

## **MITÄS TUO NYT TARKOITTI?**

Opettajien ja opiskelijoiden näkökulmia haastaviin palautteenantotilanteisiin soitonopetuksessa

Seminaarityö  
Kevät 2023  
Juhani Rantanen

Opettajan pedagogiset opinnot  
Tampereen yliopisto

Kirjallinen työ  
Taideyliopiston Sibelius-  
Akademia; Pianon,  
harmonikan, kitaran ja  
kanteleen aineryhmä

## TIIVISTELMÄ

<b>Kirjallisen työn nimi</b>	<b>Sivumäärä</b>
Mitäs tuo nyt tarkoitti? Opiskelijoiden ja opettajien näkökulmia haastaviin palautteenantotilanteisiin soitonopetuksessa.	53 + 2
<b>Tekijän nimi</b>	<b>Lukukausi</b>
Juhani Rantanen	Kevät 2023
<b>Aineryhmän nimi</b>	
Pianon, harmonikan, kitaran ja kanteleen aineryhmä	
<p>Seminaarityössäni tutkin instrumenttiopettajien ja -opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä haastaviin palautteenantotilanteisiin sekä niiden ratkaisemiseen. Tarkoitukseni oli kartoittaa aiheesta lisää tietoa, koska tutkimuskirjallisuutta juuri tästä aiheesta on hyvin vähän. Etsin vastauksia kolmeen tutkimuskysymykseen: millaisissa tilanteissa haastatellut ovat kokeneet palautteenannon haasteita, millaista on optimaalinen palautteenanto ja miten palautteenannon onnistumiset ja epäonnistumiset ovat vaikuttaneet haastateltujen opettaja–oppilas-suhteeseen.</p> <p>Tutkielmani teoreettisen viitekehyksen muodostavat palautteenannon, opettaja–oppilas-suhteen, vallan ja konfliktin käsitteiden ympärille rakentuva tutkimuskirjallisuus. Täten tutkielmani sijoittuu musiikkikasvatukseen, kasvatustieteen, sosiologian ja sosiaalipsykologian tieteenalojen rajapinnoille. Tutkielmaani varten haastattelin kahta instrumenttiopiskelijaa sekä kahta instrumenttiopettajaa. Haastattelut toteutettiin yksilöllisinä teemahaastatteluina.</p> <p>Tutkielmani tulokset osoittivat, että haastattelemani instrumenttiopiskelijat ovat joutuneet opinnoissaan kohtaamaan erinäisiä epäasiallisia palautteenantotilanteita ja arviointia, joka ei ole perustunut heidän musiikillisiin tuotoksiinsa vaan esimerkiksi kehoon tai sukupuoleen. Opiskelijat myös kertoivat, että näistä tapauksista on koulutusorganisaatioiden sisällä vaikea kertoa eteenpäin. Haastatteluihin osallistuneet opettajat olivat myös havainneet vastaavia tilanteita omasta roolistaan käsin. Tutkimukseen osallistuneet opettajat osoittivat haastatteluissa omaavansa hyvän käsityksen siitä, millaisiin periaatteisiin palautteenantotilanteiden tulisi tutkimuskirjallisuuden ja opetusta ohjaavien dokumenttien valossa perustua.</p>	
<b>Hakusanat</b>	
arviointi, instrumenttipedagogiikka, konfliktit, musiikkikasvatus, opettaja–oppilas-suhde, palautteenanto, valta	
<b>Tutkielma on tarkistettu plagiaatintarkastusjärjestelmällä</b>	
30.5.2023	

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	5
2	TEOREETTINEN TAUSTA .....	8
2.1	Arviointi ja palautteenanto opetusta ohjaavissa asiakirjoissa .....	8
2.1.1	Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän musiikin opetussuunnitelmat ja opetussuunnitelmien perusteet .....	9
2.1.2	Taideyliopiston eettiset periaatteet .....	10
2.1.3	Konstruktivismi ja arviointi .....	10
2.2	Arviointi ja palautteenanto tutkimuskirjallisuudessa .....	12
2.2.1	Hyvä palaute .....	14
2.2.2	Palaute erilaisia oppijoita kohtaan .....	15
2.3	Opettaja–oppilas-suhde .....	16
2.4	Valta .....	18
2.5	Konfliktit .....	19
3	TUTKIMUSASETELMA.....	23
3.1	Tutkimustehtävä ja -kysymykset.....	23
3.2	Tutkimusmenetelmä .....	24
3.3	Tutkimuksen suorittaminen ja aineisto .....	25
3.4	Tutkimusetiikka.....	26
4	TULOKSET .....	28
4.1	Haastavat palautteenantotilanteet soitonopetuksessa .....	29
4.1.1	Opiskelijat .....	29
4.1.2	Opettajat .....	34
4.2	Optimaalinen palautteenanto.....	38
4.2.1	Opiskelijat .....	38
4.2.2	Opettajat .....	40
4.3	Haastavien palautetilanteiden vaikutukset opettaja–oppilas-suhteeseen ....	42
4.3.1	Opiskelijat .....	43
4.3.2	Opettajat .....	44

5	JOHTOPÄÄTÖKSET .....	46
5.1	Johtopäätökset .....	46
5.2	Tutkielmaprosessin kriittinen tarkastelu .....	50
	LÄHTEET .....	51
	LIITTEET .....	

Historia on täynnä tarinoita suurista virtuoosisoittajista, joiden jumalallisuutta lähestyviä tietoja ja taitoja on ihailtu ja haluttu omaksua omaan repertuaariin. Yhden mainion esimerkin tästä suhtautumistavasta antaa Josef Danhauserin öljyvärimaalaus *Liszt pianon ääressä* (Danhauser 1840). Franz Liszt, yksi historian merkittävimpiä virtuoosipianisteja, soittaa flyygeliä aikansa merkittävien taiteilijoiden katsoessa soittoa haltioituneena ja ihaillessaan. Liszt itse puolestaan katsoo pianon edessä olevan ikkunan läpi kohti historiaa ja Beethovenia. Samalla, kun seuralaiset selvästi ihailevat Lisztin taituruutta, Lisztiä ei esitetä historiallisessa tyhjiössä vaan hän kiinnittyy ennen häntä eläneiden mestareiden opilliseen perintöön.

Tällainen taide, jota Danhauserin maalaus edustaa, on toki aina monitulkintaista, eikä siitä siksi kannata tehdä liian suoraviivaisia johtopäätöksiä tutkielmaani. Maalauksessa ei käsitellä pedagogista vuorovaikutusta, joten siitä tehtäviä huomioita ei suoraan voi rinnastaa niihin pedagogisiin tilanteisiin, joita omassa tutkielmassani tutkin. Kuitenkin arvoasetelma, jonka teoksen voidaan katsoa välittävän, asettuu vaivattomasti länsimaisen taidemusiikin perinteisiin. Länsimaisen taidemusiikin instrumentti- ja lauluopetus toteutetaan pääsääntöisesti yksilöopetuksena säännöllisin väliajoin järjestettävien soitto- ja laulutuntien muodossa (Harrison 2004, 206). Historiallisesti tämä tapa järjestää opetusta ei ole korostanut opettajan ja oppilaan välistä tasavertaisuutta pedagogisessa vuorovaikutuksessa (Symonds 2021, 1075). Kisälli saapui mestarinsa oppiin, oppi käsityötaidon ja jatkoi perintöä eteenpäin toimien paitsi ammatinharjoittajana myös mestarina tuleville kisälleille. Tähän toimintaan ei aina myöskään korkeakoulutasolla ole vaadittu pedagogista asiantuntemusta (Blackwell ym. 2020, 2). Edellisten huomioiden ja oman aikamme keskeisten pedagogisten ideaalien, jotka korostavat oppilaan, tai kisällin, itsenäistä toimijuutta, sen vahvistamista ja omakohtaista ajattelua, välillä voidaan nähdä ristiriita. Opetushallituksen mukaan taiteen perusopetuksen ”opintojen edetessä oppilas oppii tunnistamaan musiikilliset vahvuutensa ja löytää omat tapansa ilmaista itseään” (Opetushallitus 2017).

Yksilöopetuksen ohella länsimaisen taidemusiikin opintoihin kuuluu ryhmäopetuksena järjestettäviä musiikin hahmotustaitojen opintoja, yhteismusisointia sekä muita valinnaisia sisältöjä. Kuitenkin oppilaan tai opiskelijan yleensä viikoittaiset yksilötunnit pääinstrumentissaan muodostavat opintojen keskeisimmän rungon. Tämä opetuksen toteuttamisen tapa on erityinen verrattuna muuhun yhteiskunnassa saatavaan formaaliin koulutukseen, joka muilla oppialoilla tapahtuu ensisijaisesti ryhmäopetuksena. Koska opetus on järjestetty taidemusiikin kentällä erityisellä tavalla, voidaan katsoa, että instrumentti- ja lauluopetuksen kontekstissa myös opettaja–oppilas-suhde sekä opettajan tapa kommunikoida oppilaan kanssa on erityinen verrattuna ryhmäopetukseen.

Opettajan ja oppilaan kahdenkeskinen suhde instrumentti- ja lauluopetuksessa lisää suhteen henkilökohtaista syvyyttä (Carey ym. 2015, 10). On mahdollista, että oppilaat kokevat tämän suhteen huomattavasti voimakkaampana, syvempänä tai merkityksellisempänä kuin esimerkiksi koulussa kohtaamiensa opettajien kanssa syntyvät suhteet. Tässä tilanteessa opetustilanteen keskeiseksi osaksi nousee kahdenkeskinen kommunikaatio, josta sopivissa olosuhteissa voi kehittyä dialogi (McPherson 2022, 5). Tällä on yhteys myös oppilaiden parempaan oppimiseen (Rahmawati 2015, 405).

Dialogi on lähtökohtaisesti kahden tasavertaisen ihmisyksilön välistä keskustelua. Kuitenkin kaikkien kasvatustieteen suuntausten yksi keskeisimpiä opetuksia on, että opettajan on tiedostettava oma valta-asemansa suhteessa oppilaaseen. Opettajainstitution synnyttämä valta suhteessa oppilaaseen vaikuttaa niihin raameihin, joissa oppilaan ja opettajan välinen kommunikaatio sekä oppilaan mahdollisuus osallistua opetustilanteeseen ovat mahdollisia (Symonds 2021, 1071). Opettajan tehtävänä on myös toimia tässä suhteessa vastuullisesti niin, että hänen vallankäyttönsä on opiskelijoiden puolelta hyväksyttävää (Haugaard 2003, 105). Tämä ristiriita opettajan ja oppilaan välisen tasavertaisen vuorovaikutuksen ihanteen ja opettajan rakenteellisen valta-aseman välillä synnyttää instrumenttiopettajan ja -oppilaan välille sellaisia vuorovaikutustilanteita, joissa voidaan nähdä olevan korostunut riski väärinymmärrysten ja konfliktien syntymiselle. Erityisesti tämä näkyy palautteenantotilanteissa, joissa opettajan valta-asemastaan käsin arvioi sellaista taiteellista substanssia, joka ei ole useinkaan täysin objektiivisesti arvioitavissa. Juuri instrumenttiopetuksen harmaa alue, jossa palautteenanto pedagogisena toimintana on perusteltua mutta palautteenannon

kriteeristö ja substanssi eivät ole yksiselitteisiä, on se, joka minua pedagogina ja aloittelevana tutkijana kiinnostaa.

Tämän tutkielman myötä pyrin ymmärtämään paremmin edellä kuvaamiani opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen haasteita. Opettajia ja opiskelijoita haastatteleamalla olen kerännyt heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään haastaviin palautteenantotilanteisiin, ja näitä analysoimalla pyrin nostaman esiin heidän keskenään yhteneviä ja toisaalta eroavia näkökulmia sekä vertailemaan niitä suhteessa palautteenantoon, opettaja–oppilas-suhdetta ja vuorovaikutuksen haasteita käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen.

Tutkielmaa tehdessäni tiedostan oman positioni. Yhtäältä olen pianomusiikin maisteriopiskelija Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa, josta käsin minulla on tietty henkilökohtainen tuntuma tutkimusaiheeni sisältöihin. Toisaalta työskentelen pianonsoiton opettajana taiteen perusopetuksessa, jonka kautta saan toisen perspektiivin opettajan roolista tutkimusaiheeni käsittelemissä tilanteissa. Lisäksi olen saanut kokemusta perinteisemmästä tiedeyliopiston opetuksesta yhteiskuntatieteiden parissa.

Haluan myös tutkielmassani olla avoin omasta arvotason tulokulmastani opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen, jotta lukija pystyy arvioimaan sitä, miten omat henkilökohtaiset suuntaumukseni vaikuttavat tutkielmassa tekemiini analyyseihin. Siksi kerron seuraavassa kappaleessa yhdestä mieleeni vahvasti jääneestä kokemuksesta siitä, millainen on hyvä opettaja–oppilas-suhteen perusta. Vaikka yksilöohjauksen ja ryhmäopetuksen dynamiikassa on merkittäviä eroavaisuuksia, keskeistä tutkielmani kannalta onkin esimerkkinä arvolähtökohdan ristiriita suhteessa taiteen opettamisen arvoihin, joita avasin johdannossa aikaisemmin, ja joihin palaan tutkielmani myötä lisää.

Aloitin politiikan tutkimuksen opinnot Tampereen yliopistossa vuonna 2017. Ensimmäisenä orientaatiopäivänä valtio-opin professorimme piti vasta yliopiston ovista sisään kävelleille ylioppilaille puheenvuoron, jossa määritteli opiskelijoiden sosiaalisen aseman seuraavasti: yliopistossa opiskelija on professorin nuorempi kollega (vrt. Symonds 2021, 1076). Olkoonkin, että professorimme puhui tässä kohdassa nimenomaisesti täysi-ikäisistä perustutkinto-opiskelijoista, tässä on silti paljon sellaista viisautta, minkä puolesta argumentoivat muiden muassa useat konstruktivisen pedagogiikan ajattelijat. Oppija on konstruktivisen ajattelun mukaan oppimisprosessissaan aktiivinen toimija (Siljander 2014, 215).

## 2 TEOREETTINEN TAUSTA

Tässä pääluvussa esittelen tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä, ilmiöitä ja paradigmoja koskevaa aiempaa kirjallisuutta sekä viranomaisten asiakirjoja. Aloitan esittelemällä relevantein osin, mitä arviointiin ja palautteenantoon liittyen mainitaan taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien sekä Taideyliopiston Sibelius-Akatemian pedagogisissa perusteissa. Käsittelen myös konstruktiiivista pedagogiikkaa ja sen yhteyttä nykyisiin arvioinnin ja palautteenannon ohjeisiin. Tämän jälkeen avaan palautteenantoon ja arviointiin liittyvän kasvatustieteellisen tutkimuksen tuloksia ja teorioita. Tämän luvun kolme viimeistä alalukua määrittelevät sekä esittelevät tutkimuskirjallisuuteen nojaten kolme tutkielmalleni keskeistä käsitettä: opettaja–oppilas-suhde, valta ja konflikti.

### 2.1 Arviointi ja palautteenanto opetusta ohjaavissa asiakirjoissa

Tässä alaluvussa tulen esittelemään opetussuunnitelmien (Opetushallitus 2002, Opetushallitus 2017) sekä Taideyliopiston eettisten periaatteiden (2022) käsityksiä ja painotuksia suhteessa arviointiin ja palautteenantoon. Näiden jälkeen avaan konstruktiiivisen arvioinnin ja palautteenannon ideaaleja, koska niiden vaikutus esittelemiini asiakirjoihin on ilmeinen. Koska haastatteluaineistoni on valikoitunut henkilöiltä, jotka tällä hetkellä toimivat joko korkean asteen koulutuksen tai taiteen perusopetuksen piirissä, on tärkeää, että esittelen sekä taiteen perusopetusta että korkeakoulutusta ohjaavien asiakirjojen keskeisimpiä piirteitä. Oma tutkimukseni kohdistuu palautteenantotilanteisiin, mutta erityisesti taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmissa painottuu termi arviointi (Opetushallitus 2002, 12; Opetushallitus 2018, 51). Kyseessä on kuitenkin suurelta osin tässä asiayhteydessä synonyymi – opetussuunnitelmien perusteissa painotetaan juuri oppimisen aikaista arviointia ja summatiivinen arviointi on osa opintoja lähinnä syventävien opintojen lopussa.



### 2.1.1 Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän musiikin opetussuunnitelmat ja opetussuunnitelmien perusteet

Opetushallitus (2023) uudisti taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelmien perusteet vuonna 2017 ja ne tulivat voimaan syyslukukaudella 2018. Näiden pohjalta opetuksen järjestäjät ovat laatineet omat oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmansa. Siirtymäaika uusiin opetussuunnitelmiin oli ennen uusien opetussuunnitelmien voimaantuloa aloittaneiden oppilaiden osalta kolme vuotta 31.7.2021 saakka. (Opetushallitus 2023.) Tässä osiossa puhuessani taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmista käsitelen nimenomaisesti laajan oppimäärän musiikin opetussuunnitelmia ja niiden perusteita.

Koska haastatelluissani on henkilöitä, jotka ovat olleet taiteen perusopetuksen instrumentti- ja lauluopintojen piirissä jo ennen taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistusta 2018, on oleellista, että esittelen myös niitä periaatteita, joiden varaan opetus on rakennettu ennen vuotta 2018. Opetushallituksen (2002, 12) vuonna 2002 voimaan tulleessa ja vuonna 2018 vanhentuneessa opetussuunnitelmassa arviointia käsitellään lähtökohtaisesti oppimista edistävänä ilmiönä, jonka tehtävä on ”tukea oppilaan hyvän itsetunnon kehitystä” sekä ohjata oppilasta asettamaan itselleen tavoitteita ja tukea häntä niihin pääsemiseksi. Myös itsearviointiin tulee ohjata. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös, että arviointimenetelmien on oltava tarkoituksenmukaisia käsiteltävän substanssin kannalta sekä sovelluttava kulloiseenkin arviointitilanteeseen. Vanha opetussuunnitelma korostaa myös arvioinnin periaatteiden läpinäkyvyyttä: sen mukaan oppilaalle tulee antaa tieto muiden muassa arvioinnin kohteista, arvioinnin kriteereistä sekä arvosana-asteikoista. Näitä opetussuunnitelma ei kuitenkaan erittele. Instrumenttiopinnot arvioitiin arvosana-asteikolla 1–5 kuitenkin niin, että jokaiseen suoritukseen kuului myös suullinen palaute. (Opetushallitus 2002, 12.)

Uuden opetussuunnitelman perusteissa arvioinnin tehtävä nähdään samoin kuin vanhoissa opetussuunnitelmissa oppimista edistävänä, tavoitteenasetteluun ohjaavana sekä niiden saavuttamista tukevana toimintana (Opetushallitus 2017, 51). Myönteisessä hengessä annettavaa palautetta korostetaan ja sen nähdään olevan merkittävä tekijä oppimisprosesseissa ja opettamisessa. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”arvioinnissa ja palautteen antamisessa otetaan huomioon oppilaan hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkuvan kehittyminen”. Erikseen korostetaan, että arvioinnin on kohdistuttava oppilaan oppimisprosessiin sekä tuotoksiin eikä oppilaan persoonaan.

Uusissa opetussuunnitelman perusteissa korostuu oppilaan itsearvioinnin merkitys sekä perusopinnoissa mutta etenkin syventävien opintojen lopputyössä. Uusien opetussuunnitelmien perusteet listaavat arvioinnin kohteiksi esittämisen ja ilmaisemisen, oppimaan oppimisen ja harjoittelun, kuuntelemisen ja musiikin hahmottamisen sekä säveltämisen ja improvisoinnin. (Opetushallitus 2017, 51.)

Opetussuunnitelmien perusteiden (2017, 17) kaikille taiteenaloille yhteisissä ohjeistuksissa arviointi velvoitetaan antamaan kannustavasti, oikeudenmukaisesti sekä eettisesti kestäväällä tavalla. Arvioinnissa korostetaan oppijan osallisuutta ja itsearvioinnin merkitystä. Arviointi ei saa opetussuunnitelman perusteiden mukaan kohdistua oppijan arvoihin, asenteisiin tai henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. (Opetushallitus 2017, 17.)

### 2.1.2 Taideyliopiston eettiset periaatteet

Taideyliopiston pedagogista vuorovaikutusta koskevat ohjeet on kirjattu Taideyliopiston eettisiin periaatteisiin (2022). Käytän tätä dokumenttia arviointi- ja palautteenantotapojen esittelyn lähteenä, koska Taideyliopistolta ei ole ollut tutkielmaani tehdessä mahdollista saada varsinaista arviointimenetelmiin ja –käytäntöihin paneutuvaa yhtenäistä dokumenttia. Keskityn pedagogisten periaatteiden esittelyyn nimenomaisesti Taideyliopiston kohdalla, koska siihen kuuluvaa Sibelius-Akatemiaa voidaan pitää alansa johtavana korkeakouluna Suomessa.

Pedagogisen vuorovaikutuksen periaatteissa korostetaan opettajan valta-aseman tiedostamisen tärkeyttä. Tämä näkyy muun muassa siinä, että opettajien oletetaan tiedostavan oman valta-asemansa sisältämän uhan siitä, että opiskelijoiden osallisuus oppimisprosesseissa saattaa kaventua tämän valta-aseman myötä. Suorasanaisesti palautteenantoa periaatteet käsittelevät toteamalla, että opettajan tulee tiedostaa vuorovaikutuksen mahdollisesti synnyttävän kokemuksia, joiden vaikutukset voivat näkyä vasta pitemmällä aikavälillä. Ohjeissa korostetaan myös, että taiteen vapaus ei ole hyväksyttävä peruste toimia eettisiä periaatteita vastaan. (Taideyliopisto 2022.)

### 2.1.3 Konstruktivismi ja arviointi

Konstruktivistinen lähestymistapa on ihmistieteiden parissa saanut viimeisten vuosikymmenten aikana lisää tilaa ja sen käsitys oppijan aktiivisesta roolista

oppimisprosessissa on ollut vaikuttamassa myös kasvatustieteelliseen keskusteluun (Siljander 2014, 215). Siljander kertoo:

”konstruktio-metaforalla viitataan yleisesti siihen, että sosiaalinen todellisuus on ihmismielen tuotetta ja jatkuvassa luomistilassa: erilaiset sosiaaliset instituutiot, tavat, säännöt, uskomukset, tiedot ja teorit ovat ihmisen luomia rakennelmia, jotka ovat olemassa vain sikäli kuin ihminen itse niitä tuottaa ja pitää yllä.” (Siljander 2014, 215.)

Konstruktivismia ei voida pitää yksiselitteisenä kasvatustieteellisenä suuntauksena, koska konstruktivismi pitää sisällään useita eri suuntauksia. Nämä voidaan löyhästi jaotella yksilökonstruktivismiin (radikaalikonstruktivismi) ja sosiaalisen konstruktivismiin blokkeihin: *kognitiivisen konstruktivismin* eli *radikaalikonstruktivismin* kiinnostus kohdistuu oppijan mieleen ja tiedon rakenteisiin sekä niiden suhteeseen oppimiseen kun taas *sosiaalisen konstruktivismin* mukaan oppiminen on yhteisöllinen prosessi, jossa oppija käyttää kulttuurisia välineitä, kuten kieltä, uusien sosiaalisesti konstruoidujen tietojen omaksumiseen (Tynjälä 1999, 170).

Konstruktivismissa ajatellaan, että arvioinnin rooli oppimisessa ja oppimisprosesseissa on elimellinen (Tynjälä 1999, 169). Konstruktivismiin piirissä arviointia ei haluta jaotella diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Diagnostinen arviointi tarkoittaa opetusjaksoa alustavaa lähtötason arviointia, formatiivinen arviointi on opetusjakson aikaista oppijaa eteenpäin vievää ja ohjaavaa arviointia ja summatiivinen arviointi on opintojakson lopussa tapahtuvaa jakson tavoitteiden täyttymiseen keskittyvää arviointia. Konstruktivismiin mukaan nämä arvioinnin ulottuvuudet tulisi sulauttaa toisiinsa opetuksessa. (Tynjälä 1999, 169.)

Taulukko 1. (Tynjälä 1999, 171.)

<b>Perinteinen arviointi</b>	<b>Konstruktivismiin pohjautuva arviointi</b>
Pääosin kvantitatiivista	Pääosin kvalitatiivista
Toistuvaa, ulkomuistia korostavaa	Tiedon ymmärtämistä ja muunnoksia korostavaa
”Keinotekoiset” koetilanteet	Mahdollisimman luonnolliset koetilanteet
Erillään oppimisprosessista	Osana oppimisprosessia

Opettaja arvioi	Opettaja, oppilas ja toverit arvioivat yhdessä
Huomion kohteena lopputulos	Huomion kohteena oppimisprosessi, muutos ja lopputulos

Tynjälä (1999, 174) viittaa useisiin tutkijoihin todetessaan, että on tärkeää selvittää arvioinnin kriteerit opiskelijoille opintojakson alussa. Tämä on tärkeää, koska arvioinnin tavat ja kriteeristö vaikuttavat keskeisesti siihen, millaiseksi opiskelijoiden suuntautuminen opiskeluun muotoutuu. (Tynjälä 1999, 174.)

On hyvä tuoda esille, että nykyajan käsitykset arvioinnista ja palautteenannosta näissä asiakirjoissa mukailevat hyvin vahvasti konstruktivismiin periaatteita. Vuonna 2017 julkaistu ja 2018 voimaan astuneet taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelmien perusteet (Opetushallitus 2017, 11) määrittelee taiteen perusopetuksen oppimiskäsityksen perustuvan oppijan aktiiviseen toimijuuteen. Kokemuksia ja vuorovaikutusta oppijan ympäristön kanssa pidetään merkittävänä. Opetussuunnitelmien perusteet mainitsevat, että ”taiteen perusopetuksessa oppiminen on yksilöllistä ja yhteisöllistä tietojen ja taitojen rakentamista, joka vahvistaa oppilaan kulttuurista osallisuutta [...]” Myös oppimisprosessin aikainen palautteenanto nähdään erityisesti vuorovaikutuksellisenä tapahtumana, joka edistää oppimista. (Opetushallitus 2017, 11; vrt. Tynjälä 1999, 171.)

## 2.2 Arviointi ja palautteenanto tutkimuskirjallisuudessa

Tässä osiossa käsittelemme palautteenannosta tehtyä tutkimuskirjallisuutta painottuen musiikin instrumenttiopetukseen. Aluksi esittelen palautteenannon määritelmiä, jonka jälkeen käyn läpi hyvän ja huonon palautteen piirteitä. Blackwell ym. (2022, 10) kertovat, että heidän tutkimuksessaan löydettiin ainoastaan 57 palautteenantoon musiikkikoulutuksessa keskittyvää tieteellistä artikkelia. Tämän pohjalta he huomauttavat, että palautteenanto on erittäin alituttu aihe, josta lisätutkimus olisi tarpeellista. Lisäksi esiin nostetaan, että suuressa osassa tutkimuksista painottuu behavioristiseen perinteeseen pohjaavia käsityksiä tukeva sanasto. (Blackwell ym. 2022,

10.) Palautteenantoa on tutkittu myös lähinnä opettajien näkökulmasta käsin, eikä sitä miten opiskelijat vastaanottavat palautetta ole tutkittu käytännössä lainkaan (Blackwell ym. 2022, 11).

Palautteenanto on nähty aikaisemmin ennen kaikkea välineenä lähentää oppijan jo omaksumia tietoja ja taitoja sekä tavoiteltua osaamista siten, että palautteensaaja pystyisi saamaan uudet osa-alueet hallintaansa (McPherson ym. 2022, 2). Nykyään on siirrytty enenevässä määrin noudattamaan käsitystä, jonka mukaan palautteenannossa keskeistä on se, miten eri lähteistä – esimerkiksi opettajilta – saatu palaute tarjoaa opiskeltavaan asiaan erilaisia näkökulmia. Tärkeänä pidetään myös sitä, millä tavoin palautteensaaja reagoi saamaansa palautteeseen. (McPherson ym. 2022, 2.)

Elliott ym. (2019, 14) argumentoivat, että palautteenannon ja arvioinnin tulisi perustua vahvasti oppimisprosessin ja kasvatuksen ideaaleihin. He asettuvat tukemaan useita filosofeja ajattelussaan, jonka mukaan koulutuksessa on kyse ennen kaikkea kriittisen ja luovan ajattelun ruokkimisella mahdollistaa opiskelijoiden henkilökohtainen kasvu. Tässä prosessissa substanssiosaamisella on keskeinen asema, mutta sen arviointi tulee suorittaa oppilaan henkilökohtaiset tarpeet huomioonottavalla tavalla. Heidän mukaansa oikein opetusta järjestävässä luokkahuoneessa oppiminen tapahtuu sosiaalisissa tilanteissa, joissa oppilaille on mahdollisuus hankkia kokonaisvaltaisesti tietoa vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden sekä opettajan kanssa. Heidän mukaansa standardoidut testaustavat eivät sovi yhteen tämän ajatuksen kanssa. (Elliott ym. 2019, 14.)

McPherson ym. (2022, 2) esittelevät kasvatustieteilijä John Hattien jaottelun palautteenannon kolmeen eri ulottuvuuteen: ”*feed back*” viittaa arvioitavan suoriutumiseen suhteessa edelliseen tarkastelukertaan; ”*feed up*” viittaa nykyhetken palautteeseen ja pyrkii vertailemaan arvioitavan nykyistä osaamista suhteessa tavoitteisiin; sekä ”*feed forward*” joka viittaa tulevaisuudessa saavutettavan tavoitteen havainnollistamiseen arvioitavalle. Kaikilla palautteenannon tavoilla on oma roolinsa opetuksessa, ja niitä tulisi käyttää arvioitavan kokonaisvaltaisen ymmärryksen parantamiseen omista taidoistaan sekä niiden suhteesta tulevaan toimintaan. (McPherson ym. 2022, 2.)

### 2.2.1 Hyvä palaute

McPherson ym. (2022, 1) kartoittavat artikkelissaan mahdollisuuksia sovittaa palautteenannon kasvatustieteellisiä näkökulmia esittävän säveltaiteen pedagogiikkaan. Hyvä palautteenanto on heidän mukaansa vaikuttavaa ja se tulee tämän vuoksi suhteuttaa arvioitavan oppijan tason mukaan (McPherson ym. 2022, 3). Hyvä palaute skaalataan juuri arvioitavan tasolle tai hieman sen yli. Tämän vuoksi pelkkä virheiden listaaminen nähdään huonompana vaihtoehtona palautteen antamiselle kuin sellaisten toimenpiteiden esiin tuominen, jotka vievät oppilasta yhä pidemmälle taidoissaan. (McPherson ym. 2022, 3.) Kysymysten esittäminen nähdään oleellisena palautteenannon vaikuttavuutta lisäävänä tekijänä (McPherson ym. 2022, 4). Arvioitavien osallistaminen palautteenantotilanteeseen on tärkeää erityisesti kahden syyn vuoksi: heiltä voi kysyä, mikäli he eivät ole ymmärtäneet jotakin, ja kuullakseen, oliko palautteesta hyötyä arvioitavalle (McPherson ym. 2022, 5). Lopputuloksissaan McPherson ym. (2022, 7. Käännös Juhani Rantanen) esittävät seitsemän tapaa parantaa palautteenannon laatua:

- Vähemmän monologia, enemmän dialogia
- Keskity kehittävään palautteeseen
- Älä yleistä
- Kysy oppijalta hänen tuntemuksistaan ja ajatuksistaan liittyen hänen toimintaansa
- Älä sekoita palautetta ja ylistystä keskenään
- Tarkista, että antamasi palaute tulee ymmärretyksi
- Mikäli oppija ei ole palautteelle vastaanottavainen, kokeile toista lähestymistapaa

Juslin ym. (2000, 166) kertovat, että kognitiivinen palautteenanto on osoittautunut toimivaksi tavaksi kehittää esiintyjien ilmaisua. Heidän tutkimuksessaan keskityttiin tutkimaan erityisesti musiikin harrastajia, noviiseja, koska he ovat se oppilasryhmä, joka hyötyy eniten tarkoituksenmukaisista opetusmenetelmistä (Juslin ym. 2000, 158). Kognitiivisessa palautteenannossa opiskelijan annetaan verrata omaa toimintaansa suhteessa hänelle annettuihin vihjeisiin tai esitettyihin kysymyksiin ja kehittämään huomioidensa pohjalta omaa toimintaansa (Juslin ym. 2000, 157–158). Tutkimuksen tuloksista nousee esiin kolme keskeisintä pointtia: Kognitiivinen palautteenanto kehitti soittajien ilmaisun selkeyttä merkittävästi ja opiskelijoiden reaktio kognitiiviseen palautteeseen oli positiivinen heidän kokien tällaisen palautteen tukevan heidän

kehitystään (Juslin ym. 2000, 173). Lisäksi havaittiin, että oppilaiden kyky hahmottaa ja toteuttaa annettuja vihjeitä ennen heidän pääsemistään kognitiivisen palautteenannon piiriin oli rajoittunut (Juslin ym. 2000, 174).

### 2.2.2 Palaute erilaisia oppijoita kohtaan

Blackwell ym. (2020, 4) selvittivät tutkimuksessaan yhteyttä instrumenttiopiskelijoiden kokeman innokkuuden, opettajien ja opiskelijoiden välisten suhteiden sekä opetusmetodien välillä. He huomasivat, että innokkaat oppilaat (*high vitality students*) jakavat opettajiensa kanssa yhteiset tavoitteet ja heidän kanssaan tuntitilanteissa työskentely on jäsentynyttä, tavoitteellista ja vuorovaikutteista (Blackwell ym. 2020, 8). Opettajat tarjosivat korjaavan palautteen neutraalisti ilmaisten ja reagoivat innostuneesti oppilaan kehittymiseen. Myös opiskelijat osoittivat aktiivisuutta ja he reagoivat opettajiensa antamaan palautteeseen. Innostuneiden oppilaiden kehitys tuntien aikana oli selvää. Yleinen ilmapiiri innostuneiden opiskelijoiden soittotunneilla oli hyvä ja opettajat olivat kiinnostuneita opiskelijoiden elämän sujumisesta myös oppituntien ulkopuolella. (Blackwell ym. 2020, 8.)

Apaattiset oppilaat (*low vitality students*) eivät jaa yhteistä näkemystä tavoitteistaan opettajansa kanssa. Heidän tunneillaan vuorovaikutus on vähäisempää ja opettajien suhtautuminen heihin on luonteeltaan suorittavaa. Opettajat eivät myöskään näissä rakentaneet tuntitilanteissa suunnitelmaa seuraavalle tunnille valmistautumiseksi vaan ainoastaan reagoivat tunnilla hetkessä kuulemaansa soittoon. Palautteenannossa ei ollut merkittävästi vastavuoroista kommunikaatiota eikä tunneilla usein työskennellä soittajalle ongelmallisten jaksojen kanssa palautteenannon jälkeen. Selvästi havaittavissa olevaa kehitystä ei aina tapahtunut. Myös oppituntien työskentelyn intensiteetti oli matalampi kuin innostuneiden opiskelijoiden kohdalla. (Blackwell ym. 2020, 8.) Apaattisilla oppilailla ilmeni myös tuntemuksia omasta pätevyytensä heikkoudesta: apaattiset oppilaat ilmaisivat turhautumista ja pyysivät apua opettajiltaan useammin kuin innostuneet oppilaat (Blackwell ym. 2020, 9).

Innokkaiden opiskelijoiden kanssa työskentelevät opettajat asettuivat oppitunneilla useammin fyysisesti rinnakkain opiskelijan kanssa. Tutkijat huomasivat, että he näyttivät tietoisesti välttävän luokassa olevia fyysisiä esteitä, kuten pianoja, pöytiä tai nuottitelineitä, jäämästä heidän ja opiskelijan väliin. Toisaalta apaattisten oppilaiden

kanssa työskentelevät opettajat usein hakeutuivat sellaiseen asemaan, missä jokin aikaisemmin kuvatun kaltainen esine on heidän ja opiskelijansa välissä. Fyysisen etäisyyden ja asemoitumisen lisäksi myös kosketus erotti innostuneiden ja apaattisten opiskelijoiden tunteja keskenään: innostuneet opiskelijat saivat opettajiltaan esimerkiksi kannustavia taputuksia olalle onnistuessaan, joita puolestaan apaattiset opiskelijat eivät saaneet. (Blackwell ym. 2020, 9.)

### 2.3 Opettaja–oppilas-suhde

Lämmin, luottamuksellinen ja empaattinen tunnelma musiikinopetuksessa oli musiikin opiskelijoiden mukaan erittäin tärkeä osa toimivaa opettaja–oppilas-suhdetta (Bonneville-Roussy ym. 2020, 113). Bonneville-Roussyn ym. (2020, 97) kyselytutkimuksessa Yhdistyneen kuningaskunnan musiikkikorkeakoulujen opettajille ja opiskelijoille selvitettiin millä tavoin opettajat tukevat opiskelijoidensa itsenäisyyttä ja itseohjautuvuutta, ja miten tämä vaikuttaa opiskelijoiden hyvinvointiin. Musiikin opiskelijoiden hyvinvointiin vaikuttaa positiivisesti se, jos heidän opettajansa tukevat opiskelijoiden itseohjautuvuutta – tiukka opettajavetoisuus puolestaan vaikuttaa hyvinvointiin laskevasti (Bonneville-Roussy ym. 2020, 113). Tutkimuksessa ei myöskään löydetty yhteyttä opettajan työvuosien määrän ja itseohjautuvuutta tukevan opetustyylin välillä – sekä pitkän että lyhyemmän työuran tehneissä opettajissa on heitä, jotka tukevat itseohjautuvuutta opiskelijoissa ja toisin päin. Musiikki-instituutioiden koetaan tukevan jäykkien opintorakenteiden muuttumattomuutta, joka voi johtaa opiskelijoiden kokemukseen liian kapeasta opiskeltavasta substanssista. (Bonneville-Roussy ym. 2020, 113.)

Opiskelijat jakautuvat autonomian ja opettajan roolin suhteen erilaisiin ryhmiin: osa opiskelijoista nauttii opettajien avoimesta suhtautumisesta heidän taiteellisiin valintoihinsa. Osa kuitenkin näki, että heidän oppimisensa ja keskittymisensä laatu heikkenee, mikäli valinnan mahdollisuuksia on tarjolla liikaa ilman opettajan tarjoamaa struktuurista ohjausta. Osa opettajista nosti esiin näkemyksen, jonka mukaan oppilaitosten opetussuunnitelmien asettamat aikataulut ovat niin tiukkoja, että ne



ohjaavat opettajia toimimaan kontrolloivasti eikä opiskelijoille täten jää tilaa omalle itseohjautuvalle toiminnalleen. (Bonneville-Roussy ym. 2020, 110.)

Instrumenttitaitojen opetuksessa vakavasti otettavan musiikin opiskelun on ajateltu perustuvan yksilöopetukseen (Harrison 2004, 206). Tätä on selvittänyt mm. Carey ym. (2015, 6) artikkeli osana suurempaa tutkimusprojektia, jossa tutkijat pyrkivät haastatteluin ja tuntien observoinnein yhdessä nimeämättömän australialaisen konservatorion kanssa löytämään empiiristä näyttöä yksilöopetuksen toteuttamisen tavoista sekä arvioimaan, miten yksilöopetusta voitaisiin kehittää. Careyn ja Gemman tutkimus tässä projektissa keskittyy opettajien haastatteluihin sekä opiskelijoiden fokusryhmän kokemusten selvittämiseen (Carey ym. 2015, 7). Syiksi yksilöopetuksen suosimisen taustalla instrumenttiopettajat näkevät oppilaan yksilöllisen kehittämisen paremmat mahdollisuudet verrattuna ryhmäopetukseen (Carey ym. 2015, 8). Opiskelijat jatkoivat samalla linjalla kertoessaan pitävänsä tärkeänä selkeästi esitettyjä korjauskeinoja soitossa ilmenneeseen ongelmaan (Carey ym. 2015, 8).

Opettajien ja oppilaiden suhteen erityisyyttä korostetaan juuri suhteen henkilökohtaisuuden kautta: opiskelijat näkevät opettajiensa olevan tärkeä osa heidän elämäänsä esikuvina, myötäeläjinä ja jopa kavereina (Carey ym. 2015, 10). Myös opettajien käsitys suhteestaan oppilaisiinsa määritellään laajemmin kuin vain opetettavan substanssin rajoissa ilmenevänä vuorovaikutuksena. He näkivät yksilöopetuksen olevan merkityksellistä, koska he voivat osallistua jokaisen opiskelijan yksilöllisen urakehityksen suuntaamiseen ja instrumenttisuhteen luomiseen. (Carey ym. 2015, 10.) Tätä opettajien roolia urakehityksessä ovat tutkineet López-Íñiguez, Burland ja Bennett (2022, 756). Heidän tutkimuksensa on kuvaileva monitapaustutkimus (López-Íñiguez ym. 2022, 750), ja siinä selvitettiin musiikin jatkotutkinto-opiskelijoiden motivaatiota ja uraan liittyviä ajatuksia sen merkityksellisyydestä (López-Íñiguez ym. 2022, 747). Musiikin ammattilaisilta, opettajilta ja oppilaitosten tukihenkilöiltä, avun kysymisen ovat jotkut opiskelijat kokeneet haasteellisena. Useiden opiskelijoiden kokemus on, että mainituilla ammattilaisilla ei ole antaa opiskelijoita mietityttäviin kysymyksiin vastauksia. Eräs tutkimuksessa haastateltu totesi, että hyvä opettaja tukee oppilaitaan, mutta henkilökohtaiset tilanteet voivat vaihdella niin paljon, että opettajan mahdollisuudet tarjota apua ovat monesti rajalliset. (López-Íñiguez ym. 2022, 756.)

Kysymykset opettaja–oppilas-suhteen syvyydestä jakavat opiskelijoiden kokemuksia negatiivisiin ja positiivisiin (Carey ym. 2015, 11). Osa opiskelijoista näkee läheisen suhteen opettajaansa tärkeänä, jotta kaikista asioista voidaan keskustella avoimesti. Osa puolestaan kokee, etteivät opettajat osoita kiinnostusta opiskelijoiden henkilökohtaisen elämän ongelmia kohtaan. (Carey ym. 2015, 11.) Osa opiskelijoista ja opettajista ei myöskään haluaisi opettaja–oppilas-suhteen muodostuvan kaverilliseksi (Carey ym. 2015, 12).

## 2.4 Valta

Vallan käsite on monimutkainen. Perinteinen valtasuhde opettajien ja opiskelijoiden välillä on yliopistoissa yleisesti hyväksytty asiointi, joka perustuu kolmeen tukipilariin: ”opettajien tiedolliseen auktoriteettiin, opiskelijan tätä kohtaan osoittamaan kunnioitukseen sekä opettajan valtaan vahvistaa ja rakentaa opiskelijan itsetuntoa” (Symonds 2021, 1075. Käännös Juhani Rantanen). Tämä valtasuhde on esteenä muun muassa yhteistyön rakentamiselle hierarkian eri tasojen välillä johtuen erilaisten käyttäytymisnormien yhteensopimattomuudesta (Symonds 2021, 1075). Instrumenttiopintojen kontekstissa tästä voidaan antaa esimerkkinä sellaisten opettajien pitämät soittotunnit, joissa opettajan kanssa kriittisen keskustelun käyminen esimerkiksi tulkinnallisista ratkaisuksista on mahdotonta opettajan omaksuman valta-aseman vuoksi. Haugaard (2003, 109) antaa vallalle seitsemän mahdollista esiintymismuotoa: sosiaalisen järjestyksen, järjestelmäharhan, ajatusjärjestelmien, hiljaisen tiedon, muistojen, kurin ja pakon varaan rakentuvan vallan.

Fairclough (2015, 69) toteaa, että sosiaalisissa tilanteissa ihmisten mahdollisuus toimintaan on rajoitettu sopimaan tiettyyn diskurssiin. Luokkahuonetilanteissa opettajien ja oppilaiden rooleja ja asemaa vuorovaikutuksessa voidaan pitää selvinä. Fairclough huomauttaakin, että vain omaksumalla asemansa henkilö voi todella toimia toisessa näistä asemista. (Fairclough 2015, 68.) Mikäli sosiaalisissa tilanteissa on sellaisia toimijoita, jotka eivät sopeudu tai aseta itseään ennalta asetettuun valta-asetelmaan opettajan ja oppilaan välillä, koko valtasuhde osoittautuu pätemättömäksi heidän kohdallaan (Haugaard 2003, 108). Siljander nostaa esiin Immanuel Kantin muotoileman pedagogisen

paradoksin, jossa kasvattajan valta-aseman ja vallankäytön yksi peruste on kasvatettavan vapauttaminen ulkoisesta ohjausvallasta (Siljander 2014, 31). Tämän vuoksi tilanteet, joissa jokin toimija ei asetu ennalta määräytyneeseen diskurssiin, ovat riskialttiita oppimisen ja kasvun toteutumisen kannalta. Haugaard mainitsee, että totuuteen nojaaminen on erittäin tärkeä tekijä, jotta ennalta asetetut toimintatavat nauttisivat niiden piirissä vaikuttavien ihmisten hyväksyntää (Haugaard 2003, 105).

Koska yliopistoissa luennoitsijat ja tutkijat tarjoavat opastusta opiskelijoita tukeakseen, opiskelijat näkevät heidät ennen kaikkea opettajina (Symonds 2021, 1076). Yliopistojen henkilökunta kuitenkin vierastaa opettaja-termin käyttöä, koska yliopistossa työskennellessään he kokevat olevansa ensisijassa tutkijoita. Tästä huolimatta opiskelijoiden sosialisoituminen edellä kuvattuun opettaja–oppilas-suhteeseen tekee valta-asetelman kyseenalaistamisen jopa mahdottomaksi. (Symonds 2021, 1076.) Edellistä tutkimusta tukien opettajat näkevät opiskelijoiden itseohjautuvuuden innostavaksi piirteeksi korkean asteen musiikin opiskelussa (Bonneville-Roussy ym. 2020, 109). Vastoin ennako-oletuksia musiikin korkeakouluopetuksen opetusmetodien nähdään tukevan opiskelijoiden itseohjautuvuutta (Bonneville-Roussy ym. 2020, 111). Näin ollen opiskelijoiden ja yliopisto-opettajien välillä on havaittavissa mahdollinen suhtautumisero, jossa opiskelijat kaipaavat opettajiltaan ohjaavampaa opetustapaa kun taas opettajat näkevät opiskelijoiden itseohjautuvuuden tärkeänä. Tämä voi muodostaa oppilas–opettaja-suhteelle riskejä, johtuen opiskelijan ja opettajan eroavista näkemyksistä suhteessa heidän väliseensä ammatilliseen suhteeseen. Konflikteja käsittelemme tarkemmin seuraavassa kappaleessa. Tämä on kuitenkin aihe, josta olisi tärkeää saada lisää tutkimustietoa.

## 2.5 Konfliktit

Konflikti on suhteellisen vähän empiirisesti tutkittu käsite ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Rispens ym. 2016, 104). Myös kasvatustieteelle se on verrattain vieras. Kuitenkin muilla vuorovaikutuksellista toimintaa tutkivilla tieteenaloilla kuten taloustieteessä, biologiassa, historiassa, politiikan tutkimuksessa, sosiologiassa, antropologiassa ja psykologiassa konflikti on yleinen käsite kuvaamaan ihmistoiminnassa

syntyviä ristiriitatilanteita (Oberschall 1978, 314). Konfliktien vakavuuden ja vaarallisuuden taso vaihtelee ja ne voivat olla mitä vain riidoista naapureiden välillä sotiin (Kalyvas 2009, 595). Konfliktien tutkimus tekee merkittävän eron eri konfliktityyppien välille: näitä ovat esimerkiksi aseellinen konflikti, väkivaltainen konflikti ja sosiaalinen konflikti (Rambotham 2011, 31; Oberschall 1978, 291). Tarja Seppä (2014, 187) määrittelee konfliktien tarkoittavan ”yhteensovittamattomia tavoitteita ja ristiriitoja ihmisten tai erilaisten kollektiivisten toimijoiden välillä”. Kalyvas kirjoittaa, että konfliktien määrittely termin negatiivisen konnotaation kautta ei ole ainoa mahdollinen lähestymiskulma: esimerkiksi sosiologi Lewis A. Coser näkee konfliktien olevan myös mahdollisuus kehitykselle, koska ne edustavat vuorovaikutuksessa ilmeneviä näkemuseroja – konfliktinratkaisun kautta näiden pohjalta on mahdollisuus rakentaa yhtenäisyyttä (Kalyvas 2009, 594).

Özgan (2016) mainitsee konflikteja syntyvän jokaisessa instituutiossa ja organisaatiossa. Hän haastatteli 35 13–14-vuotiasta koululaista heidän kokemistaan konflikteista opettajiensa kanssa – tapaustutkimuksessaan hän tutki näistä haastatelluista yhden oppilaan sosiaalista konfliktia opettajansa kanssa ja sen ratkaisua. Hänen tutkimansa konfliktin merkittävimmät taustasyynä olivat kommunikoinnin puute, väärinymmärrykset, ennakkoluulot, jatkuvaluonteinen epätoivottu käyttäytyminen, riittämättömät ja virheelliset tiedot ja tietojen väärinkäsitykset. (Özgan 2016.) Özganin väitteitä tukien Göksoy ym. (2016, 200) jakavat kouluissa syntyvien konfliktien syyt neljään kategoriaan: henkilöön perustuvat, poliittis-ideologiset ja järjestelmätasoiset syyt sekä kommunikaation puute.

Göksoy ym. (2016, 201) kertovat Coserin tavoin, että kouluissa tapahtuvilla konflikteilla on sekä negatiivisia että positiivisia vaikutuksia. Heidän kyselytutkimuksessaan selvitettiin yhteensä 57 opettajan näkemyksiä kouluissa tapahtuviin konflikteihin (Göksoy ym. 2016, 198). Opettajista 43 vastaajaa tunnisti kouluissa tapahtuviin konflikteihin liittyvän negatiivisia vaikutuksia ja 18 opettajaa niihin liittyvän positiivisia vaikutuksia (Göksoy ym. 2016, 200). Negatiivisiin vaikutuksiin kuuluvat muun muassa henkisen hyvinvoinnin tason lasku, sosiaaliset ongelmat kuten polarisaatio, vihamielisyys ja väkivalta sekä organisaatiossa esiintyvät itsekurin ja kommunikaation vähentyminen, produktiivisuuden alentuminen ja heikentyneet koulun sisäiset ihmissuhteet. Positiivisiin vaikutuksiin nostetaan muun muassa puolestaan henkilökohtaisella tasolla erimielisten ihmisten näkemysten huomioiminen,

rentoutuminen ja virheiden tiedostaminen, sosiaalisella tasolla kunnioitus erimielisiä kohtaan ja kommunikaatio sekä organisaatiotasolla ongelmanratkaisun ja luovan ajattelun kehittyminen. Tutkijat huomauttavat, että konfliktit voivat olla kouluyhteisössä myös kehittävä voima, vaikka ne lähtökohtaisesti ovat tilanteina negatiivisia. (Göksoy ym. 2016, 201–202.)

Sosiologi Anthony Oberschallin mukaan ”konflikti syntyy tarkoituksellisesta vuorovaikutuksesta kahden tai useamman toimijan välillä kilpailullisessa tilanteessa” (Oberschall 1978, 291. Käännös Juhani Rantanen). Tutkijoiden välillä on erimielisyyttä siitä, tuleeko konfliktin osapuolten olla tietoisia omasta kilpailuasemastaan, jotta konfliktin määritelmä täytyisi. Kuitenkin kilpailutilanne sinänsä nähdään konfliktin käsitteelle keskeiseksi määritelmäksi (Oberschall 1978, 291). Oberschall siteeraa sosiaalipsykologi Morton Deutschia (1973, 5), joka toteaa kilpailulla tarkoitettavan tässä yhteydessä tilannetta, jossa ”toisistaan riippuvaisten osapuolten tavoitteet ovat ristiriidassa keskenään ja yhden osapuolen tavoitteen saavuttaminen alentaa toisen osapuolen tavoitteiden saavuttamisen mahdollisuutta” (Oberschall 1978, 291. Käännös Juhani Rantanen). Tällaisia tilanteita voitaisiin instrumenttiopintojen piirissä havaita silloin, jos opiskelijan ja opettajan tavoitteet heidän yhteiselle työskentelylleen ovat erilaiset: esimerkiksi opettaja näkee tärkeänä, että hänen opiskelijansa osallistuisivat kilpailuihin, mutta opiskelijalla ei puolestaan ole niitä kohtaan omia tavoitteita tai kiinnostusta. Tällöin näiden kahden toisistaan riippuvaisen osapuolen tavoitteet ovat ristiriidassa tavalla, jossa kummankin toteutuminen yhtä aikaa ei ole mahdollista. Mahdollista on myös nähdä kilpailutilanne sosiaalisessa kanssakäymisessä: opettaja saattaa esimerkiksi haluta korottaa asemaansa työyhteisön hierarkiassa antaessaan opiskelijalle tarpeettoman kriittistä tutkintopalautetta, vaikka opiskelijan tavoite on ollut suoriutua mahdollisimman hyvin ja saada palautetta nykyisten taitojensa hahmottamiseksi sekä niiden kehittämiseksi tulevaisuudessa.

Sekä oppilaiden ja opettajien henkinen hyvinvointi että heidän väliset ihmissuhteensa kärsivät, mikäli opettajat tekevät väärä valintoja vuorovaikutuksessaan oppilaiden kanssa (Özgan 2016). Özgan huomauttaa, että mikäli opettajat eivät hallitse taitoja konfliktien ratkaisemiseksi, vaikutukset voivat olla negatiivisia jopa koko yhteiskunnan tasolla heidän vaikuttaessaan negatiivisesti oppilaidensa kehitykseen. Oman konfliktinratkaisuehdotuksensa pakottaminen opiskelijalle, niin kutsuttu dominointistrategia, voi aiheuttaa opiskelijassa kommunikaation loppumisen. Opettajan

ja opiskelijan välinen suhde vaarantuu tämän strategian myötä paitsi itse konfliktitilanteessa myös pidemmällä aikavälillä. Konfliktitilanteita ratkaistaessa opiskelijan huomiotta jättäminen on myös psykologisesti huono toimintatapa, koska tällöin opiskelija saattaa sisäistää ajatuksen, että hän on vähempiarvoinen verrattuna opettajaansa. Özgan argumentoi, että terveelliset oppimisympäristöt ovat mahdollisia vain silloin, kun opettajan ja opiskelijan välinen ihmissuhde on terveellä pohjalla. (Özgan 2016.)

Rispens ym. (2016, 103) tutkivat, kuinka päivittäiset konfliktit eri ammateissa työskentelevien ihmisten työyhteisöissä vaikuttavat työntekijöiden aktiivisiin ja passiivisiin negatiivisiin tunteisiin: aktiivisia negatiivisia tunteita ovat esimerkiksi viha ja halveksunta ja passiivisia puolestaan suru ja syyllisyys. Tutkimuksen aluksi tutkittavat täyttivät kyselyn ja sen jälkeen viiden päivän ajan he kirjoittivat työpäivänsä jälkeen kokemuksiaan päiväkirjaan (Rispens ym. 2016, 107). Rispens ym. (2016, 114) kertovat, että konfliktien aiheuttamat passiiviset tunteet kuten suru ja syyllisyys vaikuttavat ihmisten tehtävistään suoriutumisen tasoon pidempiaikaisesti kuin taas esimerkiksi aktiivinen tunne inho liudentuu nopeasti. He jotka pystyivät irrottautumaan henkisellä tasolla kokemastaan konfliktikokemuksesta kokivat yleisesti vähemmän juuri surun ja syyllisyyden tunteita. Tämä antaa uusia näkymiä erilaisten selviytymisstrategioiden luomiselle, jotta konfliktin joutuneet henkilöt eivät joutuisi kärsimään niiden aiheuttamista negatiivisista vaikutuksista liian kauan. (Rispens ym. 2016, 114.)

### 3 TUTKIMUSASETELMA

#### 3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimukseni tarkoitus on valottaa kasvatustieteelliseen, musiikkikasvatukselliseen ja sosiologiseen sekä sosiaalipsykologiseen kirjallisuuteen nojaten opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia palautteenantotilanteiden vaikutuksista opetukseen ja opettaja–oppilas-suhteeseen. Haastatteluilla selvitän valikoitujen opettajien ja opiskelijoiden näkökulmia asiaan sekä vertailemaan niitä etsien sekä yhdistäviä että erottavia tekijöitä. Keskeinen haastatteluaineistoni anti ovat haastateltavien kertomukset onnistuneista ja epäonnistuneista palautetilanteista sekä näistä tehdyt huomiot. Keskityn tutkimuksessani erityisesti juuri haastateltujen yksilöiden kokemusten tarkasteluun. Haastateltavien vähäisen määrän vuoksi keräämäni aineiston pohjalta ei ole mahdollista muodostaa laajempaa teoreettista johtoajatusta tai tutkimuskirjallisuutta tukevaa tai haastavaa väitettä. Aineistoni pohjalta teen yksittäisiä osallistujien kokemuksiin perustuvia huomioita, joilla on arvo itsessään.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisissa instrumenttiopetuksen tilanteissa tutkimukseen osallistuvat opettajat ja opiskelijat ovat kohdanneet palautteenannon vuorovaikutuksellisia haasteita?
2. Millainen palautteenanto koetaan opetuksen ja oppimisen suhteen optimaalisimmaksi?
3. Miten vuorovaikutuksen erilaiset onnistumisen ja epäonnistumiset ovat vaikuttaneet osallistujien opettaja–oppilas-suhteeseen?

### 3.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkielmani on luonteeltaan kvalitatiivinen haastattelututkimus. Keskustelunomaisesti toteutetut teemahaastattelut muodostavat tutkimuksen rungon. Ne olen äänittänyt ja litteroinut tekstiksi. Analysoimalla haastatteluissa esiin tulleita kokemuksia pyrin saamaan selkeitä vastauksia haastateltujen kokemuksista suhteessa tutkimuskirjallisuuteen (Ruusuvuori ym. 2010, 19).

Olen toteuttanut tutkimushaastattelut nimenomaisesti teemahaastatteluina, koska täten olen pystynyt hankkimaan mahdollisimman yksilöllisiä tietoja. Teemahaastattelu pyrkii keräämään vastauksia tiettyihin aihepiireihin, jotka on määritelty etukäteen (Eskola ym. 2018, 27). Teemahaastatteluissa haastateltavien tarkkoja kysymyksiä ei ole määritelty etukäteen vaan haastattelijana minulla on ollut henkilökohtainen tukilista, jonka avulla olen pyrkinyt saamaan selville vastauksia tutkimuskysymyksiini haastateltavien yksilöllisissä kontekstissa (Eskola ym. 2018, 28).

Teemahaastattelujen kautta pystyn keräämään tietoa nimenomaisesti osallistujien subjektiivisista kokemuksista paremmin kuin olisi mahdollista esimerkiksi strukturoitujen haastattelujen avulla. Teemahaastattelujen avulla minun on ollut mahdollista esittää kysymyksiä juuri liittyen haastateltavan henkilön henkilökohtaisiin kokemuksiin ja näkemyksiin. Tämä on ollut erittäin tärkeää, koska tutkielmani koskee sekä opettajien että opiskelijoiden näkemyksiä haastaviin palautetilanteisiin eikä yhdellä kysymyslistalla olisi ollut mielekästä yrittää selvittää sekä palautetta antavan että sitä saavan henkilön näkemyksiä heidän ollessaan lähtökohtaisesti eri puolilla palautetilanteen valta-asetelmaa.

Olen haastatellut tutkielmaani varten kahta instrumenttiopettajaa sekä kahta instrumenttiopiskelijaa. Kaikilla haastatelluilla on keskenään eri pääinstrumentti eivätkä he ole keskenään vakituisissa opettaja–oppilas-suhteessa. He ovat myös kaikki täysi-ikäisiä. Haastateltavat olen valikoinut heidän taustansa mukaan siten, että pystyisin saamaan heiltä mahdollisimman monipuolisia kokemuksia erilaisista palautetilanteista. Kaikkiin haastateltuihin minulla on henkilökohtaisia kontakteja, mikä helpotti sopivien haastateltavien löytymistä ja kontaktointia.



### 3.3 Tutkimuksen suorittaminen ja aineisto

Koska toteutin haastatteluni teemahaastatteluna, en luonut kaikilla haastateltaville yhtenäistä kysymyspakettia. Sen sijaan laadin haastattelurunkoni tutkimuskysymysteni varaan, jolloin jokaisen haastateltavan kanssa käsitelin heidän omia yksilöllisiä kokemuksiaan suhteessa haasteellisiin palautetilanteisiin, optimaaliseen palautteenantotapaan sekä palautteenannon vaikutuksiin opettaja–oppilas-suhteeseen (Liite 1, liite 2). Haastattelujen aikana esitin myös haastateltujen vastauksiin perustuneita spontaaneja kysymyksiä päästäkseni mahdollisimman syvälle haastateltujen kokemuksiin ja haastattelun kuluessa muotoilin kysymyksiä uudelleen, jotta ne palvelisivat haastattelun tarkoitusta paremmin aina kyseisessä hetkessä kyseisen henkilön kanssa.

Haastattelutilanteessa pyrin itse olemaan mahdollisimman neutraali. Muodostin tietoisesti kommunikaationi lähinnä kysymyslauseisiin perustuvaksi ja käytin haastatteluissa ainoastaan muutamaa virkettä, joiden lopussa ei ole kysymysmerkkiä. En asettanut haastateltavilleni sanoja suuhun vaan korkeintaan kysyin, ovatko he samaa vai eri mieltä jonkin esittämäni väitteen kanssa. Näidenkin kysymyksien muotoilussa pyrin olemaan tilannetajuinen siinä suhteessa, että haastateltavat tuntuivat tosiasiallisesti mahdolliseksi valita kumman tahansa esittämistäni vaihtoehtoista. Haastatteluissa esiin nousseet termit ovat suurelta osin haastateltujen itse nostamia. Itse pitäydyin terminologian suhteen palautteenannon, oppilas–opettaja-suhteen sekä konfliktin ja ristiriitojen käsitteiden ympärillä. Esimerkiksi valta on termi, joka nousi esiin opiskelijoiden haastatteluissa heidän itsensä toimesta.

Ennako-oletukseni haastatteluille oli, että opiskelijoiden puolelta niissä tulisi nousemaan esiin epäasiallisesta toiminnasta kertovia kokemuksia. Näin myös tapahtui. Ulkonäköön ja sukupuoleen liittyviä epäasiallisia kommentteja en osannut suorastaan ennakoida, mutta ne eivät myöskään olleet erityisen yllättäviä ilmiöitä. Opettajien haastatteluja kohtaan minulla oli vähemmän ennako-odotuksia verrattuna opiskelijoiden haastatteluihin.

Haastatteluiden kesto on kokonaisuudessaan yhteenlaskettuna kolme tuntia ja neljä minuuttia. Lyhin haastattelu kesti 36 minuuttia ja pisin 54 minuuttia. Haastattelujen keston vaikutti ennen kaikkea se, kuinka valmiita haastatellut olivat omaehtoisesti

avaamaan kokemuksiaan liittyen tutkimuskysymyksiini. Osa haastatelluista ei vastannut yhtä suorasanaisesti tai uskaltanut kertoa oma-aloitteisesti joitakin asioita. Tällöin minun tehtävänäni oli esittää lisäkysymyksiä, joiden tarkoituksena oli saada haastateltava avautumaan kokemuksistaan. Toinen vaikuttava tekijä oli myös tutkielmalleni relevanttien kokemusten määrä. Joillakin haastatelluilla kokemuksia liittyen tutkimuskysymyksiini oli hyvin paljon, jolloin se luonnollisesti pidensi haastattelun kestoa. Myös haastateltujen puhenopeuden erot näkyvät haastattelujen kestossa.

Haastatteluissa vallitsi aiheen vakavuudesta huolimatta positiivinen ja rauhallinen tunnelma. Pyrin haastattelijana asettumaan tilanteessa taka-alalle ja antamaan tilaa haastateltaville miettiä ajatuksiaan rauhassa ja muotoilla vastauksensa ajan kanssa. Haastattelut suoritettiin kolmen osallistujan kanssa lähihaastatteluina rauhallisissa sekä yksityisyyden turvaamissa paikoissa ja yhden osallistujan kanssa etähaastatteluna Zoom-kokouksessa. Lähihaastattelut nauhoitin puhelimellani ja siirsin tietosuojajoheistusta noudattaakseni tietokoneelleni salasanan taakse. Tietokoneelle nauhoitteet siirrettyäni poistin ne puhelimestani. Zoom-haastattelun nauhoitin tietokoneella suoraan Zoom-kokouksesta.

Käsittelin nauhat ensin käyttäen apuna Sonix-litterointiohjelmaa. Tämän jälkeen itse tarkistin, että litteroitu teksti vastaa nauhoitetta. Lisäksi pseudonymisoin litteroidun aineiston poistamalla siitä kaikki sellaiset tiedot, jotka voisivat paljastaa osallistujan henkilöllisyyden tai tietoja, jotka yhdistämällä voisivat johtaa henkilön tunnistamiseen. Analysoin haastatteluni tutkimuskysymysteni perusteella ja poimin aineistosta esiin ne kommentit ja kertomukset kokemuksista, jotka ovat relevantteja vastaamaan tutkimuskysymyksiini.

### 3.4 Tutkimusetiikka

Tutkimukseni noudattaa tutkimuseettisen neuvottelukunnan (tässä tutkimuksessa TENK) ohjeistusta tutkimuksen eettisistä periaatteista (2019). Tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat haastattelukutsun yhteydessä yksilöllisesti saaneet tiedon tutkimukseni aihealueista sekä tarkoituksesta. Tutkittavat ovat allekirjoittaneet suostumuksen

osallistua tutkimukseen sekä suullisesti ilmaiseet suostumuksensa osallistua tutkimukseen haastattelun aluksi.

TENK (2019, 7) korostaa, että tutkimuksesta ei saa aiheutua tutkittaville negatiivisia seuraamuksia. Tämän vuoksi aineistoni käsittelyn etiikka on ollut erittäin tärkeässä roolissa tutkimuksessani. Haastattelujen nauhoitteet olen tallentanut salasanojen taakse ja niistä tekemäni litteroinnit olen pseudonymisoinut siten, ettei asiakirjoista voi tunnistaa haastateltavan henkilöllisyyttä. Tätä avasin jo tutkimuksen suorittamista ja aineistoa käsitelleessä kappaleessa. Sen, että haastatteluihin valikoituneilla neljällä henkilöllä on kaikilla keskenään eri pääinstrumentti, tarkoituksena on ehkäistä niitä sosiaalisia riskejä, joita arkoja aiheita käsittelevään haastattelututkimukseen liittyy.

Aiheen arkaluontoisuuden – jota käsittelen tässä luvussa hieman myöhemmin – vuoksi haastattelujen raportointi toteutetaan tässä tutkielmassa anonymisti, koska palautteenantoon liittyvien kokemusten tutkimisen kannalta ainoat raportin lukijalle oleelliset tiedot ovat, onko kukin haastateltu asemaltaan opettaja vai opiskelija ja millä koulutustasolla he opettavat tai opiskelevat. Anonymiteetin takaamiseksi musiikkialalla, joka on huomattavan tiivis ja ammattilaisten määrällä mitattuna pieni, en tule mainitsemaan aineistoa avatessani haastateltujen työ-/opiskelupaikkoja tai instrumentteja. Lisäksi häivyttän niitä haastatteluissa esiin nousseita tietoja, joista haastateltavan henkilöllisyys tai edellä mainittuja tietoja vastaavat tiedot voisivat tulla esiin ja täten helpottaa haastateltujen tunnistamista. Kaikki henkilötietoja sisältävä tutkimusaineisto eli haastattelunauhut, suostumuslomakkeet ja viestenvaihto tullaan tuhoamaan tutkimuksen valmistuttua.

#### 4 TULOKSET

Tässä luvussa käsittelen haastattelujen kautta keräämääni aineistoa. Esitän aineistoni sisällön anonymisoidusti, jonka vuoksi puhun tässä luvussa osallistujista nimillä opiskelijat A ja B sekä opettajat X ja Y. Kummatkin opiskelijat opiskelevat pääaineenaan jotakin instrumenttia täysipäiväisessä koulutuksessa. Opettajista toinen työskentelee ammattiopiskelijoiden parissa ja toinen taiteen perusopetuksessa.

Käsittelen haastateltujen vastauksia kolmessa eri osassa tutkimuskysymysteni mukaan: aluksi paneudun haastaviin palautteenantokokemuksiin, sen jälkeen käsittelen näkemyksiä optimaaliseen palautteenantoon ja lopuksi käyn läpi kokemuksia palautetilanteiden vaikutuksista opettaja–oppilas-suhteeseen. Jaan jokaisen tutkimuskysymyksen alla aineistoni käsittelyn kahteen osaan: opettajiin ja oppilaisiin. Teen tämän jaon siksi, että olen haastatellut heitä eri kysymysrungolla ja keskittynyt näissä haastatteluissa tarkastelemaan palautetilanteita eri näkökulmista. Opettajien näkökulma on palautteenantajan näkökulma, jossa hän käyttää merkittävää valtaa suhteessa oppilaaseen. Oppilaan näkökulma puolestaan on palautteensaajan näkökulma.

Palautteensaaja voi tutkielmani kontekstissa olla joko peruskoulun tai taiteen perusopetuksen oppilas tai ammattiopintoja suorittava opiskelija. Silloin, kun raportoin opettajilta saamaani haastatteluaineistoa, käytän tutkielmassani vain termiä oppilas kuvaamaan kumpaakin oppijaryhmää kahdesta syystä: ensinnäkin se helpottaa lukijalle tekstin seuraamista ja toisaalta se on yksi tapa vahvistaa haastattelemani henkilöiden anonymiteetin säilymistä. Käytän käsitteitä oppilas ja palautteensaaja synonyyminomaisesti siten, että valitsen näistä kulloinkin sen termin, joka parhaiten sopii tekstin kontekstiin. Kuitenkin edelliset termit johdonmukaisesti viittaavat kaikki palautteenantotilanteen palautetta vastaanottavaan osapuoleen. Samoin perustein opettajiin viitatessani käytän sekä termiä opettaja että palautteenantaja. Nämä termit viittaavat johdonmukaisesti palautteenantotilanteessa palautetta antavaan osapuoleen. Anonymiteettiä suojatakseni tekstissäni on erittäin vähän suoria sitaatteja, koska tiiviin alan sisällä riski tunnistaa haastateltava hänen sanavalinnoistaan on liian suuri.

## 4.1 Haastavat palautteenantotilanteet soitonopetuksessa

Ensimmäisessä ja keskeisimmässä tutkimuskysymyksessäni halusin selvittää millaisia vuorovaikutuksen haasteita opettajat ja opiskelijat ovat kohdanneet palautetilanteissa. Pyrin myös selvittämään millaisissa tilanteissa haastateltavat ovat palautteenannon haasteita kohdanneet.

### 4.1.1 Opiskelijat

Kummatkin haastattelemanani opiskelijat määrittivät palautteenantotilanteen lähtökohtaisesti hyvin laveasti. Palautteenantotilanteista esimerkkeinä annettiin muiden muassa soitto- tai laulutunnit, tutkintojen tai konserttien jälkeiset palautteet sekä kiinnostavasti myös yhteismusisointitilanteet. Kumpikin haastateltu nosti oma-aloitteisesti esiin näkemyksen siitä, että palautteenantotilanne on vuorovaikutuksellinen tilanne eikä kyse ole palautteenantajan yksisuuntaisesta viestinnästä. Haasteiden koettiin syntyvän usein juuri epäonnistuneen vuorovaikutuksen kautta tai henkilökohtaisen elämän alueelle tunkeutuvan kommentoinnin muodossa. Merkittävästi vähäisempänä riskinä palautetilanteiden onnistumiselle tai epäonnistumiselle pidettiin arvioitavaa substanssia itsessään.

Palautetilanteet nähtiin ennen kaikkea valta-asetelmana opiskelija A:n haastattelussa. Tässä yhteydessä palautteenanto viittaa sekä soitto- ja laulutunteihin että konserttien ja tutkintojen jälkeiseen arviointiin ja palautteeseen. Mikäli valta-asetelmassa kehkeytyy epäasiallista toimintaa tai käyttäytymistä, palautteenantotilanne on kokemuksena epämiellyttävä ja ahdistava. Epäonnistuneissa palautteenantotilanteissa palautteensaaja joutuu kokemaan alemmuutta eikä haastatellun kokemuksien mukaan hänellä ole mahdollisuutta nostaa omaa statustaan tässä vuorovaikutuksessa.

Opiskelija A nosti esiin epäoikeudenmukaisena koetusta palautteenannosta kokemuksen siitä, että kaikkia julkiseen tilanteeseen osallistuneita opiskelijoita ei ole kohdeltu tasapuolisesti ja yhteneväisin kriteeristöin. Merkittäväksi jakavaksi tekijäksi hän nosti muutamissa tapauksissa sukupuolien välisen kohtelun erot. Miehiin on saatettu suhtautua lähtökohtaisesti positiivisesti ja naisiin puolestaan negatiivisesti. Tämän hän arveli mahdollisesti johtuvan sisäistetyistä ennako-oletuksista ja asenteista. Epätasa-arvo nousi merkittävään rooliin myös siten, että palautteensaajalle on syntynyt kokemus

vaiennetuksi tulemisesta. Tällaisissa tilanteissa palautteensaajalle ei ole ollut vuorovaikutuksen sisällä tilaa ottaa osaa keskusteluun. Palaute itsessään on ollut negatiivisessa hengessä annettua ja henkilökohtaisuuksiin pureutuvaa. Tällöin on syntynyt vaikutelma, että palautteenantaja tuottaa kyseisessä hetkessä palautetta omiin ennakko-oletuksiinsa ja ihmissuhteisiinsa eikä palautteensaajan suoritukseen perustuen. Heikko itsetunto nähtiin mahdolliseksi syyksi tarpeelle yrittää vahvistaa omaa asemaansa yhteisössä käyttäytyen valta-asemassaan epäasiallisesti.

Opiskelija B kertoi itse saaneensa palautetta henkilöltä, jonka tietää lähtökohtaisesti suhtautuvan hänen soittoonsa kielteisesti. Näissä tilanteissa on myös säännönmukaista, että palaute on annettu asiattomassa muodossa. Palautetilanteen lopuksi haastateltu opiskelija kertomansa mukaan kiittää kyseistä henkilöä palautteesta ja he toivottavat toisilleen hyvää jatkoa. Haastateltu kertoi myös, ettei ole ainoa, joka on kokenut kyseisen palautteenantajan kohdalla epäasiallista toimintaa. Kuitenkaan kaikkia kohtaan kyseinen palautteenantaja ei käyttäydy yhtä epäasiallisesti.

Hyvin vahvat henkilökohtaiset tulkinnalliset ja soittotekniset näkemykset suhteessa soitettuun ohjelmistoon nähtiin riskitekijäksi epäasiallisen palautteenannon taustalla. Kummatkin opiskelijat kuvasivat tällaisten ennakkoasenteiden helposti johtavan palautteenantajan käyttämään äärimmäisiä sanavalintoja ja superlatiiveja kuvatessaan näkemystään palautteensaajan soitosta. Ongelmaksi nähtiin muodostuvan se, jos palaute suorituksesta annetaan omien mieltymysten kautta eikä pyritä ymmärtämään soittajan valintojen tarkoituksia. Opiskelija A näki erityisesti tutkintotilanteista puhuttaessa osasyynä tälle myös palautteenantotilanteen vuorovaikutukselliset rajoitteet suhteessa normaaliin oppituntitilanteeseen, jonka haastateltu koki olevan merkittävästi enemmän vuorovaikutusta sisältävä tilanne. Käytössä tutkintopalautteissa on huomattavasti rajatummalla viestinnän välineet – lähinnä verbaliset selitykset ja kirjallinen palaute – mutta myös rajattu aika, jossa palautteenantajalla saattaa olla tarve yrittää kommunikoida mahdollisimman tiiviisti. Opiskelija A ei uskonut, että kyse on aina tarkoituksellisesta kiusanteosta, mutta näki edellä kuvattujen riskien ajoittain synnyttävän tilanteita, joissa palautteensaaja perustellusti voi tilanteen kiusaamiseksi kokea. Opiskelija B nosti esiin näkemyksen, jonka mukaan palautteenantajan tutkintotilanteissa hyvin usein yleistävät koulukuntaperustaiset näkemyksensä yleisiksi ohjenuoriksi. Hän näki, että joukossa on kuitenkin myös pieni osuus heitä, jotka osaavat sanoittaa asiansa subjektiivisuuden kautta eivätkä pyri esiintymään täysin objektiivisina toimijoina.

Opiskelija A myönsi kertoneensa epäasiallisista oppituntien ulkopuolisista palautekokemuksistaan omille opettajilleen. Opettajat ovat henkilöstä riippuen joko vähätelleet oppilaansa kokemusta tai selvästi ottaneet roolin tapauksen selvittämiseksi puolustamalla oppilastaan. Asiaan vähätellen suhtautuneet opettajat ovat muun muassa kieltäneet koko epäasiallisen toiminnan tapahtumisen ja sivuuttaneet oppilaansa kokemuksen. Tätä opiskelija A piti huonoimpana mahdollisena toimintatapana. Opettajat, jotka ovat puolustaneet oppilastaan näissä tilanteissa ovat haastatellun mukaan toimineen esimerkillisesti ja kysyneet opiskelijan luvan auttaa ja puuttua epäasialliseen toimintaan.

Opiskelija B kertoi, että hän on nostanut kokemuksiaan epäasiallisesta palautteesta esiin vain sellaisten opettajien kanssa, joihin hänellä on niin luottamuksellinen suhde, ettei hän koe epäkohdista puhumista riskiksi itselleen. Tässä yhteydessä hän puhuu yksittäisestä tapauksesta ja tässä tilanteessa hän on kokenut tulleen kuulluksi. Opettaja on saattanut hämmästyä opiskelijan kokemusta, mutta kuitenkin halunnut yhdessä käydä läpi, mitä hän todellisuudessa oli tarkoittanut. Tässä tilanteissa, kun haastateltu on ottanut huonoja kokemuksiaan opettajalleen esille, hän ei ole kokenut opettajan puolelta hyökkäävyyttä asiaa kohtaan. Hän kuitenkin korostaa, että mikäli tällainen hyökkäävyyden riski olisi ollut hänen kokemuksensa mukaan olemassa, hän ei olisi edes nostanut omaa negatiivista kokemustaan esille. Näiden tilanteiden jälkeen haastateltu kertoi, että opettaja on pitänyt huolen, ettei samanlainen toiminta ole toistunut enää uudestaan. Näin on myös hänen kokemuksensa mukaan tapahtunut.

Auktoriteettiasemassa olleet henkilöt ovat opiskelija B:n opintojen aikana painaneet häntä yksittäisissä vuorovaikutustilanteissa alaspäin. Hänen mukaansa suurimmassa osassa näistä tapauksista ei ole käyty minkäänlaista jälkikäteistä keskustelua auktoriteetin toiminnan hyväksyttävyydestä. Tosin pienempi osa tapauksista on sellaisia, joissa asiaa on jälkeenpäin myös käsitelty. Keskustelussa aloitteellinen osapuoli on voinut olla joko opettaja tai hän itse.

Edellä kuvatun kaltaisissa tilanteissa opiskelija B on kokenut tarvetta vetäytyä sekä suojata ja puolustaa itseään. Palautteensaajana hän ei kykene olemaan yhtä avoin palautteenantajan kommenteille. Tunteita, jotka näissä tilanteissa nousevat pintaan, ovat esimerkiksi epäoikeudenmukaisuus, pelko ja huolestuminen, suuttumus epäasialliseen käytökseen ja voimattomuus auktoriteetin valta-aseman edessä. Voimattomuuden tunne syntyi hänen mukaansa ennen kaikkea pelosta oman tulevaisuutensa vuoksi. Hän

pelkää ”polttavansa siltoja”, jotta huonot suhteet vaikutusvaltaisen palautteenantajan kanssa eivät vaikuttaisi hänen tulevaisuuden työmahdollisuuksiinsa.

Palautteenannon onnistumisen kannalta oleelliseksi nostettiin erityisesti palautteenantajan tapa suhtautua palautteensaajaan ja kyky asettaa mahdolliset ennakkoletukset syrjään antaessaan palautetta. Molemmat opiskelijat mainitsivat, että huonoa palautetta on mahdollista saada mistä tahansa soiton osa-alueesta. He näkevät syynä huonoon palautteeseen olevan useimmissa tapauksissa puutteelliset vuorovaikutus- ja viestinnälliset taidot. Tällöin palautteenantaja ei kykene tai osaa ilmaista asiaansa korrektilla tavalla, vaikka hänen vilpitön ajatuksensa ei välttämättä olisikaan pahansuopa. Näihin vaikuttavat esimerkiksi palautteenantajan sanavalinnat, kehollinen olemus ja läsnäolo sekä myös valinnat siitä, mistä näkökulmasta oman palautteensa aloittaa: keskittykö kokonaisuuden kannalta merkityksettömiin asioihin vai pystyykö muokkaamaan sanomansa vastaamaan suorituksen kokonaiskuva.

Opiskelija B on kohdannut palautteenantotilanteissa useita ulkonäköönsä liittyneitä epäasiallisia kommentteja. Hänelle on esimerkiksi kommentoitu ”sinua on ikävä katsoa, kun soitat”. Lisäksi hänen kehon painonsa laskua on kommentoitu ja sanottu ”sinun kasvoillesi pitää tehdä jotain, kun sinä näytät tuolta, kun soitat”. Tällaiset kommentit ovat ilmenneet tilanteissa, joissa muita henkilöitä ei ole ollut palautetilanteessa kuuloetäisyydellä. Pelätessään tilanteen esiin nostamiseen liittyviä riskejä haastateltu ei ole nostanut asiaa esiin muiden auktoriteettien kanssa. Muiden haastatellun tiedossa olevien vastaavanlaisten tapauksien pohjalta hän epäilee, että syynä puuttumattomuuteen voi olla palautteenantajan kollegoiden pelko konfliktin syntymisestä kyseisen palautteenantajan kanssa. Näissä tilanteissa hän kokee erityisen vaikeaksi epäasiallisesta palautteesta huomauttamisen, koska ei koe kykenevänsä ennakoimaan siitä seuraavia reaktioita tai vaikuttamaan niihin.

Oppitunneilla tapahtuneet palautteenantotilanteet ovat olleet opiskelija A:lle yleisesti parempia kokemuksia. Kuten aiemmin tuli jo esiin, hän näkee soittotunnin huomattavasti vuorovaikutuksellisempänä tilanteena verrattuna esimerkiksi tutkintopalautteeseen tai muihin vastaaviin tilaisuuksiin. Tämä johtaa siihen, että vastaavaa alentamisen tai vähättelyn tunnetta ei synny, koska keskustelu on vapautuneempaa ja avoimempaa. Mahdollisuus kysyä epäselvistä asioista ja kokeilla korjausehdotusten toteutusta luovat tilanteeseen erilaisen ilmapiirin. Hän kokee myös helpommaksi kyseenalaistaa saamansa



huonon palautteen soittotunnin kontekstissa. Tällöin asia on myös helpompi käsitellä hyvässä hengessä ja saada ratkaisu aikaan.

Mikäli opiskelija A on saanut soittotunneilla huonoa palautetta, hänen kokemuksensa mukaan sen on helpompi antaa olla ja jättää omaan arvoonsa kuin tutkintopalautteessa. Tilanteissa, joissa opiskelijalla ja opettajalla on ollut esimerkiksi erilainen tulkinnallinen näkemys työskentelyn kohteena olevasta teoksesta, on opettaja saattanut sivuuttaa erilaisen näkemyksen ja keskustelun siitä määrittelemällä sen riitelyksi. Nämä eivät kuitenkaan ole haastatellulle tuntuneet yhtä vakavilta tilanteilta kuin muut edellä kuvatut tutkintoihin liittyvät kokemukset. Syyksi tälle hän nosti erityisesti sen, että hän tuntee opettajan henkilökohtaisella tasolla usein paremmin ja suhde on yleisesti tasavertaisempi verrattuna tutkintopalautteeseen, jossa on merkittävä valta-asetelma: palautteenantaja ja palautteensaaja. Soittotuntien kontekstissa palaute myös annostellaan pienemmissä, helpommin vastaanotettavissa osissa kun tutkintopalautteessa kaikki ”tulee tavallaan sellaisena vyörynä sieltä palautteensaajan päälle ja siinä ei voi oikein muuta tehdä kuin ottaa sen vastaan”. Hän myös huomautti, että mikäli tutkintotilanteessa palautteenantaja on jo pidemmältä aikaa tuttu henkilö hänelle, hänen voi olla mahdollista pystyä suhtautumaan asiaan vastaavalla tavalla kuin oppitunnin kontekstissa. Tässä vaiheessa hän kuitenkin painotti, ettei sen pitäisi olla mahdollista, että epäasiallinen toiminta jää huomioimatta silloin, kun palautteenantaja on jollakin tavalla tuttu henkilö. Hän ei oikeuta tätä epäasiallista toimintaa tuntemiltaan opettajilta, mutta henkilökohtainen suhde helpottaa tapahtumien käsittelyä.

Opiskelija B esitti arvionsa, jonka mukaan merkittävin syy epäasialliseen palautteeseen puuttumattomuudelle sekä sille, että joillakin palautteenantajilla on reaaliset mahdollisuudet sellaista antaa, on musiikkialan pienuus. Verkostojen ollessa pieniä, voivat pienetkin henkilökemialliset hankaukset aiheuttaa merkittäviä ongelmia työsaannissa opintojen jälkeen. Tämän johdosta palautteenanto- ja muissa valtatilanteissa heikompi osapuoli saattaa vetäytyä kuoreensa ja olla puolustamatta itseään vielä suuremmalla todennäköisyydellä kuin jollain toisella suuremman ammattilaiskunnan alalla. Hän kertoo miettineensä paljon, millaisissa tilanteissa epäasialliseen kommentointiin puuttuminen on perusteltua. Hänen mukaansa ”emme voi ikuisesti varoa loukkaantumista”. Hän näkee, että myös palautteen vastaanottajalla on tietty vastuu siitä, miten hän tulkitsee palautetta. Saman pohdintansa aikana hän huomauttaa, että selkeissä ja räikeissä epäasiallisissa kohtaamisissa, joissa on läsnä

useampia kuin vain yksi auktoriteettiasemassa oleva henkilö, tulisi heidän kantaa vastuu valta-asemassaan ja puuttua epäasiallisuuksiin. Tämä vaatii epäasiallisen palautteenantajan kollegoilta rohkeutta, koska heilläkin saattaa olla pelko siitä, miten tällainen opiskelijan puolelle asettuminen vaikuttaisi heidän asemaansa yhteisössä.

Opiskelija A koki, että joidenkin opettajien kohdalla suorasanainen lähestymistapa ei ole optimaalinen, jos hän haluaa ottaa puheeksi vuorovaikutuksen haasteet oppitunneilla. Hän mieluummin lähestyi asiaa esittäen oman näkökulmansa opettajan näkökulman rinnalle. Tämä liittyi erityisesti asetelmiin, joissa hän koki opettajan auktoriteettiaseman olevan merkittävästi korkeampi kuin oman nuoremman oppilaan statuksensa. Kaverillisemmissa ja tasavertaisemmissa opettaja–oppilas-suhteissa on hänen mukaansa helpompaa myös esittää suurempia vastakkaisia näkemyksiä opettajan näkemyksiä vastaan.

Muista vastauksista poiketen opiskelija B nosti esiin myös näkemyksen, jonka mukaan palautetilanteiksi voivat muodostua myös kollegoiden väliset yhteissoittotilanteet. Näissä tilanteissa on mahdollista syntyä sosiaalisia hierarkioita siihen perustuen, jos jollakin kollegoista on esimerkiksi pidempi ammatillinen ura tai muulla tavalla suurempina pidetyt meriitit. Tällöin opiskelija B:lle syntyy tarve antaa itsestään mahdollisimman ammatillinen vaikutelma. Vireystilan nousu kohdistuu muun muassa pidemmän uran tehneen kollegan neuvojen kuuntelemiseen ja sanattoman viestinnän analysointiin. Tällöin kollegiaalisen tilanteen katsotaan muuttuvan hierarkiseksi, jossa nuorempi opiskelija on palautteensaajan kaltaisessa asemassa. Myös vetäytyvien ja tilaa ottavien persoonallisuuksien kohtaamiset saattavat aiheuttaa vastaavia kokemuksia.

#### 4.1.2 Opettajat

Teemat, joita kuvattiin haastaviksi palautteenannon kannalta liittyivät ennen kaikkea sellaisiin asioihin, joilla on yhteys oppilaan henkilöön tai kehoon. Opettaja X nosti esiin, että instrumentin hallintaan liittyvät ongelmat saattavat olla hankalia kommunikoida palautteensaajalle silloin, jos niiden pohja on oppilaan fysiologiassa. Tällöin palautteensaaja voi epäonnisessa tilanteessa ymmärtää palautteen kohdistuvan suoraan hänen kehoonsa, jota ei nähty hyväksi palautteenannon kehittävyydelle.

Tulkinnan ja ilmaisun osalta kummatkin opettajat tunnistivat aiheen henkilökohtaisuuden oppilaille, joka saattaa aiheuttaa haastavia tilanteita palautteen kommunikoinnissa.

Kuitenkin esitettiin myös näkemys, että tällaisten tilanteiden haastavuutta lieventää se, että palautteenantajalla on näissä tilanteissa mahdollisuus ilmaista käsiteltävään substanssiin liittyvät useat näkökulmat sekä oman näkökulmansa subjektiivisuus. Kuitenkin tyylien tuntemukseen liittyvien kysymysten koettiin olevan siinä määrin lähempänä objektiivista analysointia, että niiden käsittelyä ei koettu erityisen haastavaksi.

Opettaja Y kuitenkin huomautti, että sellaisissa tilanteissa, missä palautteensaajan soitosta kuulee sen, että hänen tulkintansa on pitkälti hänen oman opettajansa määräämää eikä soittajan omaehtoisesti luomaa, voi syntyä haastavia tilanteita. Esimerkeiksi tästä ilmiöstä hän nosti korukuviot, fraseerauksen ja muut vastaavat yksityiskohdat. Hän totesi, että mikäli tulkinnasta kuuluu musiikin luontevuus, palautteen antaminen myös tulkinnallisista asioista muuttuu helpommaksi.

Tilanteissa, joissa oppilas on saanut epäasiallista palautetta joltain toiselta palautteenantajalta kuin omalta opettajaltaan, kummatkin opettajat näkivät erityisen tärkeäksi, että tilanne perataan läpi oman opettajan kanssa. Tällöin opettaja voi tukea oppilasta epämiellyttävän kokemuksen kanssa ja selventää turvallisessa ympäristössä toisen palautteenantajan kommenttien tarkoitusta. Tällöin opettajalla on myös mahdollisuus tarjota oppilaille työkaluja esiin nostettujen ongelmien korjaamiseksi. Tämän prosessin mahdollistamiseksi opettaja X näki tärkeäksi, että esimerkiksi tutkintopalautteet dokumentoitaisiin aina jollakin tavalla, jotta palautteensaaja voi palata saamiinsa palautteisiin myöhemmin, kun hänellä on rauhallisempi olo. Usein tutkintopalaute annetaan välittömästi tutkinnon jälkeen, jolloin tutkinnon tekijä saattaa olla mieleltään hyvin herkässä ja jopa jännittyneessä tilassa. Tämän vuoksi hän ei välttämättä pysty lähestymään tilannetta avoimin mielin huomioiden myös suorituksensa ansiot kritiikin lisäksi.

Opettaja Y kertoi eräästä jo hyvin vanhasta kokemuksestaan lautakunnan jäsenenä, jossa yksi lautakunnan jäsen oli toisten arvioitsijoiden palautteesta poiketen ”lytänyt kokelaan soiton aivan maanrakoon”. Tutkinnon tekijä oli jännityksestä johtuen haastatellun opettajan mukaan soittanut normaalia tasoaan matalammin. Lautakunta oli saanut työnsä valmiiksi, arvosanan päätettyä ja kirjallisen palautteen laadittua. Kuitenkin tämä tutkinnon tekijään erittäin kriittisesti suhtautunut lautakunnan jäsen oli jälkikäteen saanut rehtorin taivuteltua tutkinnon hylkäämiseen, vaikka haastattelemani opettajan mukaan tutkinto oli soittajalta todellisuudessa kirkkaasti hyväksytty suoritus. Tällaisessa

tilanteessa haastattelemani opettaja koki, että hänen velvollisuutensa oli selvittää tutkinnon tehneen oppilaan yhteystiedot ja tarjota oma näkemyksensä oppilaan soitosta tutkinnossa sekä tukea oppilasta vaikeassa tilanteessa.

Opettaja X nosti erittäin epämukaviksi palautteenantotilanteiksi sellaiset tutkintotilanteet, joissa palautteenantaja ei perusta palautettaan tutkinnon tekijän suoritukseen. Hänen mukaansa saattaa esimerkiksi syntyä tilanteita, joissa palautteensaajan oma opettaja rakentaa osaamista eri suunnasta kuin palautetta suorituksesta antava kollega. Haastateltu opettaja kuvasi tätä ilmiötä pallo-metaforalla, jossa optimaalinen osaaminen on pallon keskipisteessä ja sitä voidaan lähestyä miltä tahansa pallon pinnan pisteestä. Tällöin palautteensaajan saama palaute voi välittyä merkittävästi heikompana kuin olisi tarkoituksenmukaista. Näissä tapauksissa palautetilanteessa läsnä olevan oman opettajan on tärkeää ymmärtää, että nämä kommentit koskivat erityisesti opettajien välistä näkemyseroa oppimisprosessista eikä oppilaan suoritusta. Opettajan on myös tärkeä käydä tämä läpi oppilaan kanssa.

Edellä kuvattujen pahansuopaisten palautteenantotilanteiden osalta katsottiin, että epäasiallista palautetta antaneiden henkilöiden vastuuttamisessa kyse on ennen kaikkea työnohjauksen piiriin kuuluvasta ilmiöstä. Tällaisten ongelmatapausten selvittäminen ja korjaaminen nähtiin erittäin haastavana. Palautteensaajan oman opettajan vastuu näissä tilanteissa on kummankin haastatellun mukaan suojella oppilasta tai opiskelijaa ja ”pitää sen nenää pinnalla”.

Oppitunnilla tapahtuva palautteenanto on haastateltujen mielestä hyvin erilainen tilanne kuin tutkintopalaute tai konsertin jälkeinen palaute. Opettaja X korosti, että oppitunnilla esiin tuleviin haasteisiin puuttuminen on siinä suhteessa helpompaa, että opettajalla ja oppilaalla on keskenään läheisempi suhde kuin esimerkiksi tutkintolautakunnan jäsenten ja tutkinnon tekijän välillä välttämättä olisi. Vastuu nähtiin näissä tilanteissa olevan ensisijaisesti opettajalla, jonka on tiedostettava oma valta-asemansa ja toimittava vastuullisella tavalla.

Opettaja X totesi, että sellaisten palautteenantajien kanssa yleensä syntyy hyvä vuorovaikutus, jotka myöntävät palautteenannon subjektiivisuuden. Sen sijaan sellaiset henkilöt, jotka sanovat palautteensa olevan objektiivista, usein ovat niitä palautteenantajia, joiden kanssa voi syntyä vaikeuksia. Kysymykseen siitä, millaiset

piirteet yhdistävät heitä, jotka antavat palautteensaajille epäasiallista palautetta, opettaja Y arvuutteli heidän mahdollisesti itse saaneen kelvotonta palautetta omien opintojensa aikana. Tämä voisi saada heidät toimimaan samoin nykyään opettajan roolissa kuin heitä kohtaan on toimittu aikanaan heidän ollessaan oppilaan asemassa. Myös sukupolvikohtaiset erot lasten kasvatuksessa voivat hänen mukaansa olla osakseen selittäviä tekijöitä epäasiallisen palautteenantokulttuurin taustalla.

Opettaja Y kertoi, että joskus haasteita palautteenantoon oppituntien puitteissa aiheuttaa se, jos oppilaalla ei ole henkisiä valmiuksia tai opiskelutaitoja palautteen vastaanottamiseen. Esimerkiksi hän nosti sellaiset tilanteet, missä oppilas saa paljon korjaavaa palautetta, jota oppilas ei tavallaan ”kestä”. Tämä voi aiheuttaa pahimmassa tapauksessa jopa harrastuksen loppumisen. Tärkeänä tällaisten tilanteiden ratkaisemisessa on vanhempien tuki, jotta harrastaminen ei tuntuisi kotioloissa yksinäiseltä. Tällöin vanhemmilta vaadittaisiin aktiivisempaa osallistumista siihen, että oppilaalle luodaan edellytyksiä harjoitteluun. Opettajan osalta on tärkeää yrittää tähdentää oppilaalle sitä, että tarkoituksena ei ole saavuttaa täydellisyyttä vaan soiton opiskelu on pitkäjänteistä työtä, jossa koko ajan kehittyy. Tämän kommunikoiminen oppilaille voi aiheuttaa merkittäviä haasteita.

Oppilaan instrumenttitaitojen kehittyminen riittävän pitkälle ennen murrosikää on opettaja Y:n mukaan yksi keskeisimmistä ilmiöistä haastavien palautetilanteiden ehkäisemiseksi. Hänen mukaansa olisi optimaalista, mikäli taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän perusopinnot olisivat murrosiän koittaessa jo edenneet pitkälle. Tämä takaa sen, että nuoren kehityksen murroskohdassa olisi sellainen taitotaso, jonka ylläpitäminen ei muodostuisi elämässä tapahtuvien muutosten vuoksi ylivoimaiseksi haasteeksi oppilaalle. Murrosiässä kehitys monilla hidastuu, koska elämään tulee lapsuuden jälkeen monia uusia muuttujia, jotka vaikuttavat merkittävästi esimerkiksi motivaatioon, ajallisiin resursseihin sekä itsetuntoon esimerkiksi kaveripiirin kannustuksen tai kannustuksen puutteen muodossa.

Ristiriitatilanteiden ratkaisemiseksi molemmat opettajat pitivät tärkeänä avointa keskustelua, jossa voidaan käsitellä myös vaikeita asioita. Tämä edellyttää opettajan ja oppilaan mutkatonta suhdetta. Opettaja X koki, että oppitunnilla syntyneet ristiriidat ovat erittäin vaikeita tilanteita, jos niitä ei itse opettaja tajua tai oppilas ei oma negatiivista kokemustaan tuo esiin. Toisaalta sellaisia tilanteita, joissa opettaja tajuaa asian itse tai

oppilas tuo sen esiin, hän piti jopa helppoina, koska näitä tilanteita pystytään tämän jälkeen käsittelemään yhdessä vuorovaikutuksessa. Erityisesti esiin nousivat sellaiset tilanteet, joissa opettaja on pahaan tarkoittamattaan tullut opettaja-roolista vanhemman rooliin ja täten liian pitkälle oppilaan henkilökohtaisen elämän puolelle. Tämä rajanveto koettiin hyvin hankalaksi ja yksilöllistä harkintaa tarvitseväksi. Näiden tilanteiden koettiin kuitenkin olevan ratkaistavissa avoimella keskustelulla. Vaikka opettaja X koki, että tällaisten tilanteiden selittäminen on periaatteessa helppoa avoimen keskustelun kautta asian esiin tullessa, hän huomautti, että se vaatii opettajalta erittäin paljon rohkeutta ja riittävän hyvää itsetuntoa, jotta uskaltaa laskea omaa statustaan keskustelun käymiseksi.

## 4.2 Optimaalinen palautteenanto

Toisen tutkimuskysymyksen myötä pyrin selvittämään, millainen palautteenanto koetaan opetuksen ja oppimisen kannalta optimaaliseksi.

### 4.2.1 Opiskelijat

Kummankin opiskelijan mukaan kehittäväälle ja optimaaliselle palautteenannolle keskeistä on se, että palautetilanteessa palautteensaajalla on turvallinen olo sen suhteen, että palautteenantaja on hänen puolellaan. Erityisesti soittotuntitilanteessa olisi tärkeää, että palautteen taustalla olisi ajatus siitä, että esiin nostettuja soiton ongelmia tullaan työstämään tunnin aikana yhdessä. Nähtiin, että hyvässä palautteessa ei ole läsnä pahansuopaisuutta tai itsetarkoituksellista alaspainamista. Opiskelija B:n mukaan positiivisissa palautekokemuksissa on havaittavissa palautteenantajan vilpitön halu viedä palautteensaajan osaamista eteenpäin. Hänen mukaansa ei myöskään ole tarkoituksenmukaista vaatia, että jokainen palautteenantotilanne olisi onnistunut, koska vuorovaikutustilanteiden onnistuminen täydellisesti on hyvin harvoin mahdollista. Hän nostaa esiin luottamuksen palautteenantajaan siinä, ettei hänen tarvitse pelätä sitä, että hänet häpäistäisiin. Tärkeäksi nimettiin ajatus siitä, ettei palautetilanteeseen osallistuvien henkilöiden hermostojen tarvitsisi nousta suojelutilaan vaan esimerkiksi soittotuntitilanteessa osoitettaisiin avointa kiinnostusta.

Opiskelija A mainitsi ensimmäisenä vastauksessaan hyvän palautteen olemuksesta palautetilanteen pysymisen asiakeskeisenä. Hänen näkemyksensä mukaan keskeistä on, että palaute keskittyy siihen, mitä palautteensaaja on juuri siinä tilanteessa, mistä palaute annetaan, tehnyt tai toteuttanut. Palautteeseen ei saisi sisältyä arvioitavan toiminnan ulkopuolisia tai henkilökohtaisen elämän asioita. Hän näki myös tärkeänä, että palautteenantaja osaisi palautetilanteessa puhua sellaisella kielellä, jota palautteensaaja ymmärtää ja pystyy sisäistämään. Palautteen sisällöstä hän mainitsi tärkeäksi, että palaute pitää sisällään tasapuolisesti ja realistisesti sekä onnistuneet osa-alueet, joista voi olla ylpää, että ne osa-alueet, jotka eivät onnistuneet arvioitavassa suorituksessa. Hän näki hyvän palautteen merkkinä myös sen, jos palautteenantaja osaa ilmaista ”emotionaalista ymmärrystä” palautteensaajaa kohtaan ja ottamaan huomioon tämän aseman.

Opiskelija B näki tärkeänä, että palautteenantaja olisi tietoinen siitä, miksi palautetta annetaan: onko tärkeää se, mitä mieltä palautteenantaja on palautteensaajasta, vai pystyykö palautteenantaja keskittymään arvioitavaan substanssiin. Keskeiseen rooliin nousee hänen mukaansa täten palautteenantajan henkilökohtainen motiivi palautteen antamiselle. Vastavuoroisuuden läsnäolo palautetilanteissa oli hänestä hyvin rikastuttava piirre. Tällöin syntyy sellainen ilmapiiri, jossa palautteensaajan on mahdollista esittää kysymyksiä sellaisista kommentteista, joita hän ei ymmärtänyt. Molemminpuolisen ymmärtämisen hän näki palautteenantotilanteessa molempien vastuulla olevaksi asiaksi. Tämän vuoksi hän piti kysymysten esittämistä molemmin puolin tärkeänä elementtinä optimaalisessa palautteenannossa, jota hänen mukaansa myös tapahtuu.

Palautteensaajan kokemus realismista suhteessa arvioitavaan suoritukseen nousi esiin arvostettavana piirteenä opiskelija A:n näkemyksissä. Palautteensaajalle on tärkeää, että hän tuntee saamansa palautteen olevan linjassa sen yleisen kokemuksen kanssa, joka hänelle itselleen tilanteessa on syntynyt. Epäonnistuneena esimerkkinä tästä mainittiin palautteenantajan keskittyminen mitättömän pieniin yksityiskohtiin tai syntynyt vaikutelma, jonka mukaan palautteenantaja haluaa vahvistaa omaa asemaansa kritisoidulla lähes kaikkea mahdollista.

Kummassakin haastattelussa esiin nousi pyrkimys kuvata optimaalista palautteenantoa nimenomaisesti palautteenantajan palautteensaajaan suhtautumisen kautta. Oleellisena ei nähty palautteenannon muotoa. Opiskelija B mainitsi kysyttäessä hampurilaismallista sen olevan joissakin tilanteissa liian rajoittava. Oleellista on hänen mukaansa myös se, että

opiskelijoille tarjottaisiin työkaluja palautteenannon reflektointiin. Tässä hän näki olevan puutteita.

#### 4.2.2 Opettajat

Opettajat korostivat hyvän palautteenantotilanteen luomisessa positiivista vuorovaikutusta, joka tukee oppilasta ponnistelussaan eteenpäin. Oppilaan osallisuus palautetilanteissa nähtiin tärkeäksi. Palautteensaajan on tärkeää olla aktiivisessa vuorovaikutuksessa palautteenantajan kanssa. Myös palautteenantajan vastuuta korostettiin: palautteenantajan tulisi tunnustella ilmapiiriä palautteenantotilanteessa ja pyrkiä sovittamaan vuorovaikutuksen tapojaan kehittävää ilmapiiriä tukevaksi esimerkiksi sellaisessa tilanteessa, missä palautteensaaja kärsii suuresta jännityksestä. Opettaja Y nosti esiin sen, että monesti palautteensaajilla voi olla elämässään käynnissä sellaisia tilanteita, jotka vaikuttavat palautteen vastaanottamiseen. He saattavat esimerkiksi yhdistää kuulemansa korjaavan palautteen joihinkin soiton ulkopuolisiin ikäviin kokemuksiin ja täten palautteen syvin merkitys saattaa hämärtyä. Tämän ehkäisemiseksi on tärkeää, että palautteenantaja pystyy analysoimaan tilannetta ja vuorovaikutusta niin, että palautteensaaja pysyy vastaanottavaisena ja hänellä on turvallinen olo.

Palautteenantotilanteissa turha muodollisuus nähtiin ongelmallisena ja tasavertaisuuteen pyrkivä keskustelunomainen tilanne nähtiin parempana vaihtoehtona. Myös palautteenannon ajankohtaa tulisi opettaja X:n mukaan harkita tarkkaan eikä esimerkiksi välittömästi konsertin jälkeen annettava palaute useinkaan ole kaikista tarkoituksenmukaisin. Palautteeseen on hänen mukaansa tarkoituksenmukaisempaa palata muutaman päivän kuluttua, jolloin oppilas pystyy paremmin sisäistämään palautteen kaikki aspektit.

Opettaja Y nosti palautteenannon onnistumiselle tärkeäksi tekijäksi sellaisen kielenkäytön, että palautteensaajalla olisi mahdollisimman vähän mahdollisuuksia ymmärtää palautteenantajan viesti väärin. Tällä tavalla halutaan suojella oppilasta siltä, ettei palaute aiheuta kenellekään traumoja esimerkiksi siten, että se ymmärrettäisiin henkilökohtaisuuksiin pureutuvana. Siksi joissakin tilanteissa on hyvä antaa toiminnasta vain vihjeitä eikä suoraviivaisesti ohjailta oppilaan toimintaa: näin voidaan ajatella esimerkiksi heikosti harjoittelevan oppilaan kohdalla. Hän totesi myös, että hyviä



palautteenantotilanteita on hänen kokemuksensa mukaan yhdistänyt arvioivan lautakunnan yhteisymmärrys palautteen hengestä. Tämä merkitsee erityisesti sitä, että palautteen tulisi olla oppilasta kannustava ja rohkaiseva. Tämän myötä jokainen palautteenantaja pystyy omien arvojensa ja näkemystensä pohjalta muodostamaan oppilasta kehittävän palautteen, joka sisältää myös korjausehdotuksia.

Opettaja X nosti esiin optimaalisen palautteen ohjenuoraksi oppilaan työntekoon motivoimisen. Hänen mukaansa palautetilanteesta oppilaan tulisi saada mukaansa sellaisia kehityskohteita ja työkaluja, jotka hän ymmärtää niin hyvin, että hänellä on näkymä omiin mahdollisuuksiinsa parantaa suoritustaan tulevaisuudessa. Tähän liittyy myös pyrkimys selvittää palautteenannon aikana oppilaan tuntemuksia. Hän näki erityisen tärkeänä, että palautteensaajalle syntyy palautteesta oikea mielikuva ja hän ymmärtää sen, mitä palautteenantaja sanoo. Tässä yhteydessä hän korosti kysymyksien esittämistä keinona aidosti selvittää mitä palautteensaaja ajattelee kuulemastaan tai lukemastaan.

Palautteenantajan tulee opettaja X:n mukaan huolehtia siitä, että oppilas aidosti kuuntelee ja sisäistää myös hänen suorituksensa ansioita kuvaavan palautteen: näin hän korosti onnistuneiden osa-alueiden ilmaisemista palautteensaajalle. Positiivista palautetta tulee hänen mukaansa olla riittävästi, jotta palautteensaajalle syntyy näkymä, että hänen kannattaa työskennellä heikompien osa-alueiden parantamiseksi. Liiallinen ongelmien listaaminen nähtiin sitä haitallisempaa palautteensaajan motivaatiolle mitä varhaisemmassa vaiheessa opinnoissaan palautteensaaja on. Tällöin palautteenantajan tulisi hyvin tarkasti valita kaikista keskeisimmät ongelmakohdat, joihin hän haluaa keskittyä ja joiden hän tietää vievän oppilasta suurimmin eteenpäin. Opettaja X mainitsi myös, että hänen mielestään sellaisissa palautteissa, joissa arvioinnin kohteena ei ole oma oppilas, ei tulisi listata ongelmia tai virheitä turhan suuressa määrin. Hän näki tämän ennen kaikkea oppilaan oman opettajan tehtäväksi. Lautakunnan jäsenenä opettajan suurin vastuu on hänen mielestään siinä, että palautteensaaja päätyy palautetilanteen jälkeen harjoittelemaan esiin nostettuja ongelma-kohtia.

Opettaja Y:n mielestä palautteessa tulee myös palautteensaajalle tarjota mahdollisuus muodostaa omia näkemyksiään suhteessa onnistumisiin ja epäonnistumisiin. Hänen mukaansa monet oppilaat pystyvät varsin hyvin itsekkin analysoimaan oman soittonsa

ansioita ja puutteita. Tämän pohjalta palautteenantaja pystyy myös kohdistamaan omaa palautettaan tarpeellisiin osa-alueisiin ja tukemaan oppilasta omassa analysoinnissaan.

Niissä tilanteissa, joissa palaute koskee vaikeasti kielellisesti määriteltäviä tai mitattavia ilmiöitä, nähtiin tärkeänä, että opettaja myös omassa ilmaisussaan tuo esiin sen, että näistä asioista on olemassa useampia erilaisia relevantteja näkemyksiä. Myös tilannekohtaisuus koettiin tärkeänä huomioitavana aspektina: esitykset ovat hetkessä syntyviä, jolloin samasta teoksesta kuultu esitys saattaa olla päivästä riippuen hyvinkin erilainen.

Opettaja X nosti esiin kokemuksensa pohjalta hyväksi kokemansa tavan alentaa omaa statustaan palautteenantotilanteissa erityisesti huumorin keinoin. Hänen mukaansa tämä tarjoaa mahdollisuuden hedelmällisempään keskusteluun sekä ruokkii jo aiemmin mainittua tasavertaista keskustelunomaista vuorovaikutusta. Hän myös kertoi, että hän toimii näin sitä vahvemmin mitä vieraampi henkilö palautteensaaja hänelle on. Myös kollegiaalista suhtautumista palautteensaajaan pidettiin tärkeänä, koska uusi oppilas saattaa hyvinkin nopeasti kehittyä korkeatasoiseksi muusikoksi, jolloin ammattitaidon synnyttämät hierarkiat liudentuvat.

Hampurilaismalli koettiin hyödylliseksi palautteenannon muotorakenteeksi. Opettaja X nosti esiin myös kehitysvaiheittain muuttuvat palautteenannon tarpeet viitaten tarkemmin yksilöimättömään yhdysvaltalaistutkimukseen: aloittelijoille tulisi hänen mukaansa antaa lähinnä positiivista palautetta, taidoissaan keskivaiheessa olevalle pääosin positiivista ja hieman negatiivista ja hyvin taitavien oppilaiden kohdalla positiivinen palaute ei ole enää niin merkityksellistä, koska sisäinen motivaatio näillä oppilailla on jo hyvin korkea. Opettaja Y:n mukaan iän merkitys palautteeseen näkyy ennen kaikkea siten, että mitä nuoremasta oppilaasta on kyse sitä enemmän palautteen pitää sisältää konkretiaa.

#### 4.3 Haastavien palautetilanteiden vaikutukset opettaja–oppilas-suhteeseen

Kolmannen tutkimuskysymykseni myötä halusin saada selville, miten edellä kuvatut sekä huonot että hyvät palautekokemukset ovat vaikuttaneet opettaja–oppilas-suhteeseen.

### 4.3.1 Opiskelijat

Haastattelemani opiskelijat näkivät, että heidän kohdalleen osuneet epäasialliset palautteenantotilanteet ovat merkittävästi vaikuttaneet heidän suhtautumiseensa kyseisiin palautteenantajiin. Opiskelija A katsoi, että tällaisissa tilanteissa palautteenantaja menettää uskottavuuttaan ammattilaisena ja auktoriteettina opiskelijan silmissä. Myös opiskelijan kunnioitus kyseistä henkilöä kohtaan laskee, koska ”itseäänhän kaikki edustaa myös noissa tilanteissa”. Hän myös nosti esiin tilanteita todistaneiden ulkopuolisten ihmisten kokemukset siitä, miten nämä konfliktit vaikuttavat heidän käsitykseensä palautteenantajasta: myös näiden ihmisten silmissä heidän käsityksensä epäasiallisesta palautteenantajasta muuttuu negatiiviseen suuntaan.

Opiskelija B nosti esiin kokemuksensa heikosta ilmapiiristä silloin, kun hän on vuorovaikutuksessa henkilön kanssa, joka on antanut hänelle epäasiallista palautetta. Hän pyrkii olemaan valppaampi ja enemmän varuillaan kuin toisenlaisten henkilöiden seurassa: ”olen varautunut sillä tavalla, että tiedän pystyväni yllättävissäkin tilanteissa toimimaan korrektisti ja mahdollisimman neutraalisti heidän kanssaan”. Hänen vastauksensa erosi opiskelija A:n kokemuksesta siinä, että hän korosti, ettei hän kokenut kunnioituksensa epäasiallisia palautteenantajia kohtaan laskeneen muusikkoina tai ihmisinä, vaikka hänellä olikin varaumia heihin pedagogeina.

Opiskelija B myös korosti muistuttavansa itseään siitä, ettei hän voi epäasiallisesti häntä kohtaan käyttäytyneiden palautteenantajien kohdalla ottaa palautetta kirjaimellisesti vastaan. Hänen tulee käydä läpi oma ajatustyö saadun palautteen kanssa ja pyrkiä ymmärtämään, mitä palautteenantaja on tällaisessa tilanteessa tarkoittanut. Tällä hän viittaa erityisesti sellaisiin tilanteisiin, jossa hän katsoo palautteenantajan edustavan erilaisia soitannollisia ihanteita kuin hän itse tai hänen oma opettajansa.

Kummankin opiskelijan kohdalla on huomionarvoista, että heidän kohtaamisissaan epäasiallisissa palautteenantotilanteissa syntyneitä ristiriitoja konfliktin osapuolten välillä ei ole merkittävässä määrin yritetty ratkaista. Opiskelija A mainitsi, että hänen arvostuksensa on noussut sellaisia konfliktitilanteen ulkopuolisia henkilöitä kohtaan, jotka ovat tällaisten kokemusten jälkeen tarjonneet vertaistukea tai apuaan tilanteen ratkaisemiseksi. Vaikka epäasiallista palautetta antaneen henkilön kollega on nostanut asian esiin opiskelijaa puolustaakseen, ei ole tapahtunut huomattavaa muutosta parempiin

toimintamalleihin. Tästä huolimatta opiskelija A on arvostanut sitä panosta, jonka häntä puolustanut opettaja on antanut tilanteen ratkaisemiseksi.

Haastatteluissa tuli esiin ajatus siitä, että epäasialliseen toimintaan puuttumista pidetään oletusarvona. Tästä syystä opiskelija A katsoi, ettei oikein tällaisissa tilanteissa toiminut henkilö ansaitse toiminnastaan erityistä tunnustusta. Kuitenkin tällainen toiminta saattaa parantaa opettaja–oppilas-suhdetta tai vähimmilläänkin ylläpitää sitä positiivisesti.

Haastatteluvastauksissa pohdittiin, että ajan kuluminen saattaa antaa eväitä näiden ristiriitaisten kokemusten ja ihmissuhteiden käsittelyyn. Esimerkkinä opiskelija A mainitsi oman kokemuksensa, jossa hän oli nähnyt entisen opettajansa antamassa palautetta toiselle oppilaalle samoin kuin aikanaan hänelle itselleen. Tässä tilanteessa opettaja oli käyttänyt samoja ilmaisutapoja kuin haastatellun kohdalla, jotka haastateltu oli aikanaan kokenut henkilökohtaisuuksiin meneviksi. Nähdessään tämän tilanteen hän ymmärsi, että nämä saattavat vain olla kyseisen opettajan toimintamalleja eikä hänen huonoissa kokemuksissaan ollut kyse tarkoituksellisesta henkilökohtaisuuksiin menemisestä vaan opettajan yleisesti heikoista vuorovaikutustaidoista. Tämä on auttanut häntä saamaan rauhan asian kanssa. Toisaalta hän myös mainitsi, että tällaisten kokoavien kokemusten saaminen on mahdollista vain, mikäli opettajan ja oppilaan välinen suhde on ollut lähtökohtaisesti lämmin ja ikävät kokemukset jääneet vain yksittäisiksi tapahtumiksi.

#### 4.3.2 Opettajat

Opettaja X näki haastavien palautteenantotilanteiden vaikutuksen opettaja–oppilas-suhteeseen ennen kaikkea kehittävänä siinä tapauksessa, mikäli asia saadaan käsiteltyä siten, että oppilas ja opettaja ymmärtävät ristiriidan muodostumisen syyt sekä heidän todelliset pahaa tarkoittamattomat tarkoituseränsä. Tällaisten tilanteiden nähtiin syventävän opettajan ja oppilaan välistä suhdetta ja tekevän yhteistyöstä tulevaisuudessa jopa helpompaa, koska opettaja on tietoinen niistä asioista, jotka kyseiselle oppilaalle ovat vaikeita tai herkkiä. Tällaiset tilanteet pystyvät myös luomaan oppilaalle kokemuksen siitä, että opettajaan voi luottaa. Toisaalta niissä tilanteissa, joissa asiaa ei saada käsiteltyä, suhteeseen saattaa syntyä railoja. Samalla huomautettiin, että jokaisessa tilanteessa ei ole mahdollisuutta onnistua muotoilemaan viestiään optimaalisesti. Tämä on osa vuorovaikutusta ja siitä päästään eteenpäin, kun asiaa voidaan käsitellä avoimesti.

Opettaja Y nosti esiin kokemuksensa omasta oppilaastaan, joka ei vielä hallinnut ohjelmistoaan sellaisella tavalla, että suunnitellusta tutkinnosta olisi voinut antaa hyväksytyt arvosanan. Kuitenkin oppilaan perheen vaatiessa tutkintoa, opettaja myöntyi päästämään oppilaan suorittamaan tutkinnon, vaikka osasi arvata, ettei oppilas hallitsisi ohjelmaansa riittävän hyvin. Tämä kokemus tilanteesta, jossa tutkinnon tekijä oli saanut tutkinnostaan arvosanaksi hylätyn, oli luonnollisesti ollut soittajalle ikävä kokemus. Kuitenkin heidän suhteensa kehittyi ajan myötä niin, että oppilas vaihtoi vielä pitkään vuosienkin jälkeen kuulumisia opettajansa kanssa. Opettaja Y näki opettaja–oppilas-suhteen kehittymisen vaativan aikaa tällaisten kriisien jälkeen. Hän kuitenkin mainitsi uskovansa, että kaikissa tapauksissa on hänen mielestään mahdollista löytää ratkaisu syntyneeseen konfliktiin.

## 5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Seuraavaksi käsittelen haastattelujen tuloksia suhteessa tutkielman teoreettiseen taustaan. Lisäksi ehdotan mahdollisia uusia tutkimuksen aiheita, joita oma tutkielmani ei pysty käsittelemään. Lopuksi pohdin myös kriittisesti tutkielmaprosessin kulkua.

### 5.1 Johtopäätökset

Ensimmäinen haastatteluaineiston pohjalta tehtävä johtopäätös on, että haastateltujen kokemissa palautteenantotilanteissa on esiintynyt sellaisia toimintatapoja, joita ei voida pitää hyvän palautteenantotavan mukaisina esimerkiksi oppilaan henkilökohtaisen kasvun perspektiivistä (Elliott ym. 2019, 14). Kummatkin opiskelijoista olivat kokeneet palautteenantotilanteita, joissa he olivat kokeneet arvioinnin kriteeristönä käytetyn muita kuin heidän osaamistaan kuvaavia kriteerejä. Heidän vastauksissaan korostui, että vuorovaikutuksen toteutuminen tutkintopalautteiden yhteydessä on monesti hyvin rajattua eikä näissä tilanteissa toteutettu palautteenanto seuraa hyvän palautteen ideaaleja arvioitavan osallistamisesta palautetilanteeseen (McPherson ym. 2022, 4). Palautteenantajat ovat näissä tilanteissa toimineet tavalla, joka edesauttaa konfliktien syntyä. Opiskelijat kokivat, että syy palautteenantajan epäasialliselle käytökselle voi juontua tarpeesta vahvistaa omaa statustaan ja näyttää oma valta-asemansa. Tällöin palautteenannon perustelut oppilasta kehittävänä toimintana hämärtyvät (McPherson ym. 2022, 2) ja heidän omat tavoitteensa asettuvat oppilaan tavoitteita vastaan. Tällöin voidaan nähdä syntyvän Deutschin kuvaaman kilpailutilanteen määrittämä konflikti (Oberschall 1978, 291).

Opettajien kuvatessa oppilaidensa heikkoja palautekokemuksia nousi esiin huomio palautteenantajan fokuksen siirtymisestä oppilaan suorituksesta johonkin muuhun, esimerkiksi oppilaan oman opettajan opetusfilosofiaan. Tämä huomion siirtyminen oli yhteinen nimittäjä kaikissa opettajien esiin nostamissa palautteenantajien epäasiallisissa toimintamalleissa. Haastatteluissa he oma-aloitteisesti nostivat esiin erityisesti niitä tapauksia, joissa joku muu henkilö kuin he itse on antanut heidän oppilaalleen palautetta

esimerkiksi konsertin yhteydessä tai tutkinnossa. Omien oppilaidensa ja heidän soittotuntiansa suhteen he avasivat kokemuksiaan vähemmän ja vain esittämieni jatkokysymysten jälkeen.

Opiskelijoiden näkemykset optimaalisen ja heikon palautteenannon eroista vastasivat varsin hyvin niitä näkemyksiä, joita tutkintokirjallisuudessa esitettiin hyvälle palautteelle (McPherson ym. 2022, 3–4; Elliott ym. 2019, 14). Opiskelijat pitivät erityisen tärkeänä palautteenantajien ymmärrystä syistä antaa palautetta (McPherson ym. 2022, 2). Heidän käsityksensä heijastelee Blackwellin ym. (2022, 8) tutkimuksessa esitettyjä opettajien erilaisia vuorovaikutustapoja. Erityisesti opiskelija A:n toive, että soittotunnilla tapahtuva palautteenanto perustuisi ajatukseen siitä, että arvioitavaa kohtaa voitaisiin työstää opettajan kanssa, peilautuu erinomaisesti Blackwellin ym. (2022, 8) jaotteluun innostuneisiin (*high vitality*) ja apaattisiin (*low vitality*) opiskelijoihin: hän toivoo, että oppituntien kulku vastaisi sitä, miten opettajat työskentelivät innostuneiden opiskelijoiden kanssa.

Kumpikin opettajista piti positiivista palautetta ja konkreettisten parannusehdotusten esittämistä tärkeänä. Erityisesti opettaja X näki tärkeänä, että tutkinto- ja konserttien jälkeisessä palautteessa huomioidaan oppilaan ansiot ja niiden ymmärtämistä korostetaan oppilaalle. Myös tämä rinnastuu Blackwellin ym. (2022, 8) tutkimuksessa huomattuihin eroavaisuuksiin opettajien palautteenanto- ja vuorovaikutustavoissa innostuneiden ja apaattisten opiskelijoiden välillä. Koska Blackwellin ym. tutkimuksen tulokset ovat syntyneet soittotuntitilanteissa, ne eivät tutkimusasetelmansa puolesta suoraan ole vertailtavissa omiin haastatteluihini eikä asiasta voi tehdä liian vahvoja johtopäätöksiä. Kuitenkin näen, että näiden kahden asian yhteyttä olisi mielenkiintoista tutkia nimenomaisesti siitä näkökulmasta, löytyisikö vastaavanlaisia ilmiöitä opiskelijoiden tutkintopalautetilanteista, joissa palautteenantajat eivät ole opiskelijoiden omia opettajia.

Opettajien vastauksissa hyvän palautteenannon ideaalit olivat selvästi näkyvissä. Heistä kummatkin painottivat palautteen oikeaa annostelua ja oppilaidensa vastaanottokyvyn tarkkailua (McPherson ym. 2022, 3). He myös korostivat rauhallista johdattelua oikeiden vastausten äärelle sekä oppilaan omaa ajatusprosessia asioiden käsittelyssä. Erityisesti opettaja X korosti tärkeänä elementtinä opettajan tietoisuutta omien näkökulmiensa subjektiivisuudesta, jotka eivät kaikissa kysymyksissä ole yhteneväisiä oppilaan näkemyksien kanssa. Tässä suhteessa heidän palautteenantofilosofiansa lähestyy niitä

näkemyksiä vinkkien ja kysymysten kautta oppilaan oikean vastauksen äärelle johdattelusta, joita kognitiivinen palautteenanto sisältää, vaikka sitä ei suoraan voi sellaisena pitää (Juslin ym. 2000, 157–158).

Kummankin opiskelijan vastauksissa korostui, että optimaalista palautetta kuvattiin monessa kohdassa huonon palautteen piirteiden puuttumisella. Toisin sanoen he saattoivat ilmaista, että hyvä palautteenanto on esimerkiksi sellaista, jossa ei nöyrytetä oppilasta. Tässä on merkittävä ero opettajien tapaan puhua optimaalisesta palautteenannosta: opettajat lähtivät vastauksissaan määrittelemään hyvää palautetta nimenomaan listaamalla elementtejä, jotka tekevät palautteesta optimaalista. Tästä voidaan vetää johtopäätös, että opiskelijoiden negatiiviset palautekokemukset ovat niin vahvoja, että ne vaikuttavat myös hyvän palautteen määrittelemiseen.

Opiskelijoiden ja palautteenantajien välille syntyneiden konfliktien voi katsoa noudattavan sitä määrittelyä, jonka tutkimuskirjallisuus konflikteille sosiaalisissa suhteissa antaa. Opiskelijoiden kokemus heidän oman kokemuksensa sivuuttamisesta, asiaan puuttumattomuudesta ja palautteenantajien suhtautumisesta opiskelijoihin viittaavat niihin ilmiöihin, joita Özgan (2016) ja Göksoy ym. (2016, 200) esittelevät tutkimuksissaan: näistä voidaan esimerkiksi mainita Özganin tutkimuksessa esiintynyt opettajan dominoinnin ajatus, Göksoyn ym. tutkimuksessa konflikteille annetut henkilökohtaiset ja poliittis-ideologiset syyt sekä molempien mainitsema kommunikaation puute konfliktien taustalla. Erityisen huolestuttavaa on, että opiskelijoiden kohtaamia konflikteja ei ole merkittävässä määrin yritetty ratkaista. Tällöin konfliktitilanteiden positiivisia seurauksia ei ole mahdollista saavuttaa (Göksoy ym. 2016, 201–202). Mikäli tämä konfliktien jäätyneisyys saa opiskelijat tuntemaan surun tai syyllisyyden tunteita, voivat konfliktit vaikuttaa erittäin merkittävästi heidän tulevaisuuden opintojensa edistymiseen (Rispen ym. 2016, 114). Näiden tunteiden esiintymisestä tai opintojen hidastumisesta haastatteluaineistoni ei tarjoa näyttöä, mutta niiden esiintymistä on tällaisessa kontekstissa pidettävä varteenotettavana riskinä.

Opiskelijoiden kokemus konfliktien vaikutuksista oman opettaja–oppilas-suhteeseensa ulkopuolisten palautteenantajien kohdalla oli lähes yksituumaan negatiivinen. Heidän suhteensa ei konfliktien jälkeen ole palautunut hyväksi, koska konflikteja ei ole pyritty ratkaisemaan. Täten tutkimuskirjallisuuden esittelemät opiskelijoiden tarpeet opettajiin kohtaan eivät toteudu tässä yhteydessä (Carey ym. 2015, 11–12). Omien opettajiensa



kohdalla opiskelijat pystyvät helpommin käsittelemään erilaisia vuorovaikutuksen haasteita, johtuen heidän välisensä suhteen syvyydestä verrattuna ulkopuolisiin palautteenantajiin. Tässä yhteydessä esimerkiksi Haugaardin (2003, 105) ajatus auktoriteettien toiminnan hyväksyttävyydestä ei ole toteutunut. Tutkimisen arvoinen aihe olisi yliopistoissa merkittävässä roolissa oleva perinteinen valtasuhde juuri tutkintopalautteen kontekstissa (Symonds 2021, 1075).

Fairclough (2015, 69) toteaa, että ihmiset pystyvät toimimaan sosiaalisissa tilanteissa vain tiettyjen ennalta määrättyjen diskurssien mukaisesti. Mikäli opiskelijat ovat omaksuneet jo aikaisemmin diskurssin, jonka mukaan heillä ei ole aktiivista toimijuutta palautteenantotilanteissa, he eivät voi pyrkiä muuttamaan palautetilanteiden dynamiikkaa (Symonds 2021, 1076). Muutoksen tulisi siis nousta opettajista, jotta valta-asema tilanteessa voisi muuttua kohti modernimpia palautteenantokäsitteitä (McPherson 2022, 2; McPherson 2022, 5).

Opettajat näkivät haasteellisten tilanteiden vaikutukset opettaja–oppilas-suhteeseen kaksijakoisesti. Toisaalta he olivat sitä mieltä, että asian selvittämisen onnistuessa suhde voi syventyä entisestään. Toisaalta suhde voi myös saada peruuttamattomia säröjä, mikäli asiaa ei oteta vakavasti. Nämä näkemykset vastaavat Göksoyn ym. (2016, 201–202) nostoja konfliktien vaikutuksesta.

Tässä tutkielmassa haastateltujen opiskelijoiden ja opettajien henkilökohtaiset näkemykset ja kokemukset hyvästä palautteesta seuraavat pitkälti musiikin opetusta ohjaavien asiakirjojen sanomaa (Opetushallitus 2017; Taideyliopisto 2022). Heidän vastauksissaan korostuvat ajatukset siitä, että palautteensaajalla tulee olla aktiivinen rooli arvioinnissa ja hänen persoonaansa tulee kunnioittaa muun muassa tiedostamalla joidenkin käsiteltävien asioiden subjektiivisuus. Tästä voidaan päätellä, että nykyaikaisen palautteenannon normisto on haastatelluilla henkilöillä tiedossa hyvin. Kuitenkin on nähtävä, että kaikki haastateltavat tunnistivat sellaisten ongelmien olemassaolon, joita ohjaavat asiakirjat nimenomaisesti pyrkivät karsimaan opetuksesta: näitä olivat muiden muassa opiskelijan sivuuttaminen arvioinnissa sekä arvioinnin keskittyminen johonkin muuhun kuin arvioinnin kohteena olevaan suoritukseen, esimerkiksi ulkonäköön tai sukupuoleen.

## 5.2 Tutkielmaprosessin kriittinen tarkastelu

Tutkimustulosten luotettavuutta rajoittavat kaksi keskeistä tekijää: Ensinnäkin tutkimuksen otanta on erittäin pieni eikä millään mittarilla edustava. Täten tutkimus ei ole toistettavissa eikä sen tuloksia voi yleistää suhteessa laajempaan palautteenantotutkimukseen. Kuitenkin sen tulokset ovat relevantteja siinä kontekstissa, missä tutkimustulokset ovat syntyneet. Toisekseen tutkimuksellinen historia tutkielmani alalta on erittäin kapea, josta huomauttavat myös omalta osaltaan Blackwell ym. (2022, 10). Tämän myötä liian vahvojen johtopäätösten tekeminen olisi perusteetonta.

Yksittäisten opettajien ja opiskelijoiden haastattelujen välillä oli eroja heidän kokemustensa yksityiskohtaisessa kuvaamisessa. Osa haastatteluihin osallistuneista kertoi kokemuksistaan hyvin seikkaperäisesti ja toisaalta osan kanssa jouduin esittämään enemmän tarkentavia kysymyksiä heidän pysyessään hyvin yleisellä tasolla. Näissä tilanteissa pyrin välttämään sellaisia tarkentavia kysymyksiä, jotka olisivat vaatineet haastateltavaa avaamaan kokemustaan epätarkoituksenmukaisen tarkasti – pyrin keräämään vain sen tiedon, mikä on tutkimukseni kannalta merkityksellistä.

On tärkeää mainita, että käsiteltäessä subjektiivisia kokemuksia mahdollisuus samoista tilanteista tehtyihin toisistaan eroaviin tulkintoihin on merkittävä. Koska tutkielmassani ei ole ollut mahdollista käsitellä palautteenantajaa ja -saajaa parina haastatellen tilanteen kumpaakin osapuolta, on selvää, että johtopäätökseni tulevat tältä osalta jäämään vajavaisiksi. Haluan korostaa, että opettaja–oppilas-suhteen molempien osapuolten kokemusten tutkiminen yhtäaikaaisesti olisi erittäin mielenkiintoinen tutkimusala, mutta siihen liittyy niin paljon tutkimuseettisiä riskejä, että sellaisen toteuttaminen olisi haasteellista.

Ajallisesti haastateltavien kertomukset vaihtelivat paljon. Suurimmassa osassa heidän kokemuksistaan minulla ei ole tietoa tapahtuman ajankohdasta. Joissakin tilanteissa he kertoivat jostakin tapahtumasta puolestaan niin yksityiskohtaisesti, että myös sen tapahtumahetki on selvinnyt tarkasti. Vanhimmat kertomukset ovat jopa reilusti yli 10 vuotta vanhoja, jolloin haastateltavan henkilön muistia ei voida pitää enää yhtä tarkkana kuin tuoreemmissa tapauksissa.

## LÄHTEET

- Blackwell, Jennifer & Matherne, Nicholas & McPherson, Gary E. (2022). "A PRISMA review of research on feedback in music education and music psychology". *Psychology of music*, 30573562211093. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/03057356221109328>, luettu 21.3.2023.
- Blackwell, Jennifer & Miksza, Peter & Evans, Paul & McPherson, Gary E. (2020). "Student Vitality, Teacher Engagement, and Rapport in Studio Music Instruction". *Frontiers in Psychology 11*: 1007–1007.
- Bonneville-Roussy, Arielle & Hruska, Emese & Trower, Hayley (2020). "Teaching Music to Support Students: How Autonomy-Supportive Music Teachers Increase Students' Well-Being". *Journal of Research in Music Education 68*(1): 97–119.
- Carey, Gemma & Grant, Catherine (2015). "Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: Practices and possibilities". *British Journal of Music Education 32*(1): 5-22. Saatavissa: <https://doi.org/10.1017/S0265051714000084>, luettu 19.5.2023.
- Danhauser, Josef (1840). *Liszt am Klavier*. Berliini: Staatliches Museum Preußischer Kulturbesitz, Nationalgalerie.
- Deutsch, Morton (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Elliot, David J. & Silverman, Marissa & McPherson, Gary E. (2019). "Philosophical and Qualitative Perspectives on Assessment in Music Education: introduction, aims, and overview". Teoksessa D. J. Elliot & M. Silverman & G. E. McPherson (toim.) *The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Assessment in Music Education*: 2–26. New York: Oxford University Press.
- Eskola, Jari & Lätti, Johanna & Vastamäki Jaana (2021). "Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas". Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*: 27–51. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fairclough, Norman (2015). *Language and Power*. 3. painos. Abingdon: Routledge.
- Göksoy, Süleyman & Argon, Türkan (2016). "Conflicts at Schools and Their Impact on Teachers". *Journal of Education and Training Studies, 4*(4), 197–205.
- Haugaard, Mark (2003). "Reflections on Seven Ways of Creating Power". *European Journal of Social Theory 6*(1): 87–113.

- Harrison, Scott D. (2004). "Lifelong learning in music education: A brief examination". Teoksessa D. Roebuck & J. Searle & C. McKavanagh (toim.) *Doing, Thinking, Activity, Learning: Proceedings of the 12th Annual International Conference on Post-compulsory Education and Training 1*: 204–208. Brisbane: Australian Academic Press.
- Juslin, Patrik N. & Laukka, Petri (2000). "Improving Emotional Communication in Music Performance through Cognitive Feedback". *Musicae Scientiae* 4(2): 151–183.
- Kalyvas, Stathis (2009). "Conflict". Teoksessa P. Hedström & P. Bearman (toim.) *The Oxford Handbook of Analytical Sociology*, 592–615. Oxford: OUP Oxford.
- López-Íñiguez, Guadalupe & Burland, Karen & Bennett, Dawn (2022). "Understanding the musical identity and career thinking of postgraduate classical music performance students". *Musicae Scientiae*, 26(4): 746–760.
- McPherson, Garry E. & Blackwell, Jennifer & Hattie, John (2022). "Feedback in Music Performance Teaching". *Frontiers in Psychology* 13, 891025. Saatavissa: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891025>, luettu 21.3.2023.
- Oberschall, Anthony (1978). "Theories of Social Conflict". *Annual Review of Sociology* 1978, 4: 291–315.
- Opetushallitus (2023). *Taiteen perusopetus*. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/taiteen-perusopetus>, luettu 14.3.2023.
- Opetushallitus (2017). *Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017*. Helsinki: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.
- Opetushallitus (2002). *Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Rahmawati, Yuli & Koul, Recha, & Fisher, Darrell (2015). "Teacher-student dialogue : transforming teacher interpersonal behaviour and pedagogical praxis through co-teaching and co-generative dialogue". *Learning Environments Research* 18(3): 393–408.
- Rambootham, Oliver & Woodhouse, Tom & Miall, Hugh (2011). *Contemporary Conflict Resolution*. Cambridge: Polity Press.
- Rispens, Sonja & Demerouti, Evangelia (2016). "Conflict at Work, Negative Emotions, and Performance: A Diary Study". *Negotiation and Conflict Management Research* 9(2): 103–119.

- Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (2010). ”Haastattelun analyysin vaiheet”. Teoksessa J. Ruusuvuori & P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*, 9–36. Tampere: Vastapaino.
- Seppä, Tarja (2014). ”Reaktiivisesta toiminnasta konfliktien ennaltaehkäisemisen kulttuuriin”. Teoksessa T. Forsberg & T. Raunio (toim.) *Politiikan muutos*, 187–228. Tampere: Vastapaino.
- Siljander, Pauli (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Tampere: Vastapaino.
- Symonds, Eloise (2021). “An ‘Unavoidable’ Dynamic? Understanding the ‘Traditional’ Learner-Teacher Power Relationship Within a Higher Education Context”. *British journal of sociology of education* 42(7): 1070–1085.
- Taideyliopisto (2022). *Taideyliopiston eettiset periaatteet*. Saatavissa: <https://www.uniarts.fi/yleistieto/taideyliopiston-eettiset-periaatteet/>, luettu 14.3.2023.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Saatavissa: [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf), luettu 14.3.2023.
- Tynjälä, Päivi (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Özgan, Habib (2016). ”The usage of domination strategies in conflicts between the teachers and students: A case study”. *Educational Research and Reviews* 11(4): 146-152. Saatavissa: <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2542>, luettu 19.5.2023.

## LIITTEET

## Liite 1. Haastattelurunko opiskelijoille

1. Millaisena tapahtumana koet palautteenantotilanteen?
2. Mitä piirteitä onnistunut palautteenantotilanne pitää sisällään?
3. Millaisia piirteitä puolestaan voit eritellä sellaisesta palautteesta, joka ei ole tuntunut oikeudenmukaiselta tai oikeasuhtaiselta?
4. Millaisia tunteita ja ajatuksia sellainen palaute herättää, jota et ole kokenut oikeudenmukaisena?
5. Millaisen substanssin kohdalla koet saaneesi heikointa palautetta? (esim. Tekniikka, hallinta, ilmaisu, notaation tulkinta jne).
  - Mikä seuraavista on useammin syynä palautteen heikkouteen: puutteellinen opettavan substanssin ohjeistus, kommunikaatiotapa vai molemmat yhdessä?
6. Ovatko tällaiset tilanteet muuttaneet suhtautumistasi opettajaasi?
  - Jos niin miten?
7. Oletko kertonut huonoista kokemuksistasi opettajallesi?
  - Millainen opettajan reaktio on ollut näissä tilanteissa?
8. Onko opetustilanteissa ollut sellainen ilmapiiri, jossa tällaisten asioiden esiin tuominen on tuntunut turvalliselta?
9. Miten opettajasi on muuttanut toimintaansa jatkossa?
  - Onko hän ottanut kokemuksesi huomioon palautteenannossaan? Miten?
  - Onko hän pyrkinyt itsereflektioon ja oppimaan virheistään (mahdollisesti kysymällä sinulta tarkentavia huomioita)? Miten?
10. Millaisena näet opettajan ja opiskelijan roolit tällaisen ristiriita- tai konfliktitilanteen ratkaisemisessa?
11. Millainen suhde sinulla on tänä päivänä sellaisten opettajien kanssa, joilta olet saanut heikkoa palautetta?

## Liite 2. Haastattelurunko opettajille

1. Millaisena tapahtumana koet palautteenantotilanteen?
  - Mitä piirteitä onnistunut palautteenantotilanne pitää sisällään?
  - Millaisia elementtejä pystyt erittelemään, jotka vaikuttavat vuorovaikutustilanteen muotoutumiseen opiskelijan kanssa soittotunneilla?
  - Millaisia haasteita soittotunneilla vuorovaikutuksen luomiseen opiskelijan kanssa liittyy?
  - Millaisen substanssin kohdalla koet palautteenannon olevan erityisen haastavaa? (esim. Tekniikka, hallinta, ilmaisu, notaation tulkinta jne.)
  - Koetko, että opiskelijan suhtautuminen sinuun on muuttunut jonkin tai joidenkin palautetilanteiden jälkeen? —> Millaisia vaikutuksia?
  - Millaisia tilanteita nämä ovat olleet?
  - Millä tavalla pyrit tarjoamaan opiskelijoille mahdollisuuksia kommunikoida omia ajatuksiaan?
  - Ovatko opiskelijat kertoneet sinulle, mikäli he ovat kokeneet palautteenannon negatiivisesti? Miten on tullut ilmi?
  - Ovatko nämä keskustelut tulleet sinulle yllätyksenä vai oletko osannut odottaa tällaista reaktiota?
  - Millaisia tunteita ja ajatuksia tällainen palaute opiskelijalta on herättänyt sinussa opettajana?
  - Miten lähdet ratkaisemaan tilannetta, jossa sinun ja opiskelijan väliin on syntynyt ristiriitatilanne tai konflikti?
  - Koetko, että ratkaisun löytäminen on kaikissa tilanteissa mahdollista?
  - Jos et, millaisissa tilanteissa koet sen olevan erittäin haastavaa tai mahdotonta?
  - Millaisena näet opettajan ja opiskelijan roolit tällaisen ristiriita- tai konfliktitilanteen ratkaisemisessa?
  - Millaiseen lopputulokseen nämä ratkaisuyritykset ovat johtaneet?