Heikko ammatillinen minäkäsitys ja itsearvostus ilmenee it-seluottamuksen puutteena ja huonommuudentunteena. Omaa epävarmuutta saatetaan peittää autoritaarisella vallankäytöllä ja kielteisävytteisellä suhtautumisella oppilaisiin ja toisiin aikuisiin. Jotta sekä oppilaan että opettajan kannalta tuhoisilta yhteentörmäyksiltä vältyttäisiin, tulisi opettajan olla tietoinen omista piilossa pitämistään ja syrjään työntämistään ongelmistaan. Opettajan ammattitaito mitataan usein juuri konfliktitilanteissa. Se on liitoksissa hänen identiteettiinsä ja käsitykseensä itsestä. (Talib 2002, 56-59.) Musiikinopettajan on siis tunnettava itsensä, ja oltava sinut itsensä kanssa, ennen kuin hän kykenee luomaan toimivan vuorovaikutussuhteen oppilaidensa kanssa. Ammatillinen epävarmuus voi olla syynä myös kollegoiden välisen yhteistyön ongelmiin.

Musiikinopettajalla on samanlainen kasvatusvastuu, kuin kaikilla muillakin koulun opettajilla ja kouluyhteisön aikuisilla. Tapakasvatus ei ole mikään erillinen oppiaine, vaan se kuuluu koulun jokapäiväiseen, jokahetkiseen toimintaan. Sen vuoksi olisikin tärkeää, että kouluun olisi luotu yhtenäiset säännöt ja ohjeet siitä, kuinka eri tilanteissa toimitaan. Yksi ihminen voi teoillaan vaikuttaa, mutta kokonaisvaltaisemmat tulokset aikaansaadaan vain koko kouluyhteisön yhteistyöllä. Opettajien tulisi löytää oppilaiden kanssa keskusteluyhteys. Tällöin voisi olla mahdollista keskustella oppilaiden kanssa esimerkiksi siitä, minkälaiset seuraamukset heidän käytöksellään on koko yhteiskunnan kannalta. Ilmosen ja Jokisen (2002) mukaan käsitys neuvotteluiden keskeisyydestä avaa koulun sosiaaliseen tilaan uudenlaisen näkymän. Luokkahuoneessa on edelleen sääntöjä, auktoriteettisuhteita, hiljaisuuden kunnioittamista, yksin työskentelyä ja muita teollisia perinteitä. Koulun perinteinen institutionaalinen järjestys ei kuitenkaan ole enää niin itsestään selvä ja vahva, kuin mitä se on joskus ollut. Institutionaa-

lisen järjestyksen mureneminen on jättänyt luokkaan tyhjää tilaa. Tämä tila täytetään neuvotteluilla. Keskiöön nousevatkin opettajien ja oppilaiden vuorovaikutustaidot ja heidän tekemänsä tunnettyö. Nämä ovat keskeisiä aineksia myös luottamuksen rakentumisessa. (Ilmonen & Jokinen 2002, 172.)

Musiikilla on yhteiskunnassamme vahva asema, ja se on voimakas viestintäväline. Musiikin tekeminen itsessään on vuorovaikutusta. Musiikkia tehdään, sitä esitetään ja sitä kuunnellaan. Sitä tehdään yksin ja yhdessä. Sillä välitetään sanomaa ja tunnetiloja. Yksi opettajista sanoi haastattelussaan, että musiikinopettajalla on mahdollisuus saada oppilaisiin ihan eri tavalla yhteys kuin muilla opettajilla. Tätä mahdollisuutta ei kannata jättää käyttämättä. Onnistuminen jollain osa-alueella voi alkaa heijastumaan positiivisena kehityksenä myös muualla.

Musiikinopettajia on monenlaisia. Oppilaita on monenlaisia. Toimivia vuorovaikutussuhteita on monenlaisia. Loppujen lopuksi kaikki palautuu ehkä yhteisöllisyyteen, siihen, että osaisimme jokainen katsoa omaa napaamme pidemmälle. Olisi tärkeää koettaa nähdä asiat myös toisten näkökulmasta. Omista intentioista ja motivaattoreista tulisi olla selvillä. Opetuksessa ja vuorovaikutuksessa näkyy hyvin selvästi, ketä varten opettaja työtään tekee. Uusikylä (2006) mainitsee, että hyvää opettajaa ei ehkä palkita julkisesti, mutta hän sitä tuskin haluaakaan. Hänen palkkionsa on oleva hyvä mieli ja tunne siitä, että hän on tehnyt voitavansa arvokkaassa työssä. Hän on auttanut nuoria hyvän elämän alkuun. (Uusikylä 2006, 158.) Toimiva vuorovaikutus on kunnioitusta, mutta se on myös tietynlaista pyyteettömyyttä. Toimiva vuorovaikutus voi olla halua tehdä asioita välillä pelkästään yhteisen hyvän vuoksi.

8.5 Tulosten luotettavuus

Parantaakseni tulosten luotettavuutta, olen pyrkinyt kuvailemaan tutkimusprosessia mahdollisimman laaja-alaisesti ja totuudenmukaisesti. Tutkimusraporttini sisältää vastaukset tutkimuksen luotettavuuden (ks. 2.5. Tutkimuksen luotettavuus.) alta löytyviin laadullisen tutkimuksen luotettavuuden näkökulmiin. Laadullisen tutkimuksen tulosten luotettavuudessa on kuitenkin muutamia seikkoja, jotka tulee ottaa huomioon.

Itselläni on vahva näkemys toimivan vuorovaikutuksen olemuksesta. Jo haastatteluita tehdesäni huomasin, että joidenkin haastateltujen ajatukset ja mielipiteet osuivat paremmin yksiin oman näkemykseni kanssa, kuin toisten. Tunnereaktioilta ei voinut välttyä, sillä aineistossa tuli esiin myös näkemyksiä, jotka omasta mielestäni ovat jopa vastenmielisiä. Pysin kuitenkin olemaan haastattelutilanteissa mahdollisimman neutraali, enkä halunnut omalla viestinnälläni antaa haastateltavien ymmärtää, etten ollut heidän kanssaan samaa mieltä. Myöskään en halunnut antaa ylimääräistä tukea ajatuksille, jotka olivat samansuuntaisia kuin omani. Tutkimusta tehdessäni olenkin pyrkinyt pitäytymään mahdollisimman objektiivisena, jotteivat omat mielipiteeni ilmiöstä olisi värittäneet aineiston kuvausta. Näin toimien olen halunnut varmistaa, etteivät omat näkemykseni pääse heikentämään tulosten luotettavuutta. Olen myöskin pyrkinyt jaottelemaan raportin osat selkeästi niin, että lukija pystyisi helposti seuraamaan, kenen ajatuksia hän milloinkin lukee. Olen pyrkinyt sijoittamaan omat ajatukseni ja mielipiteeni selkeästi esille, etteivät ne näkyisi piiloasenteina kohdissa, joihin ne eivät kuulu. Aineistanalyysin objektiivisuutta vahvistaakseni olen sisällyttänyt analyysiin myös suoria lainauksia tutkimukseen osallistuneiden musiikinopettajien vastauksista. Olen halunnut antaa lukijalle mahdollisuuden tarkkailla, tulkitseeko hän musiikinopettajien vastaukset samalla tavalla kuin minä. Suorien sitaattien käyttäminen on osoitus myös siitä, että tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat ovat käsitelleet samaa ilmiötä, kuin mitä olen ollut tutkimassa. Siltikin tutkimustulokseni ovat tulkintoja tutkittavien kokemuksista, ja sitä kautta tulokset eivät ole täysin neutraaleja. Oma tapani ajatella ja ilmaista asioita näkyy tuloksissa eittämättä.

Tutkimukseni pääkysymykset toimivan vuorovaikutuksen olemuksesta ja sen elementeistä ovat pysyneet muuttumattomina. Tämä puolustaa näkemystäni siitä, että tutkimani ilmiö on olemassa, ja asianosaiset (musiikinopettajat) hyväksyvät ja tunnistavat sen. Laadullisessa tutkimuksessa tulosten yleistettävyyys ei suoranaisesti ole luotettavuuden määre. Fenomenologinen tutkimus ei myöskään pyri tulosten yleistettävyyteen. Päin vastoin, tämän kaltainen tutkimus haluaa tuoda esiin yksilöllisiä kokemusmaailmoja. Eri musiikinopettajat voisivat antaa samoihin tutkimuskysymyksiin hyvin erilaisia vastauksia. Tämä ei kuitenkaan heikennä tulosten luotettavuutta, sillä fenomenologinen tutkimus ei tavoittelekaan universaaleja, yleistettäviä totuuksia, vaan pyrkii esittelemään yksilön kokemuksen tutkittavasta ilmiöstä.

Toimiva vuorovaikutus kokonaisuudessaan on ilmiö, joka laaja-alaisuudessaan on miltei mahdoton kuvailtava. Sen vuoksi olen rajannut tutkimukseni tulokset teemoihin, jotka musiikinopettajien haastatteluista ovat nousseet esille. Olen tutkimuksessani pyrkinyt laajentamaan ja syventämään näitä teemoja, ja tätä kautta tehnyt tutkimusta vahvasti aineistolähtöisesti. Olen tietoinen siitä, että tutkimusaineistostani on jäänyt pois ilmiön osia, jotka olisivat voineet tulla esille, jos olisin haastatellut joitain muita musiikinopettajia. En kuitenkaan usko, että muiden musiikinopettajien haastattelut olisivat sisältäneet aineistoa, joka täysin kumoaisi tämän tutkimuksen tulokset. Tässä mielessä voikin todeta, että haastatteluun kutsuttujen musiikinopettajien valinta ja valintamenetelmä eivät heikennä tulosten luotettavuutta.

Tämä tutkimus on tehty musiikinopettajien näkökulmasta, ja oppilaiden ääni on jäänyt miltei olemattomaksi. Tämä oli kuitenkin tietoinen valinta, sillä tutkimusaineisto oli jo tällaisenaankin varsin kattava.

Tutkimusta luettaessa on huomioitava, että tutkimukseeni osallistuneet musiikinopettajat puhuivat vain omasta puolestaan. Selkeä aihe jatkotutkimusta ajatellen olisivat oppilaiden käsitykset toimivasta vuorovaikutussuhteesta. Se, kuinka oppilaat kokevat koulun murroksen, jää vielä jokaisen omien arvailuiden varaan. Tämän tutkimuksen tuloksiin nojaten voi kuitenkin todeta, että vuorovaikutus on aina kahden tai useamman osapuolen yhteinen aikaansaannos. Olisikin mielenkiintoista tutkia, painottaisivatko oppilaatkin vastauksissaan molemminpuolista kunnioitusta ja avoimuutta toimivan vuorovaikutuksen lähtökohtina. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka paljon opettajat ylipäänsä kokevat olevansa vastuussa vuorovaikutuksen toimimisesta. Näkevätkö opettajat, että heidän tulisi olla myös vuorovaikutuksen ammattilaisia? Kysymykset siitä, kuinka paljon vuorovaikutusta tulisi käsitellä aineenopettajakoulutuksessa, nousevat esiin. Yksi haastatelluista sanoi, että toivoisi koulutukseen lisää ohjeita kurinpitoon. Voisiko tällainen kurinpitokurssi ollakin vain toinen nimi vuorovaikutuskurssille?

LÄHTEET

- Anttila, T.** 2009. Huumori on mahdollisuus. Soolibooli 3/09, 10-13.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S. K.** 2007. Qualitative research for education. An introduction to theories and methods. Boston, Mass. : Pearson A & B.
- Heikkinen, H. L. T.** 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 112.
- Hirsjärvi, S.** 1982. Ihmiskäsitys kasvatusajattelussa. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Hirsjärvi, S.** 1985. Johdatus kasvatustilfilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P.** 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus.
- Ilmonen, K. & Jokinen, K.** 2002. Luottamus modernissa maailmassa. Jyväskylä: SoPhi.
- Isohookana-Asunmaa, T.** 1993. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Helsinki: WSOY, 137.
- Kalliopuska, M.** 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kauppila, R. A.** 2006. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L.** 2000. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L.** 2004. Temperamentti. Ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L.** 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Kiviniemi, K.** 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.
- Koppinen, M-L & Pollari, M.** 1995. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Helsinki: WSOY.
- Koulujen musiikinopettajat ry (KMO)** 2007. Lukion musiikin opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 17.4. 2009 http://www.koulujenmusiikinopettajat.fi/ops/ops_lukio.php.
- Korpinen, E. & Pollari, J.** 1994. Arviointi oppimisen tukena. Helsinki: WSOY.

- Lahelma, E.** 2001. Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 79-96.
- Laine, T.** 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Lindqvist, M.** 2002. Etiikka ja pahan kohtaaminen kouluyhteisössä. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta & R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Helsinki: Otava, 75-90.
- Meri, M.** 2002. Keskustelua opettamisen opista ja oppiaineiden opettamisen opista. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 175-190.
- Molnar, A. & Lindquist, B.** 1994. Tavoitteena työrauha. Helsinki: WSOY.
- Niemi, H.** 2002. Opettajan työ on kasvatusta kaiken aikaa. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta & R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 126,128, 129-133.
- Patrikainen, R.** 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perttula, J.** 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: SUFI.
- Sahlberg, P.** 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Helsinki: WSOY.
- Saloviita, T.** 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Skinnari, S.** 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Talib, M-T.** 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 56-69.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A.** 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Tynjälä, P.** 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uusikylä, K.** 2002. Rohkeus ja välittäminen – opettajan moraalin peruspilarit. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta & R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 15.
- Uusikylä, K.** 2006. Hyvä, paha opettaja. Helsinki: Minerva.

Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Naantali: Resurssi.

Woolfolk, A. 2007. Educational psychology. Boston, Mass. : Allyn and Bacon.

