

**”Mun tehtävä ei ole härkkiä heidän
henkilökohtaista tilaansa”**

**Kolmen yläkoulun musiikinopettajan näkemyksiä tilan ja kehon käytöstä
luokkahuonetilanteissa**

Tutkielma (Maisteri)

2021

Ella Jäppinen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi</p> <p>”Mun tehtävä ei ole härkkiä heidän henkilökohtaista tilaansa” Kolmen yläkoulun musiikinopettajan näkemyksiä tilan ja kehon käytöstä luokkahuonetilanteissa</p>	<p>Sivumäärä</p> <p>65</p>
<p>Tekijän nimi</p> <p>Ella Jäppinen</p>	<p>Lukukausi</p> <p>Syksy 2021</p>
<p>Aineryhmän nimi</p> <p>Musiikkikasvatus</p>	
<p>Tutkielmani tarkoitus on selvittää, miten kolme keskenään eri ikäistä yläkoulun musiikinopettajaa käyttävät opetustilansa ja kehoaan suhteessa oppilaiden kehoihin. Tutkimustulokset sisältävät sekä käytännön työskentelyn kuvailua että opettajien pohdintaa vallastaan ja sen käyttämisestä. Tutkimuskysymykseni kuuluvat: 1. Miten haastatellut musiikinopettajat käyttävät tilaa ja kehoa työssään ja miksi? 2. Miten opettajat näkevät valtansa lähestyä oppilasta fyysisesti?</p> <p>Johdannossa suhteutan kehollisen vuorovaikutuksen ja vallankäytön laajasti yhteiskuntaan ja omaan ammatilliseen kasvuuni musiikinopetuksen alan lisäksi. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys nojaa sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen ja keholliseen vuorovaikutukseen. Niiden ohella turvallinen tila ja henkilökohtainen vyöhyke toimivat avainkäsitteinä.</p> <p>Toteutin tutkimukseni haastatteluin. Haastatellut opettajat ovat opiskelleet musiikinopettajiksi Sibelius-Akatemiassa 1990-, 2000-, ja 2010-luvuilla. He työskentelevät keskenään hyvin erilaisissa kouluympäristöissä, ja heidän työhistoriansa eroavat toisistaan merkittävästi. Pyrin näin saamaan tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman monipuolisen kuvan.</p> <p>Keskeinen tutkimustulos on kolmivaiheisen lähestymisen periaate, joka piirtyi esiin jokaisen haastatellun opettajan kuvaillessa omaa toimintaansa. Turvallisen tilan periaatteet toteutuvat myös pitkälti jokaisen työskentelyssä. Esiin nousivat lisäksi oppilaiden keskinäisen kehonkäyttökulttuurin vaikutukset opettajiin ja opetustilanteiden vuorovaikutukseen.</p>	
<p>Hakusanat</p> <p>Sosiokulttuurinen, musiikinopettaja, kehollisuus, vuorovaikutus, kosketus</p>	
<p>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään</p> <p>3.9.2021</p>	

Sisällys

Sisällys	4
1 Johdanto	6
2 Teoreettiset lähtökohdat.....	8
2.1 Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys	8
2.1.1 Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia sosiokulttuurisesta näkökulmasta... 9	
2.1.2 Perusopetuksen opetussuunnitelma	10
2.2 Kehollinen vuorovaikutus	11
2.2.1 Vuorovaikutus turvallisen tilan luomisessa.....	12
2.2.2 Turvallinen tila vuorovaikutuksen periaatteena.....	14
2.2.3 Henkilökohtainen vyöhyke.....	15
3 Tutkimusasetelma	16
3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	16
3.2 Laadullinen tapaustutkimus.....	17
3.3 Menetelmänä haastattelu.....	19
3.4 Haastateltavien valinta.....	20
3.5 Aineiston analyysi.....	21
3.6 Tutkimusetiikka.....	23
4 Tulokset.....	24
4.1 Haastateltavien esittely.....	24
4.2 Tila, keho ja niiden käyttö.....	25

4.2.1 Kalusteet ja liikkumismahdollisuudet luokassa: ”Oon yrittäny laittaa niitä sillei fiksusti”.....	25
4.2.2 Opettaja viestii kehollaan: ”Meen mieluummin pieneksi kuin isoksi”.....	28
4.2.3 Opettaja puhuu kehosta: Semmosta normaalia neutraalia”.....	33
4.3 Valta liikkuu tilassa.....	34
4.3.1 Opettajan tilankäytön valta: ”Mä oon kyl aika liikkuva”.....	34
4.3.2 Oppilaiden tilankäyttö ”Eihän tossa mahdu ees hengittämään”.....	36
4.3.3 Pandemia-ajan toimintaa: ”Ei niitä oikein saa pidettyä toisistaan erossa”.....	39
4.3.4 Koulutus ohjaamassa kehollista toimintaa: ”Sitä tuli luontevasti pohdittua”.....	40
4.4 Kolmivaiheinen lähestyminen ja koskettamisen mahdollisuus: ”Se tulee se tuntemus”.....	42
4.4.1 Koskettamisen tilanteita: ”Mä sillai täppään”.....	48
5 Pohdinta.....	52
5.1 Johtopäätökset.....	52
5.2 Luotettavuustarkastelu.....	59
5.3 Tulevia tutkimusaiheita.....	60
Lähteet.....	62
Liite 1 Tietosuoja- ja suostumuslomake	
Liite 2 Haastattelukysymykset	

1 Johdanto

Omalle opettajuudelleni ominaista on ammatillinen taustani teatterissa, ja se on tehnyt lähestymistavastani hyvin kehollisen. Kehoni on työvälineeni, ja fyysinen reviiirini on muokkautunut hyvin pieneksi. Mitä enemmän olen opettanut ja tutustunut erilaisiin ihmisiin, sitä kirkkaammin olen huomannut erilaisia kehosuhteita ja tapoja käyttää kehoa. Minun on luontevaa selittää musiikillisia tai vaikkapa lauluteknisiä asioita kosketusta apunani käyttäen, ja saatan miettimättä mennä toisen ihmisen lähelle. Fyysinen lähestyminen ei kuitenkaan usein ole opetustilanteissa välttämätöntä.

Turvallisen tilan periaatteet ja toisten ihmisten rajojen kunnioittaminen ovat minulle yhteiskunnallisesti tärkeitä teemoja, joten haluan opettajana luoda tilanteen, jossa oppilaalla tai oppilailla on aidosti mahdollisuus havainnoida rajojaan, osoittaa ne ja tuntea itsensä arvokkaaksi ja oikeanlaiseksi, ovat rajat millaiset tahansa juuri sinä päivänä tai siinä hetkessä. Tässä tutkimuksessa selvitetään kolmen opettajan näkemyksiä siitä, miten he käyttävät kehoaan ja opetustilaansa, ja miten he näkevät oppilaiden kehojen vaikuttavan siihen.

Koulutuksessamme oppilaan fyysinen lähestyminen ja luvan kysyminen siihen tuli ensimmäisen kerran esiin laulupedagogiikan kurssilla maisterivaiheessa, vaikka olemme opiskelleet esimerkiksi musiikkiliikuntaa piiriharjoitteineen jo kandidaattiopintojen ensimmäisenä vuonna. Entä jos joku oppilaista on kokenut esimerkiksi fyysistä väkivaltaa eikä halua olla toisen oppilaan, saati opettajan, lähellä?

Kokemukseni mukaan eri ikäryhmät eroavat toisistaan huomattavasti. Yläkoululaiset ovat silmiinpistävästi selkeästi oma heimonsa erillään opettajasta, kun taas alakoululainen saattaa rynnätä päivän päätteeksi halaamaan opettajaa. On myös aivan erilaista opettaa vaikkapa kitaransoittoa piirissä, jossa näen jokaisen oppilaan kädet ja pystyn helposti ohjeistamaan heitä omalta paikaltani, kuin opettaa koskettimien alkeita luokan edessä niin, että jokaisen pianon äärellä on tiiviisti vierekkäin kolme oppilasta.

Musiikinopetukseen taito- ja taideaineena sisältyy merkittävästi erilaista tilan ja kehon käyttöä kuin esimerkiksi lukuaineisiin. Oppikirjojen lisäksi tunneilla on käytössä erilaisia

soittimia ja lauluääni. Musiikille onkin monissa kouluissa varattu oma kiinteä opetustila, jossa soittimia voidaan säilyttää. Jotta luokka ei ole vain varasto, jonne asetutaan ahtaasti soittimien lomaan opiskelemaan, tilasuunnittelu vaatii asiantuntemusta. En ole oman opiskelu- ja opetusurani aikana vielä kertaakaan nähnyt liian suurta musiikinopetustilaa. Pikemminkin kalustus ja soittimien sijoittelu on aiheuttanut jatkuvia ongelmia ja jopa fyysisiä vaaratilanteita.

Soittimen koskettamisen opettamisesta, siis ihmisen ja soittimen läheisyydestä, on tehty huomattavan paljon tutkimusta, mutta kehollisuudesta opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa taas vähemmän. Koistinen-Armfeltin (2016) väitöstutkimus koskee ensisijaisesti kosketusta ilmiönä kanteleensoitossa eli soittajan ja soittimen suhdetta, mutta Koistinen-Armfelt sivuaa kehonkäyttöä myös opetustilanteessa. Tutkijan mukaan oppilaan oman kehon hahmotukseen ja käyttöön vaikuttavat huomattavasti opettajien ja vanhempien kehonkäyttötavat sekä opettajan ohjaamat harjoittelutavat. Voidaan päätellä, että opettajan tapa käyttää omaa kehoaan toimii mallina, vaikka hän ei ohjaisi oppilasta koskettamalla. Koistinen-Armfeltin mukaan opettajan oman kehontuntemuksen ja -hahmotuksen tulee olla jäsentynyt ja vahva. Opettajan täytyy ohjata oppilasta hienotunteisesti, koska esimerkiksi kehollinen jännitys voi johtua tunnepohjaisesta estyneisyydestä. (Koistinen-Armfelt 2016, 32–34.)

On selvää, että opetusryhmiin kuuluu keskenään erilaisia ja eri kehitysvaiheissa olevia lapsia. Silti musiikinopetuksessa on pyrittävä yhtenäisiin oppimistavoitteisiin ja muodostettava käytäntöjä, jotka palvelevat kaikenlaisia oppilaita mahdollisimman hyvin. Musiikinopetuksessa toimitaan vielä kaiken lisäksi herkällä itseilmaisun alueella, joten usein vaikuttaa siltä, että musiikinopettajan täytyy osata olla samanaikaisesti lempeä ja vaativa.

Turvallisen tilan periaatteiden noudattamisesta puhutaan lasten ja nuorten harrastustoiminnassa jo yleisesti. Tyurvallisesta tilasta pedagogiikassa on useita kansainvälisiä tutkimuksia, joihin paneudutaan tämän tutkimuksen teoriaosassa. Suomessa taas opetustilanteen turvallisuudesta ja vuorovaikutuksesta koulumaailmassa on tehty useita maisterintutkielmia. Vertanen (2018) on haastatellut musiikinopettajia ääni-improvisaation ohjaamisesta, ja tutkimuksen keskeisenä elementtinä näyttäytyy turvallinen tila psyykkisenä kokemuksena opetustilanteessa. Vallenius (2015) taas on tutkinut oppilaan henkisen turvallisuuden kokemusta yläkoulun musiikintunnilla

musiikkikasvatuksen, -terapian ja -psykologian valossa. Hän liittää turvallisuudentunteen syntymisen paitsi opettajan toimintatapoihin, myös oppilaan fyysiseen kehittymiseen, kiintymyssuhteiden kehitysvaiheisiin ja yhteisön toimintaan.

Vuori (2018) käsittelee maisterintutkielmassaan vuorovaikutustaitoja musiikinopettajan työn voimavarana. Hänen mukaansa musiikintunnit ovat taukoamatonta vuorovaikutusta sanallisesti, ei-sanallisesti ja musiikillisesti. Hän painottaa oppilaantuntemuksen merkitystä ja musiikinopetukselle tyypillisiä vuorovaikutustilanteita, kuten soitonopetusta ryhmässä ja työrauhan säilyttämistä. Karppinen (2007) taas kirjoittaa musiikinopettajan persoonan mallivaikutuksesta oppilaisiin. Opettajan taidot havainnoida tilanteita ja oppilaiden tunteita sekä kyky mukauttaa toimintaansa niiden mukaan näyttäytyvät tärkeinä.

Kehollinen itsemääräämisoikeus on noussut maailmanlaajuisesti puheenaiheeksi viime vuosina. Näyttelijä Alyssa Milanon vuonna 2016 sosiaalisen median kanavissa käynnistämä #metoo-liike on tehnyt näkyväksi ihmisten fyysisen koskemattomuuden rikkomuksia ja seksuaalista väkivaltaa. Aihe on edelleen toistuvasti esillä Suomenkin medioissa, ja se on vaikuttanut keskustelu- ja työkuultuureihin laajasti. Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden keskuudessa #metoo on johtanut yhteisiin pohdintoihin opettajan ja oppilaan valtasuhteesta, ja opettajammekin viittaavat siihen kokemukseni mukaan useammin kuin opintojeni alussa muutamia vuosia sitten. Käytännön työtä ohjaavat periaatteet vaikuttavat jääneen vaille tutkimusta, joten haluan tällä työlläni toimia keskustelun herättäjänä.

2 Teoreettiset lähtökohdat

Tässä luvussa esittelen sosiokulttuurista oppimiskäsitystä ja sen vaikutusta musiikinopetukseen. Lisäksi avaan kehollisuutta ja turvallisen tilan käsitettä vuorovaikutuksen taustalla.

2.1 Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys

Perusopetuksen valtakunnallista opetussuunnitelmaa ohjaava oppimiskäsitys on sosiokulttuurinen. Sen mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Hänen on tarkoitus oppia asettamaan tavoitteita sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Opetussuunnitelman mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa paitsi muiden oppilaiden ja opettajien, myös muiden ympäristöjen kanssa. Oppilas oppii tietojen ja taitojen lisäksi refleктоimaan omaa toimintaansa. ”Oppimaan oppiminen” toimii perustana elinikäiselle oppimiselle. Avainasemassa on rohkaiseva palaute, joka ottaa huomion oppilaan taipumukset, tunteet ja kiinnostuksen kohteet. (Opetushallitus 2014, 17.)

Partti, Westerlund ja Björk (2013, 60) kirjoittavat sosiokulttuurisen oppimisen olevan ”vuorovaikutteinen matka”, johon sisältyy osallistumista yhteisön toimintaan, yhteisistä normeista neuvottelua ja niihin sopeutumista sekä yhteisten merkitysten luomista jaetuille oppimiskokemuksille. Oppimisen tavoitteena nähdään onnistunut yhteistoiminta, ei niinkään yksilön päänsisäinen muutos. Partin, Westerlundin ja Björkin mukaan sosiokulttuurinen oppimiskäsitys rohkaisee myös opettajaa huomaamaan oppilasyhteisön verkostot ja ryhmät sekä koulussa että sen ulkopuolella (emt., 62).

Rinteen, Kivirauman ja Lehtisen (2015, 285–286) mukaan kasvatus on viime vuosikymmenten aikana alettu nähdä yhteisöllisenä ilmiönä sen sijaan, että vain kasvattajan ja kasvatettavan välinen suhde tuottaisi oppimista. Kuten Huhtinen-Hildén (2012, 36) muotoilee, opettaja on rakennustelineiden pystyttäjä. Hänen mukaansa oppiminen rakentuu dialogissa, jossa esiintyy keskenään erilaisia tapoja ymmärtää (emt., 23)

2.1.1 Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia sosiokulttuurisesta näkökulmasta

Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys on olennainen osa joidenkin praksialistien ajattelua. Elliott ja Silverman näkevät oppilaan musiikillisena toimijana yhteistyössä muiden kanssa, joten sijoitan tässä tutkimuksessa kehon ja tilan myös praksiaalisuuden kontekstiin sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen lisäksi. Musiikinopetuksen muut ulottuvuudet musiikillisten taitojen opetteluun lisäksi ovat monien praksialistien ajattelussa keskeisiä. Elliottin ja Silvermanin mukaan koulun musiikinopiskelussa ei ole olennaista päästä johonkin lopputulokseen, vaan oppimisessa olennaista on se, että oppilaat kokevat ”jotakin moraalisesti olennaista” musiikkia yhdessä tehdessään. Fyysisen itsemääräämisoikeuden hahmottamista voidaan pitää tällaisena ulottuvuutena. Musiikin opiskelu voi kehittää oppilaiden demokraattista kansalaisuutta, sosiaalista omatuntoa ja empatiakykyä (Elliott & Silverman 2015, 46, 142). Musiikin oppiminen on Elliottin ja Silvermanin mukaan samalla minuuden rakentamista (emt., 34).

Musiikkikasvatuksen filosofinen perusta on muuttunut erityisen vahvasti 1990-luvulta alkaen, jolloin Elliott julkaisi provokatiivisenakin pidetyn teoksensa *Music Matters*. Teos kritisoi aiemmin vallinnutta esteettistä musiikkikasvatusfilosofiaa. Tässä tutkimuksessa viitataan teoksen uudistettuun painokseen. Siinä Elliott ja Silverman (2015) esittivät, että musiikilla ja musisoinnilla on toiminnallinen itseisarvo, ja sen lisäksi oppilaat oppivat yhteiskunnassa olennaisia yhteistoimintataitoja musiikin oppiaineen myötä. Esteettinen filosofia pitää musiikinopetuksen tavoitteina esteettisiä elämyksiä ja saavutettavia musiikillisia taitoja. Uusi praksiaalinen filosofia taas painotti musisoinnin arvoa itsessään, ja sen vaikutukset ulottuivat Suomeen asti. Westerlundin ja Väkevän (2009, 93) mukaan perusopetuksen opetussuunnitelma muuttui Suomessa tuolloin musiikin osalta merkittävästi, ja praksialismin nähtiin perustelevan tuo muutos. Muukkonen (2010, 76) kirjoittaa, että aiemmin musiikinopetuksen tavoitteet olivat pitkälti taidollisia ja esteettisiä, ja opetus koostui lähinnä musiikinteorian ja laulun opetuksesta. Elliottin ja Silvermanin myötä opetuksen sisältö laajeni koskemaan myös oppilaan henkilökohtaista musiikkisuhdetta ja ympäröivää kulttuuria.

Väkevää mukaillen praksiaallinen filosofia pyrkii avaamaan musiikin merkityksen ihmisille niin laajasti kuin mahdollista. Musiikin monet merkitykset ja arvot ilmenevät ihmisistä ympäröivässä kulttuurissa ja sen toimintatavoissa. (Väkevä 1999, 48–49.) Elliottin ja Silvermanin (2015, 46) mukaan taas musiikkikasvatuksessa on olennaista hahmottaa teknisten taitojen opettelu erillään siitä, miten oppilaita ohjataan musisoimaan musikaalisesti. Ohjauksen tulee olla kasvatuksellisesti ja eettisesti huolellista.

Muukkosen (2010, 13) mukaan musiikinopettajan toimenkuva on kehittynyt satojen vuosien aikana katedraalien laulunopettajasta musiikin ja pedagogiikan yleisammattilaiseksi. Samalla resursseja on Muukkosen mukaan karsittu ja oppiaineen monipuolisuuden vaatimukset ovat kasvaneet. Muukkonen ei ole praksialisti, mutta hänen tutkimuksensa sosiokulttuurisesta musiikinopettajuudesta yläkoulussa on tämän tutkimuksen näkökulman kannalta olennainen lähde. Perusopetuksen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 422) on viime vuosikymmeninä alettu korostaa yhteisöä oppimisen elementtinä, kulttuurista lukutaitoa ja tunteiden käsittelyä.

2.1.2 Perusopetuksen opetussuunnitelma

Perusopetuksen uusimmassa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa vuodelta 2014 (Opetushallitus 2014, 422–423) musiikin oppiaineessa painotetaan tekemällä oppimista, kulttuuriseen monimuotoisuuteen kasvamista ja oppilaan oman, elämänmittaisen musiikkisuhteen tukemista. Opetuksen sisältöä ovat laulaminen, soittaminen, liikkuminen, kuunteleminen, improvisointi, säveltäminen ja koulun sisäisen kulttuurin luominen. Taiteidenvälisyys ja teknologian hyödyntäminen ovat myös esillä. Tuusan (2010, 19) mukaan musiikkikasvatus sisältää paitsi musisointia ja musiikin kuuntelua, myös niihin kuuluvien ilmiöiden oppimista. Lisäksi siihen kuuluu asiantietoa esimerkiksi musiikin tekemisestä ja kuuntelemisesta sekä musiikin historiaa ja musiikin teoriaa.

Opetussuunnitelman taustalla vaikuttaa sosiokulttuurinen oppimiskäsitys. Se näkee oppilaan aktiivisena toimijana, joka oppii asettamaan tavoitteita sekä yksin että yhdessä muiden kanssa. Sosiokulttuurisessa oppimiskäsityksessä oppiminen on olennainen osa hyvää elämää. Kieli, aistit ja kehollisuus ovat olennaisia elementtejä ajattelussa ja oppimisessa. Opetussuunnitelman mukaan on olennaista, että oppilaiden taito ja tahto toimia ja oppia

yhdessä kehittyvät opetuksen myötä (Opetushallitus 2014, 17). Opettajan tulee valtakunnallisten ohjeiden mukaan myös johdattaa oppilaita huomaamaan oman toimintansa seuraukset ja vaikutukset toisiin ihmisiin ja ympäristöön. Oppilas ei siis nykykäsityksen mukaan käy koulua vain suorittaakseen opintoja, vaan kasvaakseen ihmisenä ja kokonaisuutena. (Opetushallitus 2014, 17.)

Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, ja vuorovaikutukseen sisältyy verbaalisen kommunikaation lisäksi eleitä, tilankäyttöä, kehonkäyttöä ja mahdollisesti fyysistä läheisyyttä. Vuorovaikutuksen lisäksi keskeisiä käsitteitä tässä tutkimuksessa ovat turvallinen tila, henkilökohtainen vyöhyke ja kehollisuus. Van der Schyff (2015, 77) korostaa, että opettajan täytyy ymmärtää laajasti ihmisenä kasvamista. Oppilas kehittyy peruskoulun aikana fyysisesti, emotionaalisesti ja sosiaalisesti, ja opettajan tulee toimia eettisesti kasvun tukijana. Tuusa (2010) kirjoittaa ”uudesta opettajuudesta”, joka tarkoittaa käytännön työssä yhä enemmän kasvattajuutta aineenhallinnan lisäksi. Kasvattajuus on hänen mukaansa joustavaa ja tilannekohtaista taitoa toimia. Se vaatii vahvaa opettajien yhteistyötä kouluyhteisössä, koska hyvä oppilaantuntemus luo pohjan kasvatustyölle.

2.2 Kehollinen vuorovaikutus

Kehollisuus on eri aikoina ja eri tutkimusaloilla määritelty toisistaan poikkeavilla tavoilla. Rauhala (2005, 32–40) määrittelee kehollisuuden yhdeksi ihmisen kolmesta perusmuodosta. Hänen ihmiskäsityksessään ihminen on olemassa tajunnallisesti eli henkisesti, kehollisesti eli orgaanisena tapahtumisena ja situationaalisesti eli suhteina todellisuuteen. Rauhalan kehollisuus on fyysisiä toimintoja, kuten sydämen syke tai kehon liikuttaminen. Kehoon vaikuttavat elämäntilanteen lisäksi fyysiset tilanteet, kuten toimintaympäristö ja tehtävän työn fyysinen raskaus (Rauhala 2005, 44). Laine (1993, 109–110) näkee kehollisuuden myötä ihmisen sekä subjektina että objektina. Ihminen on siis olemassa ensisijaisesti kehona. Laineen mukaan keskeistä on kehollisuuden yksilöllisyys. Kukin yksilö näkee ja kokee tilanteet omasta kehollisesta perspektiivistään, joten ryhmäopetustilanteissa on osallisina useita toisistaan poikkeavia näkökulmia ja kokemuksia.

Anttilan (2011, 153) mukaan yksilöllisten kokemusten ja niiden yhteisöllisen jakamisen painoarvo on nousemassa yhä tärkeämmäksi tekijäksi taitojen ja tietojen rakentumisessa. Keho on olennainen osa tiedon ja tietoisuuden rakentumista. Hän kirjoittaa todellisuuden muodostuvan henkilökohtaisten kehollisten havaintojen ja toiminnan myötä. On selvää, että tämän kehollisuusnäkökuvan valossa kahta samanlaista suhdetta kehoon ja ympäröiviin ärsykkeisiin ei voi olla olemassa.

Anttila (2011, 154–155) muistuttaa, että taidepedagogiikkaan on kuulunut aiemmin kehollista kipua, kärsimystä ja nöyryytystä. Perinteiden katkaiseminen ja toiminnan pehmentäminen vaativat hänen mukaansa nykyisiltä tekijöiltä kriittistä ajattelua ja oman toiminnan reflektointia. Kurin ja järjestyksen ihannoiti ei ole taidepedagogiikassa välttämätöntä. Voidaan siis ajatella, että musiikinopettajan itsensä saama musiikinopetus vaikuttaa hänen tapoihinsa opettaa. Onhan nimenomaan hänen kehonsa ollut läsnä opetustilanteissa, ja keho muistaa kokemansa asiat, olivat ne miellyttäviä tai epämiellyttäviä. Anttila kirjoittaa 1980-luvulla tapahtuneesta somaattisesta käänteestä, joka on johtanut kehon tuottaman tiedon ja kehollisuuteen perustuvan oppimisen painoarvon kasvuun (emt., 156).

Kääntän (2011) mukaan opetustilanteen vuorovaikutuksessa kehoa käytetään monipuolisesti. Viittaaminen on tyypillinen tapa pyytää opettajalta puheenvuoroa. Opettaja voi antaa puheenvuoron valitsemalleen viittaajalle joko sanallisesti tai sanallisen ja kehollisen eleen yhdistelmällä (emt., 122). Opettaja pystyy myös päättämään oppilaan kehonkielestä, milloin oppilaan puheenvuoro on päättymässä ja on aika jatkaa omaa puhetta tai valita seuraava oppilas (emt., 125). Seuraavissa alaluvuissa avaan kehollista turvallisuutta turvallisen tilan ja henkilökohtaisen vyöhykkeen käsitteiden avulla ja osoitan käsitteiden yhteyden sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen.

2.2.1 Vuorovaikutus turvallisen tilan luomisessa

Knappin, Hallin ja Horganin mukaan vuorovaikutuksen ydinasia on kahdenvälisyys. Sekä sanalliseen että ei-sanalliseen viestintään tarvitaan siis puhuja ja kuulija. Lähetämme jatkuvasti ei-sanallisia viestejä, kuten ilmeitä ja eleitä, sekä tietoisesti että tiedostamattamme. Myös kehomme koko ja muoto viestittävät esimerkiksi sukupuolesta ja

iästä. Knapp, Hall ja Horgan muistuttavat, että joskus välittämämme kehollinen viesti epäonnistuu, siis se tulkitaan toisin kuin haluamme. Vuorovaikutuksen osapuolen on oltava herkkä havainnoidessaan toisen osapuolen kehollista viestintää. (Knapp et al. 2014, 4–5.)

Richmondin ja McCroskeyn (2000) mukaan opetustilanteessa opettaja ja oppilas kommunikoivat, mutta oppilaat kommunikoivat myös keskenään. Heidän mukaansa sanattomat eleet ovat opetustilanteissa jopa olennaisempia kuin sanat. Opetustilanteen kannalta hyvin tärkeään nonverbaaliin eli sanattomaan vuorovaikutukseen kuuluvat ilmeet, katse, kehonkieli, kosketus sekä tilan ja äänen käyttö. Kuultavien ja nähtävien tekijöiden lisäksi myös opetustilanteen ilmapiiri on osa vuorovaikutusta. Lisäksi Lemanin, Lesaffren ja Maesin (2017, 1) mukaan vuorovaikutamme musiikin kanssa jatkuvasti. He näkevät, että musiikki on ihmisissä, siis sisäpuolellamme, ulkopuolellamme ja joukossamme. Musiikinopetustilanteessa soitettavaa tai laulettavaa teosta voidaan siis myös pitää yhtenä vuorovaikutuksen osapuolena.

Kääntän (2011) tutkimuksessa käy ilmi, että opetustilanteessa korostuu kehollinen vuorovaikutus. Opettaja voi esimerkiksi antaa viittaavalle oppilaalle puheenvuoron pelkästään nyökkäämällä. Viimeaikaisissa luokkahuonetutkimuksissa on Kääntän mukaan tullut esiin se musiikinopetuksen erityispiirre, ettei opetustilanne ole rakenteeltaan pelkkää strukturoitua vuoropuhelua, vaan siihen kuuluu monipuolista toimintaa pari- ja ryhmätöineen. Opettajalla on kuitenkin institutionaalinen valta säädellä tilanteiden kulkua (Kääntä 2011, 124).

Legerin ja Rushingin (2019, 28) mukaan oppilaat reagoivat hyvin vaihtelevasti aistiärsyksiin, kuten kosketukseen, ääniin ja esineiden materiaaleihin. Oppilaat ja heidän vanhempansa eivät välttämättä osaa nimetä herkkyyksiä itse, vaan reaktiot voivat syntyä opetustilanteessa yhtäkkiä. Jos opettaja on suunnitellut opettavansa jonkin asian oppilaan kehon lähellä toimien, hänen tulee olla herkkä havainnoimaan oppilaan käyttäytymistä ja pystyä vaihtamaan opetustapaa tarvittaessa saman tien. Leger ja Rushing korostavat, että oppilaille on tarkoituksenmukaista tarjota vaikuttamisen mahdollisuuksia omaan työskentelyynsä. Tällaisia valintoja voivat olla esimerkiksi kynän materiaali, tuolien ja muiden kalusteiden sijoittelu sekä valaistus. Aistien ylikuormittumista voi näin ehkäistä. Häiriökäyttäytyminen johtuu Legerin ja Rushingin mukaan usein juuri liian suuresta aistiärsykkeiden määrästä, ja opettajan tulee tarkkailla

oppilaiden vointia luokassa.

Kasvattajana toimiminen edellyttää Värin (2004, 124) mukaan viisautta sekä vastaamisessa että vastaanottamisessa. Hän painottaa mukautumista kasvatettavan käyttämiin käsitteisiin, herkkää kuuntelemista ja tahtoa tulkita kasvatettavan ilmaisua tämän kokemusmaailman kautta. Pelkkä sanallisen tason ymmärtäminen ja tulkinta ei riitä, vaan Värin mukaan tarvitaan herkkää vaistoa ei-sanalliselle ilmaisulle, kuten eleille, ilmeille ja puheen sekä kosketuksen sävyille. Voidaan olettaa, että kasvatettava eli oppilas saa kokemuksen kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta, kun opettaja on aidosti kiinnostunut hänen ajattelustaan ja tunneilmaisustaan, ja opettaja käyttää vaikkapa oppilaan itselleen valitsemaa nimeä tai mukauttaa kehollista toimintaansa luokkatilassa oppilaan kehonkielen mukaan.

2.2.2 Turvallinen tila vuorovaikutuksen periaatteena

Turvallinen tila on alun perin feministisen teorian käsite. Sillä tarkoitettiin 1970-luvulla fyysisesti turvallista paikkaa, jossa samanmieliset voivat kokoontua. Turvallisen tilan periaate pyrki takaamaan marginalisoitujen ihmisryhmien, kuten seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen, turvallisuuden ja yhdenvertaisuuden. Historiallisesti turvallisen tilan käsite siis tarkoittaa sellaista ilmapiiriä, jossa syrjintä, ahdistelu, vihapuhe ja uhkaukset eivät ole läsnä. Koulumaailmassa nyt 2020-luvulla turvallisena tilana voidaan Flensnerin ja Von der Lippen (2019, 2) sanoin pitää sellaista kouluympäristöä ja opetustilannetta, jossa oppilaat voivat puhua ja toimia vapaasti pelkäämättä arvottamista tai tuomitsemista. Sellaisissa tiloissa kaikki taustat ja näkemykset ovat sallittuja, mutta toiminnalle on asetettu säännöt ja rajat, jotka koskevat yhtä lailla oppilaita ja opettajaa. Tässä tutkimuksessa turvallinen tila viittaa tällaiseen fyysisen toimintakulttuurin selkeyteen.

Monilla seksuaalista tasa-arvoa ajavilla yhdistyksillä ja poliittisilla nuorisojärjestöillä on käytössään turvallisen tai turvallisemman tilan säännöt. Jokaisen oikeus omaan fyysiseen ja psyykkiseen tilaan eli koskemattomuuteen mainitaan esimerkiksi Setan valtakunnallisessa vertaistoiminnan oppaassa (Seta 2021) seuraavasti: ”Kunnioitetaan omia ja toisten rajoja – fyysisiä ja henkisiä. Toisen koskettamiseen, kuten halaamiseen

on syytä kysyä lupa, ja kosketetuksi tulemisesta on lupa kieltäytyä. Keskusteluihin itselle kipeistä aiheista ei ole pakko osallistua, ja ryhmästä voi tarvittaessa mennä hengähdystauolle johonkin hiljaiseen tilaan”.

Maailmalla on tehty turvallista tilaa koskevia tutkimuksia erityisesti sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen turvallisuudesta koulukontekstissa. Palkin ja Caldwellin (2018, 29) mukaan musiikinopetuksen kontekstissa turvallinen tila tarkoittaa oppilaille ennen kaikkea mahdollisuutta ilmaista itseään vapaasti ja saada toteutua omina yksilöinä. Heidän mukaansa musiikinopetus antaa erityisen mahdollisuuden turvallisen tilan syntymiselle sen myötä, että musiikinopettaja voi opettaa samoja oppilaita pitkään tai toteuttaa heidän kanssaan pitkäkestoisia projekteja. Tällöin molemminpuolinen tutustuminen mahdollistaa syvän suhteen syntymisen opettajan ja oppilaiden välille.

Opettajalla on opetustilanteessa luonnollisesti enemmän valtaa kuin oppilailla, kuten luvussa 2.2.1 todetaan Kääntän (2011, 124) mukaan. Voidaan tulkita, että turvallisessa tilassa valtaa käytetään rakentavasti. Tällöin opettajasta tulee saattaja ja vierelläkulkija. Praksialistit Elliott ja Silverman (2015, 46, 142) korostavat ihmisyyteen, demokraattiseen kansalaisuuteen ja sosiaaliseen vastuunottoon kasvamista. Heidän ajattelunsa voidaan siis katsoa sisältävän turvallisen tilan periaatteita.

2.2.3 Henkilökohtainen vyöhyke

Rosqvistin mukaan henkilökohtainen vyöhyke tai tila on näkymätön raja-alue ihmisen kehon lähellä. Se ei ulotu kaikilla kehon alueilla yhtä kauas. Lisäksi tilan kokoon vaikuttavat ikä, sukupuoli ja muut henkilökohtaiset ominaisuudet. Myös toisen ihmisen käytös vaikuttaa siihen, kuinka lähellä oleminen tuntuu miellyttävältä tai turvalliselta. Rajan ylittäminen loukkaa kohteena olevan ihmisen yksityisyyttä ja se tuntuu epämukavalta. Henkilökohtaisen tilan tarve on kehollisen tilan lisäksi ihmisen psyykkistä tilaa olla olemassa kaikkine ominaisuuksineen. (Rosqvist, 2003, 19–27.)

Hall (1966) taas jakaa ihmisten välisen kehollisen vuorovaikutuksen etäisyydet neljäksi eri kokoiseksi vyöhykkeeksi. Hän pitää intiiminä 45 senttimetrin etäisyyttä tai sitä pienempää tilaa ihmisten välillä, ja henkilökohtaisen vyöhykkeen koko on hänen mukaansa

jotakin 45 ja 120 senttimetrin väliltä. Sosiaalinen vyöhyke ulottuu 1,2 metristä noin kolmeen ja puoleen metriin. Suuri ja etäisin vyöhyke on Hallin teoriassa julkinen vyöhyke, jonka koko on noin kolmesta ja puolesta seitsemään metriä. Tässä tutkimuksessa viitataan Rosqvistin henkilökohtaisen vyöhykkeen määritelmään sen kokemuksellisen luonteen vuoksi.

3 Tutkimusasetelma

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, millaisessa fyysisessä ympäristössä musiikinopettajat toimivat ja miten he ottavat huomioon oppilaiden kehollisen kehitysvaiheen ja oppilaiden henkilökohtaiset vyöhykkeet. Erityisen tarkastelun kohteena on fyysinen läheisyys vuorovaikutuksen muotona, mutta selvitän ei-sanallisen vuorovaikutuksen toteutumista ja opettajan kehollista käyttäytymistä laajemminkin. Tutkin opettajien toimintatapoja, joilla he käyttävät fyysistä valtaansa opetustilanteessa ja mahdollisesti edistävät oppilaan kokemusta omasta toimijuudestaan eritoten fyysisen reviirin ja itsemääräämisoikeuden alueilla. Opetustilanteeseen voi luontevasti kuulua fyysistä läheisyyttä esimerkiksi silloin, kun käden asentoa täytyy korjata vaikkapa kitaran kaulalla.

Muotoilin tutkimuskysymykset seuraavasti:

1. Miten haastatellut musiikinopettajat käyttävät tilaa ja kehoa työssään ja miksi?
2. Miten opettajat näkevät valtansa lähestyä oppilasta fyysisesti?

3.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Nimitystä voidaan Tuomen ja Sarajärven (2018, 188) mukaan pitää sateenvarjon kaltaisena yläkäsitteenä moninaisille tutkimusnebetelmille ja -perinteille, joissa tutkitaan subjektien eli yksilöiden näkemyksiä ja subjektien antamia merkitysyhteyksiä ilmiöille.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 98) mukaan on mielekästä käyttää tietolähteinä henkilöitä, joilla on mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Haluan siis haastateltavikseni kolme Sibeliuksen Akatemian musiikkikasvatusosastolla (vuodesta 2013 Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto, musiikkikasvatuksen aineryhmä) opiskellutta musiikinopettajaa, jotka työskentelevät nykyään yläkoulussa aineenopettajina. Selvitän puolistrukturoidun haastattelun avulla heidän näkemyksiään tilan ja kehon käytöstä käytännön työssä, taustalla vaikuttavista arvoistaan sekä siitä, miten aihe on mahdollisesti tullut esiin koulutuksessa.

3.3 Menetelmänä haastattelu

Haastattelu on tässä tutkimuksessa tiedonkeruumenetelmänä käyttökelpoinen, koska haluan tietää, mitä tietyt ihmiset ajattelevat ja miksi he toimivat niin kuin toimivat. Haastattelu on Tuomen ja Sarajärven (2012, 72) sanoin joustava tapa hankkia tietoa. Haastattelijalla on tarvittaessa mahdollisuus toistaa kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä ja käydä selventävää keskustelua tietolähteen kanssa. Haastattelun aihe on tarpeen antaa haastateltaville ihmisille etukäteen (Tuomi ja Sarajärvi 2012, 73). Pyysin siis musiikinopettajia mukaan tutkimukseeni niin, että kerroin heille aiheen heti. En pyytänyt heitä valmistautumaan erityisesti. Jätin heille tilaa pohtia aihetta ennen haastattelutilannetta sen verran kuin he itse haluavat.

Haastattelun perustyyppit ovat Tuomen ja Sarajärven (2012, 74) mukaan lomakehaastattelu, teemahaastattelu ja syvähaastattelu. Lomakehaastattelu sopii parhaiten kvantitatiivisiin tutkimuksiin, ja muun muassa hypoteesien eli ennako-oletusten testaaminen on helppoa sen avulla. Teemahaastattelua taas voidaan kutsua myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi, ja se on hyvin lähellä syvähaastattelua. Kuten Tuomi ja Sarajärvi kirjoittavat, teemahaastattelussa on olennaista löytää tutkimustehtävän mukaisesti merkityksellisiä vastauksia. Siinä edetään ennalta päätettyjen teemojen ja

niihin liittyvien tarkentavien kysymysten mukaan. Heidän mukaansa haastattelutilanteen vuorovaikutus vaikuttaa haastatteluun, koska tilanteessa syntyy merkityksiä käsiteltäville aiheille. Tilanteen päämäärä yleensäkin on tehdä tulkintoja. Tutkimukseen kuuluvien haastattelujen yhdenmukaisuuden vaade vaihtelee tutkimuksesta toiseen. (Tuomi ja Sarajärvi 2012, 74–75.)

Valitsin tiedonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun haastattelun, koska siinä yhdistyvät Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 47) mukaan tiettyjen ennalta päätettyjen faktojen kerääminen ja vapaamuotoinen keskustelu. Halusin antaa haastateltaville tilaa, mutta saada heiltä tutkimusmateriaaliksi näkemyksiä tietyistä näkökulmista aiheeseen. Puolistrukturoitu haastattelu sijoittuu lomakehaastattelun ja vapaan keskustelun välille. Hirsjärvi ja Hurme (2001) ehdottavat, että kaikille haastateltaville tulee esittää samat kysymykset samassa järjestyksessä. Puolistrukturoiduksi haastatteluksi voidaan kuitenkin nähdä myös sellainen tiedonkeruutapa, jossa haastatelluille esitetään likipitään samat kysymykset ja jossa kysymysten järjestys voi vaihdella (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Kaikille haastatelluille opettajille esittämäni kysymykset ovat liitteessä 2.

Annoin haastattelukysymysteni luonnokset nähtäville tutkielmaseminaarissa ennen haastattelujen toteutusta ja sain opiskelijakollegoilta sekä ohjaajalta tarkennusehdotuksia, joiden avulla hioin kysymyslistani. Koska en ole aiemmin toteuttanut haastattelututkimusta, aloitin haastattelut minulle tutuimmasta ihmisestä. Tiesin saavani häneltä todennäköisesti myös palautetta haastattelutilanteesta, joten pystyin edelleen miettimään strategiaani ja omaa viestintääni ennen kahta muuta haastattelua. Etäyhteyden käyttö viiveineen ja verkkoyhteyden ajoittaisine katkeamisineen aiheutti luonnollisesti haasteita keskustelun luonnolliselle virtaamiselle. Yksi opettajista oli haastattelun aikana hyppytunnilla omassa opetusluokassaan, ja hän joutui välillä kuuntelemaan koulun yleisiä kuulutuksia ja kellonsoittoja välitunneille. Kaksi muuta haastattelemaani opettajaa olivat kodeissaan joko ennen tai jälkeen opetuksen. Olin haastattelutilanteissa kotonani, koska halusin tehdä tilanteesta mahdollisimman häiriöttömän.

Aloitin kaikki haastattelutilanteet keräämällä tekniset tiedot opettajan valmistumisvuodesta, työympäristöstä, oppilasmäärästä, työkokemuksesta ja tämänhetkisestä virkanimikkeestä. Johdattelin haastateltavan aiheeseen kysymyksillä pääinstrumentista

ja luokkatilan koosta. Varsinaisten kysymysten lomassa esitin myös tarkentavia lisäkysymyksiä ja tilanteen niin vaatiessa kokoavia väitteitä, kuten ”vaikuttaa siltä, että olet pohtinut reviiirejä jo opiskeluaikana, koetko tehneesi niin?”

Seurasin ajan kulumista ja pidin haastattelut korkeintaan neljänkymmenen minuutin pituisina, jotta materiaalin määrä säilyisi kohtuullisena. Aikatavoitteeni aiheutti keskusteluihin paikoin hiukan kankeitakin siirtymiä kysymyksestä toiseen. Halusin ensisijaisesti huolehtia siitä, että saan kaikilta haastateltavilta näkemyksiä tiettyihin yhteisiin teemoihin ja kysymyksiin. Jokaisen haastattelun lopuksi annoin haastateltavalle mahdollisuuden täydentää vastauksiaan tai esittää kokonaan uuden näkökulman hänen niin halutessaan.

3.4 Haastateltavien valinta

Halusin haastateltavikseni kolme keskenään eri ikäistä, kolmella eri vuosikymmenellä samassa oppilaitoksessa opiskellutta musiikinopettajaa, jotka työskentelevät tutkimukseni aikana yläkoulussa. Halusin saada tietää, onko suhde keholliseen valtaan ja fyysiseen lähestymiseen esiintynyt musiikinopettajien koulutuksessa eri tavoin eri aikoina. Yläkoulu on kokemukseni mukaan nuorten kehollisesti kaikista herkin kehitysvaihe, joten halusin kohdistaa tutkimukseni yläkouluympäristöön.

Pyrin saamaan haastateltavikseni keskenään eri kokoisissa kaupungeissa ja kouluissa toimivia opettajia. Halusin yhden haastateltavan opettavan monikulttuurisessa ympäristössä, koska pidin mahdollisena, että eri kulttuurien ja uskontojen läsnäolo vaikuttaisi opetustilanteen vuorovaikutukseen. Olin myös kiinnostunut siitä, miten musiikkiluokkien kulttuuri mahdollisesti eroaa muista luokista, joten etsin haastateltavakseni musiikinopettajan, joka opettaa sekä musiikkiluokkalaisia että ei-musiikkiluokkalaisia.

Pyysin yhden haastateltavan tuttavapiiristäni, koska tiedän hänen pohtineen aihetta työssään jo valmiiksi. Lisäksi hän toimii pienessä kaupungissa koulussa, jossa on myös musiikkiluokat. Monikulttuurisen koulun opettajan sain haastateltavakseni hänen kanssaan samaan aikaan opiskelleen musiikinopettajan suosituksen myötä. Nuorimman haastateltavan etsiminen oli työläintä. Esitin ensin hakukriteerini ja aiheeni

nykyisten opiskelijoiden keskuudessa. Haku ei tuottanut tulosta tarvitsemassani aikataulussa, joten päätin pyytää erästä muutama vuosi sitten valmistunutta opettajaa suoraan mukaan.

Otin haastateltaviini yhteyttä sähköpostitse ja kysyin, saisinko haastatella heitä heidän näkemyksistään kosketuksesta yläkoulun musiikinopetuksessa. Lähetin heille ennen haastattelua tutustuttavaksi tietosuojalomakkeen (liite 1), joka allekirjoitettiin haastattelunauhan aluksi suullisesti. Haastattelut tapahtuivat koronaviruspandemian takia videopuheluna Zoom-alustalla tammi- ja helmikuussa 2021. Äänitin keskustelut Zoomin äänitystoiminnolla ja varmuuden vuoksi myös henkilökohtaisen iPhonein sanelimella. Säilytin aineistoa suojatulla kovalevyllä ja litteroin haastattelut kuukauden sisällä haastattelupäivistä. Tuhosin iPhone-äänitykset välittömästi litteroinnin valmistuttua. Säilytän tunnistamisen mahdollistavat henkilötiedot suojatulla ulkoisella kovalevyllä lukitussa kaapissa erillään litteroiduista haastatteluista. Tuhoan aineiston tutkimuksen valmistuttua ja lähetettyäni gradun tarkastettavaksi.

3.5 Aineiston analyysi

Litteroin haastatteluaineiston pian haastattelutilanteiden jälkeen, jotta oppisin tuntemaan aineistoni hyvin. Kuuntelin haastattelua ja kirjoitin sitä Word-tekstiedostoon lause kerrallaan häiriöttömässä ympäristössä, jotta ymmärtäisin, mitä haastateltava todella kertoo. Pyrin ensisijaisesti merkitsemään muistiin tarkat sanamuodot. Videotallenne antoi mahdollisuuden myös eleiden ja kehon asentojen muistiinmerkitsemiseen. Jokainen haastattelemani opettaja käytti käsiään havainnollistamiseen useammin kuin kerran haastattelun aikana, joten katsoin sen merkittäväksi viestinnän osaksi. Halusin litteroida myös niinku-tyyppiset täytesanat, koska aiheen monisyisyys ja mahdollinen arkuus saattoivat herättää erityisen paljon pohdintaa ja sanojen hakeamista haastattelutilanteessa.

Teemoittelin kokoamani aineiston alustavasti teemojen ”tilankäyttö”, ”oppilaiden reviirit ”ja ”lupa lähestyä” alle. Olin lukenut vuorovaikutuskirjallisuutta, perusopetuksen opetussuunnitelmaa ja turvallisen tilan sääntöjä eri lähteistä, ja haastatteluaineistosta alkoi piirtyä yleisiä teemoja. Aina palatessani haastatteluaineiston äärelle löysin

siitä uusia sisältöjä, mikä ohjasi minut etsimään lisää teoreettista aineistoa, kuten Tuomi ja Sarajärvi kuvaavat analyysiprosessin kulkevan. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 33–36.)

Haastatteluaineisto ja teoriakirjallisuus vuorottelivat analysoidessani saamaani aineistoa. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2012, 103) kirjoittavat, pyrin saamaan tutkittavasta ilmiöstä haastatteluaineistoni pohjalta kuvauksen tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Näin siitä voidaan tehdä johtopäätöksiä. Analyysin tarkoitus on Tuomen ja Sarajärven mukaan luoda tutkimustehtävän mukaan selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä kadottamatta aineiston, tässä tutkimuksessa haastattelujen, sisältämää informaatiota (emt., 108).

Aloitin aineiston varsinaisen analyysin Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 357) nimeämällä avoimella koodauksella, eli purin ja vertailin kysymyksiini saamiani vastauksia teemoittain. Esitin aineistolle kysymyksiä, vertailin havaitsemiani ilmiöitä ja suhteutin niitä toisiinsa. Aiemmin mainitsemani kolme alustavaa teemaa tarkentuivat neljäksi teemaksi. Ensimmäinen selkeä teema oli kalustus ja tila, johon haastatellut opettajat viittasivat useasti haastattelujen aikana. Kalustus ja tila -otsikon alle sain siis monipuolisesti aineistokatkelmia, joita aloin vertailla.

Kolme seuraavaa teemaa nimesin seuraavasti: ”ryhmäkoko ja tiiviys”, ”korona” ja ”opilaiden läheisyys toistensa kanssa”. Kokosin aineistoa teemaotsikoiden alle ja kirjoitin vertailevaa koontia opettajien vastauksista. Palasin jatkuvasti litteroidun aineiston ääreen täsmentääkseni jo kokoavaksi tekstiksi kirjoittamiani tuloksia. Haastateltujen opettajien näkemysten keskusteluttamisen myötä haastatteluaineistosta alkoi piirtyä kaksi läpileikkaavaa näkökulmaa, jotka nimesin tilan- ja kehonkäytöksi sekä vallaksi. Näiden kahden teeman avulla muotoilin lopulliset tutkimuskysymykseni. Edelleen niiden myötä tuloksiksi alkoi muodostua yhteensä yhdeksän teemaa. Teemat jakavat luvun 4 yhdeksäksi alaluvuksi, jotta tutkimustulokset ovat lukijan helposti jäsennettävissä.

Tutkimusmenetelmäni on Haaparannan ja Niiniluodon (1998, 15) sanoin itseäänkorjaava, eli tutkimuksessa mahdollisesti tehdyt virheet voidaan prosessin aikana havaita ja poistaa. Tieteellinen tutkimus pyrkii heidän mukaansa vastaamaan tutkimuskohteen, objektin, ominaisuuksia, ei tutkijan eli subjektin mieltymyksiä, toiveita tai ennakko-oletuksia. Pa-

laan siis tutkimusprosessin aikana usein alkuperäisen haastatteluaineiston ääreen varmistamaan, että raportoin tulokset totuudenmukaisesti, kuten Haaparanta ja Niiniluoto suosittelevat (emt., 1998, 15). Tukenani toimivat lisäksi tutkijayhteisö ja metodikirjallisuus.

3.6 Tutkimusetiikka

Noudatan tutkimuksessani Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeistusta hyvään tieteelliseen käytäntöön. Pyrin työssäni luotettavuuteen ja objektiivisuuteen. Noudatan rehellisyyttä, tarkkuutta ja yleistä huolellisuutta. Koska kokoan oman tutkimukseni lisäksi yhteen aiempia tutkimuksia, huolehdin tutkijoiden työn kunnioittamisesta asianmukaisilla lähdeviitteillä ja osoitan tekstissä selkeästi, milloin kyse on omista ajatuksistani ja tulkinnastani. (TENK 2012, 6.)

Kuten Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2002, 22–23) muistuttavat, olen kriittinen aineistoani kohtaan, ja pyrin ottamaan huomioon myös omille ennakkokäsityksilleni vastakkaiset näkökulmat. Arvioin omaa toimintaani jatkuvasti ja muokkaan tutkimusmenettelyjäni tarvittaessa prosessin aikana. Pystyn perustelemaan tekemäni ratkaisut, ja toimintaani ohjaavat suunnitelmallisuus ja järjestelmällisyys, kuten Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara kehottavat (Hirsjärvi et al. 2002, 23). Analysoin ja esittelen aineistoni selvästi ja johdonmukaisesti. Lisäksi pyrin työssäni käyttämään sellaista kieltä, että tutkimustulokset ovat ymmärrettävissä myös ilman musiikkikasvatuksen alan koulutusta.

Haastatteleman musiikinopettajat ovat allekirjoittaneet haastattelun yhteydessä tietosuoja- ja suostumuslomakkeen, johon he ovat saaneet tutustua viikkoa ennen haastattelutilannetta. Informoidun suostumuksen mukaisesti lupaan käsitellä heidän henkilötietojaan niin, että ne eivät ole ulkopuolisen löydettävissä. Haastateltavat ihmiset pseudonymisoidaan, ja tunnistamisen mahdollistavat tiedot pyritään häivyttämään mahdollisimman kattavasti.

4 Tulokset

Aloitan tutkimukseni tulosten esittelyn haastattelemini kolmen musiikinopettajan esittelyllä. Sen jälkeen olen analysoinut keräämäni haastatteluaineistoa kahden tutkimuskesymykseni valossa. Tulokset jakaantuvat kahteen osaan omine alalukuineen. Ensimmäinen osa painottuu käytännön työhön ja toinen haastateltavien valtakäsityksiin. Teorialluvussa esittelemäni käsitteet toimivat taustana tutkimukseni tuloksille.

4.1 Haastateltavien esittely

Raisa on suorittanut opintonsa pääosin 1990-luvulla. Hän toimii musiikinopettajana pääkaupunkiseudulla, joten hänen toimintaympäristönsä on hyvin monikulttuurinen. Hänen vastuullaan on yläkoulun musiikinopetus ja jonkin verran alakoulun tunteja. Perusopetuksen lisäksi hänellä on paljon työkokemusta aikuisten opettajana.

Suna on opiskellut musiikkikasvatusta 2000-luvulla, ja hän on toiminut suurimman osan työurastaan eri yläkoulujen musiikinopettajana. Lisäksi hän on työskennellyt muun muassa esiintyvänä muusikkona ja kuoronjohtajana. Hän on pienen kaupungin musiikkiluokkatoimintaa tarjoavan yhtenäiskoulun musiikinopettaja. Suurin osa hänen opetustunneistaan on yläkoulussa, ja ikäluokkien koon mukaan hänen vastuullaan on vuosittain jonkin verran myös alakoulun musiikinopetusta.

Timolla on työkokemusta yläkoulun musiikinopettajana yhteensä alle 10 vuotta ensin opintojen ohessa 2010-luvulla ja nyt suurehkon kaupungin yläkoulun ja lukion yhteisenä musiikin lehtorina. Eniten työkokemusta Timolla on esiintyvänä muusikkona.

4.2 Tila, keho ja niiden käyttö

Tässä luvussa tarkastelen opettajien tilaratkaisuja ja kehonkäyttötapoja. Näkökulma on käytännön luokkahuonetyössä ja sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen toteutumisessa. Kehollinen vuorovaikutus ja turvallinen tila kulkevat avainkäsitteinä koko alalukukokonaisuuden läpi.

4.2.1 Kalusteet ja liikkumismahdollisuudet luokassa: ”Oon yrittänyt laittaa niitä sillei fiksusti”

Jokainen haastateltu opettaja on tietoisesti jättänyt opetusluokkaansa liikkumatilaa esimerkiksi soittimien hakemista varten. Avainasia soittimien sijoittelussa on kulkemisen ja siirtelyn helppous. Kaikista useimmin käytettävät soittimet, kuten kitarat, ovat kaikkien kolmen opettajan luokissa yhdellä seinällä ja rumpusetti valmiiksi koottuna aina samalla paikalla. Haastatteluissa tuli esiin tilasuunnittelun haastavuus, koska joitakin soittimia haetaan ja siirrellään jokaisella oppitunnilla. Sunan luokassa oppilailla on paripulpetit, siis pöydät ja tuolit valmiiksi aseteltuina, kun taas Raisan ja Timon luokissa on vain vapaasti siirreltäviä tuoleja tai jakkaroita, eikä pöytiä ollenkaan. Suna kertoo, että tällä hetkellä hänen kaikki opetusryhmänsä ovat niin pieniä, että tila riittää. Hän kokee, että luokkaan mahtuu ”hädin tuskin kaksikymmentä” oppilasta. Paripulpettien sijoittelun mittarina toimii se, että jokaisella paikalla mahtuu soittamaan kitaraa. Lisäksi oppilaat saavat niin halutessaan siirtää pöytiä ja tuoleja.

Timo kertoo, että suurimpien opetusryhmien kanssa asetutaan luokkaan ”kohtuutiiviisti”. Suurimpiin ryhmiin saattaa hänen koulussaan tällä hetkellä kuulua noin kolmekymmentä oppilasta. Se vaikuttaa olevan Timon näkökulmasta liikaa luokan kokoon nähden. Jokainen haastateltu opettaja kutsui opetustilaansa ahtaaksi. Joskus tila- ja soittinratkaisut on saattanut tehdä koulun edellinen musiikinopettaja tai arkkitehti. Esimerkiksi seinän siirto tarkoituksenmukaiseen paikkaan ei välttämättä ole jälkikäteen mahdollista. Raisan opetustila on niin pitkä ja kapea, että hän on päätenyt kääntämään opetussuunnan ikään kuin poikittain. Se on hänestä olosuhteisiin nähden paras ratkaisu. Opetusryhmien kokokin

vaihtelee ikäluokkien ja koko koulun lukujärjestysten mukaan, joten sopeutuminen erilaisiin tilanteisiin on jatkuvasti opettajien vastuulla. Lisäksi opetusryhmiin kuuluu keskenään erilaisia oppilaita, ”erilaisia tapoja ymmärtää”, kuten Huhtinen-Hildén toteaa (2012, 23). Tilan täytyy siis palvella erilaisia oppimisen tapoja ja tilan tarpeita.

Haastatellut opettajat käyttävät luokkiaan soittoharjoittelun lisäksi liikunnallisiin rytmiharjoitteisiin, kuten piirissä tehtäviin yhteisiin lämmittelyihin, joten kalustuksen on oltava muokattavissa. Raisan mukaan hänellä itsellään on liikkumatilaa ”vaikka kuinka paljon”, ja hän on halunnut jättää oppilaidenkin vapaaseen käyttöön mahdollisimman paljon tilaa. Timo pitää liikkumisen turvallisuutta ja soittimien sijoittelun järkevyyttä tärkeinä tavoitteina. Siksi hän on halunnut poistaa luokasta ”kaiken turhan sälän”, kuten pöydät. Timon aloittaessa opettamisen nykyisessä koulussaan musiikkiluokassa oli vielä perinteinen luokkakalustus pöytineen ja tuoleineen. Myös Raisa kertoo tekemästään suuresta muutoksesta oman työskentelynsä aikana.

Siel oli isot semmoset ruokapöydän kokoset pöydät siel luokassa ja tuolit riveissä ja sitten soittimet oli takatilassa ahtaasti semmosen paljeoven takana melkein kaikki. Mä pikku hiljaa sitä oon muokannu sillä tavalla et siel ei oo siis pöytiä laisinkaan. (Raisa)

Kaikkien haastateltujen opettajien puheissa kuuluu tottumusten kriittinen tarkastelu. Anttilan (2011, 155) mainitsema kriittinen ajattelu kehittää näin pedagogiikkaa ja kehollisia toimintatapoja menneistä ja totutuista käytänteistä pois päin. Raisa, Timo ja Suna eivät toimi jollakin tavalla vain siksi, että heitä itseään on opetettu niin tai siksi, että koulun edellinen musiikinopettaja on tehnyt tilaratkaisut tietyllä tavalla. Esimerkiksi valmiiksi luokassa ollut opettajanpöytä on kaikilla edelleen tallella, koska he ovat huomanneet käyttävänsä sitä toisinaan. He seuraavat jatkuvasti myös oppilaiden reagointia ja ottavat palautetta vastaan. Jotkut ratkaisut on tehty Sunan sanoin ”olosuhteiden pakosta”: Hänen luokassaan ensimmäinen paripulpetti on alle kahden metrin päässä opettajanpöydästä, jotta kaikki oppilaat mahtuvat istumaan pienehkössä luokassa. Oppilaat saavat tosin siirtää kalusteita, ja Suna liikkuu tilassa itsekin. Myös Timo kertoo liikkuvansa paljon.

Ehkä se sit on dialogista? Mut en minä ainakaa minkää – mikä se on se – koolla alkava sana, kateederi? Ni mä en oo sellain tyyppi joka pystyy seisoo sen päällä ja. Pitää luento. (Suna)

*Mitään kovin pitkiä hetkiä ei pysty viettään jokaisen kanssa, mut mä yritän käydä vuoro-
tellen kuitenkin jokaisen luona. – Ja tota – meen aika lähelle sillei morjestaan että mitäs
Pekka täällä näin, miten menee ja kuinka on soitto sujunu tänään ja katotaanko vähän ja
soitetaan vaikka tosta noin. (Timo)*

*Mä oon kyl aika liikkuva ja – et kyl toki sitten ku rupee tunteen oppilaita ni sit tietää et
joku tarvii tavallaan enemmän tilaa. (Raisa)*

Raisa on huomannut haluavansa mahdollistaa seitsemäsluokkalaisille henkilökohtaista ti-
laa kaikista eniten. Hän näkee seitsemännen luokan opetusryhmissä kaikista suurimmat
erot murrosiän kehitysvaiheissa ja kehonkäytön varmuudessa, joten hän päätelee sen
ikäisten tarvitsevan eniten tilallista turvaa ja väljyyttä. Kokemuksen myötä hän on myös
päätenyt opettamaan seitsemäsluokkalaisille koko yläkoulun ensimmäisen syksyn ajan
lähinnä kehollisia harjoitteita, leikkejä ja rytmiharjoituksia. Oppilaat saavat niiden myötä
tuntumaa kehoonsa ja opetustilanteen turvallisuuteen, ja Raisa oppii tuntemaan oppilai-
den kehosuhteita seuratessaan heidän liikkumistaan.

Suna on opetustaan ja tilan kalustusta suunnitellessaan tietoisesti mahdollistanut jokai-
selle oppilaalle vähintään metrin kokoisen henkilökohtaisen tilan myös paripulpeteissa
istuttaessa. Hän kannustaa oppilaita käyttämään tilaa laajasti ja siirtämään tuolia väljään
kohtaan luokassa, jos oppilas kokee paikkansa ahtaaksi tai soittamisen kannalta hanka-
laksi. Raisa ja Timo taas jättävät tilanoton päätösvaltaa oppilaille pöydättömyyden avulla.

*Siellä on paljo tilaa liikkua turvallisesti ja olla sillei niin väljästi ku pystyy. Toki soittimia
sinne on laitettu ympäriinsä. Oon yrittäny laittaa niitä sillei fiksusti että niiden luona
mahtuu kulkemaan ja tota, niitä pystyy kätevästi käyttämään, et ne on sillee hollilla.
(Timo)*

Opetussuunnitelmassa mainitut kulttuuriseen monimuotoisuuteen kasvattaminen ja teke-
mällä oppiminen toteutuvat nähtävästi tällaisessa toimintakulttuurissa. Tilannekohtainen
joustaminen ja olosuhteiden muunteleminen oletettavasti antavat oppilaille oppimisen ja
oivaltamisen mahdollisuuksia sekä itsestään että toisistaan. Opetussuunnitelmassahan
(Opetushallitus 2014, 422–423) mainitaan musiikinopetuksen tavoitteiksi paitsi kulttuu-
riseen monimuotoisuuteen kasvaminen, myös elämänmittaisen musiikkisuhteen syntymi-
nen. Kun oppilaat saavat havainnoida tuntemuksiaan musiikinoppimisen tilanteissa ja
opetella toimimaan niiden mukaan, opetustavoitteiden voidaan katsoa toteutuvan.

4.2.2 Opettaja viestii kehollaan: ”Meen mielummin pieneksi kuin isoksi”

Kuten Kääntä (2011, 124) kirjoittaa, musiikinopetuksessa korostuu kehollinen vuorovaikutus. Jokainen haastateltu opettaja esittikin haastattelutilanteessa useita asioita käsillään, joten voidaan päätellä, että käsillä elehtiminen ja esimerkiksi soittamisen demonstrointi visuaalisesti kuuluu musiikinopetukseen luontevasti. Suna käytti koko kehoaan sekä istuen että seisoen esittäessään esimerkiksi oppilaiden tapaa liikkua. Raisa ja Timo taas pysyivät tuolilla istuallaan koko haastattelutilanteen ajan, mutta käyttivät käsiään ja kasvojaan havainnollisesti. Rauhalan (2005, 44) mukaan ihmisen keholliseen olemiseen vaikuttaa vallitseva fyysinen situaatio, joten videopuhelumuotoisessa haastattelutilanteessa havaittavasta kehonkäytöstä ei suoraan voida tehdä päätelmiä koskien luokkahuoneessa tapahtuvan opetustilanteen kehonkäyttöä. Videopuhelussahan tietokoneen kameran kuvakulma vaikuttaa siihen, kuinka suuri osa ihmisestä näkyy puhelun toiselle osapuolelle. Kehonkäytölliset tottumukset ja luonteenomainen liike toki näkyvät ihmisen käyttäytymisessä kaikkialla.

Koska tässä tutkimuksessa aineistoon ei kuulu tallenteita opetustilanteista, erittelen opettajien kertomuksia ja käsityksiä omasta toiminnastaan. Kaikki haastateltavat kertovat liikkuvansa opetustilassa paljon tuntien aikana. Heillä on omat opettajanpöydät ja istumapaikat käytettävissään, mutta he ovat huomanneet suosivansa seisomista pöydän etupuolella ja liikkumista oppilaiden joukossa. Timolla on ”jopa utopistinenkin” tavoite pysähtyä hetkeksi jokaisen oppilaan luona tunnin aikana, jotta jokainen oppilas kokee tulevansa huomatuksi. Kuten hän toteaa, kaksi minuuttia jokaisen oppilaan luona tarkoittaisi yhteenlaskettuna jo koko oppitunnin pituutta tai pidempääkin aikaa, joten tavoite ei aina toteudu niin kuin hän haluaisi.

Ei se tosiaan joka kerta ihan pääse toteutumaan, koska tommoses kolmenkymmenen hengen porukassa jos vietän kaks minuuttia per henkilö, ni siin on sitte jo kuuskyt minuuttia menny. (Timo)

Opettajien halussa ja tavoissa toimia fyysisesti oppilaiden luona voidaan nähdä Huhtinen-Hildénin (2012, 36–37) näkemys oppimisympäristön luomisesta. Hän kirjoittaa, että pelkästään opettajan läsnäolo ja vuorovaikutus voivat käynnistää oppilaan oppimisprosessin jo valmiiksi ilman varsinaista opettamista. Hän nimittää opettamisen vaatimaa taitoa ihmissuhdetyöksi, koska opettajan tulee ymmärtää erilaisia oppimisprosesseja ja osata

tukea niitä. Haastatellut opettajat asettavat itsensä sekä psyykkisesti että fyysisesti alttiiksi oppilaiden erilaisille luonteille ja käyttäytymiselle. He puhuvat oppilaisiin tutustumisesta ja oppilaiden auttamisesta. Opettaja pääsee näin todistamaan ainutlaatuisia oppimisen elämyksiä ja onnistumisen hetkiä, kuten Huhtinen-Hildénkin (emt., 37) toteaa.

Mä haen sitä et ne uskaltaa ilmasta itseään siinä ryhmässä ja kokee turvalliseks sen ryhmän. (Raisa)

Samalla mä tiedostan sen, et siel saattaa olla jotain sillee valmiiks nyrkit pystyssä sisäisesti, ja mun tehtävä on siinä tilanteessa vakuuttaa se et mä oon sun puolella. Et mä en oo tääl höynäyttämäs sua tai lyttäämäs sua. (Suna)

Et mä vaan oon täs. En yritä olla mitenkään uhkaava opettaja, vaan semmonen tyyppi joka tulee siihen morjestelemaan ja tsekkailemaan. (Timo)

Myös Van der Schyff (2015, 77) korostaa, että opettajan on ymmärrettävä laajasti ihmisenä kasvamista. Oletettavasti haastatellut opettajat haluavat oppia oppilaidensa persoonista kaiken mahdollisen ymmärtääkseen, miten heidän kannattaisi opettaa oppilaitaan. Oppilaiden joukossa liikkeessaan he pääsevät myös huomaamaan sellaisia ilmeitä, toimintatapoja ja onnistumisen hetkiä, joita he eivät ehkä huomaisi seuratessaan oppilasryhmän toimintaa kaukaa opettajanpöydän takaa.

Suna ja Timo kertovat kiinnittävänsä huomiota ryhtiinsä opetustilanteessa, varsinkin, jos on tarpeen tehdä selväksi, kuka puhuu ja kenen asiaa on nyt tärkeää kuunnella. Suna kertoo ensivaikutelman olevan olennainen uusien opetusryhmien kanssa. Hän sanoo myös pyrkivänsä kohtaamaan uuden oppilaan samalla tavalla kuin potentiaalisen uuden hyvän ystävän. Raisa kertoo opettajan ryhdin olevan keino viestiä vallasta, joskin hänen mielestään ryhdin ja fyysisen koon hyödyntäminen on harvoin tarpeen.

Ensimmäisinä vuosina – se oli se mun mielikuva et tää kurinpito ei onnistu. Ni aattelen nyt, et siin on kysymys kauheen paljon monimutkasemmist asioista, et siin on kyse siitä kohtaamisesta. (Raisa)

Mä kiinnitän kyl siihen paljon huomiota et miten mä oon, miten mä annan ensivaikutelman, millasessa ryhdissä mä olen, miten mä puhun, niinku, mis välis mä heitän sen ekan vitsin. (Suna)

Kaikki kolme haastateltua opettajaa siis toteuttavat sosiokulttuurista oppimiskäsitystä ottaessaan jokaisen oppilaan huomioon tasavertaisena vuorovaikutuksen osapuolena ja aktiivisena toimijana. Sosiokulttuurisesta oppimiskäsityksestä kirjoittaessaanhan Partti, Westerlund ja Björk (2013, 60) kuvailevat oppimista vuorovaikutteiseksi matkaksi. Haastatellut opettajat vievät yhteisöllisen toiminnan kehonkäyttöön asti. He mukautuvat jopa oppilaiden fyysiseen kokoon tai istuma-asentoon ohjeistaessaan heitä. Oppilaan viereen mennessä heistä tuntuu mukavalta olla tilallisesti mahdollisimman samalla korkeudella kuin oppilas sillä hetkellä on, jotta he eivät turhaan vaikuta pelottavilta tai uhkaavilta. Usein syy mennä oppilaan viereen on se, että oppilas tarvitsee lisääpua löytääkseen vaikkapa kitaran kaulasta oikean kohdan. Oppilas voi myös opettajan tulkinnan mukaan näyttää tarvitsevan kannustusta. Haastatellut opettajat siis haluavat viestittää auttamishalunsa lempeästi myös kehollaan puheen lisäksi.

Raisa, Timo ja Suna pyrkivät viestittämään asiansa kehollisesti niin selvästi, että kaikki tilassa toimivat erilaiset yksilöt ymmärtävät. Oletettavasti he viestittävät turvallisuutta ja lempeää johtajuutta mahdollisimman yleistajuisesti, kuten liikkumalla rauhallisesti ja puhumalla tavanomaisella äänenvoimakkuudella. Anttilahan (2011, 154) korostaa sitä, miten aistiminen on kunkin oppilaan yksilöllisen kehon ja toiminnan myötä yksilöllistä ja aistit sijaitsevat kaikkialla kehossamme. Joku yksittäinen oppilas saattaa näin kokea jonkin tilanteen toisin kuin muu ryhmä. Suna kertookin oppilaiden olevan hyvin tarkkoja siitä, että kaikkia kohdellaan tasapuolisesti.

Opettajana on aina katseen alla. Oppilaat kattoo tosi tarkkaan et kohdellaanko kaikkia samalla tavalla. Mulle on oppilas lähettänyt sydäntäsärkevän kirjeen siitä, et miksi sinä olet tiukempi minua kohtaan kuin sitä kohtaan. (Suna)

Timo korostaa, että opettajan on tärkeää pystyä liikkumaan ketterästi roolista toiseen. Jos hän on joutunut hieman korottamaan ääntään ja kurottautumaan fyysisesti täyteen pituutensa herättääkseen opetusta häiritsevän oppilaan keskittymään opetustilanteeseen ja antamaan kaikille työrauhan, hänestä on tärkeää rentouttaa keho ja äänenkäyttö heti tilanteen rauhoituttua. Näin hän haluaa kehollaan viestittää koko ryhmälle, että asia on nyt käsitelty, ja voidaan olla taas ”lämpimästi ja kivasti”. Hän siis pyrkii välittömästi irtisanoutumaan kovuudesta ja ankaruudesta, joiden ihannoinnin Anttila (2011, 153–154) kirjoittaa aikaisemmin olleen opetustyössä tavallista. Oletettavasti joku oppilas voi omasta kehostaan ja kokemusmaailmastaan käsin kokea opettajan hetkellisen äänenkorotuksen

pelottavaksi, joten Timo haluaa näyttää sen olleen vain poikkeus. Myös Suna kertoo äänen korottamisen olevan hyvin harvoin perusteltua.

Timo puhuu mutkattomasta suhtautumisesta oppilaisiin. Hänellä on tapana mennä oppilaan kanssa fyysisesti samalle tasolle kysymään, miten soitto sujuu. Hän haluaa viestittää kehollaan turvallisuutta. Haastattelutilanteessakin hän avaa kämmenensä kohti haastattelijaa puhuessaan turvallisuuden viestittämisestä. Myös Raisa kuvailee hyödyntävänsä fyysisen asennon avoimuutta ja samantasoisuutta oppilaan lähelle mennessään, koska hänen mukaansa esimerkiksi opettajan seisominen istuvan oppilaan edessä voi olla usein turhan voimakas valtiesti. Tällainen tasa-arvoinen kehonkäyttö on nähtävissä turvallisen tilan periaatteiden noudattamiseksi, kun lähtökohtana on sujuva yhteistoiminta ilman ylimääräistä vallankäyttöä (Flensner & Von der Lippe 2019, 2).

Kuten Knapp, Hall ja Horgan (Knapp et al. 2014, 4–5) kirjoittavat, lähetämme jatkuvasti sanattomia viestejä sekä tiedostaen että tiedostamattamme. Ilmeemme, kehomme koko ja muoto vaikuttavat siis vuorovaikutukseen. Haastatellut opettajat tunnustelevat jokaisen oppilaan henkilökohtaisen vyöhykkeen rajoja ja rajojen mahdollista muuttumista kunnioittaen yksilön itsemääräämisoikeutta. He tiedostavat oman fyysisen kokonsa, ikänsä ja sukupuolen ilmaisunsa vaikutuksen. Vaikka heistä aikuisina tuntuisi helpolta mennä lähelle, heidän toimintansa lähtökohtana on oppilaan herkkyys ja oppilaan päivä- ja tilannekohtaiset reaktiot. Voidaan tulkita, että he ottavat tiedostamattaankin huomioon oppilaiden henkilökohtaiset vyöhykkeet ja niiden koon vaihtelun, josta Rosqvist (2003, 19) muistuttaa. Raisa kertoo toimivansa vaistonvaraisesti oppilaiden joukossa liikkeessään ja heitä lähestyessään. Myös Suna ja Timo sanovat oppilaiden kehonkielen kertovan heille paljon. Sunalla on lisäksi tapana kysyä lupaa lähestymiseen tai sanoittaa aikeensa etukäteen. Jokaisen haastatellun opettajan puheesta kuuluu kunnioitus oppilaita kohtaan ja tahto ymmärtää kasvavia nuoria ihmisiä sekä heidän tarpeitaan. He ymmärtävät, että oppilaiden tarpeet oman tilan pitämiseen vaihtelevat. Nämä opettajat eivät vaadi oppilailta säännönmukaista kehollista viestintää opettamista varten, vaan he ovat valmiita hyväksymään ja havainnoimaan oppilaiden viestinnässä tapahtuvat muutokset.

4.2.3 Opettaja puhuu kehosta: ”Semmosta normaalia neutraalia”

Haastatellut opettajat kertovat pyrkivänsä neutraaliuteen kehosta ja kehonosista puhuesaan. Heidän katsannossaan ihminen tuntuu olevan ensisijaisesti tai ainakin merkittäviltä osin keho, kuten Laineekin ajattelee (Laine 1993, 109–110). Raisa toteaa, että lantion alueen osia nimetessään hän huomaa hieman varovansa. Toisaalta hän opettaa laulamiseen liittyvää lantionpohjan lihasten kontrollointia maanläheisellä mielikuvalla ”pienestä pisahädästä”, ja pyrkii näin tekemään kehonosista luonnollisia ja yleisinhimillisiä. Hän kokee, että kahdeksaluokkalaisille on jo aivan erilaista puhua kehosta neutraalisti kuin seitsemäsluokkalaisille. Kahdeksaluokkalaisilla oppilailta murrosikä on jo keskimäärin huomattavasti edennyt ja kehittyvän kehon hahmotus muotoutumassa. Myös oppilaiden puhetta kuuntelemalla ja siihen mukautumalla hän voi saada osviittaa toimivasta puhetavasta etenkin seitsemäsluokkalaisten joukossa. Raisan mukaan osa heistä on vielä ”tosi tosi lapsia” ja he kiusaantuvat kehon osien nimistä valtavasti, kun taas osa on kehityksessään niin pitkällä, että ruumiinosista voi jo puhua oikeilla nimillä herättämättä oppilaisissa erityisiä reaktioita. Hän pyrkii kuulostelemaan oppilaiden keskustelukulttuuria muutenkin tarkasti, ja usein hän omaksuu sitä omaankin käyttöönsä.

Seiskalla pitää kuunnella tarkimmin et millee puhuu, ku sit osalle ihan se et ku siin tulee se murrosiän kasvu, ni sit – se heräävä tietoisuus omasta nais – tai siit kasvusta, seksuaalisuudesta ja kaikesta, ni se – joilleki se on ihan nounou, e se on täysin vierasta, et siihen ei voi mennä, koska se ihminen ei oo valmis siihen. Sit taas jotkut on tosi pitkäl.
(Raisa)

Timo haluaa luoda sellaisen tunnelman, että jokaisen oppilaan suhde kehoon voisi olla mahdollisimman luottavainen ja suora. Hän puhuu kehoista neutraalisti ja hän pyrkii normalisoimaan erilaiset kehot ja niiden osat. Turvallisen tilan periaatteiden mukaisesti jokaiselle keholle ja ihmiselle on siis yhtäläinen tila ja lupa olla olemassa sellaisenaan (Flensner & Von der Lippe 2019, 2). Hän rohkaisee oppilaita esimerkiksi äänenmurroksen tuomien äänen särkymisten sattuessa puhumalla aiheesta suoraan. ”Et totee vaan et tää on nyt tämmöstä.” Kuten Tuusakin (2019, 19) muistuttaa sosiokulttuurisesta musiikinopetuksesta kirjoittaessaan, musiikinopetuksessa opitaan ilmiöitä myös musiikin ympäriltä.

Suna kertoo oman kehosuhteensa olevan hyvin mutkaton. Hän vie mutkattomuuden luokan käyttäytymiskulttuuriin huumorin kautta. Jokaisen lukuvuoden ensimmäisellä tunnilla kerrataan kehollisen käyttäytymisen säännöt perusasioista lähtien: Lattialle ei syljetä, ja syödyt purukumit viedään roskikseen eikä niitä piiloteta pulpetin alapintaan. ”Ja sit se et toisten vehkeitä ei hiplata eli kaverin kitaran viritystappeihin ei kosketa.” Sunan tapa puhua kehosta murrosikäisille on siis kaverillinen ja luottavainen. Hän verhoaa toisten ihmisten henkilökohtaisen vyöhykkeen kunnioittamisen sanamuotoihin, jotka saattavat naurattaa oppilaita. Hän on turvallisen tilan sääntöjen mukaisesti tarkka siitä, että samat säännöt koskevat kaikkia, eli häneenkään ei kosketa ilman lupaa.

Mä teen tosi selväks et tääl on nää säännöt sen takii – ja niinku – mä suhtaudun omaan kehooni sillee et tälle ei saa tehdä mitä haluaa. Ja sit jos – saatan mennä oppilasta lähelle neuvomaan (liikuttaa toista kättä ikään kuin laskisi kohti toisen olkapäätä) ku huomaaan et se vähän vetäytyy (näyttää kavahtavan eleen) ni sanon et anteeks mä tulin liian lähelle. (Suna)

Elliottin ja Silvermanin (2015, 142) korostama pyrkimys tasavertaiseen ryhmässä toimimiseen toteutuu jokaisen haastatellun opettajan tavoitteissa tehdä ihmisten ja kehojen yhdessäolosta mahdollisimman luonnollista. Ennen soittimien soittamista he tekevät oppilaille kehonkäyttöä tutuksi teettämällä ensin liikunnallisia harjoitteita. Tyypillistä heidän opetuksessaan on etenkin rumpukomppien ja vastaavien, koordinaatiota vaativien rytmiasioiden, harjoittelu ensin pelkällä keholla. Timo aloittaa jokaisen uuden ryhmän opettamisen rytmisestä kehomusisointiharjoitteesta, jotta syke musiikin peruselementtinä hahmottuu oppilaille heti. Raisen opetuksessa tyypillisiä ovat lämmittelyharjoitukset melkein kaikkien tuntien aluksi. Kuten luvussa 4.1.2 kerrottiin, koko seitsemännen luokan syyslukukausi koostuu hänen opetuksessaan kehollisista harjoitteista ja leikeistä. Vaikuttaa siltä, että Raisen keholliset harjoitteet toimivat introna kaikelle muulle musisoinnille, koska useimmiten niitä tehdään tuntien alussa. Sunan opetuksessa keholliset harjoitteet palvelevat enimmäkseen rytmiiän ja rumpukomppien harjoittelua. Hän noudattaa kehoharjoitteissa erityisen tarkkaa henkilökohtaisen tilan periaatetta. Hän antaa kaikista pareittain tai ryhmissä tehtävistä harjoitteista valittavaksi myös yksin tehtävän version ja korostaa, että yksilöversionkin saa valita. Tällöin oppilas voi halutessaan tutustua musiivoivaan itsensä ja kehoonsa rauhasa.

Koska se on kauheeta jos oppilas joutuu tunnilla olemaan – jos se joutuu koko tunnin pelkäämään et joutuuko tekemään jonku kanssa. (Suna)

Ihan tommosia kehorytmejä, joita käytetään esimerkiksi tutustumisessa apuna. Samalla siinä tieteenki opetellaan ihan rytmin pitämistä ja sykkeen hahmottamista – ensiks koitetaan hahmottaa ne rytmit esim. omiin polviin naputtamalla. Tai sillä tavalla, ja sit siirretään se sama motorinen tekeminen soittimille. (Timo)

Tää on vähän fyysisempää ku se et näppäillään sitä (näyttää kyyryssä käsillään) iPad-näyttöä. (Raisa)

Raisa kertoo esimerkin kehon lämmittelystä musisointiin: Yhdeksäsluokkalaiset olivat juuri aloittaneet hänen kanssaan työskentelyn GarageBand-sekvensseriohjelmalla ja lähteneet sitten kahdeksi viikoksi TET- eli Työelämään tutustuminen -jaksolle pois koulusta. Seuraavalla musiikintunnilla Raisa päätti herättää oppilaiden kehot takaisin musisoinnin pariin viemällä heidät lattialle piiriin soittamaan suurilla rummuilla senegalilaista mbalax-rytmiä. Vasta fyysisen lämmittelyn jälkeen siirryttiin takaisin ”kyyryyn” sekvensseriohjelman ääreen. Kehon käyttö musisointiin lienee helpointa, kun keho on arkipäiväinen ja luonnollinen osa ihmisyyttä ja ihmisen kasvamista. Elliottia ja Silvermania mukaillen musiikkikasvatus on siis eettisesti punnittua (Elliott & Silverman 2015, 46, 142).

4.3 Valta liikkuu tilassa

Tässä luvussa painopiste siirtyy käytännön työstä haastateltujen opettajien käsityksiin fyysisestä vallastaan ja sen jakautumisesta opetustilanteiden vuorovaikutuksessa. Henkilökohtainen vyöhyke on tässä osassa tuloksia keskeinen käsite. Lopuksi sivutaan myös musiikinopettajakoulutuksen vaikutusta opettajien näkemyksiin.

4.3.1 Opettajan tilankäytön valta: ”Mä oon kyl aika liikkuva”

Raisan sanoin ”opettajan valta-asema on ihan järjettömän iso”. Hän kokee oppilaiden tietävän sen, että hänellä on valta päättää tuntien sisällöistä, arvosanoista, mahdollisista jälki-istunnoista ja oppilasta koskevista asioista yleensäkin. Kouluympäristössä hierarkia on selkeä, vaikka haastavia tilanteita voi joskus tulla vastaan oppilaiden pahoinvoinnin

tai opettajan oman väsymyksen takia. Sunakaan ei muista, milloin hänen valta-asemaansa olisi kyseenalaistettu. Timokin kertoo luonnollisesta auktoriteettiasemasta suhteessa oppilasryhmään. Hän kokee, että opettajan asema ei kovin usein vaadi erillistä tehostusta esimerkiksi järjestyksenpidon takia. Haastatteluista välittyy vaikutelma hyvin luonnollisesta johtajuudesta ja opettajien selkeistä omista henkilökohtaisista vyöhykkeistä. On mahdollista, että opettajien kehonkieli ja oppilaita korkeampi ikä antavat heidän tiedostamattaankin viestin rajojen selkeydestä, kuten Rosqvist kirjoittaa (Rosqvist 2003, 19).

Henkilökohtaisen vyöhykkeen viestimisessä täytyy Rosqvistia (2003, 24) mukaillen myös ottaa huomioon se, että fyysisesti samassa tilassa oleskeltaessa kunkin opettajan vyöhykkeen kokoon ja muotoon vaikuttavat myös vuorovaikutuksen toiset osapuolet eli oppilaat. Suna kertoo joka tapauksessa pyrkivänsä siihen, että hänellä on aina vähintään metrin henkilökohtainen tila ympärillään. Kuten luvussa 4.1.1 kerrottiin, hänen oppilailaan on mahdollisuus samankokoiseen tilaan. Jos metrin kokoinen henkilökohtainen vyöhyke ei joskus synny paripulpeteissa valmiiksi, tila muodostuu tuolia siirtämällä. Hänen luokassaan kehollinen työrauha perustuu siis mahdollisuuksien tasavertaisuuteen.

Jos [oppilaalla] on hermot kireellä ni se tilanne eskaloituu tosi nopeesti, ja yks triggeri on se että se henkilökohtainen tila ylitetään. (Suna)

Suna näyttää omalla esimerkillään väljää tilankäyttöä, jotta oppilaat näkevät metrin kokoinen henkilökohtaisen tilan oleva neutraali asia. Luokan ahtauden takia tilankäyttö on hänen kokemuksensa mukaan helppoa ottaa puheeksi jokaisen opetusryhmän kanssa. Hän oleskelee opettaessaan vaihtelevasti opettajanpöydän lähellä ja oppilaiden joukossa. Timo kertoo asettuvansa opettajanpöydän taakse vain silloin, jos sanottavana on ”jotain virallisempaa”. Sellainen fyysinen asettuminen kauas erottelee opettajan ja oppilaat selkeästi toisistaan. Hän kokee suuren etäisyyden ottamisen vallankäytöksi, ja sellainen etäinen valta ei tunnu hänestä hyvältä. Enimmäkseen hän liikkuu ikään kuin vertaisena, selvästi samassa fyysisessä tilassa oppilaiden kanssa, siis opettajanpöydän etupuolella. Hän kokee sen parhaaksi musiikinopetuksessa, koska opetuksen on tarkoitus antaa tilaa luovuudelle ja itseilmaisulle. Raisakin kertoo haluavansa luoda oppilailleen turvallisuuden tunnetta vapaan liikkumisensa avulla. Hänen mukaansa sujuva yhteistoiminta ei vaadi kurinpitoa vaan oppilaisiin tutustumista ja heidän kanssaan olemista. Anttilaa mukaillen kuritus, nöyryyttäminen ja pelko kuuluvat taidepedagogiikassa menneisyyteen (Anttila 2011, 156).

Kehonkielestä pystyy aistimaan sen, että onko joku itsevarma oman kehonsa kanssa vai onks sit jollakulla menossa sellanen vaihe, että nyt on vähän ujompaa ja nyt tää on vähän outoo.

Timo

Haastatellut opettajat liikkuvat luokassa fyysisesti paikasta toiseen ja sosiaalisesti asemasta toiseen suhteessa keskenään erilaisiin oppilaisiin. He kuvailevat toimintansa riippuvan oppilaiden luonteista ja päiväkohtaisista käyttäytymisen vivahteista. Kaikkien oppilaiden lähelle ei opettajien mukaan kannata mennä, kun taas joidenkin oppilaiden henkilökohtainen vyöhyke on yleensä hyvin pieni tai joustava. Opettajat säilyttävät paikansa ryhmänjohtajina, vaikka he liikkuisivat tilassa ja keskittyisivät välillä vain yhteen oppilaaseen kerrallaan. Voidaan päätellä, että haastatellut opettajat ovat onnistuneet kasvattamaan oppilaitaan kohti demokraattista kansalaisuutta ja sosiaalista vastuunottoa. Elliott ja Silverman katsovat niiden sisältyvän praksiaalisuuteen (Elliott & Silverman 2015, 46, 142).

4.3.2 Oppilaiden tilankäyttö: ”Eihän tossa mahdu ees hengittämään”

Haastatteluissa korostuu se, miten opettajat näkevät oppilaiden tilankäytön. Opettajat jättävät oppilaiden käytettäväksi mahdollisimman paljon tilaa ja he pyrkivät kunnioittamaan oppilaiden päätäntävaltaa omasta henkilökohtaisesta vyöhykkeestään. Opettaja ei väkisin mene oppilaan lähelle, mutta oppilailla on kuitenkin tapana oleskella fyysisesti tiiviisti omana ryhmänään toistensa lähellä. Kuten Partti, Westerlund ja Björk (2013, 60) korostavat, sosiokulttuurisessa oppimisympäristössä opettaja havainnoi oppilasyhteisöä ja oppii oppilailta. Oppilaiden toimintaa seuraamalla opettaja voi kehittää opetustapojaan ja ymmärrystään oppilaiden maailmasta. Partti, Westerlund ja Björk (emt., 62) näkevät sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen rohkaisevan opettajaa huomaamaan oppilaiden verkostot koulussa ja sen ulkopuolella. On tulkittavissa, että opettajan toimintakenttä ei missään tapauksessa rajoitu vain kouluympäristöön. Kouluhan ei oletettavasti ole oppilaidenkaan kasvussa ja elämässä erillinen saareke, johon oppiminen ja kehittyminen rajautuvat.

Rinnettä, Kiviraumaa ja Lehtistä (2015, 285–286) tulkiten oppilaat oppivat opettajan lisäksi toisiltaan, joten fyysisesti tiivis yhteistoiminta mahdollisesti edistää oppimista tai ainakin osallisuuden kokemusta yhteisössä.

Timo arvioi oppilaiden asettuvan ryhmäkoosta riippumatta enintään metrin tai puolen metrin päähän toisistaan. Myös Raisa kertoo oppilaiden hakeutuvan hyvin lähelle toisiinsa. Kaikki haastatellut opettajat kertovat oppilaiden hakeutuvan kiinni toisiinsa varsinkin välitunneilla. He tulkitsevat, että erityisesti toisilleen läheiset ystävykset tekevät niin, mutta myös suuret oppilasryhmät saattavat hakeutua tiiviisti lähekkäin koulun pihalla.

Ja sit sinne menee kolkyt ihmistä seisomaan lumikasan päälle tälle näin (näyttää suorat käsivarret lähekkäin ylävartalon edessä). Ihan puikkopingviineinä, ja siel ne vaan seisoo vierekkäin. Ne ei tee mitään muuta, mut siinä vaiheessa, kun ne tuntee toisensa niin ne siis hakeutuu toistensa lähelle. (Suna)

Timo näkee oppilaiden tukeutuvan esimerkiksi soittamisen opettelussaan luokkatoveireihinsa. He saattavat oppitunneilla mennä kysymään apua toiselta oppilaalta. Näyttää olevan tyypillistä, että niissäkin tilanteissa mennään lähemmäs kuin olisi välttämätöntä vaikkapa soittimen käsittelyn opastamiseksi. Kuten Rinne, Kivirauma ja Lehtinen (2015, 286) painottavat, oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus on merkittävä osa oppimista. Voidaan ajatella opettajien toimivan pedagogisesti viisaasti, kun he jättävät oppitunneilla tilaa ja aikaa oppilaiden omille tavoille oppia ja hakea toisistaan tukea.

Ne hakeutuu istumapaikoissa yleensä niinku hyvien kavereiden viereen tosi lähelle. Sit samalla ku ne tekee, ni seki on tosi tavallista et ku ne harjottelee ja toimii siellä tunnilla, ni kyllä ne sillonki menee herkästi siihen niinku kaveriin jotain fyysistä kontaktia ottamaan. Ne menee vähän tökkii tai menee kyselee tai kuuntelee jotain. (Timo)

Haastateltujen opettajien havaintojen mukaan uudet seitsemännän luokan oppilaat ensin tutustuvat vähitellen ja sitten alkavat havaita, kenen lähelle he haluavat mennä ja kenen lähelle kannattaa mennä. Oppilasyhteisössä on heidän mielestään nähtävissä, että oppilaat osaavat kunnioittaa toistensa vaihtelevia henkilökohtaisen tilan tarpeita. Suurin osa oppilaista tuntuu hakeutuvan vähitellen toistensa fyysiseen läheisyyteen, eli heidän henkilökohtaisten vyöhykkeidensä kehitys on samansuuntaista. Rosqvisthan (2003, 20) toteaa

kehityksen tapahtuvan vuorovaikutuksessa. Jos jonkun oppilaan henkilökohtainen vyöhyke on muita suurempi, se halutaan haastateltujen opettajien tulkinnan mukaan suoda hänelle. Oppilaiden oma sosiaalinen koodisto tuntuu sisältävän turvallisen tilan periaatteita, koska yhteisön käytökseen ei ilmeisesti enimmäkseen kuulu pakottamista epämiellyttävään kehollisuuteen. Jokainen saa toteutua omana yksilönään, kuten Palkki ja Caldwell (2018, 29) muotoilevat. Suna kuvailee oppilaiden etsivän ”laumapingviiniturvaa” ja Raisan mukaan ”se on niitten elämäntehtävä hakeutua ikäistensä seuraan”. Alakoululaisten tai lukiolaisten käyttäytymisessä tätä piirrettä taas ei ole.

Ala-astelaiset – ne pystyy olemaan kauempana toisistaan, mut yläastelaiset! (Raisa)

Haastateltujen opettajien kokemusten mukaan oppilaat hakeutuvat harvoin opettajan fyysiseen läheisyyteen. Opetustilanteissa sen voidaan katsoa johtuvan kehollisesta toimintakulttuurista, jossa oppilas saa puheenvuoron viittaamalla ja opettaja säätelee tilanteiden kulkua. Kääntän (2011, 127) mukaan opetustilanteen sujumuuden onnistumiseksi onkin olennaista, että oppilaat osoittavat osallistumisensa pitämällä katsekontaktia opettajaan ja tarvittaessa viittaamalla. Oletettavasti opettajan lähestyminen ei ole oppimisen tai opetustilanteen etenemisen kannalta oppilaille yleensä tarpeen. Raisa kertoo oppilaiden tulevan korkeintaan käsivarren mitan päähän, jos heillä sattuu olemaan tärkeää asiaa.

Lemanin, Lesaffren ja Maesin (2017, 1) mukaan vuorovaikutamme musiikin kanssa jatkuvasti, ja musiikki on ikään kuin meissä ja joukossamme. On mahdollista, että musiikki nimenomaan saa aikaan tietynlaista kehollista käyttäytymistä. Kun itseilmaisulle on turvallinen tila, jonka opettaja mahdollistaa, oppilaat voivat antaa itsensä vapautua. Huhtinen-Hildén kirjoittaa opettajan pedagogisesta sensitiivisyydestä, joka on nimenomaan kokemuksen suoma hiljaista tietoa siitä, miten musiikinopetuksessa kannattaa toimia (Huhtinen-Hildén 2012, 227). Hän näkee sensitiivisyyden osiksi läsnäolon, oppilaan kohtaamisen ja taiteellisen prosessin kannattelun. Hiljainen tieto muodostuu hänen mukaansa vähitellen. Nähtävästi opetustilanteen vuorovaikutuksen osapuolten kesellä suunnistaminen ja herkkävaistoinen oppilaiden mukaan toimiminen synnyttää opettajalle turvaa ja varmuutta virheidenkin myötä. Voidaan olettaa, että opettajan suhde musiikkiin ja omaan kehoonsa heijastuvat myös oppilaisiin ja heidän kohtaamiseensa. Onhan opettaja Timon, Sunan ja Raisan pyrkimyksissä nimenomaan turvallinen aikuinen.

Seitsemännellä luokalla näkyvät Raisan mukaan suurimmat erot murrosiän kehitysvaiheissa. Suna muistuttaa, että seitsemännet luokat ovat myös usein toisilleen uusia ihmisryhmiä, joten aluksi he tutustuvat toisiinsa ja toistensa tapoihin olla tilassa. He saattavat jännittää toisiaan ja uusia opettajia, joten he eivät välttämättä oleskele heti toistensa lähellä. Yläkoulun ensimmäisen syksyn aloitus on Raisan sanoin kuulostelua puolin ja toisin. Eihän hänkään tunne oppilaita ja heidän tarpeitaan valmiiksi.

Haastateltujen opettajien mukaan suurimmat muutokset henkilökohtaisten vyöhykkeiden koossa ja ystäväryhmien kokoonpanoissa tapahtuvat yleensä kahdeksannen ja yhdeksännen luokan välissä. Merkittävänä tekijänä opettajat mainitsevat murrosiän tuomat muutokset, jotka tasaantuvat yläkoulun aikana. Suna liittää suurimmat ryhmäkäyttäytymisen muutokset rippileireihin, jotka saattavat muokata sosiaalisia ryhmiä rajustikin. Rippileirille mennään tyypillisesti juuri kahdeksannen ja yhdeksännen luokan välisenä kesänä. Hän näkee opetuskaupunkinsa pienuuden ja sijainnin ”periferiassa” vaikuttavan siihen, että käytännössä koko ikäluokka käy rippikoulun eikä esimerkiksi tunnustukseton Prometheus-leiri ole yhtä suosittu valinta.

Uskontojen ja muiden kulttuurien tuomat kollektiivisen kulttuurin erot näkyvät Raisan mukaan luokkatilan käytössä hyvin harvoin. Suurin uskontojen tuoma kulttuuriero näkyy hänen tulkintansa mukaan siinä, että hänen tytoiksi olettamallaan muslimeilla henkilökohtainen vyöhyke saattaa olla suurempi ”kuin muilla”. Hänen mukaansa kehojen ja kasvojen näkymistä täytyy kulttuurisista myös joskus rajata koulun musiikkiprojektien dokumentoinnissa. Timon mukaan oppilaiden erilaiset kulttuuritaustat näkyvät korkeintaan ”tavassa olla”, siis tavassa käyttää kehoa ja ääntä.

Suna kertoo noudattavansa aina samanlaista herkkyyttä oppilaita havainnoidessaan ja havaintojen mukaan toimiessaan, oli luokassa eri kulttuurien edustajia tai ei. Oppilaat ovat joka tapauksessa yksilöitä omissa kehoissaan. Laineen (1993, 110) käsitys kehollisuuden ensisijaisuudesta olemisen muotona tulee siis esiin oppilaiden yksilöllisissä tavoissa olla ja toimia. Myöskään musiikkiluokkien ja muiden luokkien välillä ei Sunan mukaan ole kehollisia kulttuurieroja. Ilmeisesti oppilaiden yksilölliset erot ja murrosiän kehitysvaiheet ovat merkittävien taustatekijä tilan ja kehon käytössä. Kaikkien kolmen opettajan näkemys omasta käyttäytymisestään monikulttuuristen ryhmien ohjaajina perustuu erilaisien yksilöiden kunnioittamiseen ja havainnoimiseen. Haastatteluiden perusteella on opetustilanteen kannalta melko samantekevää, tietävätkö opettajat etukäteen jonkun oppilaan

edustavan vaikkapa eri uskontokuntaa kuin oppilaiden enemmistö. Havaitsevathan he oppilaisissa yksilöllisiä eroavaisuuksia tunneilla jatkuvasti. Myös Huhtinen-Hildén (2012, 37) toteaa, ettei oppimisprosessiin voi laatia yksityiskohtaista reseptiä, vaan prosessi vaatii oppilaan havainnointia.

Legerin ja Rushingin (2019, 28) mukaan suuri aistiärsykkeiden määrä voi johtaa yhtäkiseen ylikuormittumiseen luokkahuonetilanteessa, ja opettajan tulisi tarkkailla oppilaiden reaktioita. Suna puuttuikin toisinaan oppilaiden keskinäiseen läheisyyteen opetustilanteessa ennakoivasti, jos hän aistii, että joku oppilas saattaa pian ahdistua yhtäkkiä. Hänen mukaansa osa oppilaista saattaa huomata rajansa vasta sitten, kun ne on ylitetty, ja hän haluaa ehkäistä yllättäviä raivonpuuskia kehottamalla tilan ottamiseen jo valmiiksi. Toisinaan hänestä näyttää siltä, että ahtaus estää yksittäistä oppilasta liikkumasta tai soittamasta tehtävänannon mukaan. Viimeistään silloin hän kehottaa oppilaita siirtymään kauemmas toisistaan, jotta he mahtuvat ”edes hengittämään”. Myös Timo ja Raisa kertovat jatkuvan havainnoinnin olevan tärkeää, jotta oppilaan turvallisuudentunne säilyy ja jotta he eivät opettajan roolissa tule tehneeksi hätiköityjä ratkaisuja.

4.3.3 Pandemia-ajan toimintaa: ”ei niitä oikein saa pidettyä toisistaan erossa”

Vallitseva koronaviruspandemia tuli voimakkaasti esiin jokaisessa tämän tutkimuksen haastattelussa, koska se on tuonut koulutyöskentelyyn ennenkokemattomia muutoksia turvaväleineen ja hygieniaohjeineen. Opettajat esittivät moniin haastattelukysymyksiin tarkennuksen ”tarkoitatko korona-aikaa vai normaalia”. Kevätlukukaudella 2020 kaikki perusopetus siirrettiin väliaikaisesti etämuotoon. Viimeisinä päivinä ennen etäopetukseen siirtymistä haastateltujen opettajien piti erikseen vahtia lähellä toisiaan viihtyviä yläkouluun ja kieltää heitä lähestymästä toisiaan. Se tuntui opettajista ikävältä ja toisaalta hyvin koomiselta.

Se oli todella hassuu kattoo ku siellä niinku kasi- ja ysiluokkalaiset jotka tiesi et ne tapaa vikan kerran niinku x aikaan, ni miten sumppiutu niillä käytävillä semmoseen (näyttää kädet tiiviisti yhdessä). ne haki sitä turvaa et me ollaan täs viel yhdessä. (Raisa)

Kun lähiopetukseen palattiin taas, oppilaiden liikkumista koulujen sisällä rajattiin. Timo kertoo turvavälien pitämisen olevan oppilaille mahdotonta, vaikka hän niistä jatkuvasti muistuttaakin. ”Ne hakeutuu sellaseen pieneen nippuun.” Sunan mukaan kunkin oppilasryhmän liikkumisen rajaaminen vain yhteen luokkatilaan koulupäivien ajaksi ja turvavälien vaatiminen aiheuttavat oppilaissa huonovointisuutta ja huonoa käytöstä tunneilla. Hän sanoo joutuneensa korottamaan ääntään tunneilla poikkeuksellisen usein, mitä hänen ei yleensä tarvitse tehdä. Hän muistuttaa turvaväleistä jatkuvasti, mutta ”hädin tuskin pääsee talosta ulos koska ne on niin tiiviisti pakkautuneina siihen oven eteen”. Kasvomas- kien käyttö vaikeuttaa myös kontaktin saamista oppilaisiin, kun kasvoista näkyvät vain silmät. Pandemiarajoitukset ja -säännöt ovat siis rajanneet ihmisten luonnollista ja vais- tonvaraista olemassaoloa kehoina. Onhan keho Laineen mukaan kaiken aistisuuden kes- kus (Laine 1993, 109–110).

Suna kokee musiikkiluokkalaisten menettäneen pandemian takia eniten, koska musiikki- luokkakulttuuriin kuuluvat vuosittaiset esiintymiset ja konsertit on jouduttu perumaan. Hän kertoo yläkoululaisten yleensäkin ”manifestoineen” pahaa oloaan rajoitusten aikana. Raisakin kertoo oppilaiden käyttäytymisen muuttuneen rajoitusten myötä. Kevät 2020 toimittiin vaihtelevasti etäopetuksessa ja tiukkojen sääntöjen rajoittamassa lähiopetuk- sessa. Sekä hänen että oppilaiden keskittymiskyky tuntui silloin menevän poikkeusoloissa selviytymiseen. Syksyllä 2020 lähiopetukseen palattaessa Raisasta tuntui pitkään siltä, että oppilaat eivät uskalla ”kiukutella normaalisti”. Aluksi oppilaat vaikuttivat vain ja- noavan yhdessäoloa ja turvallisen aikuisen huomiota. Tavanomainen negatiivisten tuntei- den ilmaisu ja huomionhakuisuus palasivat oppilaiden käyttäytymiseen vasta myöhem- min. Luvussa 2.1.1 mainittu opettajan luonnollinen valta-asema on kuitenkin säilynyt läpi poikkeusolojen.

4.3.4 Koulutus ohjaamassa kehollista toimintaa: Sitä tuli luontevasti pohdittua

Opettajien toimintatavat muistuttavat toisiaan hyvin paljon, joten on tarpeen eritellä, missä ja miten heidän toimintaansa ohjaavat periaatteet ovat muodostuneet.

Haastattelussa tuli selkeästi esiin se, että opettajan tilan- ja kehonkäytöstä ei ole erikseen puhuttu musiikinopettajakoulutuksessa 1990-, 2000- tai 2010-luvuilla. Haastatellut opettajat ovat kuitenkin yliopiston opetussisältöjen ja opiskelijayhteisön yhteisvaikutuksesta oppineet hyödyntämään kehollisuutta opetuksessaan. Sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen sopien fyysinen toimintakulttuuri on siis muodostunut opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutuksessa yliopistoyhteisön sisällä, kuten Parttia, Westerlundia ja Björkiä voidaan tulkita (Partti et al. 2013, 60). Kaikkien mainittujen vuosikymmenten opetukseen on kuulunut musiikkiliikuntaa eli kehollisia harjoitteita ryhmässä ja usein fyysisessä kontaktissa muihin opiskelijoihin. Musiikkiliikunnan opiskelu on tuonut haastateltavien mielestä luontevaa kehollisuutta ja kosketusta opintoihin, ja kuten luvussa 4.1.1 todettiin, liikunnalliset harjoitteet kuuluvat heidän kaikkien opetukseen edelleen.

Raisa kertoo, että joillakin hänen opiskelutovereillaan on kokemuksia opettajan fyysisesti epäasiallisesta käyttäytymisestä instrumenttiopetuksessa, mutta hänellä ei. Kokemukset ovat nousseet uudelleen mieleen #metoo-liikkeen myötä, mutta niitä ei ole käsitelty yhdessä opiskeluaikana. Raisa kokee heränneensä kehollisuuteensa vasta myöhemmin aikuisuuden aikana esimerkiksi Orff-pedagogiikan kurssien myötä. Suomessa JaSeSoi ry järjestää täydennyskoulutuskursseja siitä. Yhdistyksen mukaan Orff-pedagogiikassa liike, ääni, kieli, tanssi ja soittimien soittaminen luovat musikä-kokonaisuuden, ja keskeistä on yhteistoiminta heterogeenisessä ryhmässä toisilta oppien (JaSeSoi ry).

Suna taas kertoo keskustelleensa musiikkikasvatuksen opettajien pedagogisista ratkaisuksista opiskelutovereidensa kanssa runsaasti. Hän kertoo opiskelijoiden ”altistuneen hyvin erilaisille opetustyyyleille” ja opiskelijoiden vertailleen kokemuksiaan keskenään. Suna kertoo heidän itsekin opettaneen opiskeluaikana oppilaita, jotka ovat hyvin erilaisia persoonia kuin opettajat itse. Kokemukset laajasta ihmisyyden kirjosta vaikuttavat edesauttaneen kehollisen ajattelun kehittymistä jo ennen musiikinopettajaksi valmistumista. Hän uskoo myös laulupedagogiikan opiskelun ja laulunopettajana toimimisen johdattaneen häntä pohtimaan oppilaan fyysistä kohtaamista tarkasti. Hän on suhteuttanut omia kokemuksiaan oppilaan asemasta siihen, miten opettajan kannattaisi mahdollisesti toimia. Hän toteuttaa siis Anttilan (2011, 153) kuvausta siitä, miten ihminen on samanaikaisesti tietävä toimija, tiedon muodostaja ja

tietämisen kohde.

Timo nostaa erityisesti esiin musiikkikasvatuksen opiskelijoiden yhteisön ja sen vaikutuksen ajatteluunsa, eli hänen kasvunsa keholliseen ajatteluun on ollut voimakkaasti sosiokulttuurista oppimista. Näin voidaan päätellä perusopetuksen opetussuunnitelmaa soveltaen (Opetushallitus 2014, 17). Hän kokee, että ”semmonen kehollinen puoli ei oo ollu ihan supervahvana läsnä meikälaisellä.” Omien instrumentti- ja aineenopettajiensa vaikutuksen sijaan hän kertoo opiskelijoiden keskinäiseen kulttuuriin kuuluvasta luontevasta fyysisestä läheisyydestä, kuten tervehtimisestä halaamalla. Timosta välitön kehollinen kulttuuri tuntui mukavalta, vaikka se oli hänelle uutta. Opettajien hänen ei muista koskettaneen opiskelijoita. Hän arvelee opettajien olleen tarkoituksella varovaisia.

4.4 Kolmivaiheinen lähestyminen ja koskettamisen mahdollisuus: ”Se tulee se tuntemus”

Kaikkien haastateltujen opettajien toiminnassa ilmenee hyvin selkeästi samanlainen kehollisen vuorovaikutuksen vaiheittaisuus. Kolmivaiheinen oppilaan lähestyminen piirtyy esiin erikseen kysymättä jokaisessa haastattelussa opettajien kuvaillessa kehollista toimintaansa. Sitä on siis tarpeellista avata omana lukunaan. Tässä luvussa avaan lisäksi esiin tulleita koskettamisen tilanteita musiikinopetuksessa.

Suna kuvailee toimivansa kolmessa vaiheessa: Kun oppilaaseen täytyy saada kontakti ja hänen huomionsa täytyy saada kiinnittymään, Suna katsoo ensin kohti, käyttää sitten puhetta ja nimeä, ja vasta sitten jos oppilas ei hahmota Sunan puhuvan juuri hänelle, Suna lähestyy fyysisesti koko kehollaan ja tarvittaessa koskettaa oppilaan olkapäätä saadakseen huomion. Huomion kiinnittämisen lisäksi hän toteuttaa kolmivaiheisuutta myös motoristen toimintojen opettamisessa:

Sit jos se näyttää siltä, et jos ei kerta kaikkiaan löydy keinoa siitä että mä näytän (näyttää kädellään otteen kitaran kaulalla) ja mä kerron ja mä teen tanssin (heituttaa käsiään,) niin sit mä kysyn et voinko laittaa nää sormet oikeisiin paikkoihin (näyttää sormillaan siirtelyä). (Suna)

Myös Raisa ja Timo havainnollistavat toimintaansa vastaavalla tavalla. Raisan mukaan oppilaasta voi vaistota sen, kannattaako juuri nyt mennä fyysisesti lähemmäs tai tarvitseeko sormia ohjata soittimen äärellä kosketusta apuna käyttäen. Oppilaantuntemus ja herkkävireinen havainnointi kertovat hänelle jatkuvasti uutta tietoa kustakin yksilöstä. Hän saattaa oppia erehdyksen kautta, että jonkun oppilaan lähelle ei koskaan kannata mennä, kun taas jotkut suhtautuvat läheisyyteen vaihtelevasti. Rosqvistin (2003, 28) mukaanhan henkilökohtaisen vyöhykkeen koko yleensä vakioituu vasta iän myötä.

Välillä oppilas saattaa sanoo et älä koske ni sillon mä en mee koskemaan. Mut usein siin käy niin että kun on paljon oppilaita ja ollaan katsomassa jotain kitaran kaulalla niin en mä kyllä muista kysyy sitä et saanko koskea (ohjailee sormiaan). – Mä saatan kyl tehdä silleen et jos oppilaalla on sormet tossa (näyttää käden asennon kitaran kaulalla) ja mä alotan siitä et laita nimetön tohon ja se tarjoo keskisormee ni mä koputan tohon (näyttää) et toi sormi. (Raisa)

Joskus tulee semmosia esimerkiks että jos oppilas sitkeesti yrittää vaikka jotain kitara-sointua (näyttää otelautakäden) tai pianosointua ottaa, ja mä oon yrittäny sitä sanallisesti ja graafisesti tietenkin ensin näyttää että näin se tapahtuu ja näyttäny esimerkin kautta et näin se tehdään. Mut joskus harvoin on sit siitä huolimatta et se hahmotus ei onnistu ku mä sanon että koitapa siirtää vielä etusormea tosta yks pykälä ylempäs. (Timo)

Timon mukaan erityisesti jonkun oppilaan häiritessä työrauhaa kontaktin saaminen saattaa vaatia fyysistä lähestymistä oppilaan herättämiseksi siihen, että opettajalla todella on asiaa ja työrauhalla on merkitystä, eikä opettaja ”jää sinne luokan toiselle puolelle inisee”. Koskettaminen on ikään kuin viimeinen keino, jos mikään muu ei toimi. Tällainen vuorovaikutus, kahdensuuntainen oppiminen ja yhteisen toimintakulttuurin luominen on sosiokulttuurista oppimista. Suna korostaa lähestyvänsä oppilasta rauhallisesti koko keholleen, eikä yhtäkkiä pelkillä käsillään, jotta sekä hänellä että oppilaalla on aikaa havaita, mitä nyt tapahtuu. (Opetushallitus 2014, 17.)

Timo kertoo haluavansa pitää koskettamisen yhtä neutraalina kuin muukin toiminta tunneilla on. Hän kokee, että sanallinen luvan kysyminen saattaa tehdä tilanteesta erikoisen ja painostavan. Raisakin kuvailee etenevänsä vaistonvaraisesti ja tarvittaessa koskettavansa hellästi sormenpäällä vaikkapa väärällä koskettimella olevaa oppilaan

sormea. Hänkin pyrkii kosketuksen neutralisoimiseen mutkattoman toiminnan kautta. Vuorovaikutustilanne etenee joustavasti niin, että Raisan tulkinnat oppilaan kehollisista viesteistä määräävät tilanteen kulun. Opettaja siis etenee tai perääntyy oppilaan toiminnan mukaan tätä jatkuvasti havainnoiden. Suna taas tekee selväksi jo luokkatilansa pelisäännöissä kunkin ryhmän ensimmäisellä tunnilla, että ketään ei kosketa ilman lupaa, ei opettajaa eikä myöskään oppilas toista oppilasta. Hän antaa kehollisista harjoitteista aina valittavaksi sekä pari- että yksilöversion, jotta koskemattomuus on mahdollista valita joka kerta erikseen. Säännönmukaisuus kielii Flensneriä ja Von der Lippeä (2019, 2) mukailleen turvallisen tilan periaatteista. Suna pyrkii ennaltaehkäisemään musiikinopetuksessa syntyviä traumaattisia kokemuksia, joista hän on kuullut ikäistensä aikuisten puhuvan.

Toisinaan oppilas saattaa Raisan mukaan oma-aloitteisesti ääneen kieltää opettajaa koskemasta, mutta tyypillisempää on se, että ohimenevä hipaisu ei herätä erityisiä reaktioita ennen tai jälkeen kosketuksen. Myös Suna toteaa, että kevyt taputus on hyvin erilainen teko kuin koko keholla lähelle meneminen ja koskettaminen sen lisäksi. Kuten luvussa 4.1.2 mainittiin, opettaja voi viestittää turvallisuutta myös kyykistymällä samalle korkeudelle istuvan oppilaan kanssa, mikä pienentää oppilaan mahdollisuutta kokea tilanne uhkaavaksi tai vaikeasti ennakoitavaksi. Timo näkee kosketuksen mahdollisuuden kuuluvan musiikinopetukseen. Hänestä kosketuksella viestimisen tulisi olla tarvittaessa mahdollista.

Oppilaiden reaktioissa näkyy haastateltujen opettajien mukaan yksilöllisiä eroja, ja yllätyksiäkin tapahtuu. Voidaan tulkita, että näissä yllättävissä reaktioissa kiteytyy oppilaan yhtäaikainen kehollinen olemassaolo tietävänä toimijana, tiedon muodostajana ja tietämisen kohteena, kuten Anttila (2011, 153) muistuttaa. Olemassaolo kehona ei siis oppilaankaan asemassa ole vain kohteen rooli. Opettaja voi uskoa tuntevansa oppilaidensa rajat, mutta oppilas onkin ehkä oivaltanut itsestään jotakin uutta ja käytös muuttuu. On mahdollista, että yksittäinen tilannekin synnyttää yhtäkkiä uudenlaista tietoa ja yllättävän reaktion. Oppiminen kouluyhteisön sisällä on joka tapauksessa jatkuva ja monensuuntainen prosessi, kuten Parttia, Westerlundia ja Björkiä mukailleen voidaan sanoa (Partti et al. 2013, 60).

Haastatellut opettajat korostavat oppilaiden kehonkielen tulkinnan merkitystä lähestymisessä. Opettajien kertomuksissa opetustilanteista ilmenee varovaisuus. He mieluummin jättävät menemättä lähelle kuin lähestyvät väkisin. Joskus he saattavat myös varoa turhaan. Esimerkiksi Timo huomauttaa, että vaikka hän kokee jonkun oppilaan ujoksi, hänen tulkintansa ei välttämättä tarkoita sitä, että oppilas kokisi lähestymisen epämiellyttäväksi. Tulkintavirheitä tapahtuu väkisinkin myös Knappin, Hallin ja Horganin (2014, 5) mukaan. Haastateltujen opettajien kokemusten perusteella opettaja ei voi kysymättä olla koskaan täysin varma siitä, onko juuri nyt sopiva hetki lähestyä oppilasta. Oppilaskaan ei ole erehtymätön henkilökohtaisen tilan tarpeensa arvioinnissa. Timon sanoin: ”Ne voi olla aika vaikeita juttuja sanallistaa auki. Koska se on varmaan aika intuitiivinen viesti mikä sieltä välittyy.” (Knapp et al. 2014, 4–5.)

Suna ja Timo mainitsevat tiedostavansa oman sukupuolensa vaikutuksen lähestymiseen. Suna kertoo, että joillekin oppilaille on tärkeää, että lähestyvä opettaja on kehonsa perusteella oletettavasti samaa sukupuolta kuin oppilas itse. Erityisesti nuorena, aloittelevana pedagogina hän koki tärkeäksi ottaa tämän mahdollisuuden huomioon. Hän tiedostaa ilmiön edelleen ja haluaa olla tarkka kehollisen viestintänsä selkeydestä ja neutraaliudesta. Timo kertoo myös tulleen entistä tietoisemmaksi ja varovaisemmaksi viime vuosina esiin tulleiden seksuaalisen häirinnän tapausten vuoksi, joita on tapahtunut eri puolilla maailmaa.

Kaikki kolme haastateltua opettajaa huolehtivat siitä, ettei mahdollinen oppilaan lähestyminen ja koskettaminen näytä tai tunnu oppilaasta muulta kuin tilanne todellisuudessa on. He kertovat, että sekä sanoilla että kehon osien käytöllä on merkitystä. Jos opettaja vaikkapa Sunan sanoin ilmaisee asiansa lempeällä äänensävyllä, että ”hei nyt aion sun käden asentoa korjata, pidä käsi ihan rentona”, oppilaalle lienee selvää, että opettaja haluaa auttaa. Opettaja haluaa mahdollistaa hyvän oppimiskokemuksen miellyttävässä ilmapiiirissä ja pyrkii viestinnällään saavuttamaan sellaisen yhdessä oppilaan kanssa. Kuten Richmondia ja McCroskeya (2000) mukailten voidaan todeta, sanaton vuorovaikutus on monien osa-alueiden summa. Opettajan äänensävy ja ilme kertovat siis tilanteen ajatussisällöstä yhtä lailla kehonkäytön ohella. Haastatellut opettajat ovat hyvin tietoisia siitä, mitä he viestittävät oppilailleen sanattomasti. Knappia, Hallia ja Horgania tulkiten ihminen ei kuitenkaan pysty vaikuttamaan kaikkeen sanattomaan viestintäänsä, ja joskus sanaton viesti epäonnistuu eli se tulkitaan jostakin syystä väärin (Knapp et al. 2014, 5).

On ilmeistä, että Raisan, Sunan ja Timon opetuksessa oppilaiden lähestyminen tapahtuu hyvin turvallisessa ja paineettomassa ilmapiirissä, koska heidän opetuksessaan yleistavoitteena on turvallinen itseilmaisuus ja jokaisen yhtäläinen oikeus olla olemassa omana persoonanaan ja kehonaan. Knapin, Hallin ja Horganin (2014, 4–5) tähdentämän vuorovaikutuksen kahdensuuntaisuuden vuoksi vuorovaikutuksessa ei kuitenkaan voida välttyä väärinkäsityksiltä. Tilanteissa on aina läsnä sekä puhuja että kuuliija, siis viestittäjä ja viestin vastaanottaja. Opettajat ottavat tulkintojen mahdollisuuden huomioon. He korostavatkin toimivansa niin neutraalisti kuin mahdollista. Huhtinen-Hildén (2012, 38) mukaillen voidaan huomata, että he kantavat vastuunsa kasvattajina ja määrittävät oppilaidensa ihmisenä kasvamisen suuntaa sekä tietoisesti että tiedostamattaan.

Raisa ja Suna kertovat myös keräävänsä oppilailta palautetta. Raisa kokee kirjallisen palautteenannon mahdollistavan oppilaille erityisen suoran viestinnän. Sunalle taas on tullut vastaan monta tilannetta, jossa oppilaat nostavat tunnilla puhuen esiin epäreiluuden kokemuksiaan. Kuten luvussa 4.2.2 kerrottiin, hän on saanut myös ”kirjeen siitä, että miksi sinä olet tiukempi minua kohtaan kuin sitä [toista oppilasta] kohtaan”. Ilmeisesti oppilaan kokema kohtelun epätasapuolisuus on ollut lähinnä psyykkistä. Oppilas on ehkä kokenut käyttäytyneensä hyvin ja nähnyt toisen oppilaan riehuvan tai rikkovan sääntöjä. Se, että oppilaat uskaltavat antaa opettajalle palautetta suullisesti tai kirjallisesti, kertonee opetustilanteiden vuorovaikutuksen avoimuudesta. Huhtinen-Hildén kuvaileekin vuorovaikutteisen opettajuuden vaativan ”reflektiivistä ongelmanratkaisua” (2013, 37). Anttilan (2011, 155) mainitsema menneiden vuosikymmenten autoritääriin taidekasvatus nöyryyttämiseen loisi luokkatilanteeseen varmasti tyystin toisenlaisen tunnelman.

Kehollinen vuorovaikutus on aina monensuuntaista ja moniulotteista opetustilanteen osapuolten välillä, kuten Knapp, Hall ja Horgan (2014, 4–5) muistuttavat. Lienee siis olennaista että opettajan vuorovaikutuksen osa-alueet ovat keskenään linjassa. On vaikeaa kuvitella, että oppilaasta tuntuisi turvalliselta, jos opettaja juoksisi nopeasti hänen luokseen ja kysyisi kovaan ääneen huutaen, saako oppilaan käden asentoa korjata. Esimerkiksi Timo kertoo keskittyvänsä viestittämään sekä kehollaan että puhutavallaan johdonmukaisesti ”vastakohtaa uhkaavuudelle”.

Jos opettaja lähestyy oppilasta kehollaan ja sanallistaa aikeensa koskettaa tämän kättä kohta, oppilaalla on tällaisessa tilanteessa periaatteessa tilaisuus kieltää opettajaa koskemasta. Opettaja voi myös pysytellä koko kehollaan tasaisesti mahdollisimman kaukana

ja lähestyä vaikkapa pelkällä sormenpäällä. Näin oppilaan henkilökohtaisella vyöhykkeellä on vain opettajan käsi eikä koko vartalo. Oppilaan kokemus riippuu toki senhetkisestä tilan tarpeesta ja vyöhykkeen koosta. Henkilökohtainen vyöhykehän ei Rosqvistin (2003, 20) mukaan ole kaikkien kehonosien kohdalla yhtä suuri. Raisa kuvailee, että vähitellen oppilaan viereen etenemällä hän alkaa myös aistia sitä, olisiko sormenpäällä taiputtaminen nyt virhe vai ei. Opettajana toimiminen murrosikäisten kanssa vaatii ilmeisesti tahtoa tarkkailla oppilaita ja opetella ymmärtämään kehollista viestintää. Kuten Huhtinen-Hildén (2012, 16) painottaa, opettaminen on taiteellispedagoginen kokonaisuus, joka vaatii näkemystä ja soveltamisen taitoa. Hän korostaa oppilaan osallisuutta ja toimintaa. Oppilaan vaikutusvalta omaan tilaansa ja sen myötä omaan toimintaansa luokkahuoneessa vaikuttaa näin olevan herkkäaistisen taiteellispedagogisen opettajan aikaansaannos.

Opetustilanteissa oppilaat eivät kovin usein itse lähesty opettajaa fyysisesti, kuten luvussa 4.2.2 käy ilmi. Raisa arvioi yläkoululaisten tulevan korkeintaan käsivarren mitan päähän. Sunan mukaan he osaavat tarvittaessa ”pelata sitä henkilökohtaisen tilan peliä”. Tällöin lähestyminen ei välttämättä liity sinänsä opiskeltaviin asioihin. Yksittäinen oppilas saattaa vaikkapa jostakin säikähtäneenä tai epävarmana tulla niin lähelle, että opettajan vaihtoehtoina tuntuvat olevan askeleen ottaminen taaksepäin tai käden laskeminen rauhoittavasti oppilaan olalle. Jotkut teini-ikäiset saattavat jopa juosta syliin. On nähtävissä, ettei opettaja ole yläkoulussakaan vain musiikillisten taitojen välittäjä, vaan työ on suurilta osin kasvatustyötä. Tuusan (2010) esiin nostama ”uusi opettajuus”, eli aineenhallinnan ja kasvattajuuden yhdistelmä, näyttyy tällaisissa kehonkäytön ja lohduttamisen tilanteissa.

Raisa kertoo sen olevan tyypillistä, että oppilas jää tunnin jälkeen luokkaan keräilemään tavaroitaan hitaasti ja kävelemään ympäriinsä. Silloin Raisa kokee tehtäväkseen ottaa psyykkinen askel lähemmäksi ja kysyä, onko oppilaalla kenties jotakin asiaa hänelle. Hän tekee oppilaan kehonkielestä päätelmän tarkkailtuaan oppilaan hienovaraisia, osin ehkä tiedostamattomiakin viestejä. Knapp, Hall ja Horgan (2014, 4–5) korostavat nimenomaan kehonkielen havainnoinnin tarkkuutta. Raisa sanoo, että oppilaat saattavat kertoa hyvin henkilökohtaisia asioita, kun hän on ensin avannut keskusteluyhteyden, jota oppilas tuntuu kaipaavan. Myös Suna kertoo oppilaiden avaavan hänelle hyvin yksityisiä asioita. Rosqvistia (2003, 15) tulkiten oppilaat siis päästävät opettajan joskus psyykkiselle tai

fyysiselle henkilökohtaiselle vyöhykkeelleen.

Sehän on niinku jännä juttu just et niinku mistä teini-ikäsestä lukee et nyt sil on jotain asiaa. (Raisa)

Kuten edellisessä luvussa todettiin, vaistonvarainen eteneminen ja oppilaan kehonkielen tulkinta voivat johtaa myös virhepäätelmiin. Kaikki kolme opettajaa kertovat pyytävänsä herkästi anteeksi, jos he ylittävät vahingossa oppilaan rajat. He siis toimivat Elliottin ja Silvermanin filosofian mukaan saattajina ja vierelläkulkijoina, jotka ovat oppilaiden tavoin vain ihmisiä kaikkine virheineen (Elliott ja Silverman 2015, 46). Opettajat kertovat, ettei heillä myöskään ole tarvetta täydelliseen ihmisyyteen, vaan he haluavat ensisijaisesti auttaa oppilaita löytämään musiikista keinoja itseilmaisuun ja luoda heille turvallisen paikan oppia ja kokeilla. Sunan sanoin hänen täytyy yhdessä oppilaiden kanssa löytää keinot, joilla he tulevat toimeen ja joilla he hyötyvät toisistaan. Kuten Väkeväkin kirjoittaa, musiikin monet merkitykset ja arvot elämässä ja yhteiskunnassa tehdään näkyviksi praksialaisuuteen perustuvassa musiikkikasvatuksessa (Väkevä 1999, 48–49).

Saatan mennä oppilasta lähelle neuvomaan (liikuttaa toista kättä ikään kuin laskisi kohti toisen olkapäätä) ku huomaan et se vähän vetäytyy (näyttää kavahtavan eleen) ni sanon et anteeks mä tuln liian lähelle. Mä puhun siit ihan ääneen. Et mun tehtävä ei oo härkkiä heidän henkilökohtaista tilaa. (Suna)

Suna kertoo tarpeen tullen myöntävänsä oppilaille heti aamun ensimmäisellä tunnilla nukkuneensa huonosti ja olevansa huonolla tuulella. Hän korostaa, ettei se johdu oppilaista, jos hän suutahtaa tänään, ja hän pyytää jo etukäteen anteeksi. Voidaan tulkita, että hän päästää näin oppilaat psyykkiselle henkilökohtaiselle vyöhykkeelleen, josta Rosqvist (2003, 20) kirjoittaa. Myös Raisa puhuu vireystilan vaikutuksesta vuorovaikutukseen. Hänellä ei ole vastaavaa tapaa sanoittaa asiaa oppilailleen, mutta väsyneenä hän tiedostaa havainnoivansa oppilaiden kehollista viestintää ja vaihtelevia tilanteita epätarkemmin kuin levänneenä. Hän kuvailee näkökenttensä kapenevan, ja hän mainitsee ”vaaratilanteiden” olevan silloin mahdollisia. Hänkin peräänkuuluttaa opettajien tekemistä virheistä puhumista ja anteeksipyyntöjen mahdollisuutta.

4.4.1 Koskettamisen tilanteita: ”Mä sillai täppään”

Haastatteluista saadun kokonaiskuvan perusteella oppilaan koskettaminen ja fyysinen läheisyys ylipäättään on harvoin opettamisen kannalta tarpeen. Tyypillisin tilanne on jo aiemmin luvussa 4.1.4 mainittu virheellisen soittoasennon korjaaminen esimerkiksi sormenpäällä hellästi taputtamalla, jos sanallinen ohje tai opettajan näyttämä malli ei auta. Toinen tyypillinen lähestymisen tarve on työrauhan saavuttaminen, jos ”joku härvää jotain tosi pahasti”, kuten Timo muotoilee. Jos hänen täytyy ”laittaa semmonen kikkailu kuriin aika voimakkainki sanakääntein”, hän saattaa lähestyä oppilasta ja laskea kätensä oppilaan olkapäälle tarkoituksenaan rauhoittaa oppilas. Opettajat siis toimivat turvallisen tilan periaatteiden mukaan ja pyrkivät säilyttämään oppilaiden henkilökohtaisen vyöhykkeen yksityisenä mahdollisimman pitkään, kuten Flensner ja Von der Lippe (2019, 2) kehottavat.

Oppilaiden keskinäinen fyysisen läheisyyden tarve näyttäytyy tämän tutkimuksen valossa hyvin vallitsevana osana kouluympäristöjen kulttuuria sekä opetustilanteissa että niiden ulkopuolella. Etenkin Raisan ja Timon opetukseen kuuluu piirissä tai pareittain tehtäviä kehollisia rytmiharjoitteita, joihin luonnollisesti kuuluu vähintäänkin oppilaan omaan kehoon koskettamista taputtamalla tai kevyesti lyömällä. Kuten luvuissa 4.1.1 ja 4.1.2 mainittiin, Suna haluaa ennakoida henkilökohtaisen vyöhykkeen koon yllättäviä muutoksia rohkaisemalla oppilaita reiluun tilankäyttöön ja antamalla kehollisista harjoitteista aina valittavaksi sekä pari- että yksilöversion. Rosqvistin mukaanhan vyöhykkeen koko vaihtelee. (Rosqvist, 2003, 20.)

Timo kertoo, että toisinaan hän kokee tarpeelliseksi lohduttaa itkuun purskahtanutta oppilasta vaikkapa silittämällä selkää: ”[Oppilas] on yrittäny monta tuntia parhaansa, ja se ei vaan ruvennu se komppi sujumaan, ni sitte on tullu sellanen niinku totaalinen mureneminen”. Joskus hän myös haluaa kannustaa jotakuta oppilasta koskettamalla: ”Sillai kaverillisesti bumppaa tohon olkapäälle kädellä, että nyt oot tehny loistavaa työtä.” Hän sanoo pyrkivänsä inhimilliseen läsnäoloon. Tällaisen opettajan voidaan nähdä toteuttavan kehollisuutta Laineen mukaan. Sekä opettaja että oppilas ovat olemassa kehoina, ja kehon kautta on mahdollista viestittää paljon asioita. Opettaja voi käyttäytyä empaattisesti, eikä hänen tarvitse nöyryyttää tai kiusata oppilaita kehollisesti. Anttila (2011, 154–155) muistuttaa taidepedagogiikan menneisyyteen kuuluvista toimintatavoista, joihin kehollinenkin

kivun aiheuttaminen kuului. Haastatellut opettajat sanoutuvat selvästi irti niistä kohdellessaan oppilaitaan lempeästi ja vertaisina kehoina, kuten Laine (1993, 109–110) muotoilee.

5 Pohdinta

Tässä luvussa muodostan johtopäätökset luvussa 4 esiteltyjen tulosten perusteella. Palaan ensin lyhyesti tutkimustehtävääni ja -kysymyksiini. Johtopäätösten aluksi kertaan tutkimuksen tulosten kannalta keskeisimmät käsitteet ja pohdin niiden merkitystä. Tarkastelen johtopäätösten jälkeen tutkimuksen merkitystä musiikkikasvatuksen alan kannalta ja erittelen tutkimuksen luotettavuutta.

5.1 Johtopäätökset

Halusin selvittää, millaista eri vuosikymmenillä opiskelleiden musiikinopettajien kehollinen ajattelu on ja millainen pohdinta vaikuttaa heidän toimintansa taustalla. Koen aihepiirin laiminlyödyksi opinnoissamme, joten minusta on tarpeellista kartoittaa, onko sen käsittelylle tarvetta nykyisen kouluympäristön toimintaa silmällä pitäen.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni koski opettajien tekemiä tilan- ja kehonkäyttöraikaisuuksia sekä perusteluja niille. Toiseksi kysyin aineistoltani, miten haastatellut musiikinopettajat näkevät valtansa lähestyä oppilasta fyysisesti. Vaikka haastatellut opettajat tiesivät tutkimusaiheen etukäteen, he yllättyivät joistakin haastattelukysymyksistä ja usein omista vastauksistaankin. Joitakin asioita he eivät olleet ajatelleeksi itse, mutta kysymykset herättivät heidät huomaamaan jonkin piirteen omassa opetustyössään. Joskus kehollinen toiminta tuntui olleen niin intuitiivista, että opettajista tuntui erikoiselta eritellä sitä itse.

Opiskeluvuosikymmenellä ei nähtävästi ole kehollisen ajattelun kannalta juurikaan merkitystä. Pikemminkin opettajan oma kehosuhde ja elämänhistoria vaikuttavat siihen. Eriytyisen merkillepantavaa tuntuu olevan se, etteivät virkaiältään nuorimman opettajan ajatukset eronneet merkittävästi kokeneimman opettajan näkemyksistä.

Selkeimpänä tutkimustuloksena opettajien kuvauksissa omasta toiminnastaan näyttäytyy oppilaan kolmivaiheinen lähestyminen. Ilmiö on merkittävä, koska opettajien yhtenäinen

lähestymistapa voisi olla jostakin tietystä oppikirjasta peräisin. He ovat kuitenkin oppineet toimimaan niin työkokemuksen myötä oppilaita havainnoiden ja heitä kunnioittaen. Nykyään voidaan toki pitää itsestäänselvyytenä, että oppilaan herkkyyttä otetaan huomioon ja opettaja toimii sen mukaan. Haastateltujen opettajien omat menneisyyden kokemukset oppilaan asemasta eivät kuitenkaan aina ilmennä vastaavaa vuorovaikutuksen tapaa. He ovat siis koulutuksensa ja työskentelynsä myötä alkaneet toimia sensitiivisesti ja sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan.

Havaitsin haastateltujen opettajien toteuttavan turvallisen tilan periaatteita melko kattavasti ja enimmäkseen ilman erityistä pohdintaa. Ainoastaan yksi heistä on varta vasten pohtinut tilankäyttöä henkilökohtaisten vyöhykkeiden kannalta, vaikka hän ei tuota termiä käytäkään. Turvallisen tilan käsite ei ole tässä tutkimuksessa aivan eksakti. Pidän sitä kuitenkin tutkimusprosessin jälkeenkin olennaisena näkökulmana musiikinopettajan työhön eritoten valtakunnallisen opetussuunnitelman valossa.

Opetussuunnitelmaan kuuluu nykyään paitsi yhteiskunnallinen ja moraalinen kasvatus, myös opetus sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta, joten näen turvallisen tilan periaatteiden toimivan käyttökelpoisena pohjana kaikelle sensitiiviselle opetustyölle. Haastatteluissa toistui opettajien pyrkimys turvallisuuteen opetustilanteessa, ja he haluavat luoda musiikinopetuksesta turvallisen tilan itseilmaisulle.

Valtakunnallisen opetussuunnitelman perustana toimiva oppimiskäsitys on tuntunut minusta pitkään epämääräiseltä ja hankalalta hahmottaa. Olen kyseenalaistanut omaa koulutuksen tuomaa asemaani ja oikeuttani opettaa muita. Keskenään eri ikäisten kollegojen kanssa keskusteleminen toi esiin ennen kaikkea sen, etteivät minua vanhemmatkaan opettajat pidä itseään sen valmiimpina tai korkeatasoisempina ihmisinä kuin muutkaan. Opettaja ei ole oppilaan yläpuolella, vaan toimii oppilaan vieressä hyödyntäen asiantuntemustaan. Opettajan asema näyttäytyy vastuullisen aikuisen roolina, jossa toimivan ihmisen täytyy olla varma periaatteistaan ja toimia peilinä kasvaville lapsille ja nuorille. Opettajat oppivat oppilailta jotakin jokaisessa opetustilanteessa, ja jatkuva havainnointi kertoo heille, mitä tehdä seuraavaksi. Teknisten musisointitaitojen siirtämisen sijaan haastatellut opettajat auttavat oppilaitaan muodostamaan omaa maailmankuvaansa ja kehonkuvaansa.

Näen tärkeäksi osaksi tuloksia sen, miten kunnioittavasti opettajat puhuvat oppilaistaan. He haluavat selvästi oppia oppilailtaan yhtä paljon kuin he itse opettavat oppilailleen. Heillä on tietoa ja taitoa musisoinnista, ryhmien opettamisesta ja ihmisenä kasvamisesta,

mutta he näkevät itsensä vain yhteistyön johtajina. Opettajan positio näyttäytyy sosiokulttuurisessa oppimiskäsityksessä teorian tasolla juuri niin kuin he toimivat käytännössä. Tämä tutkimus avaa näin sitä, mitä sosiokulttuurinen oppimiskäsitys ja opetussuunnitelman kasvatustavoitteiden toteuttaminen tarkoittavat.

Opettajien puheesta välittyy osaamisen ja tiedon jatkuva päivittäminen. He kuulostelevat musiikinopetuskentän muutosten lisäksi tarkasti oppilaiden tapaa puhua ja mukautuvat siihen. Kaikki haastatellut opettajat käyttivät haastattelutilanteessa enimmäkseen sukupuolineutraalia kieltä. Ilmiö on noussut julkiseen keskusteluun ja valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan vasta tällä vuosituohannella, ja nämä opettajat ovat ottaneet sensitiivisen kielenkäytön asiakseen. Tämäkin seikka kertoo turvallisen tilan periaatteiden noudattamisesta ja opetussuunnitelmassa mainitusta ”oppimaan oppimisesta”.

Opettajien tilan ja kehon käyttöä leimaavat selkeys, pyrkimys turvallisuuteen ja oppilaan itseilmaisun mahdollistaminen. He haluavat luoda kannustavan tunnelman, jossa jokaiselle yksilölle on sekä psyykkisesti että fyysisesti tilaa. Oppilaat saavat muuttua ja kasvaa. Haastateltujen opettajien puhuessa oppilaistaan tuntuu, että oppilaiden jokainen näkemys ja kokemus ansaitsee opettajien kunnioituksen. He tiedostavat, että opettajina heillä itselläänkin on myös huonoja päiviä, jolloin alttius esimerkiksi kehollisten viestien huolimattomaan tulkintaan kasvaa.

Onkin kiinnostavaa, millaisia virheitä oppilaat sallivat opettajilta. Fyysinen tai psyykinen satuttaminen on tietysti väärin, mutta vuorovaikutuksen tulkinnanvaraisuus jättää paljon avoimia kysymyksiä. Onhan vuorovaikutus aina vähintään kahden osapuolen välinen ilmiö, ja sen tulkintaan vaikuttavat osapuolten historia, tunnetilat ja kokemukset. Voi myös olla, että jonakin päivänä oppilaan henkilökohtainen vyöhyke on niin pieni, että vaikkapa opettajan käsi korjaamassa bassorummun pedaalilla olevaa jalkaa tuntuu neutraalilta. Seuraavana päivänä sama tilanne voikin tuntua oppilaasta ahdistelulta, vaikka opettaja tekisi tilanteesta omalta osaltaan niin lempeän ja turvallisen kuin mahdollista. Oppilaan kokemushan on silloin oikeassa, koska sosiokulttuurisesta oppimisesta ja yhteisöllisestä toiminnasta huolimatta hän on ikään kuin alisteisessa asemassa suhteessa opettajaan.

Minulle tuli haastattelutilanteessa kaikista haastattelemistani opettajista hyvin lämmin ja turvallinen olo, joten omasta aikuisen kokemusmaailmastani käsin voin arvioida, että heidän opetuksessaan ei todennäköisesti pääse tapahtumaan mitään pelottavaa. Opettajien

pyrkimykset oppilaiden kunnioittamiseen ja turvalliseen ilmapiiriin ovat niin voimakkaat, että turvallinen oppimisympäristö pääsee todennäköisesti syntymään heidän johdolla. Hyvistä pyrkimyksistä huolimatta oppilaat voivat luonnollisesti kokea myös ahdistavia tunteita tunneilla, koska tuolloin kyse on heidän kokemuksistaan ja läsnäolostaan.

Oppilaiden käytös voi joskus haastaa opettajia, mutta he näkevät tehtäväkseen kehittyä oppilaiden mukana. Työkokemuksen myötä he ovat huomanneet, millaiset istumajärjestelyt tai vaikkapa keholliset harjoitteet palvelevat oppilaiden musiikillista kasvua ja työskentelymotivaatiota parhaiten. He ottavat paikkansa ryhmänjohtajina tarvittaessa selkeällä kehonkielen muutoksella, mutta usein opettajan asema takaa johtajuuden luonnollisesti ilman erillistä tehostusta. Vaikuttaa siltä, että koulu instituutiona tarjoaa opettajalle valta-aseman oppilaidenkin silmissä. Oppilaat tietävät, että koulussa opettaja johtaa luokkatilanteita. Oppilaiden ”normaali kiukuttelu” ja auktoriteettien haastaminen toki kuuluvat haastateltujen opettajien mielestä yläkoulun vuorovaikutukseen.

Niin sanotusta ryhmän hallinnasta kuulee toisinaan puhuttavan opettajan työhön liittyen, ja haastatteluissa tuli ilmi, että tilanteiden hallinta todella on joskus haastavaa. Haasteiden juuret tuntuvat ulottuvan lasten kehitykseen liittyvään turhautumiseen ja epävarmuuteen, joka purkautuu oppilaille joskus äänekkäänä huomionhakuisuutena. Yläkoululaiset ilmeisesti tarvitsevat turvallisen aikuisen läsnäoloa. Opettajat haluavat näyttää oppilailleen, miten luokassa toimitaan ja mihin pyritään. He luottavat kasvavien nuorten järkeen ja ymmärrykseen, eivätkä halua pitää oppilailleen armeijan kaltaista kuria. Haastattelujen perusteella päättelen, että kun opettaja viihtyy omassa kehossaan ja asemassaan ryhmänjohtajana, opettajan karisma riittää ylläpitämään valta-asemaa. Kun opettaja on miettinyt toimintaansa ohjaavia periaatteita ja hän on valmis päivittämään niitä tarvittaessa, hän pystyy myös perustelemaan oppilailleen, miksi luokassa on tietyt toimintatavat, kuten henkilökohtaisen vyöhykkeen kunnioitus.

Haastatelluista opettajista ainoastaan yksi on tietoisesti miettinyt henkilökohtaista vyöhykettä, vaikka hän ei ilmiötä sillä tavalla nimitäkään. Hän puhuu tilallisesta työrauhasta. Kahden muun opettajan haastatteluissa ei tullut sanallisesti esiin heidän toimintaansa ohjaavia periaatteita henkilökohtaisen tilan koosta, mutta heidän kertomuksissaan luokka-toiminnasta välittyy oppilaan henkilökohtaisen tilan kunnioitus. He eivät siis ole artikuloineet ajatuksiaan ennen ääneen, mutta heidän opetuksensa praktiikka kertoo heidän arvoistaan. Ehkä teoriaosassa nimetty tiedostamaton kehollinen viestintä voi tarkoittaa myös sitä. Haastateltavat käyttivät jonkin verran sanamuotoa ”huomaan, että teen asian

x”. He saattoivat myös muotoilla asioita niin, että ”jos tulee sellainen tarve, niin teen näin”. Heidän puheissaan kuuluu vahvasti tilannesidonnainen joustaminen ja vuorovaikutteisuus.

Jos opettaja käsikirjoittaisi opetustilanteet etukäteen ja toimisi vain niiden mukaan, paljon mahdollisuuksia ja vuorovaikutuksen sävyjä jäisi varmasti huomaamatta. En usko, että oppilaantuntemukseen voisi kehittyä äärimmäisen opettajajohtoisessa, joustamattomassa toimintastruktuurissa. Herkkyys havainnoida oppilaita ja tahto jättää havainnoinnille tilaa voivat johtaa moniin hedelmällisiin kohtaamisiin ja molemminpuoliseen oppimiseen. Vaikka opettaja puhuu, hän voi samanaikaisesti pystyä kiinnittämään huomiota ja reagoimaan sellaiseen oppilaaseen, joka on purskahtamaisillaan itkuun tai jolla on kitara väärin päin sylissä.

Kaikki haastatellut opettajat kunnioittavat oppilaita samalla tavalla, mutta heidän tapansa osoittaa sitä vaihtelevat. Näen vaihtelun niin, että jokainen heistä luottaa vaistoonsa ja taitoonsa lukea oppilaan kehollista viestintää, mutta yksi heistä käyttää lisävarmistuksena eniten puhetta. Opettajat pitävät valtaansa suurena ja he käyttävät valta-asemaansa tietoisesti. He näkevät olevansa jatkuvassa tutustumisprosessissa oppilaiden kanssa, ja heidän mukaansa tutustuminen vaatii aikaa ja tilaa. Lisäksi oppilas saa tunnustella rajojaan aina uudestaan, ja opettajan tehtävä on pyrkiä tulkitsemaan oppilaan viestintää parhaan kykynsä mukaan.

Opettajalla ja aikuisella olisi periaatteessa valta jopa satuttaa oppilasta fyysisesti, mutta haastatellut opettajat ovat valinneet käyttää valtaansa oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi, kuten modernissa kasvatustyössä toimitaankin. Opetusmenetelmät perustuvat oppilaan etuun ja turvallisuudentunteeseen. He lähestyvät oppilasta fyysisesti vain silloin, jos lähestyminen on oppimisen tai opetustilanteen järjestyksen takia tarpeen. Silloinkin he kuulostelevat jatkuvasti oppilaan reagointia ja sopeutuvat siihen. Lisäksi lähestyminen ja mahdollinen koskettaminen voi toimia keinona osoittaa empatiaa, jos oppilas vaikkapa säikähtää jotakin tai purskahtaa itkuun soittamisen epäonnistuttua.

Opettajien kuvailu toiminnastaan erilaisissa rooleissa suhteessa oppilaisiin ja ketterästä siirtymisestä roolista toiseen saa näkemään heidät taitavina ihmissuhdetyön ammattilaisina. Ehkä juuri tämä ketteryys yhdistettynä johtajan tehtävässä viihtymiseen tekee opetustilanteista rakentavia vuorovaikutustilanteita. Oppilaat näkevät, että opettaja on opettaja, vaikka hän tekisi virheen. Opettaja voi myös toisinaan joutua sanomaan tiukasti,

mutta seuraavassa hetkessä hän on todennäköisesti taas lempeä ja puhuu neutraalilla äänensävyllä. Oletettavasti oppilaiden nähdessä opettajan ilmaisevan tunteitaan ja suhtautuvan niihin neutraalisti oppilaat oppivat itsekkin tunneilmaisun ja vaihtelevien tunteiden olevan elämässä sallittuja.

Pidän luvussa 4.2.2 esitettyä konkretisointia kehonkäytöstä vaihtelevissa tilanteissa erityisen vaikuttavana. Siinä opettaja kuvailee, miten äkillisessä järjestyksenpitotilanteessa voidaan tarvita erityisen hyvää ryhtiä ja painokasta äänenkäyttöä. Tilanteen mentyä ohi kehon- ja äänenkäytön jännitteisyys on hänen mielestään tarpeen purkaa, jotta tunnelma palaa turvalliseksi. Uskon, että purkamisen myötä oppilaatkin oppivat, että yksittäisen häiritsevän tilanteen ei tarvitse leimata koko oppituntia, saati musiikin opiskelua, vaan tilanne voidaan käsitellä opettajan johdolla ja sitten jatkaa yhdessä eteenpäin. Opettaja ei mene rikki epätäydellisyydestä, vaan hän ymmärtää inhimillisiä virheitä ja tekee niitä itsekkin.

Opettajan tekemät virheet nousivatkin esiin haastatteluissa. Virheetöntä opettajaa ei varmasti voi olla olemassa, mutta on kiehtovaa, millaisia tekoja kukin opettaja pitää virheinä. Yhden opettajan toisinaan käyttämä huonon päivän varoitus ”olen nukkunut huonosti, tämä ei johdu teistä” kuulostaa inhimilliseltä tavalta muistuttaa oppilaita siitä, että opettajallakin on tunteet. Ehkä silloin oppilaissa voi herätä myös empatiaa opettajaa kohtaan, ja he alkavat tiedostamattaankin toimia opetustilanteiden sujumisen kannalta mahdollisimman rakentavasti.

Yhteiset toimintatavat muodostuvat sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan vuorovaikutuksessa, ja opetussuunnitelmassakin mainittu koulun yleinen kulttuuri saa näin rakennusaineita. Jos tunteiden ilmaisu ja niistä keskusteleminen on sallittua, näkisin perusopetuksen kasvatuksellisen tehtävän toteutuvan. Onkin pohdinnan aihe sinänsä, milloin tunneilmaisu muuttuu huonoksi käytökseksi ja millaiseen tunneilmaisuun opettajat omalla esimerkillään kasvattavat oppilaita.

Voisi kuvitella, että ihannemaailmassa kaikenlaisten temperamenttien sallitaan näkyä ja kehittyä, kunhan ketään ei satuteta. Opettajathan kertoivat, että heidän opetuksessaan kehitetään ja luodaan yhdessä oppilaiden kanssa yhteisiä toimintatapoja, jotka edistävät kaikkien kasvamista, viihtymistä ja musiikillisten taitojen kehittymistä. Opettaja näyttää suuntaviivat ja hän on vastuussa turvallisuudesta sekä opetuksen toteutumisesta. Opetta-

jan täytyy osoittaa olevansa tosissaan, vaikka opetuksessa pyritään säilyttämään mahdollisimman leikillinen kokeilun ilmapiiri. Näen, että opettajan täytyy viihtyä sekä ryhdikkäänä johtajana että empaattisena vierelläkulkijana. Musiikkipedagogiikan perinteet ja opettajan omat musiikinopettajat tuntuvat vaikuttavan roolien yhdistelemiseen, samoin opettajan oma henkilöhistoria.

Oli mielenkiintoista kuulla, miten epänormaalina yksi opettaja piti oppilaiden ”hämmentävän kilttiä” käyttäytymistä koronaviruspandemian tuoman etäkouluvaiheen jälkeisinä ensimmäisinä lähiopetusviikkoina. Haastateltujen opettajien mielestä tunneilmaisu ja jopa satunnainen huono käytös kuuluvat yläkoululaisten elämään. Myös puhe ”härväämisestä” ja ”kikkailusta” sekä maininta ”koronan aiheuttaman pahan olon manifestoinnista” tuntuvat sisältävän empatiaa oppilaita kohtaan ja suurta ymmärrystä ihmisenä kasvamisesta. Aivan kuin heillä olisi vahva muistikuva omista teinivuosistaan ja empatia nousisi sieltä.

Alun perin kysyin, saisinko haastatella opettajia kosketuksen osuudesta musiikinopetuksessa, mutta aihe laajeni prosessin aikana tilan ja kehon käyttöön laajemminkin. Pidin tilan ja kehon käyttöön liittyviä kysymyksiäni johdatteluna varsinaiseen aiheeseen, mutta haastattelutilanteet näiden opettajien kanssa osoittivat tutkimusaiheeni monipuolisemmaksi kuin olin ajatellut. Erityisesti opettajien ajatukset kehonkäytön taustalla ja kuvaukset luokkahuonetyöstä tekivät selväksi, että tutkimuksen näkökulmaa on tarpeen laajentaa. Tila, keho, henkilökohtaiset vyöhykkeet ja kosketus kietoutuivat erottamattomasti yhteen.

Olen prosessin aikana oppinut vuorovaikutuksesta enemmän kuin osasin etukäteen kuvitella. Haastatteleman opettajat näyttivät haastattelutilanteiden kautta sen, millainen merkitys kokemusten ja näkemysten jakamisella on. Oppimisen sosiokulttuurinen luonne näyttäytyy tässäkin ilmiössä. Minä sain heidät artikuloimaan ajatuksiaan ja toisinaan yllättymään omistakin näkemyksistään, heidän periaatteensa mahdollisesti kirkastuivat ja minä sain näkökulmia omien periaatteideni tarkasteluun sekä arvokasta tutkimusaineistoa.

Jokainen haastatteluun pyytämäni opettaja vastasi haastattelupyyntöön saman tien kyllä, mutta kaikki epäilivät ajatuksiaan ja näkemyksiään jo etukäteen tyhjänpäiväisiksi. Voi olla, että juuri nämä opettajat ovat erityisen kriittisiä itseään kohtaan. On myös mahdoll-

lista, että aihe on niin monitulkintainen ja herkkä, että musiikinopettajia arveluttaa nimetöminäkin ottaa siihen kantaa. Teorialuvussa esiteltyihin vuorovaikutusteorioihin viitaten myös sillä voi olla merkitystä, että tutkijana olin nimenomaan minä. Olinhan jo ennen tutkimusprosessia tuttu Timolle ja Sunalle, kun taas Raisalla ja minulla oli entuudestaan vain yhteisiä tuttavuuksia. Pyrin haastattelupyynnöissäni luonnollisesti neutraaliuteen, mutta en tiedä, mitä haastateltavani ovat pohtineet haastatteluasetelmasta ennen myönteistä vastaustaan.

5.2 Luotettavuustarkastelu

Laadullinen tutkimus ja teemahaastattelu tiedonkeruumenetelmänä antoivat mahdollisuuden siihen, että opettajien yksilölliset kokemukset toivat aiheen ympärille lisää ulottuvuuksia. Olen tyytyväinen siihen, että tutkimus laajeni koskemaan kehonkäyttöä tilassa muutenkin kuin koskettamisen osalta. Kosketuksen pohdinta opetuksen osana osoittautui vain pohjavireeksi kaikelle muulle, ja kosketuksen osuus musiikinopetuksessa osoittautui opettajan näkökulmasta hyvin pieneksi.

Halusin haastatella tietynlaisissa kouluissa työskenteleviä, tietyillä vuosikymmenillä opiskelleita musiikinopettajia. Onnistuin saamaan mukaan aiheestani kiinnostuneita, haastatteluun hyvin motivoituneita ihmisiä, joten keskusteluista tuli hedelmällisiä. Kokeuttomanaakin tutkijana ja haastattelijana minun oli mahdollista saada kokoon kattava aineisto, mikä ei varmasti ole itsestäänselvyys. Tutkimuseettisesti olisi toki arveluttavaakin pakottaa ihmisiä haastatteluun, mutta nämä ihmiset osallistuivat mielellään. He tarvitsivat ainoastaan rohkaisua siihen, että todella olen kiinnostunut juuri heidän ajatuksistaan, eikä minulla ole omaa agenda tai hypoteesia, joita haluaisin heidän osoittavan todeksi.

Haastatteluaineistoni on verrattain suppea, joten en voi tehdä kovin suoria johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä valtakunnallisella tasolla. Musiikkikasvattajien koulutuksen sisältö eri vuosikymmenillä ilmenee vain viitteellisesti yksittäisten opettajien kokemuksista. Käytetty haastattelumenetelmä ohjaa myös pikemminkin yksilöiden kuin alan yleisten käytäntöjen äärelle.

Teemahaastattelu jättää tilaa haastateltavien yksilöllisille mielleyhtymille ja haastattelu-tilanteen vuorovaikutukselle. Tässä tutkimuksessa olennaista oli perehtyä yksilöiden ajat-

teluun ja toimintaan, joten teemahaastattelu palveli tutkimustehtävää. Osittainen kysymysten struktuuri puolestaan antoi mahdollisuuden yksilöiden näkemysten hyvin täsmälliseenkin vertailuun. On mahdollista, että joku toinen haastattelija olisi kysynyt kysymykset joiltakin osin eri järjestyksessä, koska haastattelutilanteen vuorovaikutuksen virtaus mahdollistaa luontevat siirtymät kysymysten välillä. Pidin kiinni suurten teemojen yhdenmukaisesta järjestyksestä kaikissa haastatteluissa. Uskon sen jäsentäneen omaakin ajatteluani ja tutkimustehtävääni jo ennen aineiston litterointia, koodausta ja teemoittelua.

Tutkimusprosessin loppupuolella esiin nousee uusia tiedonhankintaideoita, kun aineiston tuntemukseni on syventynyt ja johtopäätökset kirkastuneet. Tulosluvun alussa mainitsinkin, että aineistoni ei sisällä tallenteita opetustilanteista, joten raportoin haastateltujen opettajien näkemyksiä omasta toiminnastaan. Jos tekisin saman tutkimuksen pandemian ulkopuolella, voisin mahdollisesti hakeutua myös luokkatiloihin seuraamaan opettajien opetusta. Sitten voisin peilata heidän näkemyksiään omiin tulkintoihini tilanteista. Myös oppilaita olisi kiinnostavaa haastatella. Näin opettajien ja heidän oppilaidensa kokemuksia voisi vertailla. Toisaalta edelleen opettajien ajattelu, toiminta ja toimintaa ohjaavat periaatteet näyttäytyvät kaikista kiinnostavimpina ilmiönä tämän tutkimuksen aiheen sisällä, eikä se, millaisia tulkintoja minä niistä teen. On myös tutkimuseettisesti olennaista raportoida tuloksia antaen tilaa haastateltavien näkemyksille, kuten Haaparanta ja Niiniluoto (1998, 15) tähdentävät. Kokemattomana tutkijana on turvallista antaa ääni asian-tuntijoille ja harjoitella tieteellisen tutkimuksen tekemistä näin.

5.3 Tulevia tutkimusaiheita

Yläkouluikäisten viihtyminen fyysisesti lähellä toisiaan jää kiinnostamaan sosiologian tasolla. Ollessani itse yläkoulussa 2000-luvun alussa mikään ryhmä ikäluokassamme ei hakeutunut tiiviisti lähekkäin. On mahdollista, että henkilökohtainen vyöhykkeeni oli tuolloin suurempi kuin monella muulla enkä tullut huomanneeksi muiden läheisyyttä, tai vaihtoehtoisesti kehollinen kulttuuri on muuttunut tällä vuosituhanella. On mielenkiintoista, että samaan aikaan turvallisen tilan periaatteiden yleistymisen kanssa nuorten kulttuuri on ilmeisesti muuttunut fyysisesti läheisemmäksi. Ehkä nykyaikainen koulumaa- ilma tarjoaa heille eväitä toisten ihmisten herkkävireiseen havainnointiin ja avoimeen

keskusteluun sekä tunneilmaisuuun. Opetus- ja välituntitilanteiden observointi yhdistettynä nuorten teemahaastatteluihin voisi avata ilmiön rakennetta ja lähihistoriaa kiinnostavasti. Sen myötä opettajat ja muut murrosikäisten kanssa toimivat ammattilaiset saisivat syvennetyksi ymmärrystään kasvatettaviensa kokemusmaailmasta.

En tässä tutkimuksessa keskittynyt sukupuolen tai sukupuolen ilmaisun vaikutuksiin musiikinopetuksen vuorovaikutustilanteissa, joten koen sen vaativan erillistä tutkimusta esimerkiksi Knappin, Hallin ja Horganin (2014) sekä Rosqvistin (2003) teorioiden valossa. Aihe voisi hyötyä lomakehaastatteluin kerätystä valtakunnallisesti laajasta aineistosta ja lisäksi oppilaiden teemahaastatteluista. Turvallisen tilan periaatteiden mukaan toimittaessa kenenkään sukupuolta ei oleteta, mutta vuorovaikutuksessa mukana olevan ihmisen kehon koko ja muoto voivat vaikuttaa toisen osapuolen tuntemuksiin vuorovaikutustilanteissa. Näitä mekanismeja olisi hyödyllistä tutkia. Opetustilanteet eivät ole ainoa paikka, jossa kehojen tiedostamattomat sanattomat viestit vaikuttavat. Jo opettajien rekrytoinnissa kouluihin tapahtunee tulkintoja rehtorien ja työnhakijoiden välisissä kohtaamisissa.

Teatteriammattilaisuuteni ja musiikinopettajuuteni yhdistäminen voisi myös tarjota kiehtovan toimintatutkimuksellisen mahdollisuuden. Voisin opettaa yläkoululaisille turvallisen tilan periaatteisiin perustuvia kehollisia harjoitteita, joiden avulla opeteltaisiin tunnistamaan henkilökohtaisen vyöhykkeen muuttuvia rajoja sekä itsellä että toisilla. Tutkimusprosessiin voisi kuulua muutama opetusjakso ja kunkin jakson jälkeen lomakehaastattelumuotoinen kysely oppilaille. Viimeinen opetusjakso voisi sisältää fyysisesti tiivistä yhteismusisointia kuorolaulun, kehorytmiikan (body percussion) tai musiikkiteatterin muodossa. Projektissa oppilaat pääsisivät havainnoimaan, millaista omien ja toisten rajojen kunnioittamista he ovat oppineet, ja miltä tuntuu sanoa lähestymiselle tai kosketukselle ei. Tutkimustyön ulkopuolella näen turvallisen tilan periaatteiden harjoittelun erinomaiseksi ilmiöoppimisen teemaksi peruskouluun. Sen alle voi yhdistää lukuisia oppiaineita matematiikasta liikuntaan, ja samalla uskon sen muuttavan yhteiskuntaa vähitellen turvallisemmaksi erilaisille yksilöille ja eri sukupuolille. Tunnetaitojen opettamisestahan on käyty viime aikoina jo valtakunnallista keskustelua. Näen sosiokulttuurisessa musiikinopetuksessa ja turvallisen tilan periaatteissa paljon mahdollisuuksia tunnetaitojen opettamiseen musiikin itseisarvon lisäksi.

Lähteet

Anttila, E. 2010. Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja. Helsinki: Teatterikorkeakoulu

Elliott, D. 1995. Music Matters. New York: Oxford University Press.

Elliott, D. & Silverman, M. 2015 Music matters. A philosophy of Music Education, 2nd edition. New York: Oxford University Press.

Flensner, K & Von der Lippe, M. 2019. Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education*, 30:3, s. 275-288. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>

Haaparanta, L. ja Niiniluoto, I. 1998. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Hall E. 1966. The Hidden Dimension. New York: Anchor Books.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. Uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Huhtinen-Hildén, L. 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista. Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ja Se Soi ry 2021. Vapaan musiikkikasvatuksen yhdistyksen internet-sivut. Luettu 1.9.2021. <https://jasesoi.com/jasesoi-ry/vapaa-musiikkikasvatus/>

Knapp, M., Hall, J & Horgan, T. 2014. Nonverbal Communication in Human Interaction. Eighth edition. Boston: Wadsworth.

Koistinen- Armfelt, R. 2016. Kehollisuus ja kosketus kanteleensoitossa. Tohtorintutkinnon opinnäyte. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Kääntä, L. 2011. Katse, nyökkäys ja osoittava ele opettajan vuoronannoissa luokkahuonevuorovaikutuksessa. Teoksessa Haddington, P. & Kääntä, L. (toim.). Kieli, keho ja vuorovaikutus: multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan, s. 122-151. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Laine, T. 1993. Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Väitöskirja, osa D. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71047>

Leger, E. & Rushing, S. 2019. *The Sensory-Friendly Music Teacher: Creating a Welcoming Environment for All Students*. MTNA-Journal. 11:1. s. 29–29. Cincinnati: Music Teachers National Association. Saatavilla: <https://search-proquest-com.ezproxy.uniarts.fi/docview/2292892834/fulltextPDF/573ACC89C65A4CDCPQ/1?accountid=150397>

Leman, M. & Lesaffre, M. & Maes, P. (toim.) 2017. *The Routledge Companion to Embodied Music Interaction*. New York: Routledge

Muukkonen, M. 2010. Monipuolisuuden eetos – Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia

Palkki, J. & Caldwell, P. 2018. “We are often invisible”: A survey on safe space for LGBTQ students in secondary school choral programs. Artikkelijulkaisussa *Research Studies in Music Education* 2018, 40:1.s. 28–49. Los Angeles: Sage Publishing. Saatavilla: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.uniarts.fi/doi/pdf/10.1177/1321103X17734973>

Partti, H. & Westerlund, H. & Björk, C. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. *Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä*. S. 54–70. Juntunen, M., Nikkanen, M. ja Westerlund, H. (toim.) Jyväskylä: PS-Kustannus.

Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.

Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. (2000). Nonverbal behavior in interpersonal relations. 4. painos. Boston (Mass.): Allyn & Bacon

Rinne, R. & Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2015. Johdatus kasvatustieteisiin. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Rosqvist, E. 2003 Potilaiden kokemuksia henkilökohtaisesta tilasta ja sen säilymisestä sisätautien vuodeosastolla. Väitöskirja. Hoitotieteen ja terveyshallinnon laitos. Acta universitatis Ouluensis D174. Oulun yliopisto.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Seta ry. 2021. Vertaistoiminnan opas. Verkkoaineisto. Luettu 1.9.2021. Saatavilla: <https://seta.fi/jarjesto/jarjestopalvelut/vertaistoiminnan-tuki/#example>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Toinen painos. Helsinki: Tammi.

Helsinki

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK).

2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Luettu 1.9.2021. <https://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto>.

Tuusa, M. 2008. Musiikinopettajuus yhtenäisessä peruskoulussa. Lisensiaatintyö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Vallenius, L. 2015. Oppilaan henkinen turvallisuus yläkoulun musiikkitunnilla. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia

Vertanen, T. 2018. "...koska se on niin ihanan vapauttavaa!": kahden musiikkikasvattajan kokemuksia ääni-improvisaatiosta ja sen ohjaamisesta. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Väkevä, L. 1999. Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliottin praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa. Lisensiaatintyö. Oulu: Oulun yliopisto.

Tutkimus

Opiskelija Ella Jäppinen

on tekemässä laadullista tutkimusta työnimeltään Oma tila

Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on kerätä aineistoa tutkielmaa varten aiheesta ”Musiikin aineenopettajien näkemyksiä kosketuksesta omassa työssään”.

Sinut on henkilökohtaisesti kutsuttu osallistumaan tutkimukseen.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla kolmea yläkoulun musiikinopettajaa.

Haastattelut toteutetaan Zoom-etäyhteydellä tammi- ja helmikuussa 2021.

Tutkimuksen aikana esille tulevat haastateltavia koskevat tunniste-/henkilötiedot ovat luottamuksellisia. Niitä ei luovuteta ulkopuolisille.

Opettajien nimiä tai oppilaitostietoja ei tulla julkaisemaan missään yhteydessä.

Tutkimuksen toteuttamiselle tarpeettomat henkilötiedot poistetaan heti, kun se on mahdollista. Näistä mainittakoon esimerkkinä aineiston keruuvaiheessa tarvittavat suorat tunnisteet: Nimitiedot, osoitteet, puhelinnumerot, sähköpostiosoitteet ja muut yhteystiedot.

Henkilötietoja kerätään mahdollisimman rajatusti, vain välttämättömät tiedot tutkimuksen toteuttamiseksi. Henkilöiden nimet muutetaan peitenimiksi ts. pseudonyymeiksi.

Taustatietoja voidaan kerätä epäsuorista tunnisteista, joita ovat ikä, sukupuoli, oppilaitoksen sijainti ja työkokemus vuosissa. Nämä epäsuorat tunnisteet luokitellaan, jolloin tunnistaminen voidaan estää. Esim. ”ikä: 20-30 v.”, ”työpaikka: koulu kaupunkimaisessa kunnassa”, ”työkokemus alle 5 v.”, ”työkokemus yli 5 v.”.

Tutkimushaastatteluissa mahdollisten kolmansien henkilöiden tunnistetiedot harkinnanvaraisesti poistetaan, kategorisoidaan tai luokitellaan.

Henkilötiedot säilytetään ennen niiden poistamista ulkoisella kiintolevyllä lukollisessa kaapissa niin, että ne ovat erillään litteroiduista haastatteluista.

Haastattelujen litterointi tuotetaan mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen. Äänitteet ja litteroinnit hävitetään 6 kk:n kuluttua tutkielman valmistumisen jälkeen.

Tutkimuksessa esille tulleet asiat raportoidaan niin, että tutkittavia, oppilaitoksia tai muita mainittuja henkilöitä ei voi välittömästi tunnistaa.

Tutkimuksen suorittava opiskelija on sitoutunut noudattamaan tutkimusraportoinnin eettisyyteen, tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita.

Henkilötietojen käsittelyn laillisena perusteena on sinun suostumuksesi.

Oikeutesi

- Voit vetäytyä tutkimuksesta ilmoittamalla siitä kirjallisesti tutkimuksen tekijälle:

Ella Jäppinen, ella.jappinen@uniarts.fi

Kaikkea ennen vetäytymistä anonymisoitua informaatiota (dataa, aineistoa) voidaan kuitenkin käyttää edellä mainittuihin tarkoituksiin.

- Sinulla on oikeus ottaa yhteys Taideyliopiston tietosuojavastaavaan, jos sinulla on kysymyksiä tai vaatimuksia liittyen henkilötietojen käsittelyyn.

Tietosuojavastaavan nimi ja sähköpostiosoite:
Antti Orava, tietosuoja@uniarts.fi

- Sinulla on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle, tietosuojavaltuutetulle, jos tietojasi on mielestäsi käsitelty vastoin tietosuojalainsäädäntöä (ks. lisää: tietosuoja.fi).

Lisätietoja ja vastauksia mahdollisiin kysymyksiin:

Tutkimuksesta: Ella Jäppinen, ella.jappinen@uniarts.fi, 0505272322
Tietosuoja: tietosuoja@uniarts.fi

Suostumus

- Olen lukenut ja ymmärrän tämän dokumentin sisällön.
- Ymmärrän, että tutkimukseen kerätyt tiedot tullaan käyttämään edellä kuvattuihin tarkoituksiin.
- Minulle on annettu mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta.
- Suostun osallistumaan tutkimukseen ja ymmärrän, että suostumukseni on vapaaehtoista.
- Olen vähintään 18 vuoden ikäinen.

..... (paikka ja aika)

..... (allekirjoitus ja nimenselvennös)

Haastattelukysymykset

Mikä on pääinstrumenttisi? Miten sinulle on opetettu sitä?

Miten olet sisustanut opetusluokkasi? Kuinka lähellä oppilaat ovat sinua ja toisiaan opetustilanteessa? Oletko miettinyt henkilökohtaisia reviierejä suunnitellessasi? Ja jos, niin miten?

Hakeutuvatko oppilaat toistensa lähelle tai koskettavako he tunneilla toisiaan? Miten?

Millainen/minkä kokoinen henkilökohtainen reviiirisi on?

Onko toisten ihmisten lähelle meneminen sinulle luontevaa tai vaivaannuttavaa ja miksi?

Miten puhut kehon osista ja kehollisuudesta opetuksessasi?

Millaisia musiikkiliikunta- tai kehonkäyttöharjoitteita käytät opetuksessasi?

Miten oppilaiden erilaiset kehojen kehitysvaiheet ja kehosuhteet näkyvät musiikintunneilla?

Millaisia kokemuksia sinulla on monikulttuurisen ryhmän ohjaamisesta?

Millaisia kokemuksia kosketuksesta sinulla on musiikinopettajaopintojesi sisällöissä?

Miten kuvailisit kosketuksen osuutta nykyisessä työssäsi?

Kosketko oppilaisiin ylipäätään?

Miten kuvaillet valta-asemaasi, joka sinulla on opetustilanteessa suhteessa oppilaisiin?