

Luottamus musiikinopetuksessa

Musiikinopettajien kokemuksia opettaja–oppilassuhteesta yläkoulussa

Tutkielma (Maisteri)

8.3.2026

Jesse-Joonas Kemppainen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi</p> <p>Luottamus musiikinopetuksessa – Musiikinopettajien kokemuksia opettaja–oppilassuhteesta yläkoulussa</p>	<p>Sivumäärä</p> <p>78</p>
<p>Tekijän nimi</p> <p>Jesse-Joonas Kemppainen</p>	<p>Lukukausi</p> <p>Kevät 2026</p>
<p>Aineryhmän nimi</p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Tutkimuksen tavoitteena on narratiivisen tutkimusotteen avulla tarkastella, miten yläkoulun musiikinopettajat kuvaavat opettajan ja oppilaan välisen luottamussuhteen rakentumista ja merkitystä oppimisprosessissa. Samalla analysoidaan luottamusta vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä sekä turvallisuuden kokemuksen yhteyttä luottamuksen muodostumiseen.</p> <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu luottamuksen, turvallisuuden ja vuorovaikutuksen tarkastelulle opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja aineisto kerättiin haastattelemalla kokeneita yläkoulun musiikinopettajia. Haastatteluaineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella opettajan ja oppilaan välinen luottamus näyttyy oppimista tukevana tekijänä musiikinopetuksessa. Luottamus tukee oppilaiden osallistumista sekä uskallusta kokeilla, kysyä ja kohdata epävarmuutta musiikillisessa toiminnassa. Tulokset osoittavat myös, että turvallinen ja kannustava ilmapiiri sekä opettajan johdonmukainen ja oppilasta arvostava toiminta ovat keskeisiä tekijöitä luottamuksen rakentumisessa.</p> <p>Tutkimus tuo esiin opettajan ja oppilaan välisen luottamussuhteen merkityksen ja tarjoaa näkökulmia siihen, miten luottamusta rakentava pedagoginen toimijuus voi tukea oppilaiden osallisuutta ja oppimista musiikintunneilla.</p>	
<p>Hakusanat</p> <p>Luottamus, turvallisuus, vuorovaikutus, opettaja–oppilassuhde, musiikkikasvatus, yläkoulu</p>	
<p>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään</p> <p>8.3.2026</p>	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	5
2 Nuoruus, kehitys ja musiikki.....	8
2.1 Nuoruus kehitysvaiheena	8
2.2 Nuori kouluyhteisössä	9
2.3 Musiikki osana nuoren kehitystä.....	10
3 Luottamus, turvallisuus ja vuorovaikutus musiikinopetuksessa	12
3.1 Luottamus	12
3.1.1 Luottamus opettaja–oppilassuhteessa.....	15
3.1.2 Oppilaiden välinen luottamus	17
3.2 Turvallisuus	19
3.2.1 Fyysinen turvallisuus	23
3.2.2 Psykykinen turvallisuus	23
3.2.3 Sosiaalinen turvallisuus	25
3.2.4 Pedagoginen turvallisuus	27
3.3 Vuorovaikutus	28
4 Tutkimusasetelma	32
4.1 Tutkimuskysymykset.....	32
4.2 Menetelmälliset valinnat	32
4.3 Aineistonkeruu	33
4.3.1 Tutkimuksen osallistujat.....	34
4.3.2 Haastattelurungon kuvaus.....	35
4.4 Aineiston analyysi	36
4.5 Tutkimuseettinen tarkastelu	38
5 Tulosluku.....	40

5.1 Luottamuksen ilmeneminen musiikinopetuksessa	40
5.2 Luottamuksen rakentuminen ja epäluottamustekijät	45
5.3 Turvallisuuden merkitys luottamuksen rakentumisessa	52
5.3.1 Psyykkinen turvallisuus	53
5.3.2 Sosiaalinen turvallisuus	54
5.3.3 Fyysinen turvallisuus	55
5.3.4 Pedagoginen turvallisuus	56
5.3.5 Turvallisuus luottamuksen mahdollistajana	59
6 Pohdinta.....	60
6.1 Johtopäätökset	60
6.2 Luotettavuustarkastelu.....	64
6.3 Tulevia tutkimusaiheita	65
Lähteet.....	68
Liite 1	77
Haastattelurunko	77

1 Johdanto

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten yläkoulun musiikinopettajat kokevat opettajan ja oppilaan välisen luottamuksen ilmenemisen ja merkityksen oppilaiden oppimisprosessissa. Tutkielmassa tarkastellaan erityisesti sitä, miten luottamuksen ja luottamuksen puutteen koetaan vaikuttavan oppimiseen, millaiset tekijät edistävät tai estävät luottamuksen rakentumista ja miten kokemus turvallisuudesta liittyy tähän vuorovaikutukselliseen suhteeseen.

Viime vuosien keskustelu nuorten mielenterveydestä, koulukiusaamisesta ja oppimisen stressitekijöistä (THL 2023) on osoittanut oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin merkityksen ja sen, kuinka tärkeää on tarkastella oppimista laajempänä, psykologisena ja sosiaalisena prosessina. Oppilaan kokemus turvallisuudesta ja hyväksytyksi tulemisesta vaikuttaa siihen, miten hän osallistuu opetukseen ja suhtautuu koulunkäyntiin (Edmondson 1999; Hurme & Kyllönen 2025). Tässä yhteydessä opettajan ja oppilaan välinen luottamus nousee keskeiseksi kysymykseksi.

Luottamusta voidaan pitää perustana, jonka varaan ihmisten välinen vuorovaikutus ja yhteistyö rakentuvat (Harisalo & Miettinen 2010). Se ilmenee arjessa usein huomaamattomana, mutta puuttuessaan sen vaikutukset ovat usein välittömiä ja näkyviä (Frowe 2005; Raatikainen 2011). Koulumaailmassa luottamuksella on erityinen merkitys. Se vaikuttaa siihen, miten oppilaat sitoutuvat opetukseen, uskaltavat osallistua ja jakaa ajatuksiaan sekä rakentavat käsitystä itsestään oppijoina. (Lee 2007; Mitchell, Kensler & Tschannen-Moran 2016.) Erityisesti taideaineissa, joissa henkilökohtainen ilmaisu, luovuus ja epävarmuuden sietäminen ovat keskeisessä asemassa, opettajan ja oppilaan välinen luottamus muodostaa kriittisen perustan oppimiselle. Lisäksi luottamus vaikuttaa opettajan kokemukseen työn merkityksellisyydestä (Ryan & Deci 2017).

Musiikkikasvatuksen näkökulmasta oppiminen ei ole vain tiedon vastaanottamista tai teknisten taitojen harjoittamista. Taito- ja taideaineet, kuten musiikki, kuvataide ja liikunta, eroavat monin tavoin perinteisistä lukuaineista. Näissä oppiaineissa oppilas joutuu usein tekemään oman toimintansa näkyväksi. Tämä korostuu erityisesti musiikin opiskelussa, sillä toiminta on paitsi kehollista ja kuultavaa, myös usein julkista (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 37). Näin ollen oppimistilanne on henkilökohtaisempi ja siten asettaa oppilaan haavoittuvaan asemaan (Stolp 2023, 30) aivan eri tavalla kuin lukuaineiden tunnilla.

Martti Hellström (2009) nostaa esiin, että taide- ja taitoaineissa oppimisen kannalta olennaista on se, että oppilas kokee kelpaavansa sellaisena kuin on. Jos ilmapiiri on hyväksyvä ja oppilas tuntee tulevansa nähdyksi ja kuulluksi, hän uskaltaa ilmaista itseään ja kasvaa oppijana. Tällöin oppiminen ei perustu pelkästään suorituksiin tai oikeisiin vastauksiin, vaan kokemuksellisuuteen ja merkityksellisyyteen. Taide- ja taitoaineilla on myös merkitystä oppilaan kasvulle. Ne tarjoavat aineksia esimerkiksi tunne-elämän, asenteiden ja luovuuden kehittymiselle (Hellström 2009).

Suomalainen koulutusjärjestelmä painottaa yhä enemmän inklusiivisuutta, yksilöllistä oppimista ja oppilaslähtöisyyttä (Opetushallitus 2014). Näiden tavoitteiden toteutuminen edellyttää ympäristöä, jossa jokainen oppilas kokee olevansa arvostettu ja tullessa nähdyksi. Inklusiivinen musiikinopetus, jossa oppilaan taustasta, lähtökohdista tai oppimisen haasteista riippumatta pyritään tarjoamaan merkityksellisiä musiikillisia kokemuksia, edellyttää opettajalta sensitiivistä, luottamusta rakentavaa ja dialogista otetta. Lisäksi digitalisaation ja tekoälyn yleistyessä ihmiskeskeiset tekijät, kuten luottamus, empatia ja vuorovaikutustaidot nousevat entistä tärkeämmiksi (Siitonen, Raappana & Nissi 2024).

Oma kiinnostukseni aiheeseen on noussut suoraan työelämästä. Toimiessani yläkoulun musiikinopettajana olen toistuvasti havainnut, kuinka suuri merkitys luottamuksella on oppimisen syvyyteen ja laatuun. Olen ollut tilanteissa, joissa oppilas, joka aiemmin on ollut vetäytyvä tai epävarma, on luottamuksellisen suhteen rakentumisen jälkeen alkanut osallistua, esittää omia musiikillisia ideoitaan ja osoittaa uudenlaista sitoutumista oppimiseensa. Samalla on hetkiä, jolloin luottamuksen puute, syystä tai toisesta, on estänyt oppimista, vaikka opetukselliset puitteet olisivat muuten olleet kunnossa. Nämä kokemukset ovat herättäneet kysymyksen: mitä luottamus oikeastaan on opetussuhteessa ja miten se vaikuttaa oppimiseen musiikkikasvatuksen kontekstissa.

Tutkimuksessani keskityn yläkoulun musiikinopettajien kokemuksiin opettajan ja oppilaan välisestä luottamussuhteesta. Tavoitteenani on tarkastella, miten opettajat hahmottavat luottamuksen merkitystä oppimisprosessissa, millaisia tekijöitä he pitävät keskeisinä luottamuksen rakentumisessa ja millaisia haasteita siihen liittyy. Lisäksi kiinnostuksen kohteena ovat turvallisuuden kokemus ja sen linkittyminen luottamuksen syntyyn ja ylläpitämiseen. Turvallisuus käsitteenä liittyy läheisesti luottamukseen, mutta se ansaitsee mielestäni myös oman tarkastelunsa osana musiikinopetuksen vuorovaikutuksellista luonnetta.

Tutkimus ei pyri antamaan yksiselitteisiä vastauksia siihen, kuinka luottamusta tulisi rakentaa, vaan se tavoittelee syvempää ymmärrystä siitä, miten kokeneet yläkoulun musiikinopettajat tätä ilmiötä kuvaavat ja merkityksellistävät. Samalla tutkimus tarjoaa näkökulmia musiikkikasvatuksen kehittämiseen ja opettajankoulutuksen sisältöihin: mitä taitoja ja valmiuksia luottamusta rakentava opettajuus edellyttää.

Lähestyin tutkimuskysymyksiä haastatteleamalla kokeneita yläkoulun musiikinopettajia, joiden pitkä opetuskokemus tarjosi arvokkaan näkökulman tämän ilmiön tarkasteluun. Tutkimus pyrkii lisäämään ymmärrystä luottamuksen merkityksestä musiikkikasvatuksessa sekä avaamaan keskustelua niistä rakenteista ja vuorovaikutuksen muodoista, joiden kautta luottamus voi rakentua.

Opetukseen ja oppimiseen liittyvää luottamusta ja siihen kytkeytyvää turvallisuudentunnetta on tutkittu kansainvälisesti melko laajasti (esim. Bryk & Schneider 2002; Raatikainen 2011). Sen sijaan musiikinopetukseen liittyvää luottamusta on tutkittu verrattain vähän. Tämän vuoksi koen, että aiheen tutkiminen on sekä ajankohtaista että tärkeää. Haluan tutkia tätä ilmiötä tieteellisesti ymmärtääkseni sen mekanismeja paremmin, kehittääkseni omaa opetustani sekä tarjota inspiraatiota jatkotutkimukselle.

2 Nuoruus, kehitys ja musiikki

Tässä luvussa nuoruutta tarkastellaan kehitysvaiheena, joka tekee oppimistilanteista sosiaalisesti ja emotionaalisesti herkkiä. Murrosikäinen nuori käy läpi samanaikaisesti biologisia, kognitiivisia ja sosiaalisia muutoksia, jotka vaikuttavat siihen, miten nuori hahmottaa itseään ja ympäristöään. Tämä näkökulma auttaa ymmärtämään, millaisessa kehitysvaiheessa yläkouluikäinen nuori elää. Luvun tarkoituksena on jäsentää nuoruuden kehityksellisiä piirteitä kontekstina, jossa luottamussuhteen merkitys musiikin oppimisessa rakentuu.

2.1 Nuoruus kehitysvaiheena

Yläkouluikäinen nuori on kehityksellisesti siirtymävaiheessa lapsuudesta aikuisuuteen. Murrosikä tuo mukanaan merkittäviä muutoksia niin fyysisellä, psyykkisellä kuin sosiaalisellakin tasolla (Sinkkonen 2010). Murrosikään liittyvät biologiset muutokset ja hormonaaliset vaihtelut vaikuttavat nuoren tunne-elämään, käyttäytymiseen ja ihmissuhteisiin (Steinberg & Morris 2001, 89–90). Kehon nopea kehittyminen voi lisätä paineita siitä, miten muut hänet näkevät.

Nuoruuden kehitys ei etene kaikilla samassa tahdissa, mikä näkyy usein suurina yksilöllisinä eroina saman ikäryhmän sisällä (Steinberg & Morris 2001, 90). Tämä voi tehdä nuoruudesta vaihtelevan ja jopa ristiriitaisen kokemuksen.

Samalla kognitiivinen kehitys mahdollistaa abstraktimman ajattelun, itsereflektiivisyyden ja tulevaisuuteen suuntautuvan pohdinnan (Sinkkonen 2010). Nuori alkaa tarkastella itseään ja pohtia, millainen hän on eri tilanteissa (Steinberg & Morris 2001, 91). Nuori voi siis kokea olevansa erilainen kotona, ystävien kanssa tai koulussa. Tämä tilannesidonaisuus voi lisätä ymmärrystä itsestä, mutta myös epävarmuutta.

Kehityopsykologian näkökulmasta nuoruuden keskeisenä kehitystehtävänä on perinteisesti pidetty identiteetin rakentamista (Erikson 1968). Eriksonin mukaan identiteetti viittaa suhteellisen johdonmukaiseen käsitykseen itsestä, omista arvoista ja siitä, millaisia päämääriä yksilö pitää elämässään merkityksellisinä. Murrosikäisellä nuorella tämä prosessi ilmenee erilaisten roolien kokeilemisena, itsenäistymisenä sekä sosiaalisten suhteiden uudelleenjäsentämisenä. Identiteetin kehitys on aina sidoksissa nuorta ympäröivään

maailmaan ja sosiaalisiin suhteisiin. (Erikson 1968.) Identiteetti voidaan ymmärtää minuuden kokemuksena, jonka kautta yksilö tunnistaa itsensä ja erottaa itsensä muista ihmisistä (Marttinen 2020, 293).

Nuoruuteen liittyy usein myös samanaikainen itsenäistymisen ja tuen tarve. Nuori pyrkii irtautumaan lapsuuden riippuvuussuhteista, mutta tarvitsee edelleen luotettavia aikuisia rinnalleen (Karppinen & Pihlava 2016, 126). Turvalliset aikuissuhteet tukevat nuoren sosiaalista kehitystä. Siksi nuori tarvitsee myös itsenäistymisvaiheessa turvallisten ja luotettavien aikuisten huomiota, hyväksyntää, läheisyyttä sekä selkeitä rajoja. (Sinkkonen 2010, 50–59.)

2.2 Nuori kouluyhteisössä

Koulu on nuoruusiässä keskeinen sosiaalinen ympäristö, jolla on merkittävä rooli nuoren kehityksessä. Nuoret viettävät koulussa suuren osan ajastaan ja merkittävä osa heidän hyvinvointiinsa vaikuttavasta päivittäisestä vuorovaikutuksesta tapahtuu koulupäivien aikana. (Leskisenoja & Sandberg 2019.) Koulussa nuori muodostaa käsityksiä itsestään, suhteestaan muihin ja omasta asemastaan yhteisössä (Markkanen 2012).

Vertaisryhmällä on suuri merkitys nuoruudessa. Murrosikäiset nuoret viettävät yhä enemmän aikaa vertaistensa kanssa ja vertaisten vaikutus esimerkiksi koulumotivaatioon ja käyttäytymiseen lisääntyy (Steinberg & Morris 2001, 92). Samalla nuoren kaveripiiri laajenee ja saa yhä keskeisemmän roolin nuoren elämässä. Ystävyys-suhteiden kautta nuori jäsentää ajatuksiaan, tunteitaan ja omaa paikkaansa sosiaalisessa ympäristössä. (Sinkkonen 2010, 50–59.) Murrosikäinen tasapainoilee usein kahden samanaikaisen paineen välillä: toisaalta hän pyrkii rakentamaan omaa yksilöllistä identiteettiään ja toisaalta hän haluaa tulla hyväksytyksi osaksi vertaisryhmää. Tämä jännite voi lisätä turvattomuuden kokemuksia koulussa (Sinkkonen 2010.) Ryhmään kuulumisen kokemus tukee hyvinvointia ja minäkuva, mutta toisaalta sosiaalinen vertailu voi myös lisätä epävarmuutta (Aalberg & Siimes 2007, 89–90).

Koulussa koettu sosiaalinen tuki on yhteydessä nuorten hyvinvointiin ja kokemukseen omasta asemastaan kouluyhteisössä. Opettajien, vertaisten ja perheen tarjoama tuki muodostaa tärkeän osan nuoren päivittäisestä sosiaalisesta ympäristöstä. Se voi vahvistaa oppilaan pystyvyyden tunnetta sekä kokemusta siitä, että hän kuuluu yhteisöön. (Malmberg, Wanner & Little 2008, 532; Rajala ym. 2021, 55–56.)

Kouluympäristö vaikuttaa myös siihen, millaiseksi oppilas kokee oman osaamisensa. Oppitunneilla syntyy jatkuvasti tilanteita, joissa oppilaat vertaavat itseään ja arvioivat omaa suoriutumistaan suhteessa muihin (Malmberg, Wanner & Little 2008, 532.) Tällaiset tilanteet voivat vaikuttaa siihen, millaiseksi nuori kokee omat kykynsä ja mahdollisuutensa koulussa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) todetaan, että oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa sekä suhdettaan itseensä ja toisiin ihmisiin. Tästä näkökulmasta koulua voidaan pitää nuoren psykososiaalisen kehityksen kannalta merkittävänä ympäristönä.

2.3 Musiikki osana nuoren kehitystä

Musiikilla voi olla suuri merkitys kehittyvälle nuorelle. Tutkimusten mukaan musiikki vaikuttaa identiteetin muodostumiseen, tunneyhteyksiin, persoonallisuuden kehitykseen ja sosiaalisiin suhteisiin (Campbell, Connell & Beegle 2007; MacDonald, Kreutz & Mitchell 2012; Saarikallio 2009). Musiikki voi toimia välineenä, jonka avulla nuori jäsentää kokemuksiaan ja säätelee tunteitaan (DeNora 1999; Saarikallio 2009, 222–223).

Nuorten musiikkimieltymykset heijastavat usein heidän arvojaan, tyyliään ja minuuttaan (Hargreaves & North 1999). Musiikki voi tarjota jatkuvuuden ja pysyvyyden tunnetta murrosiän muutosten keskellä (DeNora 1999). Musiikki voi myös tarjota nuorille keinoja hahmottaa omaa paikkaansa maailmassa ja rakentaa suhdetta ympäröivään todellisuuteen (Whiteley, Bennett & Hawkins 2004, 2). Lisäksi musiikkiin liittyvä toiminta ja sitoutuminen voivat vahvistaa nuoren käsitystä itsestään sekä kokemusta omasta kyvykkyydestä (Bonneville-Roussy ym. 2013).

Nuorelle merkityksellinen musiikki voi olla niin keskeinen osa minuutta, että sen vähätely voidaan kokea henkilökohtaisena loukkauksena (Csikszentmihalyi & Larson 1984, 140). Musiikki ei siis välttämättä ole pelkkä harrastus tai ajanvietteen ja viihteen muoto, vaan se voi kietoutua tiiviisti käsitykseen omasta itsestä.

Musiikintunneilla yhteismusisointi, laulaminen ja muu musiikillinen toiminta edellyttävät itsensä ilmaisemista tilanteissa, joissa oma toiminta tulee muiden nähtäväksi ja kuultavaksi (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 37; Numminen 2005, 70–71). Nuoruudessa, jol-

loin sosiaalinen hyväksyntä ja oma asema ryhmässä ovat erityisen tärkeitä, tällaiset tilanteet voivat olla emotionaalisesti haastavia. Samalla musiikillinen toiminta voi kuitenkin parhaimmillaan vahvistaa yhteenkuuluvuutta ja yhdistää hyvin erilaisiakin ihmisiä. (Saarikallio 2009, 227–231.)

Yläkouluikäinen nuori elää kehitysvaihetta, jossa käsitys itsestä rakentuu pitkälti suhteessa muihin ihmisiin. Oma paikka ryhmässä, muiden suhtautuminen sekä kokemus hyväksytyksi tulemisesta voivat vaikuttaa voimakkaasti siihen, millaiseksi nuori kokee itsensä. Samanaikaisesti musiikinopetuksessa oppilas osallistuu toimintaan, jossa oma ilmaisu ja osaaminen, tai osaamattomuus, tulevat usein näkyviksi ja kuuluviksi muiden edessä, mikä asettaa oppilaan haavoittuvaan asemaan (Stolp 2023, 30). Tämän vuoksi musiikin oppituntitilanteet voivat liittyä nuoren kehityksellisiin kokemuksiin tavalla, joka tekee niistä myös sosiaalisesti ja emotionaalisesti vaativia tilanteita.

3 Luottamus, turvallisuus ja vuorovaikutus musiikinopetuksessa

Tässä luvussa avaan tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ja tarkastelen niiden välistä suhdetta musiikinopetuksen kontekstissa. Luvun tavoitteena on rakentaa teoreettinen perusta, jonka varaan tutkimuksen empiirinen osa ja analyysi nojaavat. Käsiteltävät teemat liittyvät luottamukseen, turvallisuuteen sekä vuorovaikutukseen, joiden voidaan nähdä yhdessä muodostavan olennaisen osan oppimista tukeville suhteille. Vaikka käsitteitä tarkastellaan luvussa erillisinä teemoina, ne limittyvät käytännön opetustilanteissa tiiviisti yhteen.

Tarkastelun kohteena on luottamus opettajan ja oppilaan välillä sekä oppilaan suhteessa vertaistensa kanssa. Lisäksi pureudun turvallisuuden kokemukseen ja sen eri osa-alueisiin. Lopuksi tarkastelen vuorovaikutusta opetussuhteen ja yhteisöllisen musiikillisen toiminnan perustana. Yhdessä nämä teemat muodostavat tutkimuksen teoreettisen viitekehksen.

3.1 Luottamus

Luottamus on yksilön tai ryhmän odotus siitä, että toinen osapuoli toimii luotettavasti, rehellisesti ja hyvántahtoisesti. Se on keskeinen sosiaalinen ilmiö, joka luo pohjan toimivalle vuorovaikutukselle ja yhteistyölle. Luottamus on moniulotteista: sitä ei voida määritellä ainoastaan yksilön subjektiivisena kokemuksena, vaan sitä voidaan tarkastella myös sosiaalisena ja yhteiskunnallisena ilmiönä sekä erilaisten järjestelmien ja rakenteiden tasolla (Horowitz & Matikainen 2024, 256). Kyseessä on kuitenkin yleensä arkinen ja jokapäiväinen ilmiö, jonka ihmiset usein ymmärtävät intuitiivisesti ilman tietoista käsitteellistämistä. Juuri tämä arkisuus tekee luottamuksesta tieteellisesti haastavan tutkimuskohteen, sillä arkipäiväiset ja subjektiiviset ilmiöt ovat usein vaikeasti teoretisoitavissa. (de Jager 2017; Lagerspetz 1996; Yan & Holtmanns 2008)

Tässä tutkimuksessa luottamusta tarkastellaan erityisesti kasvatustieteellisestä sekä psykologisesta näkökulmasta. Psykologinen näkökulma auttaa ymmärtämään luottamuksen

kehityksellisiä lähtökohtia, kun taas kasvatustieteellinen tarkastelu suuntaa huomion niihin pedagogisiin suhteisiin ja käytäntöihin, joissa luottamus koulussa konkreettisesti rakentuu.

Kasvatustieteellisestä näkökulmasta luottamusta tarkastellaan ennen kaikkea vuorovaikutuksessa ja pedagogisissa suhteissa rakentuvana ilmiönä. Luottamusta ei nähdä niinkään yksilön pysyvänä ominaisuutena, vaan dynaamisena prosessina, joka muotoutuu arjen kohtaamisissa sekä kasvatuksellisissa tilanteissa. Koulukontekstissa luottamus nähdään edellytyksenä toimivalle opetukselle, oppimiselle ja oppilaiden osallisuudelle. (Tschanen-Moran 2004; Raatikainen 2011.)

Psykologisesta näkökulmasta luottamus nähdään usein osana persoonallisuutta ja identiteetin kehittymistä. Erityisesti perusluottamuksen rakentuminen varhaisessa elämänvaiheessa nähdään keskeisenä tekijänä ihmisen sosiaalisessa kehityksessä ja kyvyssä muodostaa toimivia ihmissuhteita. (Erikson 1950, 221.)

Sosiaalinen luottamus muodostuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa, erityisesti arjen tilanteissa ryhmien ja yhteisöjen sisällä (Maunu 2018). Tutkimusten mukaan tällainen luottamus vakiintuu pitkälti jo ennen aikuisuutta (Abdelzadeh & Lundberg 2017). Luottamusta voidaan näin ollen pitää prosessina, joka kehittyy ajan myötä aiempien kokemusten ja sosiaalisten suhteiden pohjalta. Luottamus ei kuitenkaan ole muuttumaton ominaisuus. Ihmiset voivat luottaa toisiinsa eri asteisesti ja eri tilanteissa ja siihen liittyy jatkuvaa arviointia. Govierin (1993) mukaan luottamus perustuu uskomuksiin, tunteisiin ja odotuksiin, mutta se ei tarkoita sokeaa luottamista kaikissa olosuhteissa. Myös läheisissä ihmissuhteissa luottamus voi olla rajattua ja tilanteista riippuvaista (Govier 1993, 105).

Luottamukseen liittyy usein optimistinen perusasenne, jossa yksilö uskoo toisen hyvän tahtoisuuteen, mutta kykenee myös itse vaikuttamaan vuorovaikutuksen etenemiseen (Kotkavirta 2000, 57). Tähän perustuu myös ajatus vastavuoroisuudesta. Luottamusta osoittava henkilö odottaa myös itse tulevansa kohdelluksi luottamuksen arvoisena. Samalla ihminen altistaa itsensä riskille antaessaan toiselle mahdollisuuden toimia itseään vahingoittavalla tavalla. (Baier 1986, 235.)

Luottamus on keskeinen tekijä ihmisten välisissä suhteissa ja yhteisöihin kiinnittymisessä. Se tukee yksilön kykyä toimia osana ryhmää sekä edistää hyvinvointia ja selviytymistä erilaisissa elämäntilanteissa (Pekkarinen & Myllyniemi 2017, 89; Raatikainen & Poikolainen 2020, 37). Kun luottamus on vakiintunut, se vapauttaa yksilöä toimimaan

aktiivisesti sekä omien että yhteisten päämäärien saavuttamiseksi. Tällöin luottamus sitoo ihmisiä sosiaalisesti yhteen ja se mahdollistaa yhteistoiminnasta saatavan hyödyn (Ilmonen & Jokinen 2002, 95).

Luottamus itseen, toisiin ihmisiin sekä tulevaisuuteen luo perustan myönteiselle elämäntilanteelle (Raatikainen & Poikolainen 2020, 49). Tulevaisuuteen liittyy epävarmuustekijöitä, jonka vuoksi ihmisten on turvauduttava luottamukseen, sillä se auttaa suuntaamaan toimintaa eteenpäin tilanteissa, joissa täydellistä tietoa tulevasta ei ole saatavilla (Warren 1999, 323). Luottamus on samalla jatkuvasti muotoutuva ja kehittyvä ilmiö, jota rakennetaan ja ylläpidetään ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Raatikainen 2011, 47). Sen merkitys tulee usein näkyväksi vasta siinä vaiheessa, kun luottamusta rikotaan (Frowe 2005, 35; Lagerspetz 1996; Raatikainen 2011, 37).

Luottamuksella on keskeinen yhteys koettuun turvallisuuteen (Ilmonen & Jokinen 2002, 95), jonka varaan ihmisten välinen toiminta voi rakentua. Turvallisuuden tunne rakentuu erityisesti tilanteissa, joissa luottamus on vastavuoroista (Raatikainen & Poikolainen 2020, 39). Turvallinen ilmapiiri vahvistuu, kun yksilöt kokevat tulevansa hyväksytyiksi ja saavat osoittaa luotettavuutensa käytännön tekemisessä ja olemisessä (Salovaara & Honkonen 2011, 18–19).

Epäluottamus puolestaan heikentää turvallisuuden kokemusta. Se on usein helpommin tunnistettavissa kuin luottamus (Raatikainen & Poikolainen 2020; Troman 2000). Kokemus epäluottamuksesta voi vaikuttaa pitkään ihmisen toimintaan tai jäädä jopa pysyväksi (Raatikainen 2011, 93). Epäluottamuksen vallitessa huomio kohdistuu herkästi muiden ihmisten käyttäytymisen tarkkailuun oman toimijuuden sijaan (Tschannen-Moran & Hoy 2000) ja se kuluttaa merkittävästi aikaa, energiaa ja muita resursseja (Ilmonen & Jokinen 2002, 95). Epäluottamuksen taustalla ovat usein täyttymättömät odotukset muita ihmisiä kohtaan (Hawley 2014, 1). Lisäksi luottamuksen rakentuminen vaikeutuu tilanteissa, joissa yksilö ei itse osoita luottamusta toisia kohtaan (Raatikainen 2011).

Koulukontekstissa luottamuksella on erityinen merkitys. Vaikka luottamuksen ja oppimisen välistä yhteyttä on vaikea osoittaa yksiselitteisesti, tutkimukset viittaavat sen keskeiseen rooliin opetuksen toimivuuden ja tehokkuuden kannalta (Bryk & Schneider 2002; Raatikainen 2011; Tschannen-Moran & Hoy 2000). Lisäksi luottamus tukee oppilaan kokemusta vapaudesta ja itsemääräämisoikeuden toteutumisesta oppimisprosessin aikana, joka voidaan nähdä oppimista mahdollistavana, mutta ei sitä yksiselitteisesti määrittävänä tekijänä (Troman 2000).

Toisaalta on myös esitetty, että heikko sosiaalinen luottamus on yhteydessä heikompaan koulumenestykseen (Maunu ym. 2016), mikä viittaa siihen, että luottamuksen puute voi heijastua oppilaiden oppimiseen ja koulussa suoriutumiseen laajemmin. Sosiaalisen luottamuksen vähäisyys saattaa siten kaventaa oppilaan mahdollisuuksia hyödyntää opetuksen tarjoamia oppimisen edellytyksiä.

3.1.1 Luottamus opettaja–oppilassuhteessa

Luottamus opettajan ja oppilaan välille ei synny automaattisesti (Frowe 2005; Raatikainen 2011), vaan se rakentuu vuorovaikutuksessa ajan kuluessa ja vaatii jatkuvaa ylläpitoa. Kuten sanonta kuuluu, ”luottamus on vaikea saavuttaa, mutta helppo menettää”. Tämä kiteyttää hyvin sen, kuinka nopeasti luottamus voi horjua, mikäli siihen ei kiinnitetä huomiota.

Tutkimusten mukaan luottamus on keskeinen osa tehokasta opetusta, sillä se vaikuttaa opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen (Tschannen-Moran 2004). Luottamuksellinen suhde luo oppimisympäristön, jossa oppilaat uskaltavat osallistua opetukseen avoimesti ja aktiivisesti ilman pelkoa arvostelusta tai epäonnistumisesta. Kun luokkahuoneessa vallitsee vastavuoroinen luottamus opettajan ja oppilaiden välillä, myös ilmapiiri koetaan myönteisenä ja arjen toiminta sujuvampana (Ilmonen & Jokinen 2002, 168). Tämä toimii myös käänteisesti: hyvä tunneilmapiiri vaikuttaa opettajan ja oppilaan välisen luottamuksellisen suhteen syntymiseen (Hosio 2022, 126).

Oppilaan luottamus vahvistuu erityisesti silloin, kun opettaja kuuntelee oppilasta ja toimii johdonmukaisesti suhteessa sovittuihin käytäntöihin ja odotuksiin (Hurme & Kyllönen 2025, 56). Luottamukseen sisältyy ihmisten välisiä odotuksia toistensa toiminnasta. Opetustilanteessa nämä odotukset kohdistuvat erityisesti opettajan tapaan toimia ennakoitavasti ja oikeudenmukaisesti (Govier 1993). Ennakoitava ja johdonmukainen toiminta tukee oppilaan kokemusta opetuksen luotettavuudesta (Kotkavirta 2000, 58). Mikäli opettajan toiminta on epäjohdonmukaista, se voi synnyttää epäluottamusta ja heikentää oppilaan luotettavuuden kokemusta (Raatikainen 2011). Epäjohdonmukaisuus heikentää luottamusta erityisesti silloin, kun sitä tarkastellaan vastakohtana toiminnan johdonmukaisuudelle ja ennakoitavuudelle (Mäkipeska & Niemelä 2005). Opettaja–oppilassuhteen ongelmat eivät kosketa ainoastaan niitä oppilaita, joilla välit opettajaan ovat heikot, vaan ne vaikuttavat koko oppilasryhmään, mukaan lukien oppilaat, joilla suhde opettajaan on hyvä (Rimpelä & Karvonen 2010, 35).

Luottamus rakentuu usein arkisista teoista, kuten siitä, että opettaja huomioi oppilaan, suhtautuu epäonnistumisiin ymmärtäväisesti ja osoittaa olevansa oppilaan tukena oppimisprosessissa. Opettajan tulisi tunnistaa ja vahvistaa oppilaan myönteistä käyttäytymistä sen sijaan, että painottaisi toiminnassa ilmeneviä puutteita ja epäkohtia. Välittävä suhtautuminen oppilaaseen voi vahvistaa hänen kokemustaan siitä, että hän tulee hyväksytyksi. (Hosio 2022, 124.) Opettajan halu luoda kontaktia oppilaaseen luokkahuoneen ulkopuolella voi viestiä välittämisestä ja vahvistaa oppilaan kokemusta siitä, että hän on opettajalle merkityksellinen (Perttilä ym. 2003, 90; Salovaara & Honkonen 2011, 18–22).

Luottamuksellinen suhde opettajaan mahdollistaa oppilaan aktiivisen toimijuuden oppimistilanteessa. Kun opettaja ansaitsee oppilaan luottamuksen ja kunnioituksen, oppilas saa tilaa toimia omien oppimisvalmiuksiensa mukaisesti ja voi jopa ylittää ne. (Hurme & Kyllönen 2025, 195.) Onnistumisen kokemukset sekä aikuisen osoittama luottamus vahvistavat oppilaan uskoa omaan kykyihinsä ja tukevat myönteistä minäkäsitystä oppijana (Markkanen 2012). Luottamus antaa oppilaille myös tilaa kysyä, ihmetellä ja tuoda esiin asioita, joita he eivät vielä ymmärrä. Tällöin opettajan tarjoama ohjaus tukee oppilaiden tiedonrakentamisprosessia. (Raatikainen 2011, 60.)

Luottamus rakentuu vastavuoroisesti. Tilanteissa, joissa opettaja osoittaa luottamusta oppilasta kohtaan ja oppilas vastaa tähän toimimalla luottamuksen arvoisesti, heidän keskinäinen luottamuksensa vahvistuu (Salovaara & Honkonen 2011, 18–19). Tällaisessa tilanteessa oppilaat uskaltavat myös kohdata epävarmuutta, ylittää pelkojaan ja ottaa oppimiseen liittyviä riskejä, mikä on keskeistä syvemmän oppimisen kannalta (Blair 2009, 181).

Raatikainen (2011) jäsentää opettajan ja oppilaan välisen luottamuksen rakentumista opettajan roolisuhteiden kautta. Mallin lähtökohtana on, että oppilaalla on aina jonkinlainen oletus tai odotus siitä, miten opettaja toimii. Tätä kutsutaan rooliodotukseksi. Mikäli opettajan toiminta vastaa näitä odotuksia, rakentuu oppilaan ja opettajan välille perusluottamus, joka perustuu annettuun ja ansaittuun luottamukseen, toimiviin välittömiin suhteisiin sekä tavanomaiseen, pätevään opettajuuteen.

Mikäli opettaja toimii oppilaan odotukset ylittävästi, puhutaan rooliylityksestä. Tällöin luottamus voi vahvistua perusluottamuksesta syvemmäksi, vahvaksi luottamukseksi. Vahva luottamus rakentuu erityisesti syvästä vastavuoroisesta luottamuksesta, erinomaisista välittömään vuorovaikutukseen perustuvista suhteista sekä taitavasta ja asiantuntevasta opettajuudesta.

Sen sijaan tilanteissa, joissa opettajan toiminta alittaa oppilaan odotukset, kyse on roolitalituksesta, joka voi johtaa epäluottamuksen syntymiseen. Epäluottamus liittyy tällöin annettuun luottamukseen kohdistuneisiin täyttämättömiin odotuksiin, vuorovaikutussuhteiden epäonnistumiseen sekä kokemukseen opettajan epäpätevyydestä tai epäonnistumisesta opettajan roolissa (Kotkavirta 2000; Raatikainen 2011). Tämä on sidoksissa olennaisesti myös pedagogiseen turvallisuuteen, jota käsittelen tässä tutkimuksessa vähän myöhemmin.

Opettaja ei siis voi vaatia luottamusta, vaan se ansaitaan. Luottamuksen syntymistä tukevat opettajan empatiakyky, tilannetaju ja kyky säädellä omaa toimintaansa suhteessa yksittäisten oppilaiden tarpeisiin. Musiikinopetuksessa opettajan intuitiivinen kyky huomioida jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet on nähty keskeisenä opettajan positiivisena piirteenä, jopa merkityksellisempänä kuin opettajan musiikilliset taidot (Kosonen 2009, 164).

3.1.2 Oppilaiden välinen luottamus

Opiskelukavereilla on huomattava vaikutus nuoren opiskelumotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen (Raatikainen 2011; Steinberg & Morris 2001, 92). Oppilaiden välinen luottamus tukee avointa vuorovaikutusta, joka luo edellytyksiä oppimiselle ja ryhmässä toimimiselle. Vertaisten välisen luottamuksen keskeinen perusta on oppilaiden välinen tuttuus: kun oppilaat tuntevat toisensa, heidän on helpompaa rakentaa luottamuksellisia suhteita ja kokea olonsa turvalliseksi ryhmän jäsenenä (Raatikainen & Poikolainen 2020, 44–45). Tällöin oppilaat uskaltavat jakaa ajatuksiaan, esittää kysymyksiä ja osallistua opetukseen ilman pelkoa torjutuksi tulemisesta, arvostelusta tai kiusaamisesta.

Koulussa oppiminen ja ryhmässä viihtyminen kietoutuvat vahvasti toisiinsa (Markkanen 2012, 8). Luottamus on yksi keskeisimmistä tekijöistä onnistuneiden ystävyys-suhteiden muodostumisessa. Se ei kuitenkaan synny automaattisesti, vaan yksilöllisesti ja se vaatii aikaa sekä myönteisiä vuorovaikutuskokemuksia (Frowe 2005; Raatikainen 2011). Lasten ja nuorten kokemukset luottamuksesta liittyvät ennen kaikkea läheisiin sosiaalisiin suhteisiin, kuten vertaissuhteisiin (Ellonen 2008, 37).

Toimimattomat vertaissuhteet näkyvät nuorten yksinäisyydessä. Junttilan (2010) mukaan alakouluikäisillä lapsilla heikko sosiaalinen kompetenssi on vahvasti yhteydessä yksinäisyyteen. Yläkouluun siirryttäessä yksinäisyys voi muuttua entistä pysyvämmäksi. Mikäli

nuori jää ilman kaveri- ja ystävyys-suhteita jo koulun alkuvaiheessa, yksinäisyyden riski kasvaa myös myöhemmässä vaiheessa (Junttila 2010). On myös havaittu, että suomalaisten nuorten sosiaalinen luottamus on viime vuosina heikentynyt (Pekkarinen & Myllyniemi 2018, 70), mikä lisää tarvetta tietoiselle vertaissuhteiden tukemiselle koulussa.

Ryhmyttäminen on keskeinen keino oppilaiden välisen luottamuksen rakentamisessa. Ryhmyttämisellä tarkoitetaan usein lukuvuoden alkuun sijoittuvaa toimintaa, joka sisältää erilaisia tehtäviä, harjoituksia ja leikkejä. Ryhmyttämistä ei kuitenkaan voi ajatella yksittäisenä tapahtumana, vaan kyse on pitkäkestoisesta prosessista, jossa ryhmän jäsenten välistä tuntemista, luottamusta, turvallisuutta ja vuorovaikutustaitoja kehitetään tietoisesti koko lukuvuoden ajan. (Markkanen 2012, 4.) Ryhmät, joita on aktiivisesti ryhmytetty ja ohjattu toimimaan yhdessä, kykenevät paremmin hyväksymään jäsentensä erilaisuuden ja toimimaan joustavasti yhteisten tavoitteiden eteen (Maunu 2018, 38).

Mannerheimin Lastensuojeluliiton (2025) mukaan ryhmytyöskentelyllä on monia myönteisiä vaikutuksia oppilaiden toimintaan. Työskentely ryhmässä aktivoi oppilaita, tukee opetuksen eriyttämistä ja vahvistaa luokan yhteisöllisyyttä (Markkanen 2012, 5). Oppilaiden kertomusten perusteella yhdessä tekeminen ja yhteisiin tehtäviin sitoutuminen lisäävät myös vertaisten välistä luottamusta, erityisesti silloin, kun oppilaat kokevat olevansa vastuussa toisistaan ja yhteisestä työskentelystä (Mäkipeska & Niemelä 2005). Selkeät ja yhteisesti sovitut säännöt tukevat luottamuksen syntymistä, sillä ne lisäävät ryhmän jäsenten mahdollisuutta ennakoida toistensa toimintaa (Markkanen 2012, 9).

Myönteinen vertaisvuorovaikutus edellyttää ryhmässä luottamuksen ja vastavuoroisen auttamisen rakentamista. Silloin oppilaiden osallisuus vahvistaa kokemusta kuulumisesta ryhmään. (Roseth ym. 2008.) Ryhmytyöskentely opettaa nuorille muiden ymmärtämistä ja sitä kautta myös itsensä ymmärtämistä (Hairo-Lax & Muukkonen 2011, 42). Vastavuoroinen kiintymys, hyväksyntä ja välittäminen mahdollistavat sosiaalisten taitojen kehittymisen ja tukevat oppilaan kokemusta siitä, että hänestä huolehditaan ja että hän on merkityksellinen osa ryhmää (Salovaara & Honkonen 2011, 53).

Musiikinopetuksessa oppilaiden välisen luottamuksen merkitys korostuu. Musiikin tunteilla itseilmaisuus ja vuorovaikutus jäsenten välillä ovat keskeisessä roolissa. Lisäksi musiikillinen toiminta on usein muiden nähtävissä ja kuultavissa (Hairo-Lax & Muukkonen 2013). Laulaminen tai soittaminen voi herättää pelkoa epäonnistumisesta tai arvostelusta. Luottamuksellinen ilmapiiri luo turvallisen perustan itseilmaisulle ja riskinotolle, jotka ovat keskeisiä asioita musiikillisessa toiminnassa. Luovuus ei Frowen (2005, 52) mukaan

kukoista ympäristössä, jossa oppilaat eivät koe oloaan turvalliseksi, vaan se edellyttää luottamuksellista ja kannustavaa ilmapiiriä. Sekä luovuus että yhteistyö rakentuvat luottamuksen ja turvallisuuden varaan ryhmän jäsenten välillä (Salovaara & Honkonen 2011). Yhteisöllinen oppimisprosessi tukee yksittäisen oppilaan oppimista ja vahvistaa samalla hänen kokemustaan yhteenkuuluvuudesta. Tämä korostuu erityisesti luovuutta vaativissa tehtävissä, joissa ryhmän luottamusta on tärkeää rakentaa tietoisesti, jotta yhteistyö voi sujua ja oppilaat uskaltavat heittäytyä mukaan toimintaan. (Huhtinen-Hildén 2012, 165–168.)

Koulumaailman vertaissuhteisiin liittyy kuitenkin myös haasteita. Kiusaaminen on merkittävä tekijä, joka selittää oppilaiden välisiä ongelmia ja heikentää vertaissuhteiden toimivuutta koulussa (Hurme & Kyllönen 2025, 149). Luottamuksen näkökulmasta kiusaaminen voidaan nähdä vakavana vertaisten välisen luottamuksen rikkoutumisena, joka murentaa ryhmän turvallisuutta ja ennakoitavuutta. Kiusaaminen vaikuttaa yksilön suhteeseen muihin ihmisiin ja kykyyn rakentaa luottamuksellisia vertaissuhteita (Salmivalli 2005, 56). Siksi kiusaamista kokevan oppilaan voi olla vaikeaa kokea yhteenkuuluvuutta tai osallistua oppimiseen tasavertaisena ryhmän jäsenenä.

Vaikka kiusaamista voidaan tarkastella myös luottamuksen näkökulmasta, ilmiö kytkeytyy olennaisesti oppilaiden turvallisuuden kokemukseen. Tästä syystä kiusaamista käsitellään tässä tutkimuksessa tarkemmin turvallisuutta käsittelevässä luvussa.

3.2 Turvallisuus

Turvallisuus tarkoittaa sekä fyysistä että emotionaalista tilaa, jossa yksilö kokee olevansa suojattu vaaroilta, uhilta ja haitallisilta vaikutuksilta. Psykkisessä ja pedagogisessa kontekstissa turvallisuus liittyy erityisesti koettuun turvallisuuden tunteeseen, joka muodostaa perustan hyvinvoinnille, vuorovaikutukselle ja oppimiselle. Maslow'n (1943) tarvehierarkian mukaan perustarpeet, kuten turvallisuuden tunne, tulee olla riittävällä tasolla tyydytettyinä ennen kuin yksilö kykenee suuntaamaan voimavarojaan kohti korkeampia psykologisia tarpeita. Hierarkian alimman tason muodostavat fysiologiset tarpeet, kuten ravinto ja lepo, joita seuraavat turvallisuuden tarpeet. Vasta näiden jälkeen yksilö voi keskittyä sosiaalisiin tarpeisiin, kuten yhteenkuuluvuuteen ja hyväksyntään, sekä edel-

leen arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeisiin. On esitetty, että perustarpeiden laiminlyönti voi olla jopa yksi keskeisimmistä tekijöistä traumatisoitumisen taustalla (Hurme & Kyllönen 2025, 209).

Turvallisuus on tiiviisti kytköksissä luottamukseen. Luottamuksen syntyminen ja vahvistuminen edellyttävät kokemusta turvallisuudesta ja vastaavasti turvallisuuden tunne vahvistuu luottamuksellisessa ilmapiirissä. (Bryk & Schneider 2003, 41; Edmondson 1999.) Koulukontekstissa oppilaan kokemus turvallisuudesta on keskeinen edellytys luottamuksellisen opettaja–oppilassuhteen muodostumiselle sekä oppimisympäristön myönteiselle ilmapiirille (Tschannen-Moran 2004). On kuitenkin muistettava, että turvalliseksi koettujen ja luottamuksellisten aikuissuhteiden vahvistaminen koskee opettajien lisäksi myös muita kouluyhteisössä työskenteleviä aikuisia (Kiilakoski 2014, 39).

Koulu on turvallisuuden näkökulmasta erityinen toimintaympäristö. Suurin osa koulun sisällä toimivista henkilöistä on lapsia ja nuoria, mikä tekee koulusta haavoittuvan organisaation. (Lindfors & Somerkoski 2018; Somerkoski, Lindfors & Kokki 2025.) Lainsäädännöllisesti turvallisuus on koulussa perusoikeus: perusopetuslain mukaan opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön (Perusopetuslaki 628/1998, 29 §). Opetushallitus (2022) on osana Kasvatuksen ja koulutuksen turvallisuus -materiaalikonaisuutta jäsentänyt turvallisen oppimisympäristön kokonaisuutta erottelemalla turvallisuuden neljään osa-alueeseen: fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen turvallisuuteen. Nämä osa-alueet muodostavat yhdessä kokonaisvaltaisen turvallisuuslähtökohdan oppimisympäristöön ja opetukseen. Käsittelen tässä tutkimuksessa turvallisuutta jäsennellysti juuri näiden osa-alueiden kautta. On kuitenkin muistettava, että myös oppimisympäristön ulkopuoliset tekijät voivat heijastua koulun arkeen ja oppilaiden kokemaan turvallisuuteen (Hurme & Kyllönen 2025, 20).

Turvallisuus on hyvän oppimisympäristön keskeinen kriteeri (Piispanen 2008). Turvallinen oppimisympäristö tarjoaa oppilaalle tarvittavan tuen sekä oppimiselle että olemiselle kouluyhteisön jäsenenä (Opetushallitus 2014). Ainoastaan riittävän turvalliseksi koetussa ympäristössä yksilö kykenee suuntaamaan energiansa täysipainoisesti oppitunnin toimintaan ilman jatkuvaa varuillaan oloa tai häiriötekijöitä (Hurme & Kyllönen 2025, 152). Turvattomassa ilmapiirissä opetuksen seuraaminen voi olla haastavaa. Siksi oppilaan hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta onkin olennaista, että hän tuntee oman ryhmänsä turvalliseksi ja myönteiseksi toimintaympäristöksi. (Markkanen 2012.)

Turvallinen ryhmä mahdollistaa oppilaalle osallisuuden ja aktiivisen toimijuuden. Tällaisessa ympäristössä oppilaan ei tarvitse pohtia, uskaltaako hän osallistua, kysyä tai yrittää ilman nolatuksi tulemista, kokeeko hän kuuluvansa ryhmään tai onko hän arvokas sellaisena kuin on. (Markkanen 2012, 4; Syrjäläinen ym. 2015, 63.) Myönteisen opiskeluilmapiirin rakentuminen pohjautuu ryhmän turvallisuuteen, joka puolestaan edellyttää ryhmän jäsenten välistä tuntemista. Toimiva ja hyväntahtoinen ryhmä on aidon osallisuuden edellytys, sillä vain turvallisessa ilmapiirissä oppilaat uskaltavat ideoida, ilmaista mielipiteitään ja osallistua yhteiseen toimintaan (Markkanen 2012, 4; Syrjäläinen ym. 2015, 63).

Turvallisuus on myös keskeinen edellytys luovuudelle ja toimivalle yhteistyölle. Sekä luovuus että yhteistoiminta edellyttävät turvallista ja luottamuksellista ilmapiiriä ryhmän jäsenten välillä (Salovaara & Honkonen 2011). Oppimista tukevan ilmapiiri edellyttää turvallisuutta, jotta oppilaat uskaltavat kokeilla, ottaa oppimiseen liittyviä riskejä ja oppia virheistään (Barrett & Baker 2012, 256). Turvattomassa ilmapiirissä luovuus ja yhteistyö voivat estyä (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013).

Musiikinopetuksessa turvallisuuden kokemuksella on merkityksellinen rooli. Turvallinen musiikintunti voi tarjota oppilaalle välineitä itseilmaisuun, terveeseen itsekriittisyyteen, kehollisuuden hallintaan ja tunnekokemusten ymmärtämiseen henkilökohtaisella tasolla. Lisäksi yhteistoiminnallisuus tukee muiden ja itsen ymmärtämistä ja musiikintunti voi toimia alustana nuoruuden psykofyysisille ja vuorovaikutuksellisille prosesseille. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 42.) Muukkosen (2010, 167) tutkimuksessa musiikinopettajat korostivat, että yhteismusisointi edellyttää turvallista ilmapiiriä ja toimivaa ryhmädynamiikkaa. Yhteisöllisyys nähtiin keskeisenä osana musiikinopetusta, erityisesti koko ryhmää osallistavissa työskentelymuodoissa.

Yhteisölliset oppimistilanteet ja yhdessä koetut onnistumiset tukevat turvallisuuden kokemusta ryhmässä sekä vahvistavat myönteistä vuorovaikutusta. Luottamuksellisen yhteistyön kautta ryhmän yhteenkuuluvuus lisääntyy (Roseth ym. 2008) ja musiikillinen toiminta voi parhaimmillaan yhdistää hyvin erilaisia ihmisiä (Saarikallio 2009, 227–231). Musiikintunnilla turvallisuuden tunne näyttäytyy oppilaan kokemuksena siitä, että hän on osa ryhmää ja saa tehdä itsensä näkyväksi siinä määrin kuin itse kokee hyväksi (Kosonen 2009, 165).

Turvallisen ilmapiirin puuttumisella voi olla vakavia seurauksia. Luokissa, joissa turvallisuus ei toteudu, riski syrjäytymiseen, ongelmakäyttäytymiseen ja vieraantumiseen koulu yhteisöstä kasvaa (Niemi ym. 2012). Myös työrauhaa häiritsevää käyttäytymistä on tullut heijastukseksi turvattomasta ilmapiiristä (Erkkilä 1998, 12–14).

Yhtenä keskeisimmistä ja vakavimmista turvattoman ilmapiirin aiheuttajista voidaan pitää kiusaamista (Syrjäläinen ym. 2015, 67). Kiusaamisella tarkoitetaan tarkoituksellista ja toistuvaa toimintaa, joka perustuu osapuolten väliseen valtasuhteeseen (Hurme & Kyllönen 2025, 149). Kiusaaminen voi ilmetä monissa eri muodoissa, kuten fyysisenä, sosiaalisena tai digitaalisena toimintana. Siihen voi sisältyä esimerkiksi loukkaavaa puhetta, fyysistä väkivaltaa, omaisuuden vahingoittamista, ryhmän ulkopuolelle sulkemista tai sosiaalisessa mediassa tapahtuvaa häirintää. (Salmivalli 2010.) Vaikka kiusaamisen esiintyvyys on Suomessa vähentynyt 2010-luvulla, se on edelleen merkittävä ongelma lasten ja nuorten vertaissuhteissa (Herkama ym. 2023, 44).

Kiusaaminen on ilmiö, josta tuskin koskaan tulemme pääsemään täysin eroon, mutta johon opettajan on aktiivisesti puuttuttava ja löydettävä ennaltaehkäiseviä keinoja sen lopettamiseksi. Kiusaamiseen puuttuminen on tärkeää sekä yksittäisen oppilaan hyvinvoinnin että koko ryhmän toimivuuden kannalta. Kiusaamisella on todettu olevan merkittäviä kielteisiä vaikutuksia uhrin oppimiseen ja koulumenestykseen, sillä turvattomuuden kokemus heikentää keskittymistä, motivaatiota ja koulutyöhön sitoutumista. Samalla kiusaaminen estää myönteisen, oppimista tukevan ilmapiirin kehittymistä, mikä heijastuu suoraan koko ryhmän kouluviihtyvyyteen ja oppimistuloksiin. (Hurme & Kyllönen 2025, 151.) Tämän vuoksi kiusaamiseen puuttuminen on keskeinen osa luottamuksellisen ja turvallisen oppimisympäristön rakentamista.

Kiusaamiseen puuttuminen ei kuitenkaan ole aina yksinkertaista. Kiusaamistilanteiden selvittäminen ja kiusaamisen pysäyttäminen voi osoittautua työlääksi, sillä oppilaiden väliset suhteet voivat olla opettajien tai muun koulun henkilökunnan näkökulmasta vaikeasti havaittavissa eikä oppilaiden kokemukset vertaissuhteista aina vastaa aikuisten käsityksiä niistä (Salmivalli 2005). Lisäksi sosiaalisessa mediassa tapahtuva kiusaaminen on tehnyt ilmiöstä entistä vaikeammin hallittavan. Tällöin opettajan mahdollisuudet puuttua kiusaamiseen välittömästi ovat usein rajalliset, sillä kiusaaminen tapahtuu osin koulun arjen ja koulun henkilökunnan suoran valvonnan ulkopuolella. Tästä huolimatta kiusaamisen tunnistaminen ja siihen puuttuminen edellyttävät jatkuvaa tietoisuutta siitä, mitä lasten ja nuorten keskuudessa todellisuudessa tapahtuu. (Hurme & Kyllönen 2025, 150.)

3.2.1 Fyysinen turvallisuus

Fyysisellä turvallisuudella tarkoitetaan oppimisympäristöä, jossa oppilas tai koulun työntekijä voi toimia ilman loukkaantumisen, sairastumisen tai väkivallan uhkaa. Se liittyy sekä ympäristön, kuten koulurakennuksen, turvallisuuteen että yksilön omaan fyysiseen koskemattomuuteen. (Hurme & Kyllönen 2025, 21–22.) Lisäksi fyysiseen turvallisuuteen kuuluvat tilojen siisteys, esteettömyys ja sellaiset rakenteelliset ratkaisut, joilla pyritään ehkäisemään tapaturmia ja edistämään hyvinvointia.

Koulukontekstissa fyysinen turvallisuus tarkoittaa myös koulun vastuuta ehkäistä ja käsitellä fyysistä kiusaamista, väkivaltaa ja muita vaaratilanteita. Perusopetuslain (628/1998, 29§) mukaan opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Opettajalla on velvollisuus puuttua epäasialliseen käyttäytymiseen sekä kiusaamiseen. Fyysisen turvallisuuden toteutuminen edellyttää siten sekä ennaltaehkäiseviä ratkenteita että koulun henkilökunnan aktiivista toimijuutta.

Musiikinopetuksessa fyysisen turvallisuuden varmistaminen liittyy esimerkiksi soitinten asianmukaiseen käsittelyyn, tilojen järjestykseen sekä selkeisiin toimintaohjeisiin. Myös oppimisvälineiden, kuten soitinten ja äänentoistolaitteiden kunnosta huolehtiminen on osa fyysistä turvallisuutta. Lisäksi musiikkiluokan akustiset ratkaisut vaikuttavat merkittävästi fyysiseen kuormitukseen: riittävä akustiikka ja ääntä vaimentavat materiaalit, kuten akustiikkalevyt ja -tekstiilit tukevat sekä kuulon suojaamista että melusta johtuvan kuormituksen kontrollointia (Hurme & Kyllönen 2025, 22).

Yleisesti ottaen fyysiset oppimisympäristöt suomalaisissa kouluissa ovat lähtökohtaisesti turvallisia, eikä fyysiseen turvallisuuteen liittyviä riskejä tarkastella tässä tutkimuksessa yksityiskohtaisemmin. Huomio kohdistuukin erityisesti turvallisuuden muihin osa-alueisiin, joissa oppilaiden kokemuksellinen näkökulma korostuu.

3.2.2 Psykykinen turvallisuus

Psykykisellä turvallisuudella tarkoitetaan oppilaan subjektiivista kokemusta siitä, voiko hän olla oma itsensä ilman pelkoa häpeästä, epäonnistumisesta, torjutuksi tulemisesta tai hylkäämisestä (Edmondson 1999; Hurme & Kyllönen 2025, 36–37). Psykykinen turvallisuus kytkeytyy läheisesti oppilaan itsetuntoon, minäkuvaan ja kokemukseen omasta arvosta sekä siihen, miten hän hahmottaa paikkansa osana ryhmää. Kun oppilas kokee olonsa turvalliseksi ja merkitykselliseksi, hänellä on paremmat valmiudet luottaa itseensä

ja kohdata eteen tulevia haasteita ja ongelmatilanteita. (Nevalainen 2016.) Oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen ja psyykkisen turvallisuuden tukeminen eivät ole vain yksittäisen opettajan vastuulla, vaan ne kuuluvat koko kouluyhteisölle (Ahtola 2016, 12).

Suomalaisessa koulukontekstissa psyykkinen turvallisuus on ensisijaisesti käytössä oleva käsite. Se on myös yksi Opetushallituksen (2022) linjaamista oppimisympäristön turvallisuuden osa-alueista. Koulukontekstin ulkopuolella samankaltaista ilmiötä tarkastellaan usein psykologisen turvallisuuden käsitteen kautta (esim. Edmondson 1999; Kauppi ym. 2022). Psykologisella turvallisuudella tarkoitetaan ryhmän jäsenten jakamaa käsitystä siitä, että ryhmässä on turvallista ottaa henkilökohtaisia riskejä, esittää ajatuksiaan ja olla oma itsensä ilman pelkoa naurunalaiseksi joutumisesta (Edmondson 1999). Tällainen turvallisuuden tunne rakentuu keskinäisestä luottamuksesta ja kunnioituksesta ryhmän jäsenten välillä (Edmondson 1999; Syrjäläinen ym. 2015, 63–64). Näin psyykkinen ja psykologinen turvallisuus limittyvät vahvasti toisiinsa ja kuvaavat käytännössä samaa ilmiötä hieman eri käsitteellisistä näkökulmista. Tässä tutkimuksessa käytän kuitenkin Opetushallituksen (2022) linjauksen mukaisesti käsitettä psyykkinen turvallisuus, joka on vakiintunut kuvaamaan kyseistä ilmiötä suomalaisissa kouluissa.

Psyykkinen turvallisuus rakentuu oppimisympäristön ja turvallisuuden eri osa-alueiden yhteisvaikutuksesta. Fyysisen, sosiaalisen ja pedagogisen turvallisuuden vahvistaminen luo perustan oppilaan psyykkiselle turvallisuuden kokemukselle ja näiden osa-alueiden kehittäminen tukee toisiaan (Hurme & Kyllönen 2025, 36–37). Koska psyykkinen turvallisuus on luonteeltaan subjektiivinen ilmiö, se voi rakentua eri tavoin eri oppilaille. Oppilaan psyykkiseen turvallisuuteen vaikuttavat oppimisympäristön lisäksi myös koulun ulkopuolisen elämän tapahtumat ja kokemukset, jotka voivat joko vahvistaa tai heikentää turvallisuuden tunnetta koulussa (Hurme & Kyllönen 2025, 37).

Tunteet ovat keskeinen osa psyykkistä turvallisuutta. Oppilas muodostaa tunnekokemuksia sen perusteella, miten hän havainnoi ja tulkitsee ympäristöään sekä vuorovaikutustilanteita. Nämä tunteet vaikuttavat taas siihen, miten oppilas suhtautuu ympäristöönsä ja tulkitsee vuorovaikutusta. Tämä tekee psyykkisestä turvallisuudesta dynaamisen, jatkuvasti muovautuvan ilmiön. (Hurme & Kyllönen 2025, 38.) Psyykkisesti turvallisessa ympäristössä oppilaalla on mahdollisuus ilmaista myös kielteisiä tunteitaan saaden tukea luotettavalta ja turvalliselta aikuiselta (Opetushallitus 2022).

Psyykkisesti turvallisessa ilmapiirissä oppilaat uskaltavat ilmaista mielipiteitään avoimesti, vaikka näkemykset poikkeaisivat toisistaan. Erimielisyydet eivät tällöin uhkaa ryhmän toimintaa, vaan ne voidaan käsitellä rakentavasti (Kratzer 1997 Raatikaisen 2011 mukaan). Turvallinen ilmapiiri tukee myös luovuutta, laaja-alaista ajattelua ja oppimisen kannalta välttämätöntä riskinottoa. Uusien ideoiden ja toimintatapojen syntyminen edellyttää, että oppilaat uskaltavat tuoda ajatuksiaan esiin ilman pelkoa sosiaalisista seurauksista. (Kauppi ym. 2022, 332.)

Musiikinopetuksessa psyykkisellä turvallisuudella on suuri merkitys. Musiikki edellyttää usein itsensä ilmaisemista muiden edessä, mikä voi altistaa oppilaan epävarmuudelle ja arvostelun pelolle. Turvallinen musiikintunti voi tarjota oppilaalle välineitä itseilmaisuuksiin, terveeseen itsekriittisyyteen sekä tunnekokemusten ymmärtämiseen. Yhteistoiminnallinen musiikillinen toiminta voi toimia alustana nuoruuden psykofyysisille ja vuorovaikutuksellisille prosesseille. (Hairo-Lax & Muukkonen 2011, 42.)

Psyykkistä turvallisuutta vahvistetaan myös tukemalla ryhmäytymistä ja huolehtimalla siitä, että jokainen oppilas kokee olevansa osallinen ryhmässä eikä joudu sosiaalisesti torjutuksi (Opetushallitus 2022). Psyykkisen turvallisuuden rakentuminen ryhmässä ja sen kytkeytyminen odotukseen osallisuudesta ja hyväksynnästä muodostaa perustan sosiaalisen turvallisuuden tarkastelulle, jota käsitelen seuraavassa alaluvussa.

3.2.3 Sosiaalinen turvallisuus

Sosiaalisella turvallisuudella tarkoitetaan kokemusta siitä, että yksilö kuuluu ryhmään ja että ryhmässä vallitsee toisia kunnioittava, hyväksyvä ja yhdenvertainen ilmapiiri. Vaikka turvallisuuden tunne koetaan yksilöllisesti, turvallisuus on perusluonteeltaan kollektiivinen ilmiö, joka rakentuu ryhmän, yhteisön ja laajemmin yhteiskunnan tasolla (Hurme & Kyllönen 2025, 114; Virta 2018). Yksilön kokema turvallisuus on siten riippuvainen siitä, millaiseksi ryhmän vuorovaikutus, normit ja toimintatavat muotoutuvat.

Sosiaalinen turvallisuus liittyy keskeisesti ryhmään kuulumisen kokemukseen, kuulluksi tulemiseen, osallisuuteen ja yhdenvertaisuuteen. Näillä tekijöillä on merkittävä vaikutus nuoren minäkuvaan, itsetuntoon, mielialaan sekä sosiaalisten taitojen kehittymiseen. (Hurme & Kyllönen 2025, 114.) Ryhmä tarjoaa yksilölle mahdollisuuden yhteenkuuluvuuteen, mutta samanaikaisesti se voi herättää pelkoa ulkopuolelle jäämisestä. Ryhmään

kuuluminen sisältääkin usein sekä toiveen hyväksynnästä että pelon ulkopuolelle jäämisestä. (Karppinen & Pihlava 2016, 129.) Ryhmän ulkopuolelle jääminen voi olla nuorelle jopa traumaattinen kokemus, jolla on kauaskantoisia vaikutuksia hyvinvointiin ja sosiaalisiin suhteisiin (Karppinen & Pihlava 2016, 129).

Toimimaton ryhmä, jossa vuorovaikutus on enemmän rikkovaa kuin rakentavaa, muodostaa yksittäiselle oppilaalle sosiaalisesti turvattoman ympäristön (Hurme & Kyllönen 2025, 114). Tällaisessa ilmapiirissä oppilas saattaa vetäytyä, vältellä osallistumista tai kokea epävarmuutta omasta asemastaan ryhmässä. Sosiaalisen turvallisuuden puute voi ilmetä myös tilanteissa, joissa oppilas kokee tuen vastaanottamisen vaikeaksi, erityisesti silloin, jos tuki kohdistuu vain häneen ja herättää huomiota vertaisryhmässä. Tällöin oppilaan haluttomuus ottaa vastaan tukea voi liittyä pelkoon leimaantumisesta tai ulkopuolisuudesta. (Hurme & Kyllönen 2025, 60.)

Yhtenä sosiaalista turvallisuutta eniten heikentävistä tekijöistä voidaan pitää kiusaamista, joka perustuu usein epätasa-arvoiseen valtasuhteeseen (Hurme & Kyllönen 2025; Salmivalli 2010). Se voi ilmetä esimerkiksi nimittelynä, haukkumisena tai ryhmän ulkopuolelle jättämisenä. Tällainen toiminta horjuttaa yksilön ja ryhmän sisäistä turvallisuutta ja voi saada oppilaan välttelemään osallistumista oppitunnilla.

Sosiaalisen turvallisuuden syntyminen vaatii tietoista ja jatkuvaa työtä. Opettajalla on tärkeä rooli sosiaalisen turvallisuuden rakentamisessa kehittämällä ryhmän vuorovaikutusta, vahvistamalla myönteisiä ryhmänormeja ja puuttumalla ristiriitatilanteisiin (Hurme & Kyllönen 2014). Opettajan tehtävänä on luoda edellytyksiä ryhmälle, jossa oppilaat kokevat tulevansa hyväksytyiksi ja jossa erilaisuus nähdään voimavarana eikä uhkana.

Musiikin ryhmäopetus, kuten yhteissoitto tai -laulu, korostaa sosiaalisen turvallisuuden merkitystä. Ryhmässä toimiminen voi vahvistaa oppilaan itseluottamusta, toimijuutta ja kokemusta yhteenkuuluvuudesta, mikäli ryhmän ilmapiiri on kannustava ja turvallinen. Vastaavasti sosiaaliset jännitteet, ristiriidat tai ulkopuolisuuden kokemukset voivat heikentää voimakkaasti oppilaan osallistumiseen ja oppimiseen. Tämän vuoksi musiikinopetuksessa sosiaalisen turvallisuuden tukeminen on tärkeä osa toimivan oppimisympäristön rakentamista.

3.2.4 Pedagoginen turvallisuus

Oppilaan oikeus turvalliseen oppimisympäristöön edellyttää, että opetus on pedagogisesti järjestetty tavalla, joka tukee oppilaan osallistumista ja oppimista. Turvallisuus ei tällöin rajaudu ainoastaan fyysiseen, psyykkiseen tai sosiaaliseen ulottuvuuteen, vaan sisältää myös pedagogiset käytännöt ja ratkaisut, joiden kautta oppiminen mahdollistuu. Pedagoginen turvallisuus viittaa oppimisen ja opettamisen turvaan, joka rakentuu aidossa ja mahdollisimman paineettomassa vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaan välillä (Hurme & Kyllönen 2025, 7).

Pedagoginen turvallisuus pohjautuu ihmisen psykofyysisten perustarpeiden huomioimiseen. Vasta silloin, kun oppilas kokee olonsa riittävän turvalliseksi fyysisesti ja psyykkisesti, voi pedagoginen turvallisuus kehittyä ja toimia oppimista ja edistymistä tukevana tekijänä (Hurme & Kyllönen 2025, 11). Myönteinen ja tavoitteellinen oppiminen edellyttää, että oppilaan tarkkaavaisuus voidaan suunnata itse oppimiseen ja toimintaan ilman jatkuvaa epäonnistumisen pelkoa. Mikäli oppimistilanteet toistuvasti johtavat epäonnistumisen kokemuksiin, pedagoginen turvallisuus heikkenee ja oppiminen vaikeutuu (Hurme & Kyllönen 2025, 90).

Pedagogisesti turvallinen oppimistilanne rakentuu opettajan kyvystä tunnistaa oppilaiden yksilölliset lähtökohdat. Oppilaat lähestyvät opetusta erilaisista fyysisistä ja psyykkisistä lähtökohdista käsin, mikä edellyttää opettajalta herkkyyttä huomioida oppilaan jaksaminen, toimintakyky ja mahdollinen tuen tarve (Hurme & Kyllönen 2025, 82). Tehtävien vaativuutta ja laajuutta voidaan tällöin eriyttää joustavasti oppilaan tilanteen mukaan joko keventämällä tai haastavuutta lisäämällä (Vitka 2021). Ulkopuolelta, esimerkiksi vanhempien taholta asetetut oppimistavoitteet voivat lisätä suorituspaineita, jotka näyttäytyvät pedagogisen turvallisuuden heikkenemisenä ja epäonnistumisen pelkona (Hurme & Kyllönen 2025, 21).

Oppilaan minäpystyvyyden tunne, eli käsitys omasta kyvystään suoriutua annetuista tehtävistä, on keskeinen osa pedagogista turvallisuutta. Tätä kokemusta rakennetaan aidoilla onnistumisilla ja niihin liittyvällä välittömällä palautteella. Pedagoginen turvallisuus ei vahvistu, mikäli tehtävät ovat oppilaalle jatkuvasti liian helppoja tai liian vaikeita, sillä kumpikaan ei tue oppimisen kokemuksellista mielekkyyttä. (Hurme & Kyllönen 2025, 59.) Joissakin tilanteissa opettajan pedagogisesti turvallinen ratkaisu voi olla puuttumatta virheeseen, erityisesti silloin, kun oppilas on vasta rohkaistumassa kokeilemaan

uutta. Tällöin palautteen tehtävänä on ennen kaikkea vahvistaa oppilaan toimintakykyä ja uskallusta yrittää, ei ensisijaisesti korjata suoritusta. (Hurme & Kyllönen 2025, 101.)

Pedagoginen turvallisuus rakentuu myös oppilaan kokemuksesta siitä, onko apua saatavilla tarvittaessa. Oppilaan tietoisuus opettajan tuesta ja saavutettavuudesta vahvistaa turvallisuuden tunnetta ja edistää oppimiseen sitoutumista. Tässä luottamuksella opettajan ja oppilaan välillä on keskeinen merkitys. (Hurme & Kyllönen 2025, 102.) Opettaja voi tukea pedagogista turvallisuutta myös viestimällä avoimesti luottamustaan oppilaan kykyihin selviytyä erilaisiin oppimiseen liittyvistä haasteista (Salovaara & Honkonen 2011, 18–19). Tämä edellyttää opettajalta kykyä sietää opetustilanteiden ennakoimattomuutta sekä sitoutumista tasapuoliseen ja oikeudenmukaiseen toimintaan (Salovaara & Honkonen 2011, 47).

Opetuksen suunnittelussa pedagogisen turvallisuuden näkökulmasta keskeistä on, että opetussuunnitelman tavoitteiden ohella huomioidaan myös oppilaiden esiin tuomat tarpeet ja kokemukset. Pedagogisesti turvallinen opetus rakentuu tilanteissa, joissa oppilas kokee tulevansa nähdyksi ja kuulluksi omista lähtökohdistaan käsin (Hosio 2022, 127). Musiikinopetuksessa pedagoginen turvallisuus voi ilmetä esimerkiksi selkeinä tavoitteina, ennakoitavana opetusrakenteena ja arviointikäytänteinä sekä opettajan valmiutena tarjota yksilöllistä ohjausta. Näin pedagoginen turvallisuus tukee oppilaan luottamusta opetustilanteeseen ja luo perustan myös psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden kehittymiselle.

3.3 Vuorovaikutus

Vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä voidaan ymmärtää prosessina, jossa osapuolet toimivat keskenään vastavuoroisesti yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi ja merkitysten rakentamiseksi. Vuorovaikutus syntyy kahdensuuntaisessa viestinnässä, jossa viestien tulkinta ja toisen huomioon ottaminen tekevät kommunikaatiosta aidosti vuorovaikutuksellista (Gerlander & Kostiainen 2005). Koulukontekstissa vuorovaikutus muodostaa perustan luottamuksen ja turvallisuuden rakentumiselle sekä mahdollistaa oppilaan aktiivisen osallistumisen oppimisprosessiin ja opettajan pedagogisen tuen tarjoamisen.

Oppiminen tapahtuu suurelta osin vuorovaikutuksessa. Oppilas oppii, kehittyy ja kasvaa niissä sosiaalisissa suhteissa ja tilanteissa, joissa hän arkeaan viettää (Ahtola 2016, 14) ja vuorovaikutus on siten keskeinen osa oppimisprosessia (Sajaniemi 2016, 41). Oppimista

voidaan tarkastella lähtökohdasta, jossa ihminen on luontaisesti halukas oppimaan. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta huomio ei kuitenkaan kiinnity vain yksilön oppimiseen, vaan myös oppimistilanteen sosiaaliseen ympäristöön, joka voi joko tukea tai rajoittaa oppimisen toteutumista. (Ryan & Deci 2009.) Myönteiset vuorovaikutussuhteet ovat yhteydessä parempiin oppimistuloksiin, psyykkiseen hyvinvointiin ja vähäisempään ongelmakäyttäytymiseen (Laajasalo 2016, 158). Erityisesti oppilaille, joilla on vaikeuksia koulunkäynnissä, myönteinen ja kannatteleva suhde opettajaan voi merkittävästi helpottaa oppimista (Hylander 2016).

Vuorovaikutus luokkahuoneessa on moniulotteista ja dynaamista. Opetustilanne on samanaikaisesti pedagoginen, sosiaalinen ja emotionaalinen vuorovaikutustilanne, jossa jokaisen yksilön toiminta vaikuttaa toisiin. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018, 11.) Vuorovaikutus on harvoin kahdenkeskistä, sillä viestintä tapahtuu usein useille vastaanottajille samanaikaisesti (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018). Opettajalla on keskeinen rooli luokkahuoneessa tapahtuvan vuorovaikutuksen ohjaajana ja ylläpitäjänä (Salmivalli 2016, 90).

Oppilaiden väliset vuorovaikutussuhteet eivät ole pysyviä, vaan ne vaihtelevat tilanteen ja tehtävien mukaan. Eri tehtävät synnyttävät erilaisia suhdejärjestelmiä, joissa näkyvät muun muassa valtasuhteet, tunnelmaisut ja kommunikatiiviset roolit. (Närhi ym. 2016.) Toimimattomassa ryhmässä vuorovaikutus voi olla rikkovaa ja yksittäiselle oppilaalle sosiaalisesti turvatonta (Hurme & Kyllönen 2025, 114). Ryhmä voi myös ohjata yksilöä eitoivottuun käyttäytymiseen, jolloin yksittäisen oppilaan toiminta heijastuu koko ryhmän vuorovaikutukseen ja työrauhaan (Hurme & Kyllönen 2025, 121). Tästä syystä opettajan tehtävänä on paitsi havainnoida, myös aktiivisesti ohjata ja vahvistaa ryhmän rakentavaa vuorovaikutusta (Markkanen 2012; Närhi ym. 2016).

Vuorovaikutukseen liittyvät tunteet ovat tärkeässä roolissa koulun arjessa. Sosiaalisissa tilanteissa häpeän, nolostumisen, ylpeyden ja hyväksynnän kaltaiset tunteet ohjaavat käyttäytymistä usein huomaamattakin ja tunteet voivat tarttua ihmiseltä toiselle vuorovaikutuksen kautta (Nummenmaa & Sams 2016). Erityisesti nuoremmille oppilaille välitön ja myönteinen palaute on tärkeä osa itsetunnon ja turvallisuuden tunteen rakentumista (Hurme & Kyllönen 2025, 105). Myönteinen huomio ja kannustava palaute toimivat suojaavina tekijöinä ja ennaltaehkäisevät ongelmien kehittymistä (Laajasalo 2016; Närhi ym. 2016).

Vuorovaikutuksen merkitys korostuu myös sosiokulttuurisessa oppimiskäsityksessä. Lev Vygotskyn (1978) mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja oppilas kykenee toimimaan lähikehityksen vyöhykkeellä (ZPD, Zone of Proximal Development) korkeammalla tasolla kuin itsenäisesti, mikäli hän saa asianmukaista tukea (Vygotsky 1978). Tällainen oppiminen edellyttää oppilaalta halukkuutta astua mukavuusalueensa ulkopuolelle, mikä puolestaan vaatii turvallisuuden, luottamuksen ja itsevarmuuden tunteita (Blair 2009). Mikäli oppilaalla ei ole sosiaalisen turvallisuuden kokemusta ryhmässä, hänen oppimispotentiaalinsa ei pääse täysimääräisesti käyttöön (Hurme & Kyllönen 2025, 118).

Opettajan vuorovaikutustaidot ovat kasvatuksen ja opetuksen keskiössä. Ammattilainen, joka on aidosti läsnä, arvostava ja inhimillinen, kykenee luomaan oppilaille myönteisen suhteen oppimiseen (Hurme & Kyllönen 2025, 12). Laadukas vuorovaikutus rakentuu kunnioituksesta, arvostavasta kohtaamisesta ja oikeudenmukaisuudesta (Hurme & Kyllönen 2025, 56). Palautteen laatu ja määrä ovat keskeisiä luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen syntymisessä (Hurme & Kyllönen 2025, 12) ja epäluottamusta koulussa synnyttää usein kommunikaation puute (Ilmonen & Jokinen 2002; Raatikainen 2011).

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde rakentuu ajan kuluessa aikaisempien kokemusten, havaintojen ja kohtaamisten pohjalta (Mercer 2010). Opettaja voi edistää omaa tunnettuuttaan olemalla johdonmukainen ja ohjaamalla vuorovaikutusta selkeästi (Hurme & Kyllönen 2025, 63). Parhaimmillaan vuorovaikutuksessa syntyy tunneside, jonka kautta opettaja voi johtaa ryhmää ja toteuttaa kasvatustehtävänsä. Oppilas hyväksyy ohjauksen, koska hän luottaa opettajaan ja kokee tämän välittävän hänestä. (Hurme & Kyllönen 2025, 129.) Haastavissa ryhmässä opettajan on joskus otettava selkeä johtajuus, jotta ryhmä saadaan johdettavaksi ja rakentavan vuorovaikutuksen kulttuuri voi kehittyä (Hurme & Kyllönen 2025, 129).

Dialogisuus on vuorovaikutuksen ydin. Dialoginen opetus perustuu vastavuoroisuuteen, aitoon kuunteluun ja yhteiseen merkitysten rakentamiseen. Freiren (1970) mukaan oppilas ja opettaja ovat dialogissa tasavertaisia toimijoita, jotka oppivat toisiltaan (Freire 1970). Toimiva dialogi edellyttää avoimuutta, keskinäistä kunnioitusta ja luottamusta (Kosonen 2009). Luottamus luokkahuoneessa onkin pohjimmiltaan vuorovaikutusta ja tunteita koskeva ilmiö (Ilmonen & Jokinen 2002) ja luottamuksellisessa yhteisössä ihmiset ovat halukkaampia jakamaan ajatuksiaan ja kokemuksiaan (Tschannen-Moran & Hoy 2000).

Musiikinopetuksessa opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus voi tapahtua sanallisesti, kehollisesti ja musiikillisesti. Esimerkiksi yhteissoitto tai improvisaatio rakentavat musiikillista dialogia. (Westerlund 2002.) Musiikintunti voi toimia nuoruuden psykofyyssisten ja vuorovaikutuksellisten prosessien alustana (Hairo-Lax & Muukkonen 2011) ja luovassa työskentelyssä opettaja toimii samanaikaisesti sekä sensitiivisenä ryhmän jäsenenä että vastuullisena kasvattajana (Muhonen 2014). Vuorovaikutuksen ollessa avointa ja myönteistä, opettaja voi toimia aidosti omana itsenään, mikä tukee merkityksellisen suhteen rakentumista oppilaiden kanssa (Hurme & Kyllönen 2025, 193).

4 Tutkimusasetelma

Tämä tutkielma tarkastelee luottamuksen sekä turvallisuuden merkitystä musiikinopetuksessa opettajien kertomusten kautta. Tutkimus nojaa narratiiviseen lähestymistapaan, jossa huomio kohdistuu opettajien kertomuksiin sekä niissä rakentuvien merkitysten tarkasteluun.

Esittelen tässä luvussa tutkimuskysymykset sekä tutkimuksen menetelmälliset valinnat. Lisäksi kuvaan aineistonkeruun ja analyysin toteutusta sekä tarkastelen tutkielmaan liittyviä tutkimuseettisiä näkökulmia.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää opettajan ja oppilaan välisen luottamussuhteen merkitystä ja rakentumista yläkoulun musiikinopetuksessa sekä sitä, miten kokemus turvallisuudesta liittyy luottamukseen.

Tutkimuskysymykset:

- Miten yläkoulun musiikinopettajat kuvaavat opettajan ja oppilaan välisen luottamuksen ilmenemistä ja merkitystä oppimisprosessissa?
- Mitkä tekijät opettajien kokemusten mukaan edistävät luottamussuhteen syntymistä ja ylläpitämistä? Mitkä heikentävät sitä?
- Millainen rooli turvallisuuden kokemuksella on luottamuksen muodostumisessa?

4.2 Menetelmälliset valinnat

Tämä tutkimus sijoittuu laadullisen tutkimuksen kenttään ja noudattaa narratiivista lähestymistapaa. Narratiivisessa tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan kertomusten kautta ja huomio kohdistuu kokemuksiin ja niille annettuihin merkityksiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009). Narratiivisuus voidaan ymmärtää ihmisen perustavanlaatuiseksi ja luonnollisimmaksi tavaksi jäsentää kokemuksiaan (Bruner 1996, 121).

Estolan, Erkkilän ja Syrjälän (2003, 240) mukaan narratiivinen tutkimus tarkastelee sitä, miten ilmiöt muuntuvat yksilöiden kokemuksissa henkilökohtaisiksi merkityksiksi. Tässä

tutkimuksessa tämä tarkoittaa sitä, että luottamusta ja turvallisuutta tarkastellaan opettajien kertomuksissa ilmiöinä, jotka rakentuvat opetustilanteissa ja osana opettajan ammatillista toimijuutta. Opettajilla on tärkeä rooli luottamuksen ja turvallisuuden rakentajina koulu- maailmassa, minkä vuoksi heidän kertomuksensa tarjoavat perustellun näkökulman ilmiön merkityksellistämiseen musiikinopetuksen kontekstissa.

Haastattelu tutkimusmenetelmänä perustuu kielelliseen vuorovaikutukseen tutkijan ja tutkittavan välillä. Tämä vuorovaikutuksellinen tilanne mahdollistaa haastateltavan kokemusten ja merkitysten syventymisen keskustelun edetessä (Hirsjärvi & Hurme 2022). Haastateltavat eivät ole passiivisia tiedonlähteitä, vaan aktiivisia merkitysten rakentajia, joilla on mahdollisuus tuoda esiin kokemuksiaan omista lähtökohdistaan käsin (Hirsjärvi & Hurme 2022). Teemahaastattelussa keskeistä on se, että ihmisten tulkinnat ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat tutkimuksen kannalta olennaisia (Hirsjärvi & Hurme 2022). Nämä merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa, jossa niitä tuotetaan yhdessä keskustelun aikana (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010). Aineiston muodostuminen kytkeytyy lisäksi tutkimuskysymyksiin sekä tutkijan tulkinnallisiin valintoihin (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010).

Teemahaastattelu sijoittuu strukturoimattoman ja strukturoidun haastattelun väliin (Hirsjärvi & Hurme 2022; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Se etenee ennalta määriteltyjen teemojen varassa ilman tarkkaa kysymysjärjestystä, jolloin tutkittavien omille tulkinnoille ja merkityksenannoille jää tilaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009). Teemat pohjautuvat tutkimustehtävään sekä aiempaan tutkimustietoon, mutta keskustelu etenee joustavasti ja keskustelunomaisesti (Palonen & Kylmä 2022).

Tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa yleistettäviä väitteitä, vaan syventää ymmärrystä luottamuksen ja turvallisuuden ilmenemisestä yläkoulun musiikinopetuksessa opettajien kokemusten ja kertomusten kautta. Narratiivinen lähestymistapa mahdollistaa yksittäisten kokemusten tarkastelun osana laajempaa merkitysrakennetta.

4.3 Aineistonkeruu

Tutkimuksen kohderyhmäksi valikoitui yläkoulun musiikinopettajat, sillä musiikin oppiaineen vuorovaikutteinen luonne tekee luottamuksen ja turvallisuuden kysymyksistä

olennaisia osia opetuksessa. Yläkouluikäisten oppilaiden kehitysvaihe sekä musiikin oppiaineen sensitiivinen luonne ja ilmaisullisuus korostavat pedagogisen vuorovaikutuksen merkitystä, mikä tekee opettajien kokemuksista perustellun tarkastelun kohteen.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat rekrytoitiin lähettämällä sähköpostikutsuja sattumanvaraisesti eri yläkoulujen musiikinopettajille ympäri Suomen. Heille annettiin etukäteen tietoa tutkimuksen tarkoituksesta, toteutuksesta sekä osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Haastateltavat valikoituivat niiden opettajien joukosta, jotka ilmaisivat halukkuutensa osallistua tutkimukseen.

Aineistonkeruu toteutettiin syksyn 2025 aikana. Tutkimusta varten haastattelin neljää yläkoulun musiikinopettajaa, joilla on vuosien kokemus opetustyöstä perusopetuksen vuosiluokilla 7–9. Haastateltavat työskentelevät eri puolilla Suomea ja edustavat erilaisia koulutustaustoja valmistuttuaan musiikinopettajiksi eri yliopistoista, mikä tuo aineistoon näkökulmallista moninaisuutta.

Haastattelut toteutettiin kasvokkain rauhallisessa ja häiriöttömässä ympäristössä. Yksittäisen haastattelun kesto oli keskimäärin noin yksi tunti. Haastattelut nauhoitettiin osallistujien suostumuksella ja litteroitiin sanantarkasti tutkimuskäyttöä varten.

Haastattelutilanteissa pyrittiin luomaan avoin ja dialoginen ilmapiiri, joka mahdollisti haastateltavien kokemusten ja kertomusten esiin tuomisen omista lähtökohdistaan käsin. Haastattelija antoi tilaa kertomusten kehittymiselle ja syventymiselle keskustelun edessä sekä esitti tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä kokemusten kontekstin ymmärtämiseksi.

4.3.1 Tutkimuksen osallistajat

Tutkimuksen aineisto koostuu neljän yläkoulussa työskentelevän musiikinopettajan teemahaastatteluista. Jokaisella haastateltavalla on usean vuoden kokemus musiikinopetuksesta perusopetuksen yläluokilla (Taulukko 1). Haastateltavat anonymisoitiin tutkimusta varten tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti, eikä heitä esitellä omilla nimillään. Haastateltavien sukupuolta tai ikää ei mainita, sillä ne eivät ole tutkimuksen ja aineiston analyysin kannalta olennaisia. Tulosluvussa haastateltaviin viitataan tunnisteilla (Opettaja 1–Opettaja 4).

Taulukko 1: Haastateltavien opetuskokemus yläkoulun musiikinopettajina

Pseudonyymi	Työkokemus
Opettaja 1	22 vuotta
Opettaja 2	21 vuotta
Opettaja 3	24 vuotta
Opettaja 4	18 vuotta

4.3.2 Haastattelurungon kuvaus

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Teemahaastattelu soveltuu narratiiviseen tutkimukseen, sillä se mahdollistaa tutkittavien kokemusten esiin tuomisen heidän omista lähtökohdistaan käsin, mutta samalla ohjaa keskustelua tutkimuskysymyksiin liittyvien teemojen suuntaan.

Haastattelurunko rakentui tutkimuksen keskeisten käsitteiden ympärille. Kysymykset kohdistuivat erityisesti vuorovaikutukseen musiikinopetuksessa, opettajan ja oppilaan väliseen luottamukseen sekä turvallisuuden kokemukseen opetustilanteissa. Näitä teemoja tarkasteltiin opettajien kokemusten kautta sekä yleisellä tasolla että konkreettisten opetustilanteiden esimerkkien kautta.

Haastattelurunko jäsenyi temaattisesti kolmeen kokonaisuuteen. Ensimmäisessä osassa tarkasteltiin musiikinopetuksen vuorovaikutuksellista luonnetta ja oppiaineen erityispiirteitä. Toisessa osassa keskityttiin luottamuksen ilmenemiseen opetustilanteissa, sen merkitykseen oppimisprosessissa sekä sen rakentumiseen ja mahdollisiin haasteisiin opetustilanteissa. Kolmannessa osassa käsiteltiin turvallisuuden kokemusta, sen yhteyttä luottamukseen sekä musiikin oppiaineen erityispiirteiden vaikutusta näiden ilmiöiden muodostumiseen. Lisäksi haastattelussa tarkasteltiin oppilaiden kehitysvaiheen, ryhmädynamiikan sekä musiikin harrastuneisuuden merkitystä luottamuksen rakentumisessa.

Haastattelukysymykset etenivät käsitteellisemmistä kysymyksistä kohti konkreettisempia opetustilanteita ja reflektiota omasta opettajuudesta. Kysymykset olivat avoimia ja niiden tarkoituksena oli rohkaista haastateltavia kuvailemaan kokemuksiaan sekä antamaan esimerkkejä opetustyöstään. Useisiin kysymyksiin sisältyi tarkentavia alakysymyksiä, joiden avulla voitiin syventää esiin nousseita teemoja.

Haastattelurunko toimi keskustelua ohjaavana välineenä, eikä sitä ollut tarpeen noudattaa kaavamaisesti. Haastattelujen kulku muotoutui osittain haastateltavien vastausten mukaan, jolloin myös ennakoimattomille näkökulmille sekä suunnittelemattomille tarkentaville kysymyksille jäi tilaa. Tällä pyrittiin mahdollistamaan opettajien kokemusten esiin nouseminen kertomuksellisessa muodossa. Koko haastattelurunko on esitetty tutkielman liitteissä (Liite 1).

4.4 Aineiston analyysi

Analysoin tutkimusaineiston laadullisen sisällönanalyysin avulla (Vuori 2021). Analyysin tavoitteena oli ymmärtää, miten yläkoulun musiikinopettajat kertomuksissaan kuvaavat luottamusta ja turvallisuutta oppimistilanteessa. Tavoitteena ei ollut ainoastaan kuvata kokemuksia, vaan tulkita niitä suhteessa kontekstiin ja tutkimuskysymyksiin.

Vaikka tutkimus on narratiivinen, en tarkastellut kertomusten rakennetta, vaan niiden sisältöä. Narratiivista aineistoa voidaan tarkastella keskittymällä joko siihen, miten kertomus rakentuu tai siihen, mitä merkityksiä siinä tuotetaan (Riessman 2008; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009). Tässä tutkimuksessa keskityin siihen, millaisia merkityksiä opettajat liittivät luottamuksen ja turvallisuuden kokemuksiin.

Aloitin analyysin lukemalla litteroidun aineiston useaan kertaan kokonaiskuvan muodostamiseksi ja kertomuksellisten kokonaisuuksien hahmottamiseksi. Kiinnitin huomiota siihen, millaisissa yhteyksissä opettajat alkoivat kertoa luottamukseen ja turvallisuuteen liittyvistä kokemuksista sekä millaisia opetustilanteita kertomuksissa kuvattiin esimerkkien avulla.

Jo litterointivaiheessa aloin jäsentää aineistoa merkitsemällä samaa aihealuetta käsitteleviä kohtia samanvärisiksi. Tätä työskentelytapaa voidaan kutsua koodaamiseksi, joka toi-

mii usein laadullisen analyysin alkuvaiheena (Juhila 2021a). Poimin litteroidusta aineistosta tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä ilmauksia ja ryhmittelin niitä teemaattisesti.

Teemoittelua voidaan pitää yhtenä sisällönanalyysin muotona, jossa aineistosta poimitaan tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet (Juhila 2021b). Teemat pohjautuivat tutkimuskysymyksiin ja haastattelurunkoon, mutta ne tarkentuivat analyysin edetessä aineistosta esiin nousevien merkitysten perusteella. Värikoodauksen avulla hahmottuivat toistuvat teemaattiset kokonaisuudet, jotka liittyivät esimerkiksi luottamuksen ilmenemiseen, sen rakentumiseen ja horjumiseen sekä turvallisuuden kokemukseen opetustilanteissa. Värikoodaus auttoi tilanteissa, joissa samassa kertomuksessa käsiteltiin useita teemoja rinnakkain.

Tarkastelin teemoja aineiston pintasisältöä syvempinä merkitysrakenteina (Teräs & Toiviainen 2014, 85). Varsinainen analyysi edellytti teemoittelun lisäksi aineiston ja teoreettisen ymmärryksen välistä vuoropuhelua (Teräs & Toiviainen 2014, 85–86). Laadullinen analyysi rakentuu usein aineiston, aiemman tutkimuksen ja tutkijan oman tulkinnan vuorovaikutuksessa, eikä se ole puhtaasti aineisto- tai teorialähtöistä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009).

Analyysin tavoitteena oli siirtyä yksittäisistä kertomuksista kohti laajempia merkityskokonaisuuksia vertailemalla aineiston eri osia keskenään. Näin muodostuneet teemat kuvaavat sitä, miten luottamus ilmenee musiikintunneilla, miten se rakentuu ja millainen merkitys turvallisuuden kokemuksella on luottamukselle.

Analyysiprosessi sisälsi väistämättä myös omaa tulkintaani. Värikoodaukseen ja teemoitteluun perustunut työskentely edellytti jatkuvaa arviointia siitä, mitkä ilmaukset liittyivät tutkimuskysymyksiin ja millaisia merkityksiä kertomuksissa rakentui. Tarkastelin aineistoa myös teoreettisen viitekehyksen valossa, mikä vaikutti siihen, miten jäsensin merkityksiä teemaattisiksi kokonaisuuksiksi. Sitaattien käyttö tulosluvussa toimii keinona osoittaa yhteys analyysin ja alkuperäisen aineiston välillä (Elo ym. 2014, 223).

4.5 Tutkimuseettinen tarkastelu

Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2023) hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja haastatteluihin osallistuneet musiikinopettajat antoivat kirjallisen suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta. Heille kerrottiin tutkimuksen tarkoitus, tavoitteet, aineistonkeruumenetelmät sekä se, miten heidän antamiaan tietoja käytetään ja säilytetään. Osallistujien anonymiteetti varmistettiin poistamalla tunnistetiedot litteroidusta aineistosta ja käsittelemällä tutkimusaineistoa luottamuksellisesti.

Tutkimus ei kerännyt arkaluonteisia henkilötietoja, kuten terveystietoja, eikä se siten vaatinut eettistä ennakoarviointia (TENK 2019). Arvioin tutkimuksen mahdollisia riskejä etukäteen eettisen ennakoarvioinnin (TENK 2019) mukaisesti, enkä pitänyt todennäköisenä, että tutkimus altistaisi osallistujia merkittävälle psyykkiselle tai sosiaaliselle haitalle. Sitouduin kuitenkin varmistamaan, että aineistonkeruu ja käsittely toteutettiin eettisesti kestäväällä tavalla ja tietosuojalainsäädäntöä (GDPR 2016) noudattaen.

Tutkimuseettiset periaatteet käytiin haastateltavien kanssa läpi ennen haastattelujen toteuttamista. Haastateltaville annettiin etukäteen kirjallisesti tietoa tutkimuksen tarkoituksesta, toteutuksesta sekä osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Lisäksi kerroin tutkimusaineiston luottamuksellisesta ja tietoturvallisesta käsittelystä, anonymiteetin turvaamisesta sekä aineiston säilyttämisestä ja hävittämisestä. Haastattelutilanteen alussa annoin haastateltaville paperisen version tietosuojailmoituksesta ja haastateltavat allekirjoittivat kaksi kappaletta suostumuslomakkeita tutkimukseen osallistumisesta. Toinen suostumuslomakkeista jäi haastateltavalle ja toinen minulle. Tutkimuseettiset periaatteet kerrattiin lisäksi suullisesti ja haastateltavilta pyydettiin erikseen suostumus haastattelun nauhoittamiseen.

Haastatteluaineisto tallennettiin tietoturvallisesti ja se oli ainoastaan tutkijan käytössä. Aineisto säilytettiin salasanalla suojatulla tietokoneella sekä Taideyliopiston tarjoamassa suojatussa pilvipalvelussa. Haastattelut litteroitiin ja litteroidusta aineistosta poistettiin tunnistetiedot. Haastateltaviin viitataan tutkimuksessa pseudonymisoiduin koodein. Aineisto säilytettiin kuusi kuukautta tutkimuksen valmistuttua, jonka jälkeen se hävitettiin asianmukaisesti.

Tutkimukseni tekemistä oikeutti pyrkimys lisätä ymmärrystä luottamuksen ja turvallisuuden merkityksestä musiikinopetuksessa sekä halu kehittää omaa pedagogista ajattelua ja

käytäntöjä. Tutkimuksen mahdollisina hyötyinä voidaan nähdä myös opettajankoulutuksen kehittäminen sekä opettajien pedagogisten valintojen reflektointi.

Tutkimuksessa tarkastellaan ainoastaan opettajien näkökulmia, mikä tarkoittaa, että opilaiden ääni ei tule aineistossa esiin. Tämä rajaus vaikuttaa siihen, millainen kuva luottamuksen rakentumisesta ja sen ilmenemisestä muodostuu.

Oma taustani musiikinopettajana saattoi vaikuttaa siihen, miten tulkitsin haastateltavien kertomuksia. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on osa tutkimusprosessia, eikä tulkintaa voida täysin irrottaa tutkijan omista kokemuksista ja näkökulmista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 12). Tiedostin tämän analyysiprosessin aikana ja pyrin tarkastelemaan aineistoa mahdollisimman avoimesti suhteessa tutkimustehtävään ja -kysymyksiin.

Abstraktin ilmiön tutkiminen kokemuksellisena ja vuorovaikutukseen liittyvänä ilmiönä sisältää tulkinnallisuutta sekä tutkijan että tutkittavien näkökulmista. Tämän vuoksi tutkimuksen tavoitteena ei ole yleistettävien väitteiden esittäminen, vaan ymmärryksen syventäminen tietystä kontekstista käsin.

Tutkimuksen suunnittelu- ja ideointivaiheessa hyödynsin ChatGPT-tekoälyä ajatusten jäsentämisen ja ideoiden kehittelyn tukena. Lisäksi käytin tekoälypohjaista Keenious-hakutyökalua tutkimusmateriaalin kartoittamiseen. Sitä ei käytetty aineiston analysointiin eikä tutkimustulosten tuottamiseen.

5 Tulosluku

Seuraavaksi esittelen tutkimukseni keskeiset tulokset, jotka perustuvat haastatteluaineiston analyysiin. Tulokset on jäsennelty temaattisesti tutkimuskysymysten mukaisesti siten, että ne tarkastelevat luottamuksen ilmenemistä ja sen koettua merkitystä oppimisprosessissa, luottamuksen rakentumista ja siihen liittyviä haasteita sekä turvallisuuden roolia luottamuksen muodostumisessa.

Teemat limittyvät osittain toisiinsa, mutta analyysissä ne on pyritty erottelemaan eri tasojen hahmottamiseksi. Havainnollistan opettajien kertomuksia suorilla sitaateilla.

Tulokset kuvaavat, millaisina luottamus ja turvallisuus näyttäytyvät opettajien kertomuksissa ja millaisia merkityksiä he liittävät niihin oppimistilanteiden näkökulmasta.

5.1 Luottamuksen ilmeneminen musiikinopetuksessa

Luottamus näyttäytyy opettajien kertomuksissa vuorovaikutuksellisena ilmiönä, joka ilmenee opettajan ja oppilaiden välisessä toiminnassa sekä oppilaiden keskinäisissä suhteissa. Opettajat kuvaavat luottamusta ennen kaikkea uskaltamisena kysyä, kokeilla, epäonnistua ja tuoda oma osaaminen tai osaamattomuus näkyviin. Tämä korostuu kertomusten mukaan musiikin opiskelussa, jossa tekeminen on usein yhteistoiminnallista, näkyvää ja samalla myös henkilökohtaista: oppilaan laulaminen ja soittaminen voivat tuntua paljastavilta. Opettajat näkivät luottamuksen oppitunnin toimintaa mahdollistavana kivijalkana: se näkyy siinä, mitä oppilaat uskaltavat tehdä ja kuinka syvälle opiskelussa päästään.

Kyllä mä pidän sitä erittäin tärkeänä, että sitten pääsee ehkä luomaan semmoisen oppilas–opettajasuhteen paremmin. Siis sillä tavalla, että se oppilas ehkä uskaltaa kysyä, kun pyrin siihen luottamuksen luomiseen. (...) Varmaan sitten tekee sille oppilaallekin, että hän uskaltaa tehdä sitten asioita. Hän luottaa, että opettaja neuvoo, eikä ole väärin tehdä virheitä ja se olisi semmoista molemminpuolista luottamusta. Luottamuksen hakemista varmasti aluksi, ennen kuin oppilaat oppii tuntemaan minut ja minä heidät. (...) Se ottaa oman aikansa, mutta kyllä mä näen, että se on tosi tärkeä. (Opettaja 1)

Ehkä se on sitä luottamusta, että ne uskaltaa kokeilla ja sitten minä aina varovasti neuvon. (Opettaja 1)

Tässä tullaan tähän luottamukseen, että uskaltaa kysyä opettajalta esim. tarkentavan kysymyksen, että ”nyt en ymmärtänyt, selitä hieman tarkemmin tuo asia” tai ”näytä miten se tapahtuu”, niin se on aika hyvä. (Opettaja 3)

Luottamus näyttäytyy opettajien kertomuksissa myös siinä, että oppilas uskaltaa hakeutua oma-aloitteisesti vuorovaikutukseen opettajan kanssa jakamalla ajatuksiaan, kysymyksiään tai kokemuksiaan. Tämänkaltainen kontaktin ottaminen ei rajoitu vain oppituntitilanteisiin, vaan voi tapahtua myös sen ulkopuolella.

X koulussakin muistan, kun jotkut oppilaat, jotka olivat semmoisia, että eivät millään tavalla nousseet esiin siinä oppituntitilanteessa, mutta tunnin jälkeen, kun muut olivat poistuneet ja oppilas jäi siihen luokkaan ja halusi kysyä, että ”kun minua kiinnostaisi se instrumentti, miten minä voisin aloittaa sen instrumentin soittamisen?”. Minullehan se oli niin kuin heittäisi bensaa liekkeihin, (...) että olen onnistunut jonkun kietomaan tähän musiikin maailmaan ja tein kaikkeni, että sitten se instrumentin hankinta ja opetuksen alkaminen lähti sujumaan. Jotenkin tuntuu, että se luottamus oli sillä tasolla, että oppilaat halusivat jäädä tunnin jälkeen keskustelemaan musiikista. (Opettaja 3)

He ovat jostain ihmissuhteista ruvennut puhumaan ja muista tämmöisistä. Ihan nyt ei suurimpia sydänsuruja minulle olla purkauduttu, mutta siis semmoisia, että joskus tullaan ihan asioista juttelemaan. (...) Just semmoinen, että oppilaat tulee tuolla käytävällä näyttämään, että ”hei katso, minä ostin kitaran” ja ”minä sain tämmöisen laitteen”. (...) Se on varmaan semmoista luottamusta, että tulevat esittelemään, kun ollaan molemmat kiinnostuneita samasta asiasta. (Opettaja 1)

Parhaimmillaan se luottamus on tosi hyvä ja silloin siinä voisi puhua jo semmoisesta syvemmästä suhteesta, että voidaan puhua muistakin asioista aika rennosti, kun pelkästään siitä vaikka opetettavasta asiasta. (Opettaja 2)

Luottamuksen ilmeneminen kytkeytyy opettajien mukaan vahvasti myös siihen, miten oppilas suhtautuu oppimiseen. Opettajien mukaan luottamus voi näkyä siinä, ettei oppilas tyydy vain suorittamaan annettuja tehtäviä, vaan kiinnostuu asiasta laajemmin, esittää lisäkysymyksiä ja pyrkii kokonaisuuksien syvempään ymmärtämiseen. Luottamus opettajaan näyttäytyy samalla luottamuksena opettajan ammattitaitoa ja ohjausta kohtaan.

Silloin kun luottamus on hyvä, niin se oppilas ei välttämättä tyydy minimitasoon siinä oppimisessa, vaan hän haluaa tietää siitä vähän enemmän. Sen näkee, kun se oppimisen imu on lähtenyt liikkeelle. Sehän osoittaa sitä, että oppilas luottaa opettajan ammattitaitoon, että hän pystyy auttamaan eteenpäin tässä asiassa. (Opettaja 3)

Silloin kun sen luottamuksen saa, niin silloin oppilas suuntautuu sillä tavalla, että hän haluaa oppia ja hän luottaa siihen, että opettaja osaa opettaa ja se motivaatio siihen oppimiseen syntyy paljon paremmin, kun luottamus syntyy. (...) Ne innostuu opiskelemaan myös vapaa-ajallaan ja miettimään asioita vapaa-ajallaan. (Opettaja 2)

Uskon, että jos on semmoinen hyvä luottamus, silloin se motivaatio oppiaineeseen kasvaa. Mun ajatus on ainakin se, että se voi vaikuttaa sen oppilaan suhtautumiseen oppiainetta kohtaan. (Opettaja 1)

Luottamus näyttäytyy opettajien mukaan myös vastuun antamisena ja vastuullisena toimijuutena. Luottamuksen vallitessa oppilaille annetaan tilaa toimia itsenäisesti ja oppilaat vastaavat luottamukseen toimimalla sovitun mukaisesti.

Minä luotin heihin: he tulivat harjoittelemaan tosi paljon välitunneilla. Ei siellä ollut valvontaa, mutta heille se oli arvokas asia, että heihin luotettiin. Heille tarjottiin se koko välineistö käyttöön, että he pääsivät sitä harrastustaan viemään eteenpäin. Eli minusta sekin on aika hyvä osoitus luottamuksesta, että annetaan niille oppilaille mahdollisuus ja annetaan niille olosuhteet kokeilla ja näyttää että mitenkä. Kun sinä luotat minuun niin minä luotan sinuun. (Opettaja 3)

Jos antaa, että saa mennä soittamaan tonne [musiikkiluokkaan]. Minä aika harvoin annan, että saa tulla soittamaan, mutta jos mä luotan siihen, että paikat pysyvät kunnossa, niin sitten saa tulla soittelemaan välitunnille. (...) Mä tiedän, että sillä porukalla se homma sujuu (...) että joo joo, tulette, että te osaatte käyttäytyä täällä. Kun mä oon sopinut, että näin täällä ollaan, nää on tän luokan pelisäännöt. Jos näillä pystyy toimimaan, niin sitten saa olla. (Opettaja 1)

Näissä kertomuksissa luottamus ilmenee sekä opettajan vastuun antamisena että oppilaiden vastuullisena toimintana. Luottamus konkretisoituu muun muassa mahdollisuutena harjoitella ja käyttää musiikkiluokan välineistöä myös oppitunnin ulkopuolella.

Luottamus ilmenee opettajien mukaan myös vuorovaikutuksen suoruudessa, erityisesti palautteenannossa. Kun luottamus on saavutettu, opettaja voi antaa rehellistä ja täsmällistä palautetta ilman, että oppilas kokee sen uhkaavana tai henkilökohtaisesti loukkavana.

Tämä on semmoinen aine, missä joskus pitää sanoa rehellisesti, jos haluaa, että se musa kuulostaa hyvälle. Siinä pitää aistia sitten, että voinko mä sanoa näin, että miten tää oppilas sitten ottaa tän asian. Että voinko mä sanoa suoraan vai pitäisikö jättää ihan kokonaan sanomatta ja sanoa vaan, että kivasti meni. Mutta ehkä oon saanut vuosien varrella rohkeutta myös siihen, että kun se luottamus on syntynyt, niin sitten pystyy sanomaan rohkeemmin ja että uskalletaan siinä ryhmässä myös hyväksyä se, että me ei olla täydellisiä. Tehdään kaikki parhaamme vaan, se riittää. (Opettaja 2)

Luottamus ilmenee tällöin oppimisprosessin sujuvuutena ja tehokkuutena. Opettajien kertomuksissa luottamuksen dynamiikka mahdollistaa sen, että ohjaus voidaan kohdistaa suoraan musiikilliseen toimintaan ilman jatkuvaa varovaisuutta.

Silloin kun se toimii se luottamuksen dynamiikka, niin se nopeuttaa sitä oppimista valtavasti, koska sä voit sanoa suoraan niitä asioita, eikä toinen loukkaannu siitä tai säikähdä sitä, kun se luottamus on saavutettu. (Opettaja 2)

Kertomusten mukaan luottamus ilmenee musiikinopetuksessa myös keskittymisen ja työrauhan mahdollistumisena. Kun oppimistilanne koetaan luottamukselliseksi, oppilaat voivat suunnata huomionsa itse työskentelyyn sen sijaan, että energia kuluisi ympäristön tarkkailuun tai epävarmuuden hallintaan.

Me päästään huomattavasti pidemmälle, kun siihen ei tule keskeytyksiä siihen oppimisprosessiin, että voidaan keskittyä siihen, mitä ollaan oppimassa. Oli se iso tai pieni asia, niin se menee kerralla läpi. Mutta silloin, jos siinä on tämmöisiä häiriötekijöitä, niin kaikkien keskittyminen menee siinä ryhmässä ja se vaikuttaa siihen oppimistulokseen. (Opettaja 3)

Opettajien kertomuksissa korostuu lisäksi musiikin oppiaineen sensitiivinen luonne. Musiikillinen toiminta, erityisesti laulaminen, kuvataan intiimiksi ja henkilökohtaiseksi, mikä tekee luottamuksen roolista musiikintunneilla erityisen näkyvää. Oppilas joutuu asettamaan itsensä kuuluvaksi ja näkyväksi, jolloin luottamuksen puute voi pysäyttää toiminnan kokonaan.

Musiikin taidot ovat niin intiimejä ja henkilökohtaisia, että jos sitä luottamusta ei olisi, niin ne jäisivät kyllä piiloon aika tavalla. (Opettaja 3)

Jos täällä ei pysty luottamaan siihen, että ei tule nolatuksi siitä mitä yrittää, niin silloinhan täällä ei kukaan tee mitään. Jos sitä luottamusta ei ole, niin opetus ei etene. Käytännössä se on välttämätöntä. (Opettaja 4)

Luottamus ilmenee aineistossa myös ryhmän ominaisuutena. Musiikintunneilla toimitaan pääsääntöisesti yhdessä, jolloin oppiminen on riippuvaista myös toisten toiminnasta ja ryhmän ilmapiiristä. Kun ryhmässä vallitsee luottamuksellinen ilmapiiri, oppilaat uskaltaavat ottaa riskejä ja osallistua yhteiseen tekemiseen.

Silloin kun siinä ryhmässä on hyvä semmoinen yhdessä tekemisen meininki, hyvä henki ja halu oppia, niin oppilas myös nopeasti oppii ja tulokset on huomattavasti nopeampia kuin muuten. (Opettaja 3)

Yleisesti musiikki oppiaineena vaatii luottamusta siinäkin mielessä, koska siinä kuitenkin pääsääntöisesti tehdään aina yhdessä, kun ei sitä voi täysin yksin oikein suorittaakaan. (...) Se vuorovaikutteisuus on aika tärkeässä osassa. (Opettaja 4)

Kun luottamus rakentuu siinä ryhmässä niiden jäsenten kesken, niin semmoisen ryhmän kanssa päästään huomattavasti pidemmälle. Se on erittäin tärkeä se luottamus tässä musiikissa, että oppilas kasvaa siihen omaan osaamisen mittaansa. (Opettaja 3)

Luottamus näyttäytyy näin paitsi yksilöiden välisenä suhteena, myös ryhmän yhteisenä toimintaa jäsentävänä ja tukevana rakenteena. Se ilmenee uskaltamisena, aktiivisena osallistumisena, palautteen vastaanottamisena, oppimisen syvenemisenä sekä vuorovaikutuksen sujuvuutena. Musiikinopetuksessa luottamuksen ilmeneminen on erityisen konkreettista, sillä oppilaiden toiminta on näkyvää, kuuluvaa ja yhteistoiminnallista. Lisäksi musisoiminen voidaan kokea hyvin sensitiivisenä ja henkilökohtaisena. Aineiston perusteella luottamus tukee oppimistilanteen kehittymistä kohti syvällistä, tavoitteellista ja yhteistoiminnallista työskentelyä.

5.2 Luottamuksen rakentuminen ja epäluottamustekijät

Opettajien kertomuksissa luottamussuhteen syntyminen ja ylläpitäminen näyttäytyy prosessina, joka rakentuu vuorovaikutuksessa, aidossa kohtaamisessa sekä opettajan peda-

gogisissa valinnoissa. Luottamus ei aineiston perusteella synny yksittäisen teon seurauksena, vaan vähitellen yhdessä toimimassa, yhteisten kokemusten kautta. Samalla opettajat kuvasivat useita tekijöitä, jotka voivat heikentää luottamusta tai estää sen muodostumisen kokonaan.

Luottamusta vahvistavina tekijöinä opettajat korostivat ennen kaikkea opettajan aitoa kiinnostusta oppilaitaan kohtaan, kuuntelemista ja läsnäoloa. Luottamuksen nähtiin syntyvän arkisissa kohtaamisissa, joissa oppilas kokee tulevansa nähdyksi ja kuulluksi.

Ihan silleen olemalla oma itsensä ja että on kiinnostunut oppilaiden asioista. Se on aika tärkeää, että jos oppilas haluaa kertoa jotain, niin kuuntelee eikä sivuuta sitä. Ihan niin kuin missä tahansa ihmissuhteissa. Se, että jos vaan itse pölötät, etkä kuuntele muita, niin ei semmoinen kaveri kovin kiinnostava ystävä ole, että alkaa vaan pölöttää omista asioistaan, mutta ei kuuntele toista koskaan. Oppilaitakin pitää kuunnella ja olla kiinnostuneita niistä. Ja kyllä semmoinen kannustaminen, rohkaiseminen ja että antaa sitä positiivista palautetta. Siitä se luottamus syntyy. Kun näet sen oppilaan hymyilevän, niin tiedät, että nyt ollaan oikeilla jäljillä. (Opettaja 2)

Luottamuksen rakentumista tukee myös opettajan fyysinen ja sosiaalinen läsnäolo, eli opettaja on näkyvä osa kouluyhteisöä eikä vain yksittäisten oppituntien aikana läsnä.

Täällä talossa mä olen näkyvillä. Mä kuljen tuolla käytävillä ja muuta, niin se voi olla, että sen luottamuksen rakentuminen näkyy tuommoisessa, että olenko mä näkyvä muuten (Opettaja 1)

Opettajat kuvasivat myös kahdenkeskisen kohtaamisen merkitystä luottamuksen syvenemiselle. Luottamus syntyy erityisesti hetkissä, joissa opettaja menee oppilaan viereen ja ohjaa toimintaa kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa.

Se ei synny semmoisessa ryhmäopetuksessa, vaan yleensä siinä, että ollaan hyvinkin lähekkäin ja vuorovaikutuksessa silleen tosi kahdenkeskisesti. (...) Heti kun menee oppilaan viereen (...) niin siinä syntyy semmoinen ihan toisenlainen kontakti siihen oppilaaseen, joka sitten poikii myöhemmin. (Opettaja 2)

Luottamusta edistävänä tekijänä haastatteluissa korostuu myös opettajan aitous. Opettajien mukaan oppilaat tunnistavat herkästi epäaidon tai näyttelevän opettajan toiminnan, mikä voi puolestaan heikentää luottamuksen syntymistä.

Minusta se [luottamuksen rakentaminen] on jokapäiväistä olemista niiden oppilaiden kanssa. Sitä ei vaan joskus tehdä, jonka jälkeen se voidaan unohtaa, vaan sitä on pidettävä yllä sitä luottamusta. Ja opettaja tietenkin omalla luottamusta herättävällä persoonallaan varmasti pystyy rakentamaan sitä luottamusta oppilaiden välillä ja suhteessa opettajaan. Moraalisesti ja eettisesti opettaja, joka haluaa niiden oppilaiden parasta, on yleensä oppilaiden silmissä aika arvostettu ja luottamusta herättävä tyyppi. (...) Oppilashan aistii semmoisen feikkauksen tai näyttelemisen. Jos sä rupeat näyttelemään, niin sä kuitenkin joka päivä sitten vähän näyttelet eri roolia. (Opettaja 3)

Siinä mielessä tavallaan se hyvän itsetunnon omaava opettaja tietää ja tuntee itsensä. Hän tietää, mitä hän osaa ja ennen kaikkea hän tietää, mitä hän ei osaa ja uskaltaa senkin näyttää oppilaille. Että ”minä nyt en kerta kaikkiaan pysty pianolla soittamaan tuommoista biisiä”, niin minusta se on erittäin hyvä luottamuksen osoitus oppilaiden suuntaan. (Opettaja 3)

Keskeiseksi luottamusta edistäväksi tekijäksi mainittiin myös opettajan tapa suhtautua virheisiin ja keskeneräisyyteen. Opettajat kuvasivat, että musiikinopetuksessa luottamus rakentuu erityisesti silloin, kun oppilas kokee, ettei epäonnistuminen johda nolaukseen tai arvosteluun. Opettajan omien virheiden normalisointi näyttäytyy aineistossa tietoisena pedagogisena valintana, jonka tarkoituksena on madaltaa oppilaiden kynnystä osallistua.

Yritän korostaa sitä, että jos on pikkuisen väärin tai paljonkin väärin, niin ei haittaa, virheitä saa tehdä. Sitten minä yritän oppilaille sanoa, että ovat armeliaita itselleen ja myöskin kavereilleen (...) että ei täällä kukaan kuole, jos soitat vähän väärin. (...) Minäkin teen virheitä: minä hyppään väärälle riville lauluissa ja otan väärän soinnun. (...) Toivon ainakin niin, että se olisi sitä luottamuksen luomista sillä, että saa tehdä virheitä ja saa rennosti oppia. (Opettaja 1)

Tekeminen sinällään on se tärkein juttu ja että kaikki uskaltavat kokeilla, uskaltavat yrittää. Virheitä tulee kaikilla ja niin pitääkin tulla. (Opettaja 3)

Jos yrittää sellaista virheetöntä kuvaa itsestään luoda koko ajan, että ”minä en tee virheitä, minä oon täydellinen” niin ei semmoinen ketään motivoi edes. Pitää olla ihan yhtä haavoittuvainen ja virheellinen ihminen, sen opettajankin. (Opettaja 2)

On tosi harvinaista, että soitan ilman yhtään virhettä. Ja sitten mä oon taas sitä mieltä, että nimenomaan mä annan sillä esimerkkiä, että tämä laji ei ole sitä varten, että me virheetömiä suorituksia lähdetään hakemaan. (...) Minä soittelen tahallaankin varsinkin syksyllä niitä virheitä ihan sen takia, että he ymmärtää, että kyse ei ole virheiden välttelystä. Virheiden vältteleminen saa aikaan sen, ettei täällä tapahdu mitään. (Opettaja 4)

Opettajien kertomusten mukaan luottamusta rakentaa myös opettajan tapa tunnistaa ja sanoittaa oppilaiden onnistumisia. Myönteinen palaute toimii keinona vahvistaa oppilaan kokemusta siitä, että hänen toimintaansa arvostetaan. Samalla opettajan tehtäväksi kuvataan kyky yhdistää ohjaus ja kannustus tasapuolisella tavalla.

Jos siinä tilanteessa pystyy vielä jollain tavalla kehuaan, että tuo homma meni hyvin, niin se on tosi tärkeä juttu. (Opettaja 2)

Opettajan pitää olla tasapuolinen ja ojentaa silloin kun on ojentamisen paikka ja tukea ja kehaista silloin kun on tukemisen tai kehumisen paikka. (Opettaja 3)

Näissä kuvauksissa positiivinen palaute näyttäytyy osana opettajan sensitiivistä vuorovaikutusta. Se tukee luottamuksen rakentumista tekemällä oppimisprosessista oppilaalle myönteisesti jäsentyvän ja oppimista tukevan.

Luottamusta heikentäviksi tekijöiksi opettajat kokevat ryhmän sisäiset jännitteet, kuten epäasiallisen käytöksen, toisten oppilaiden vähättelyn sekä pelon nolatuksi tulemisesta. Sosiaalinen ilmapiiri voi estää oppilasta osallistumasta toimintaan, vaikka opettaja pyrkisi luomaan luottamuksellista ja turvallista tilaa.

Pelätään, että nämä ”kellokkaat” siellä nälvivät joko tunnilla tai sitten tunnin jälkeen jostakin pienestä virheestä, tai ei välttämättä virhettäkään tarvitse olla. Arempi oppilas ei uskalla tehdä mitään siellä, kun pelkää, että seuraavalla välitunnilla kuulee, että miten sä nyt tuolla tavalla sanoit. (Opettaja 3)

Jotkut tietyt ihmiset on oppinut semmoisia toimintamalleja, että ne nauraa toisille – ivallisesti. Kyllä se on myrkky täällä musassa. (Opettaja 2)

Epäluottamusta voi aineiston perusteella syntyä myös tilanteissa, joissa opettajan oma kuormitus näkyy vuorovaikutuksessa. Opettajat kuvaavat luottamusta hauraaksi: se voi rikkoutua nopeasti, jos oppilas kokee tullessa nolatuksi tai epäoikeudenmukaisesti kohdelluksi. Luottamus ei siis heikkene vain oppilaiden toiminnan vuoksi, vaan myös opettajan reagoitavat vaikuttavat luottamuksen rakentamiseen ja ylläpitämiseen.

Myös opettajalla on hirmu valta, että jos se töksäyttelee jotain, niin kyllä se myrkyttää sitten koko homman. (...) Semmoiset huonot tilanteet syntyy, jos on oppilaita, jotka käyttäytyy ikävästi ja se sitten monesti johtaa siihen, että itsekin alkaa olla hermostunut ja käyttäytyy sitten ikävästi niillä tunneilla. (Opettaja 2)

Joskus ihmisillä on huono päivä tai oppilaat toimii tosi ärsyttävästi niin, että siellä meinaa se pinna mennä. Mutta me ollaan kuitenkin ne koulutetut aikuiset tässä tilanteessa, he on niitä hormonien riivaamia teini-ikäisiä, että kuitenkin se

aikuisen vastuu pitää ymmärtää kaiken omienkin tunteiden keskellä, että ei rikkoisi sitä luottamusta. (...) Jos sen joskus rikkoo, niin sitä luottamusta ei saa takaisin. (Opettaja 4)

Erityisen konkreettisen epäluottamusta aiheuttavana tekijänä kertomuksissa korostuivat tilanteet, joissa oppilaille oli annettu vapauksia ja vastuuta, mutta toiminta ei ole ollut sovitun mukaista

Jos antaa, että saa mennä soittamaan tuonne [musiikkiluokkaan]. Minä aika harvoin annan, mutta jos mä luotan siihen, että paikat pysyy kunnossa, niin sitten saa tulla soittamaan välitunnille. Mutta sitten jos täällä ollaan mäiskitty paikat hajalle (...), niin sitten tämmöisissä tilanteissa se luottamus katoaa. Se on hankala tilanne. (Opettaja 1)

Näitä äsken mainittuja vapauksia, että musiikkiluokkaa tarjotaan vaikka välituntisoihtoihin ja vaikka kuinka vakuutellaan, että sinne ei ulkopuolisia pääse, niin sinne on siitä huolimatta mennyt ja sitten on paikat vähän remontissa, että kyllä se opettajaan päin se luottamus siinä horjuu aika vahvasti. (Opettaja 3)

Vapauksien antamista ei kuvata luottamuksen lähtökohtana, vaan pikemminkin keinona rakentaa ja säädellä luottamusta. Vapauksia ei anneta ennen kuin oppilaat ovat toiminnallaan osoittaneet olevansa luottamuksen arvoisia.

Kannattaa seurata sitä tilannetta, miten paljon sä pystyt sitä köyttä löysäämään. Aluksi se on pidettävä riittävän lyhyenä se köysi – valtaköysi – ja sen jälkeen sitä voidaan löysätä, jos näyttää, että se ryhmä ansaitsee sitä köyden löysentämistä. (Opettaja 3)

Kertomuksissa luottamussuhteen rakentuminen ei rajoitu vain opettajan ja yksittäisen oppilaan väliseen suhteeseen, vaan siihen kytkeytyy vahvasti myös ryhmän sisäinen dynamiikka ja ryhmän jäsenten välinen tuttuus. Ryhmäyttäminen nähdään keinona, jonka avulla oppilaat voivat vähitellen oppia luottamaan toisiinsa ja löytää paikkansa ryhmässä.

Aika paljonhan käytetään ryhmäyttämistä nykyään, että nuorisotoimi tai joku muu lähtee oppilaiden kanssa retkelle. Lähdetään siis koulusta ulos ja tehdään jotain yhdessä, koska monesti tällaiset yhteiset kokemukset tai yhteiset vaikeudetkin yhdistää. Siellä erilaisessa ympäristössä sitten oppilas voi löytää jonkun toisen, joka ajattelee samalla tavalla. (Opettaja 3)

Ollaan saavutettu se tietty luottamus ja turvallisuus, että uskalletaan heittäytyä siinä porukassa. Joskus on ollut oppilaita, jotka on ollut jo aikaisemmin alakoulussa paljon samalla luokalla, niin se vaikuttaa siihen, että ne uskaltaa sitten täällä heti tehdä. (Opettaja 2)

Ihanteellisessa tilanteessa se ryhmään kasvaa, niistä tulee kavereita keskenään. Niillä on yhteinen kiinnostuksen aihe, niillä on yhteinen harrastus. Se on valtava kehityskaari ja nimenomaan semmoinen sosiaalinen oppilaiden välinen se ryhmän yhteishenki. Se on parhaimmillaan aivan käsittämätön, käsinkosketeltava. (Opettaja 3).

Kertomukset viittaavat myös siihen, että luottamus ei ole yksinomaan opettajan rakennettavissa, vaan siihen kytkeytyvät myös ryhmän toiminta sekä koulun muut toimijat.

Mun mielestä musiikinopettajan pitää olla ihmisrakas ja pitää niistä oppilaista ja osoittaa se sillä tavalla välittämällä ja sitä ryhmää kouluttamalla tai opettamalla niin, että jokainen siellä ryhmässä on tärkeä. (...) Se on sitä luottamuksen rakentamista ja joskus se kestää pitkään. (...) Voi olla, että se ei edes rakennu joidenkin ryhmien kanssa koskaan. (...) Mutta jos se luottamus onnistutaan rakentamaan, se ei ole tietenkään pelkästään musiikinopettajan tehtävä. Se on sattuman kauppaa, minkälainen ryhmä sattuu muodostumaan, minkälainen luokanvalvoja

niillä on, miten opettajat jaksavat sen ryhmän kanssa touhuta ja puhua näistä tai toimia niin, että se luottamus rakentuu siinä ryhmässä niiden jäsenten kesken. (Opettaja 3)

Tämä kertomus tuo näkyviin, että luottamus rakentuu sekä opettajan tietoisista pedagogisista valinnoista ja teoista että laajemmasta ryhmä- ja oppilaitoskontekstista, mikä selittää myös luottamuksen määrän vaihtelua ryhmien välillä.

Aineisto osoittaa, että luottamuksen syntyminen ja ylläpitäminen musiikinopetuksessa edellyttää opettajalta jatkuvaa sensitiivisyyttä, johdonmukaisuutta ja aitoutta. Luottamusta edistävät opettajan läsnäolo, kiinnostus oppilaita kohtaan, virheiden salliminen ja normalisoiminen sekä rehellinen toiminta. Luottamusta puolestaan heikentävät ryhmän sisäiset jännitteet, vertaisten vähättely ja muu epäasiallinen toiminta sekä tilanteet, joissa annettu luottamus petetään. Aineiston perusteella luottamus näyttäytyy ilmiönä, joka vaatii jatkuvaa ylläpitoa ja vaikuttaa merkittävästi oppimistilanteen toimivuuteen.

5.3 Turvallisuuden merkitys luottamuksen rakentumisessa

Turvallisuus ja luottamus kuvataan aineistossa toisiinsa limittyvinä ilmiöinä. Opettajien kertomuksissa turvallisuus näyttäytyy luottamuksen muodostumisen taustatekijänä. Se ei rajoitu pelkästään fyysiseen ympäristöön, vaan rakentuu myös psyykkisistä, sosiaalisista ja pedagogisista lähtökohdista. Turvallisuus liittyy siihen, millaisena oppilas kokee oppimistilanteen: voiko hän toimia ilman pelkoa nolatuksi tulemisesta, väärin perustein arvioiduksi tulemisesta tai vertaisten kielteisistä reaktioista. Opettajien puheessa turvallisuus näyttäytyy perustana, jonka varaan luottamus voi rakentua.

Mä näen, että kyllä ne varmasti linkittyy, että se turvallisuus ja luottamus varmaan molemmat ruokkii toinen toisiaan. (Opettaja 1)

Turvallisuus ja luottamus on ihan vaan toistensa eri puolia. (Opettaja 2)

Mun mielestä luottamus ja turvallisuus on käsi kädessä kulkevat asiat. (...) Oppimista ei voi tapahtua, ellei ole turvallisuutta ja ellei ole luottamusta siihen tilanteeseen ja sitä turvallisuutta täällä tilassa. (Opettaja 4)

5.3.1 Psyykkinen turvallisuus

Psyykkinen turvallisuus näyttäytyy opettajien kertomuksissa tärkeänä tekijänä luottamuksen muodostumisessa. Se liittyy oppilaan kokemukseen siitä, voiko hän osallistua toimintaan ilman kielteisiä seurauksia. Aineiston perusteella psyykkinen turvallisuus tarkoittaa ennen kaikkea ennakoitavuutta, oikeudenmukaisuutta ja tunnetta siitä, että oppimistilanne on opettajan hallinnassa ja opettaja on oppilaan puolella. Kun oppilas voi luottaa siihen, ettei häntä saateta tilanteeseen, jossa hän joutuu kielteisen arvostelun kohteeksi, hänen on mahdollista siirtyä tarkkailijan roolista aktiiviseksi toimijaksi.

Turvallinen oppimisympäristö on juuri sellainen, että sulle ei naureta vaan sä saat mokata ja olla oma itsesi, sut hyväksytään semmoisena kuin sä oot. (...) Siihen siellä pitäisi pyrkiä, että meillä olisi kaikilla aina musaluokassa turvallista tehdä ja saisi yrittää silleen, ettei tarvitse pelätä, että mitä muut ajattelee. Opetellaan sitä fiksua käytöstä ja toimintaa siellä tunneilla myös koko aika, että se on sitä yhteistyötaitojen ja elämän oppimista. (Opettaja 2)

Turvallisuus voi laskea varmaan oppilaan näkökulmasta siinä, että miten pärjää toisten silmissä. Ja jos lähtee yrittämään ja koko muu luokka ei halua yrittää, niin sitten se voi laskea sitä turvallisuutta oppilaan ajatuksissa, että voinko mä tätä lähtee nyt kokeilemaan, jos kukaan muu ei tätä yritä. (Opettaja 1)

Että siellä ei takaraivossa kolota oppilaalla, että mitähän tälläkin tunnilla mahtaa nyt tapahtua, että hän tietää, että tällä opettajalla on tämä homma hanskassa ja opettaja kykenee seuraamaan mitä tunnilla tapahtuu. (Opettaja 3)

Psyykkinen turvallisuus liittyy myös opettajan vastuuseen tilanteen hallinnasta ja oppilaiden suojaamisesta nolatuksi tulemiselta.

Ei semmoista julkista nolaamista yhtään. Mäkään en laita heitä sellaisen julkisen nolailun kohteeksi. Mä sanallistan sen ja sitten minä vaadin sitä. (...) Sitten pikkuhiljaa asioiden edetessä he havaitsevat, että minä pidän sanani. (Opettaja 4)

Näin psyykkinen turvallisuus toimii luottamuksen rakentumisen edellytyksenä. Oppilas voi osallistua vasta silloin, kun hänen ei tarvitse suojella itseään eikä kokea pelkoa omasta osallistumisestaan. Näin psyykkinen turvallisuus ei tarkoita vain mukavuuden tunnetta, vaan se on edellytys sille, että oppilas uskaltaa ylipäättään tuoda oman osaamisensa ja osaamattomuutensa näkyviin.

5.3.2 Sosiaalinen turvallisuus

Sosiaalinen turvallisuus näyttäytyy aineistossa vahvasti vertaissuhteisiin kytkeytyvänä ilmiönä. Opettajien kertomuksissa korostuu, että oppilaan toimijuus oppitunneilla ei rakennu ainoastaan suhteessa opettajaan, vaan ennen kaikkea suhteessa muihin oppilaisiin. Sosiaalisesti turvallinen ympäristö tarkoittaa tilaa, jossa oppilas kokee olevansa hyväksytty ryhmän jäsenenä, eikä joudu pelkäämään esimerkiksi ryhmästä ulossulkemista. Eriytyisesti murrosikäisten kohdalla ryhmään kuulumisen ja vertaisten hyväksyntä näyttävät merkittävinä osallistumista säätelevinä tekijöinä.

Aineisto viittaa myös siihen, että sosiaalinen turvallisuus rakentuu usein konkreettisesti kaverisuhteiden kautta. Yhdenkin luotetavan vertaissuhteen läsnäolo voi madaltaa osallistumisen kynnystä merkittävästi. Vastaavasti ryhmän sisäiset jännitteet tai pelko vertaisten kielteisistä reaktioista voivat johtaa vetäytymiseen, osaamisen peittämiseen tai passiivisuuteen, vaikka oppilaalla olisi halua ja potentiaalia osallistua.

Ehkä se, että kun kaverin kanssa kun saa mennä vähän tekemään, niin sitten uskalletaan tehdä. (Opettaja 1)

Siihen vaikuttaa se, että onko siellä kaveri vai ei – tosi paljon. Että jos otetaan kaverin kanssa sama valinnaisaine, niin siellä on kiva olla. (Opettaja 2)

Että kaikilla kuitenkin olisi joku vertaishenkilö, jonka kanssa touhuta. Sehän on monesti näillä teini-ikäisillä erittäin tärkeä se kaveri. Tietyissä vaiheissa ne ovat jopa tärkeimpiä. Jotkut sanoo, että tärkeämpiä kuin vanhemmatkin. Monelle se voi olla huomattavasti tärkeämpi syy tulla kouluun, että hän pääsee olemaan niiden kaverien kanssa kuin sinällään se opetustilanne. Siinä mielessä se sosiaalinen turvallisuus on äärimmäisen tärkeää. (Opettaja 3)

Mä näen sen silleen, että nimenomaan aikuisen sanomisiin ei ollenkaan luoteta siinä määrin mitä kavereiden sanomisiin. (Opettaja 4)

Turvattomuus taas syntyy kertomusten mukaan usein vertaisten kielteisistä reaktioista.

Jos vaikka joku luokan tietty henkilö lähtee tekemään, niin sitten seurataan sitä tai ei kehdata tehdä, jos vaikka nälvitään käytävällä sitten. Semmoistakin oon kuullut, että ei kehtaa laulaa, kun sitten jotkut aukoo päätä. (Opettaja 1)

Siitä alkaa tulla sitä tietynlaista arkailua, että ei uskalleta sitten hirveästi ottaa haasteita vastaan tai että tehdään sitä turvallisimpana pidettyä asiaa tai että yritetään pitää mahdollisimman matalaa profiilia, koska pelätään, että se ikävä huomio sitten kääntyy heihin. (Opettaja 4)

Sosiaalinen turvallisuus kytkeytyy opettajien kertomuksissa siihen, miten vahvasti vertaissuhteet ja vertaisten toiminta säätelevät oppilaan uskaltamista osallistua, etenkin murosissä. Yhdenkin luotetun kaverisuhteen läsnäolo voi madaltaa osallistumisen kynnystä, kun taas pelko vertaisten kielteisistä reaktioista ohjaa helposti vetäytymiseen, varmisteluun ja osaamisen peittämiseen. Tällöin luottamuksen rakentuminen ei riipu vain opettajan toiminnasta, vaan siitä, onko ryhmässä tilaa olla näkyvä ilman sosiaalista rangaistusta.

5.3.3 Fyysinen turvallisuus

Vaikka turvallisuus ilmenee aineistossa ensisijaisesti psyykkisenä ja sosiaalisena ilmiönä, opettajat viittaavat myös fyysiseen turvallisuuteen luottamuksen edellytyksenä. Fyysinen turvallisuus liittyy ennen kaikkea siihen, että oppimistilanne pysyy opettajan hallinnassa eikä tilanteessa synny uhkaa tai konflikteja, jotka rikkovat oppimisen edellytyksiä. Lisäksi aineistossa nousi esille opiskeluvälineiden, kuten soittimien ja äänentoistolaitteiden asianmukainen kunto.

Fyysinen turvallisuus on ihan olennaista tietenkin, että koulussa on yleensä turvallista olla. Vanhemmat odottaa, että kun oppilas tulee kouluun, niin hän myös yhtenä kappaleena palaa takaisin illalla kotiin, että siellä ei tapahdu mitään semmoista. Tai jos siellä luokassa tapahtuu jotakin räihinää, niin se selvitetään. (...) Kaikkein pahinta on, jos siellä tapahtuu jo räihinöintiä. (...) Se on ihan selvää, että sen tunnin oppimistulokset nollautuu kyllä aika perusteellisesti, siitä ei tule mitään siitä oppitunnista. Se on sama lähteä vaikka välkälle sitten, kun kaikilla pyörii kuitenkin mielessä se tapahtunut konflikti. Siihen on vaikea palata siihen nolatilanteeseen, että pitää antaa ajan kulua ja seuraavalla tunnilla sitten koitetaan uudestaan. (Opettaja 3)

No tietenkin fyysinen turvallisuus, että siellä on välineet kunnossa, että siellä ei ole mitään vaaraa niissä välineissä. (Opettaja 3)

Nämä kuvaukset osoittavat, että fyysinen turvallisuus luo pohjan oppimistilanteelle. Tilanteet, joissa turvallisuus järkkyy konkreettisesti, vaikuttavat välittömästi luottamukseen ja oppimisen mahdollisuuksiin. Konfliktitilanteet, uhkat tai välineisiin liittyvät tapaturmat siirtävät huomion oppimisesta selviytymiseen ja tilanteen hallintaan. Näin fyysinen turvallisuus toimii tasona, jonka varaan muut turvallisuuden ja luottamuksen ulottuvuudet voivat toteutua.

5.3.4 Pedagoginen turvallisuus

Pedagoginen turvallisuus näyttäytyy aineistossa opetuksen rakenteisiin, opettajan toimintaan sekä opetustilanteen hallittavuuteen liittyvänä ilmiönä. Se ei tarkoita pelkästään selkeitä sääntöjä tai työrauhaa, vaan oppilaan kokemusta siitä, että opetustilanne on ymmärrettävä ja ennakoitava. Pedagogisesti turvallisessa ympäristössä oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan, millä tavoin oppiminen etenee ja millaisiin tavoitteisiin pyritään. Tämä vähentää epävarmuustekijöitä ja vapauttaa kognitiivisia resursseja itse oppimiseen.

Opettajien kertomuksissa pedagoginen turvallisuus rakentuu erityisesti opetuksen ennakoitavuuden ja johdonmukaisuuden kautta. Turvallisuus syntyy siitä, että oppilas tietää, mitä tunnilla tehdään ja mihin työskentelyllä pyritään. Johdonmukainen toiminta luo opetustilanteeseen selkeät rajat ja tekee siitä oppilaalle ymmärrettävän.

Pedagoginen turvallisuus on sitä, että etukäteen oppilas tietää mitä vaikka tällä viikolla tai tällä tunnilla tullaan tekemään. Että meillä on maali, jota kohti mennään ja lähdetään sitten etenemään yhdessä johdonmukaisesti ja pyritään kaikki pitämään siinä mukana. (Opettaja 3)

Sitten tietynlainen johdonmukaisuus tekee semmoiset turvalliset rajat siihen, mitä täällä on tarkoitus tehdä ja mitä täällä voi tehdä. (Opettaja 4)

Ennakoitavuus ja johdonmukaisuus kytkeytyvät myös opetuksen rakenteelliseen selkeyteen. Kun opettaja jäsentää oppisisällöt oppilaalle hahmotettaviin kokonaisuuksiin, oppiminen näyttäytyy hallittavana prosessina.

Hyvä opettaja osaa nimenomaan pilkkoa sen oppiaineksen semmoisiin ymmärrettäviin palasiin, jotta oppilaskin sen ymmärtää ja sen kokonaisuuden hahmottaa paremmin. (Opettaja 3)

Rakenteellinen selkeys liittyy myös eriyttämiseen. Pedagoginen turvallisuus vahvistuu, kun oppilas saa taitotasoonsa nähden sopivia tehtäviä, joissa onnistuminen on mahdollista.

Miten pystyy helpottamaan ja miten pystyy tekemän eri tasoilla. Aloittelija pystyy tekemään jo jotain asiaa siinä mukana ja sitten se, joka on pidemmällä, niin sille sitten vähän vaativampia tehtäviä. Että pystyy eriyttämään sillä tavalla. Ja totta kai pyrin siihen, että jos oppilailta tulee joku kuningasidea, niin se toteutetaan kyllä varmasti. Mitä enemmän sieltä oppilailta tulevia ideoita saadaan, niin sitä hedelmällisempää se on. (Opettaja 2)

Turvallisuuden kokemukseen vaikuttaa lisäksi opetuksen tasapuolisuus. Oikeudenmukainen kohtelu luo luottamusta siihen, että oppimistilanne ei altista oppilasta suhteettoman suurelle epäonnistumiselle tai nolostumiselle.

Tasapuolisuus; että kaikkia kohdellaan samalla tavalla, kaikki ovat samanarvoisia siellä luokassa, että opettajalla ei ole bestiksiä siellä oppilasjoukossa, vaan kaikkiin pyritään suhtautumaan samalla tavalla. (Opettaja 3)

Opettajien puheissa korostuvat myös opettajan odotukset ja vaatimukset oppilaita kohtaan. Pedagoginen turvallisuus ei tarkoita vaatimusten puuttumista, vaan pikemminkin selkeitä ja johdonmukaisia odotuksia, jotka tekevät oppimistilanteesta ennakoitavan ja mielekkään. Turvallisuus rakentuu myös siitä, että oppilas tietää, että oppimista edellytetään ja että opetuksessa edetään määrätietoisesti.

Sen oon oppinut vuosien varrella, että pitää oppia vaatimaan oppilailta, että jos et vaadi koskaan mitään, niin ei voi koskaan oppia mitään. (...) Jos ei vaadi koskaan, niin ei ne koskaan kukaan opettele mitään. (...) Mun mielestä oppilaat tykkääkin siitä, että jämäkästi mennään eteenpäin. (Opettaja 2)

Aineiston perusteella pedagoginen turvallisuus liittyy siihen, että oppilas ymmärtää opetustilanteen rakenteen: mitä tehdään, miksi tehdään ja miten eteneminen tapahtuu. Johdonmukaisuus, tasapuolisuus, tavoitteiden näkyväksi tekeminen ja sopivat tasoiset tehtävät vähentävät epävarmuutta ja tekevät osallistumisesta hallittavaa, jolloin oppilas uskalltaa ottaa oppimisen kannalta tarpeellisia riskejä. Pedagoginen turvallisuus ei siis tarkoita vaatimusten minimoimista, vaan sitä, että vaatimukset ja rajat ovat ennakoitavissa ja oppilaan kannalta mielekkäitä hänen taitotasonsa huomioon ottaen. Tältä osin pedagoginen turvallisuus voidaan tulkita luottamusta mahdollistavana rakenteena.

5.3.5 Turvallisuus luottamuksen mahdollistajana

Opettajien kertomuksissa turvallisuus näyttäytyy lopulta luottamuksen edellytyksenä. Ilman kokemusta siitä, että oppimistilanne on turvallinen, ennakoitava ja hyväksyvä, oppilas ei välttämättä uskalla asettaa itseään näkyväksi musiikillisessa toiminnassa.

Olen sitä mieltä, että luottamusta ei synny, jos ei ole jonkun tasoista turvallisuutta tilassa ja sen ryhmän kanssa, sekä yhteisiä pelisääntöjä. Se tilanne pitää olla riittävän turvallinen, että siellä rupeaa oikeasti tapahtumaan asioita. (Opettaja 4)

Kyllä se voi minun mielestä vahvistaa luottamusta se turvallisuuden tunne siinä. Se, että on turvallista kokeilla ja tehdä virheitä, niin sitten se luo luottamusta. (...) Mä näen, että kyllä ne varmasti linkittyvät, että se turvallisuus ja luottamus varmaan molemmat ruokkii toinen toisiaan. (Opettaja 1)

Turvallisuus toimii näin tilana, jossa oppilas voi vähitellen siirtyä tarkkailijasta toimijaksi. Kun psyykinen, sosiaalinen, fyysinen ja pedagoginen turvallisuus ovat riittävällä tasolla, oppilas voi ottaa oppimiseen liittyviä riskejä: kokeilla, erehtyä, tehdä virheitä ja ilmaista itseään. Ilman tätä perustaa toiminta jää helposti varovaiseksi tai kokonaan toteutumatta. Näin turvallisuus näyttäytyy aineistossa luottamuksen keskeisenä mahdollistajana.

6 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen keskeisiä tuloksia suhteessa aiempaan tutkimukseen. Pohdinnan tavoitteena on syventää ymmärrystä siitä, millaisena luottamuksen ja turvallisuuden merkitys näyttäytyy opettajien kertomuksissa yläkoulun musiikinopetuksessa sekä miten nämä ilmiöt heidän tulkinnoissaan kietoutuvat oppimiseen, vuorovaikutukseen ja nuoruuden kehityksellisiin erityispiirteisiin. Lisäksi arvioin tutkimuksen onnistumista sekä sen tuottaman tiedon merkitystä musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Luvun lopuksi esitän mahdollisia suuntia jatkotutkimukselle.

6.1 Johtopäätökset

Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksen keskeisiä tuloksia suhteessa työn tutkimuskysymyksiin, jotka ovat:

1. Miten yläkoulun musiikinopettajat kokevat opettajan ja oppilaan välisen luottamuksen ilmenemisen ja merkityksen oppimisprosessissa?
2. Mitkä tekijät opettajien kokemusten mukaan edistävät luottamussuhteen syntymistä ja ylläpitämistä? Mitkä heikentävät sitä?
3. Millainen rooli turvallisuuden kokemuksella on luottamuksen muodostumisessa?

Tulosten perusteella luottamus näyttäytyy musiikinopetuksessa ennen kaikkea vuorovaikutuksessa rakentuvana ja toiminnassa ilmenevänä ilmiönä, joka kytkeytyy sekä oppilaan toimijuuteen että oppimisprosessin laatuun. Opettajien kertomuksissa luottamus konkretisoituu oppilaiden uskalluksena kokeilla, kysyä, tehdä virheitä, ottaa kontaktia opettajaan ja osallistua yhteiseen toimintaan. Tämä tukee kasvatustieteellistä näkemystä luottamuksesta dynaamisena, vuorovaikutuksessa rakentuvana prosessina (Raatikainen 2011; Tschannen-Moran 2004). Aineistossa luottamus näkyi erityisesti tilanteissa, joissa oppilas uskaltautui tuomaan esiin keskeneräisyyttään esimerkiksi kysymällä neuvoa tai jakamalla musiikillisia kokemuksiaan opettajan kanssa. Tämänkaltainen toiminta heijastaa luottamuksen vastavuoroista luonnetta: oppilas ottaa tietoisesti sosiaalisen riskin, koska olettaa opettajan suhtautuvan häneen hyväntahtoisesti (Baier 1986).

Luottamuksen ilmeneminen ei rajoittunut ainoastaan oppituntien sisäiseen toimintaan, vaan ulottui myös niiden ulkopuolelle. Oppilaiden aloitteellisuus hakeutua vuorovaikutukseen opettajan kanssa esimerkiksi tunnin jälkeen tai koulun käytävällä viittaa siihen, että luottamus ei näyttäydy vain pedagogisena suhteena, vaan myös laajempana kokemuksena opettajan saavutettavuudesta ja turvallisuudesta. Tämä tukee käsitystä siitä, että luottamus rakentuu aidoissa arjen kohtaamisissa ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa (Raatikainen 2011).

Luottamuksen ilmeneminen kytkeytyy opettajien kertomuksissa myös oppimiseen sitoutumiseen. Kun oppilas luottaa opettajaan, hän ei useinkaan tyydy minimitasoon, vaan suuntautuu aktiivisemmin oppimiseen ja osoittaa kiinnostusta aiheen syvempään ymmärtämiseen. Tällöin oppiminen kehittyy suorittamisesta kohti merkityksellistä osallistumista. Tämä vastaa näkemystä siitä, että luottamus vapauttaa yksilön suuntaamaan energiaansa toimintaan epävarmuuden hallinnan sijaan (Ilmonen & Jokinen 2002). Musiikinopetuksen kontekstissa tämä on erityisen merkityksellistä, sillä musiikillinen toiminta edellyttää usein itsensä näkyväksi ja kuuluvaksi asettamista (Hairo-Lax & Muukkonen 2013), mikä tekee oppimisesta sosiaalisesti riskialtista (Stolp 2023).

Tulokset osoittavat lisäksi, että luottamus ilmenee yksilöllisen opettajan ja oppilaan välisen suhteen lisäksi myös ryhmän ominaisuutena. Yhteismusisointi edellyttää oppilaiden keskinäistä luottamusta, mikä tukee aiempaa käsitystä vertaissuhteiden merkityksestä nuoruudessa (Raatikainen 2011). Musiikin yhteistoiminnallinen luonne tekee luottamuksesta sosiaalisen ilmiön, sillä toiminnan sujuvuus ei riipu ainoastaan oppilaan suhteesta opettajaan, vaan myös koko oppilasryhmän sisäisestä ilmapiiristä. Tämä korostaa ryhmän merkitystä oppimisprosessissa ja selittää osittain, miksi opettajat kuvasivat luottamuksen rakentumisen vaihtelevan ryhmien välillä.

Luottamusta edistävät tekijät liittyivät erityisesti opettajan johdonmukaisuuteen, tasapuolisuuteen, myönteiseen palautteeseen ja oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen. Opettajien kuvaukset tukevat käsitystä siitä, että luottamus rakentuu tilanteissa, joissa oppilas kokee tulevansa kuulluksi ja hyväksytyksi (Hosio 2022). Myönteinen palaute näyttäytyi tärkeänä luottamusta vahvistavana tekijänä. Oppilaan onnistumisen huomioiminen lisäsi hänen uskallustaan osallistua ja toimia aktiivisesti. Tällainen toiminta liittyy siihen, miten opettaja tunnistaa ja vahvistaa oppilaan myönteistä toimintaa (Hurme & Kyllönen 2025). Aineiston perusteella juuri tällaiset tilanteet näyttäytyvät keskeisinä luottamuksen rakentumisen mahdollistavina hetkinä musiikinopetuksessa.

Samalla tulokset osoittavat, että luottamus on haavoittuva ilmiö. Se rakentuu hitaasti, mutta voi heikentyä nopeasti tilanteissa, joissa oppilas kokee opettajan toiminnan epäjohtamukseksi tai epäoikeudenmukaiseksi. Tämä vastaa Raatikaisen (2011) esittämää ajatusta rooli-odotusten merkityksestä luottamuksen rakentumisessa. Opettajan toiminnan alittaessa oppilaan odotukset, luottamus voi horjua.

Luottamuksen haavoittuvuus ei kuitenkaan liity ainoastaan opettajan toimintaan, vaan myös oppilaan toiminnan luotettavuuteen. Aineistossa luottamus ilmeni usein konkreettisina mahdollisuuksina, kuten vapautena käyttää musiikkiluokkaa välituntisin tai toimia itsenäisesti ilman jatkuvaa valvontaa. Opettajan osoittama luottamus sisältää aina riskin siitä, että oppilas ei toimi odotusten mukaisesti. Mikäli näin tapahtuu, seurauksena on usein epäluottamuksen lisääntyminen tai luottamuksen uudelleenarviointi. Tämä tukee näkemystä siitä, että luottamus ei ole pysyvä tila, vaan jatkuvasti kehittyvä suhde, johon liittyy odotuksia toisen toiminnasta (Govier 1993).

Opettajien kertomuksissa turvallisuus näyttäytyi luottamuksen perusedellytyksenä. Fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja pedagoginen turvallisuus muodostavat perustan, jonka varaan luottamus rakentuu. Tulokset tukevat Maslow'n (1943) näkemystä siitä, että turvallisuuden kokemuksen tulee olla riittävällä tasolla tyydytettynä ennen kuin yksilö kykenee suuntaamaan voimavarojaan korkeampiin tavoitteisiin, kuten oppimiseen ja itsensä ilmaisemiseen. Aineistossa tämä näkyi tilanteissa, joissa oppilaiden osallistuminen vahvistui heidän koettuaan ryhmän ja opettajan suhtautuvan heihin hyväksyvästi.

Musiikinopetuksessa turvallisuuden merkitys korostuu, sillä itseilmaisu altistaa oppilaan väistämättä arvioinnin kohteeksi. Turvallinen ilmapiiri mahdollistaa riskinoton, joka on tarpeellinen osa oppimista luovassa toiminnassa (Salovaara & Honkonen 2011). Tulokset osoittavat, että turvallisuus ja luottamus eivät ole toisistaan irrallisia, vaan ne rakentuvat rinnakkain ja vahvistavat toisiaan.

Näiden havaintojen valossa luottamus näyttäytyy opettajien kuvausten perusteella oppimista tukevana pedagogisena tekijänä. Musiikintunneilla on usein tilanteita, joissa oppilas joutuu tekemään asioita muiden nähden ja kuullen, esimerkiksi laulamaan tai soittamaan. Osallistuminen on todennäköisempää silloin, kun oppimistilanne koetaan riittävän turvalliseksi. Turvallisuus ja luottamus muodostavat näin vastavuoroisen suhteen. Turvallinen ilmapiiri tukee luottamuksen syntymistä, luottamus puolestaan voi edelleen vahvistaa turvallisuuden kokemusta sekä oppilaan valmiutta ottaa oppimiseen liittyviä riskejä.

Luottamus näyttäytyy opettajien kuvausten perusteella myös tekijänä, joka säätelee oppimisen syvyyttä. Luottamuksen vallitessa oppilas voi siirtyä tarkkailijasta aktiivisemmaksi toimijaksi, osallistua avoimemmin, vastaanottaa palautetta ja kohdata epäonnistumisia ilman, että ne uhkaavat hänen käsitystään omasta osaamisestaan. Tässä mielessä luottamuksellinen suhde ei ainoastaan tue oppimista, vaan mahdollistaa sellaisen osallistumisen, joka voi syventää oppimisprosessia.

Tutkimus tuo esiin luottamuksen tärkeän roolin musiikinopetuksessa paitsi oppimisen, myös nuoren kasvun tukijana. Musiikintunti voi toimia ympäristönä, jossa nuori saa kokemuksia hyväksytyksi tulemisesta ja osallisuudesta. Tällaiset kokemukset voivat olla merkityksellisiä nuoruudessa, jolloin nuori rakentaa käsitystä itsestään ja omasta paikastaan suhteessa muihin (Erikson 1968; Sinkkonen 2010). Näin luottamuksen rakentuminen linkittyy myös nuoren identiteetin ja sosiaalisten suhteiden kehittymiseen.

Musiikkikasvatuksen näkökulmasta tämä tutkimus vahvistaa käsitystä siitä, että oppiminen on sidoksissa vuorovaikutuksellisiin tekijöihin. Oppimista voidaan tarkastella siten, että yksilö on lähtökohtaisesti suuntautunut ja halukas oppimaan. Oppimisen taso kuitenkin riippuu siitä, millainen sosiaalinen ympäristö oppimistilanteessa vallitsee. Sosiaalinen ympäristö voi joko tukea tai rajoittaa oppimisen mahdollisuuksia. (Ryan & Deci 2009.)

Oppimista tapahtuu koulussa monenlaisissa olosuhteissa, myös silloin kun luottamus ja turvallisuus eivät ole optimaalisella tasolla. Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittavat, että luottamus ja turvallisuus voivat merkittävästi tukea oppimista suuntaamalla oppilaiden voimavaroja osallistumiseen, riskinottoon ja yhteistoimintaan epävarmuuden hallinnan sijaan. Musiikinopetuksessa tämä on erityisen merkityksellistä, sillä toiminta edellyttää usein itsensä näkyväksi ja kuuluvaksi asettamista. Luottamus ja turvallisuus näyttäytyvät siten oppimista vahvistavina ja syventävinä tekijöinä. Tämä korostaa musiikkikasvatuksen roolia paitsi taitojen oppimisessa, myös nuoren kokonaisvaltaisen kasvun tukemisessa. Lisäksi se osoittaa, että luottamuksen tietoinen rakentaminen on keskeinen osa musiikinopettajan pedagogista asiantuntijuutta. Se liittyy opettajan kykyyn luoda ennakoitava, hyväksyvä ja turvallinen oppimisympäristö, jossa oppilaat uskaltavat asettua osaksi musiikillista yhteistoimintaa. Tällaisessa ympäristössä oppilaan osallistuminen ja sitoutuminen oppimiseen voivat mahdollistua tavalla, joka tukee oppimisprosessin syvenemistä.

6.2 Luotettavuustarkastelu

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus kohdistuu tiedon laatuun ja siihen, kuinka perusteltuja tutkimuksessa tehdyt tulkinnat ovat suhteessa aineistoon (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009). Tutkimus tuottaa yhden mahdollisen tulkinnan tarkasteltavasta ilmiöstä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta tarkastellaan menetelmällisten valintojen, aineiston muodostumisen sekä tutkimuksen rajausten näkökulmista.

Teemahaastattelu mahdollisti opettajien kokemusten tarkastelun heidän omien tulkintojensa kautta. Samalla aineisto rakentui vuorovaikutuksessa tutkijan kanssa, mikä tekee tulkinnallisuudesta väistämätöntä. Haastattelutilanteessa syntyneet merkitykset eivät ole pelkästään haastateltavien tuottamia, vaan ne muotoutuvat keskustelussa. Tämä on laadullisen tutkimuksen vahvuus, mutta samalla myös rajoite, sillä tulokset eivät ole suoria kuvauksia todellisuudesta vaan tulkintoja siitä. (Tuomi & Sarajärvi 2017.)

Aineiston muodostuminen haastateltavien vapaaehtoisuuden perusteella todennäköisesti vaikutti siihen, millaisia opettajia tutkimukseen osallistui. On mahdollista, että tutkimukseen lähtivät mukaan erityisesti ne opettajat, jotka kokivat luottamuksen merkitykselliseksi musiikinopetuksessa tai olivat valmiita refleктоimaan omaa toimintaansa. Tämä saattoi rajata näkökulmia ja jättää ulkopuolelle kriittisempiä kokemuksia, mikä on laadullisessa tutkimuksessa tyypillinen aineiston muodostumiseen liittyvä rajoite (Tuomi & Sarajärvi 2017).

Tutkimus tuo esiin opettajien näkökulman, mutta oppilaiden kokemukset jäävät tarkastelun ulkopuolelle. Tämä rajaus vaikuttaa siihen, millaisena luottamus tutkimuksessa näytetään. Tässä tutkimuksessa se rakentuu vain opettajan näkökulmasta. Oppilaiden kokemusten puuttuminen voidaan nähdä tutkimuksen rajoitteena, sillä käytännön opetustyössä pedagoginen suhde opettajan ja oppilaiden välillä on vastavuoroinen.

Aineiston rajallisuus liittyy myös siihen, että haastateltavia oli vain neljä, mikä tekee aineistosta laadulliseksikin tutkimukseksi varsin suppean ja voi vaikuttaa siihen, millaisia näkökulmia aineistossa korostuu. Pieni osallistujamäärä rajaa sitä, millaisia johtopäätöksiä voidaan tehdä, eikä tutkimus tavoita kaikkia mahdollisia näkökulmia tarkasteltavaan ilmiöön.

Luottamuksen ja turvallisuuden erillinen tarkastelu osoittautui analyysivaiheessa haastavaksi. Aiemmassa kirjallisuudessa ilmiötä käsitellään usein erillisinä, mutta haastatte- luissa ne limittyivät usein toisiinsa. Tämä teki niiden erottelusta paikoin hankalaa. Tässä mielessä tutkimus ei tuottanut täysin toisistaan eroteltuja käsitteellisiä tuloksia, vaan ku- vasi niiden samanaikaista rakentumista opetustilanteissa. Samalla tämä viittaa siihen, että luottamus ja turvallisuus näyttävät käytännön opetustilanteessa keskenään vahvasti li- mittyvinä ilmiöinä. Teemojen rajautuminen ei siis ole aineistossa valmiina, vaan se ta- pahtuu analyysin myötä (Teräs & Toiviainen 2014).

Oma taustani musiikinopettajana vaikutti väistämättä siihen, miten hahmotin aineistoa ja tunnistin siinä merkityksellisiä teemoja. Samalla se saattoi ohjata huomiotani tiettyihin ilmiöihin enemmän kuin toisiin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan roolia ei voida täy- sin erottaa tiedon muodostumisesta, vaan tulkinnat rakentuvat aineiston ja tutkijan vuo- rovaikutuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2017).

Tutkimusprosessi eteni johdonmukaisesti aineiston keruusta analyysiin. Analyysin vai- heet on pyritty kuvaamaan mahdollisimman läpinäkyvästi. Tulosluvussa esitetyt sitaatit mahdollistavat lukijalle arvioida tulkintojen suhdetta alkuperäiseen aineistoon (Elo ym. 2014).

Tutkimuksen tavoitteena ei ollut tuottaa yleistettäviä tuloksia, vaan lisätä ymmärrystä siitä, miten luottamus ja turvallisuus näyttävät musiikinopetuksen arjessa. Tässä mie- lessä tutkimus onnistui tuomaan esiin opettajien kokemuksia ja tekemään näkyväksi, mi- ten nämä kaksi ilmiötä rakentuvat käytännön opetustilanteissa.

6.3 Tulevia tutkimusaiheita

Tämä tutkimus tarkasteli luottamuksen ja turvallisuuden merkitystä opettajien kertomus- ten kautta yläkoulun musiikinopetuksessa. Tulokset avaavat useita mahdollisia jatkotut- kimusaiheita, jotka voisivat syventää ja laajentaa ymmärrystä tarkastellusta ilmiöstä.

Ensinnäkin olisi perusteltua tarkastella luottamusta ja turvallisuutta myös oppilaiden nä- kökulmasta. Tässä tutkimuksessa ilmiötä lähestyttiin vain opettajan tulkintojen valossa. Oppilaiden kokemukset voisivat tuoda esiin toisenlaisia näkökulmia siihen, miten luotta- mus musiikintunneilla ilmenee ja miten se rakentuu. Tällainen tarkastelu voisi syventää

ymmärrystä opettaja–oppilassuhteen vastavuoroisuudesta sekä siitä, missä määrin opettajien ja oppilaiden käsitykset luottamuksesta kohtaavat.

Toinen mahdollinen jatkotutkimuksen suunta liittyy oppilaiden kehitysvaiheeseen. Luottamus on todennäköisesti pedagogisesti merkityksellinen kaikissa ikävaiheissa, mutta sen ilmeneminen ja rakentuminen saattavat saada erilaisia nyansseja eri kehitysvaiheissa. Murrosikään liittyvät tunne-elämän ailahtelut, minäkuvan ja identiteetin kehittyminen sekä itsenäistymisen tarve voivat antaa luottamukselle erityisiä painotuksia, jotka eivät välttämättä korostu samalla tavoin muissa ikäryhmissä. Olisi kiinnostavaa tarkastella, muuttuuko luottamuksen merkitys siirryttäessä alakoulusta yläkouluun tai edelleen toiselle asteelle ja muuttuvatko pedagogiset käytännöt suhteessa näihin kehityksellisiin tekijöihin.

Ikävaiheen rinnalla voisi olla perusteltua tarkastella myös sukupuolen merkitystä. On mahdollista, että luottamuksen ja turvallisuuden kokemukset rakentuvat osittain erilaisten sosiaalisten odotusten ja roolien kautta, jolloin sukupuoli saattaisi vaikuttaa siihen, miten oppilas asennoituu näkyvään toimintaan, arviointiin tai haavoittuvuuden näyttämiseen opetustilanteissa. Sukupuolen tarkastelu ei välttämättä tarkoittaisi selkeiden erojen etsimistä, vaan pikemminkin sen pohtimista, millaisia painotuksia opetussuhteen vuorovaikutuksessa voi ilmetä.

Lisäksi tutkimus herättää kysymyksen luottamuksen merkityksestä muissa taito- ja taideaineissa. Musiikintunneilla oppilaan toiminta on usein näkyvää ja kuuluvaa ja siksi oma osaaminen asettuu konkreettisesti muiden arvioinnin kohteeksi. Samankaltainen julkisuus ja henkilökohtaisuus liittyy myös muihin taito- ja taideaineisiin, kuten kuvataiteeseen, liikuntaan tai käsityöhön, joissa oppilaan työ tai toiminta tulee näkyväksi. Tämä saattaa erottaa taito- ja taideaineet esimerkiksi reaaliaineista, joissa työskentely on usein yksilöllisempää ja vähemmän julkista. Olisi kiinnostavaa tarkastella, korostuuko luottamuksen ja turvallisuuden merkitys myös näissä oppiaineissa, vai rakentuvatko nämä ilmiöt samankaltaisesti oppiaineesta riippumatta. Tämänkaltaisen vertailu voisi auttaa hahmottamaan, missä määrin tämän tutkimuksen tulokset liittyvät musiikinopetuksen erityispiirteisiin ja missä määrin ne heijastavat laajempaa pedagogista ilmiötä.

Näiden jatkokysymysten tarkempi tutkiminen voisi syventää ymmärrystä siitä, miten luottamus ja turvallisuus rakentuvat koulun arjessa eri toimijoiden, oppiaineiden ja kehitysvaiheiden risteyksissä. Tämän tutkimuksen perusteella luottamus ja turvallisuus näyt-

täytyvät olennaisina pedagogisina ilmiöinä, joiden tarkempi ja monipuolisempi tutkiminen voisi edelleen syventää ymmärrystä myönteisen opetussuhteen merkityksestä sekä oppimisen edellytyksistä koulun arjessa.

Lähteet

- Aalberg, V. & Siimes, M. A. 2007. Lapsesta aikuiseksi: Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi. Nemo.
- Abdelzadeh, A. & Lundberg, E. 2017. Solid or Flexible? Social Trust from Early Adolescence to Young Adulthood. *Scandinavian Political Studies* 40(2), 207–227.
- Ahtola, A. 2016. Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykkisen hyvinvointi ja oppiminen*, 12–20. PS-kustannus.
- Baier, A. C. 1986. Trust and Antitrust. *Ethics*. 96(2), 231–260.
- Barrett, M. S. & Baker, J. S. 2012. Developing Learning Identities in and Through Music: A Case Study of the Outcomes of a Music Programme in an Australian Juvenile Detention Centre. *International Journal of Music Education*, 30(3), 244–259.
- Blair, D. V. 2009. Learner agency: To understand and to be understood. *British Journal of Music Education*, 26(2), 173–187.
- Bonneville-Roussy, A., Rentfrow, P. J., Xu, M. K. & Potter, J. 2013. Music through the ages: Trends in musical engagement and preferences from adolescence through middle adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(4), 703–717.
- Bruner, J. 1996. *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. L. 2002. *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Campbell, P. S., Connell, C. & Beegle, A. 2007. Adolescents' Expressed Meanings of Music in and out of School. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 220–236.
- Csikszentmihalyi, M. & Larson, R. 1984. *Being adolescent. Conflict and growth in the teenage years*. New York: Basic Books.
- de Jager, C. E. 2017. A Question of Trust: the Pursuit of Consumer Trust in the Financial Sector by Means of EU Legislation. *Journal of Consumer Policy* 40(1), 25–49.
- DeNora, T. 1999. Music as a technology of the shelf. *Poetics*, 27(1), 31–56.
- Edmondson, A. 1999. Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350–383.

- Ellonen, N. 2008. Kasvuyhteisö nuorten turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Tampere: Tampere University Press.
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A. & Kääriäinen, M. 2022. Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede* 34(4), 215–225.
- Erikson, E. H. 1950. *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. 1968. *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Erkkilä, J. 1998. Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian yhteisiä rajapintoja. *Musiikkikasvatus*, 3(3), 7–24.
- Estola, E., Erkkilä R. & Syrjäla, L. 2003. A Moral Voice of Vocation in Teachers' Narratives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 9(3).
- Euroopan Unionin yleinen tietosuoja-asetus (GDPR). 2016.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Frowe, I. 2005. Professional Trust. *British Journal of Educational Studies*. 53(1), 34–53.
- Gerlander, M. & Kostiainen, E. 2005. Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. *Prologi*, 1(1), 68–87.
- Govier, T. 1993. Self-Trust, Autonomy, and Self-Esteem. *Hypatia* 8(1), 99–120.
- Hairo-Lax, U. & Muukkonen, M. 2013. Yläkoulun musiikinopetus nuoren kasvun ja hyvinvoinnin tukena: Musiikkiterapeuttinen näkökulma. *Musiikkikasvatus*, 16(1), 29–46.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. 1999. The Functions of Music in Everyday Life: Redefining the Social in Music Psychology. *Psychology of Music*, 27(1), 84–95.
- Harisalo, R. & Miettinen, E. 2010. *Luottamus: Pääomien pääoma*. Tampere: Tampere University Press.
- Hawley, K. 2014. Trust, Distrust and Commitment. *NOUS* 48(1), 1–20.
- Herkama, S., Harjuniemi, I., Repo, J. & Valkiaranta, M. 2023. Kiusaamisen vastainen työ kouluissa. *Prologi*, 19(1), 43–61.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2022. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. painos.). Gaudeamus.
- Horowitz, M & Matikainen, J. 2024. Luottamusta rakentamassa: Media- ja informaatiolukutaito ja kansallinen resilienssi. *Aikuiskasvatus* 44(4), 255–267.

- Hosio, M. 2022. Välittävä kasvatus ja opetus peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kokemana: *Lectio praecursoria*. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 124–129.
- Huhtinen-Hildén, L. 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista: Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hurme, K. & Kyllönen, T. 2014. Turvassa! Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja varaudu vaaratilanteisiin. PS-kustannus.
- Hurme, K. & Kyllönen, T. 2025. Pedagogisen turvan käsikirja: Näin vahvistat turvallisuuden tunnetta ja oppimista. Jyväskylä: Santalahti.
- Hylander, I. 2016. Opettajien psykologinen konsultaatio. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen*, 298–318. PS-kustannus.
- Hellström, M. 2009. Taide- ja taitoaineiden opiskelua tukeva koulun toimintakulttuuri. Teoksessa S. Sintonen ym. (toim.) *Taide ja taito – kiinni elämässä! : TaiTai, taide- ja taitokasvatus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ilmonen, K. & Jokinen, K. 2002. Luottamus modernissa maailmassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos: Kopijyvä.
- Juhila, K. 2021a. Koodaaminen. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- Juhila, K. 2021b. Teemoittelu. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- Junttila, N. 2010. Social competence and loneliness during the school years: Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission. Turku: Turun yliopisto.
- Karjalainen-Väkevä, M. & Nikkanen, H. 2013. Opettajan roolit säveltämisen ohjaajana ala- ja yläkoulussa. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.). *Säveltäjäksi kasvataminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. 64–82. Helsinki: Opetushallitus.
- Karppinen, A. & Pihlava, P. 2016. Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen*, 115–146. PS-kustannus.
- Kauppi, M., Toivanen, M., Känsälä, M & Yli-Kaitala, K. 2022. Psykologinen turvallisuus ja uudistava toiminta. *Psykologia*, 57(4), 331–345.

- Kiilakoski, T. 2014. Koulu on enemmän: Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Nuorisotutkimusverkosto.
- Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen, 157–170. Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry.
- Kotkavirta, J. 2000. Luottamus instituutioihin ja yksilöllinen hyvinvointi. Teoksessa Ilmonen, K. (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylä: SoPhi.
- Laajasalo, T. 2016. Hiljennä häirikkö hyvällä – tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen, 147–168. PS-kustannus.
- Lagerspetz, O. 1996. The Tacit Demand: A Study in Trust. Åbo Akademi.
- Laiho, S. 2002. Musiikki nuorten kehityksen ja psyykkisen itsesäätelyn tukena. Jyväskylän Yliopisto.
- Lee, J. 2007. The relationships between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality? Educational Research and Evaluation.
- Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. 2018. Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2018, 10–25.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. PS-kustannus.
- Lindfors, E. & Somerkoski, B. 2018. Turvallisuuden edistäminen oppimisympäristössä. Teoksessa M. Hiltunen & P. Granö (toim.) Suhteessa maailmaan: ympäristöt oppimisen avaajina, 291–305. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Luhmann, N. 1979. Trust and Power. Chichester: John Wiley.
- MacDonald, R., Kreutz, G. & Mitchell, L. 2012. What is music, health and wellbeing and why is it important?: Music, health and wellbeing. New York: Oxford University Press, 3–11.
- Malmberg, L.-E., Wanner, B. & Little, T. D. 2008. Age and school-type differences in children's beliefs about school performance. International Journal of Behavioral Development, 32(6), 531–541.

- Mannerheimin Lastensuojeluliitto (MLL) 2025. Ryhmäyttäminen peruskoulussa. Viitattu 25.4.2025. <https://www.mll.fi/ammattilaisille/kouluille-ja-oppilaitoksille/ryhmayttaminen/ryhmayttaminen-peruskoulussa/>
- Markkanen, E.-L. 2012. Kuulun! Välineitä ryhmän toiminnan tukemiseen. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Marttinen, E. 2020. Elämän- ja työuravalinnat: Nuorten ja nuorten aikuisten henkilökohtaiset tavoitteet, identiteetin kehitys ja hyvinvointi. *Psykologia* 55(4), 293–296.
- Maslow, A. H. 1943. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*.
- Maunu, A., Katainen, A., Perälä, R. & Ojajärvi, A. 2016. Terveys ja sosiaaliset erot: mitä on tutkittu ja mitä tarvitsee vielä tutkia? *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 53(3), 189–201.
- Maunu, A. 2018. Sosiaalinen luottamus ryhmäilmionä: Tapaustutkimus ammatillisista opiskelijaryhmistä. *Sosiaalipedagogiikka* 19, 9–42.
- Mercer, N. 2010. The Analysis of Classroom Talk: Methods and Methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1–14.
- Mitchell, R. M., Kensler, L. A. W. & Tschannen-Moran, M. 2016. Student Trust in Teachers and Student Perceptions of Safety: Positive Predictors of Student Identification With School. *International Journal of Leadership in Education*.
- Muhonen, S. 2014. Songcrafting: A teacher's perspective of collaborative inquiry and creation of classroom practice. *International Journal of Music Education* 32(2), 185–202.
- Muukkonen, M. 2010. Monipuolisuuden eetos: Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Mäkipeska, M. & Niemelä, T. 2005. Haasteena luottamus. Työyhteisön sosiaalinen pääoma ja syvärakenne. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Nevalainen, V. 2016. Psykologinen osaaminen koulun kehittämisessä. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*, 287–297. PS-kustannus.
- Niemi, P., Asanti, R. & Seppinen, H. 2012. Pysyvät pienryhmät oppimisyhteisöinä yläkoulussa – Oppilaiden ja opettajien arvioita kehittämisohjelmasta. *Kasvatus* 43(4), 391–405.

- Nummenmaa, L. & Sams, M. 2016. Tunteet mielessä ja aivoissa. Teoksessa L. C. Andersson, I. Hetemäki, R. Mustonen & A. H. Sihvola (toim.) Kaikki irti arjesta. 30–44. Gaudeamus.
- Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi: Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukeamisesta. Sibeliuss-Akatemia.
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. 2016. Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen, 185–207. PS-kustannus.
- Opetushallitus 2022. Kasvatuksen ja koulutuksen turvallisuus. <https://www.oph.fi/fi/teemat-ja-kehittaminen/kasvatuksen-ja-koulutuksen-turvallisuus>. Viitattu 30.12.2025.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Palonen, M. & Kylmä, J. 2022. Avoin haastattelu ja teemahaastattelu aineistonkeruumenetelminä laadullisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede*, 34(4), 281–294.
- Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. 2018. Opin polut ja pientareet: Nuorisobarometri 2017. Nuorisotutkimusseura ry.
- Perttilä, K., Kautto, S., Lounamaa, A., Luopa, P., Ritamo, M., Rimpelä, M., Pesonen, A.-E. & Zotow, M. 2003. Hyvinvointi kouluyhteisössä (HVK) – Kehittämishankkeen loppuraportti. Stakes. Aiheita 25/2003. Helsinki: Stakesin monistamo.
- Perusopetuslaki 628/1998, 29§. Laki perusopetuslain säätämisestä. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Piispanen, M. Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Raatikainen, E. 2011. Luottamus koulussa: tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Raatikainen, E. & Poikolainen, J. 2020. Nuorten miesten luottamus- ja epäluottamuskemukset nuoren tulevaisuuden raamittajana. *Nuorisotutkimus*, 2, 37–51.

- Rajala, K., Itkonen, H., Kankaanpää, A., Kämppe, K. & Laine, K. 2021. Nuorten koulussa kokeman sosiaalisen tuen yhteys subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan ja liikkumiseen. *Nuorisotutkimus*, 39(1), 54–68.
- Riessman, C. K. 2008. *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage Publications.
- Rimpelä, A. & Karvonen, S. 2020. Koulun ja asuinalueen vaikutus oppilaiden hyvinvointiin. Teoksessa M. Rimpelä & V. Bernelius (toim.) *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. MetrOP-tutkimus 2010–2013. Mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä keväällä 2010?* Geotieteiden ja maantieteiden laitoksen julkaisuja B1. Helsinki: Helsingin yliopisto, 31–37.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 2008. Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–246.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Ryan, R. E. & Deci, E. L. 2009. Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning and well-being. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.) *Handbook of Motivation at School*. Routledge, New York.
- Ryan, R.E. & Deci, E.L. 2017. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, Tampereen yliopisto.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV: Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. (Toinen vedos.)*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto Tampereen yliopisto.
- Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, 221–231. Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME ry.
- Saarikallio, S. 2012. Cross-cultural approaches to music and health. *Music, health and wellbeing*, 477–490.

- Sajaniemi, N. 2016. Vanhat aivot, uudet oppimisympäristöt – digitalisaatio evoluution haastajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*. 22–56. PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2010. Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja. PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2016. Kiusaamisen vähentäminen – mahdotontako? Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*, 79–114. PS-kustannus.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. *Rakenna hyvä luokkahenki*. PS-kustannus.
- Siitonen, M., Raappana, M. & Nissi, R. 2024. Tekoäly heijastuu luottamukseen, vuorovaikutukseen – ja käsitykseen ihmisen toimijuudesta. *Tiedonportti: Jyväskylän yliopiston tieteen digilehti*.
- Sinkkonen, J. 2010. *Nuoruusikä: Miten lapsesta tulee nuori aikuinen?* WSOY.
- Somerkoski, B., Lindfors, E. & Kokki, J. 2025. Koulun turvallisuuskulttuuria arvioimassa: aineistona koulun turvallisuustoimijoiden ryhmähaastattelut. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 62(1), 85–105.
- Steinberg, L. & Morris, A. S. 2001. Adolescent development. *Annual review of psychology*, 52, 83–110.
- Stolp, E. 2023. *Student agency in whole-class playing in music education*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Syrjäläinen, E., Jukarainen, P., Värri, V.-M. & Kaupinmäki, S. 2015. Safe School Day According to the Young. *YOUNG*, 23(1), 59–75.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) 2023. *Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2023*. Tilastoraportti 48/2023. Helsinki: THL. <https://www.thl.fi/kouluterveyskysely/tulokset>
- Teräs, M. & Toiviainen, H. 2014. Kehittävä teema-analyysi kasvatustieteen tutkimusmenetelmänä, *Aikuiskasvatus*, 34(2), 84–95.
- Troman, G. 2000. Teacher Stress in the Low-Trust Society. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 331–353.

- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. 2000. A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning and Measurement of Trust. *Review of Educational Research* 70(4), 547–593.
- Tschannen-Moran, M. 2004. *Trust matters: Leadership for Successful Schools*. Jossey-Bass.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) 2023. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje.
- Virta, S. 2018. Turvallisuusvalta ja vallankäyttö. Teoksessa E. Kestilä-Kekkonen & T. Raunio (toim.) *Valta ja politiikka*, 72–100. Valtiotieteellinen yhdistys.
- Vitka, T. 2021. *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vuori, J. 2021. *Laadullinen sisällönanalyysi*. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Warren, M. E. 1999. *Democracy and Trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westerlund, H. 2002. *Bridging Experience, Action and Culture in Music Education*. Sibelius-Academy. Music Education Department.
- Whiteley, S., Bennett, A. & Hawkins, S. 2004. *Music, Space and Place: Popular Music and Cultural Identity*. Ashgate.
- Yan, Z. & Holtmanns, S. 2008. *Trust Modeling and Management: From Social Trust to Digital Trust*.

Liite 1

Haastattelurunko

1. Mitä mielestäsi vuorovaikutteisuus musiikinopetuksessa tarkoittaa?
2. Kuvaile tyypillistä musiikinopetustilannetta yläkoulussa. Millaisia vuorovaikutustilanteita musiikinopetuksessa syntyy?
3. Millaisia opetusmenetelmiä käytät oppitunneillasi? Esimerkiksi autoritaarinen/vuorovaikutteinen/dialogisuutta korostava jne.
4. Millaisena koet musiikin oppiaineena verrattuna muihin kouluaineisiin?
– Onko siinä jotain erityistä opettajan tai oppilaan näkökulmasta?

5. Mitä luottamus merkitsee sinulle musiikinopettajana? Pidätkö opettajan ja oppilaan välistä luottamusta tärkeänä?
6. Miten rakennat luottamusta omilla tunneillasi?
– Onko sinulla käytäntöjä, tapoja tai menetelmiä, jotka tukevat luottamuksellisen ilmapiirin syntymistä?
7. Oletko kohdannut tilanteita oppitunneillasi, jossa luottamus on rakentunut erityisen hyvin?
– Kerro esimerkki.
8. Millaisissa tilanteissa luottamus on horjunut tai puuttunut?
– Miten tilanne näkyi opetuksessa tai oppimisessa? Onko jokin ulkoinen tekijä (esim. ryhädynamiikka, ajan haasteet, resurssit) vaikuttanut siihen?
9. Oletko huomannut, että luottamuksella on vaikutusta oppimisprosessiin?
– Miten? Kerro esimerkkejä.

10. Miten kokemus turvallisuudesta liittyy luottamukseen?
– Voiko turvallisuudentunne vahvistaa luottamusta? Entä voiko luottamuksen puute heikentää turvallisuudentunnetta?
11. Määrittele, mitä turvallinen opetus/oppituntitilanne mielestäsi tarkoittaa, ts. mitkä tekijät siihen vaikuttavat?
12. Mitkä tekijät oppitunnilla vähentävät turvallisuutta/turvallisuuden tunnetta?
13. Miten koet musiikin oppiaineena vaikuttavan luottamuksen ja turvallisuuden rakentumiseen?
– Voiko musiikki helpottaa tai vaikeuttaa näiden syntymistä?

14. Soittaminen ja etenkin laulaminen muiden edessä voidaan kokea hyvin herkäksi asiaksi. Millaisin pedagogisin keinoin opettaja voisi vaikuttaa oppilaan uskallukseen rohkaistua laulamaan ja soittamaan? Entä millaiset toimintatavat nostavat oppilaan kynnystä osallistua? Onko tässäkin kyse luottamuksesta ja turvallisuudesta?

15. Vaikuttaako mielestäsi opettajan ”mokaaminen” tai osaamattomuuden paljastuminen luottamukseen opettajaa kohtaan? Kuinka oppilaan tai opettajan virheeseen olisi suhtauduttava?
-
16. Miten oppilaiden ikä tai kehitysvaihe (esim. murrosikä) näkyy luottamuksen rakentumisessa?
- Millaisia haasteita murrosikä asettaa luottamuksen ja turvallisuuden rakentamisessa?
17. Miten oppilaiden välinen luottamus näkyy musiikintunneilla?
- Vaikuttaako mielestäsi ryhmän sisäinen ilmapiiri yksittäisen oppilaan toimintaan tai oppimiseen? Vaikuttaako ryhmän homogeenisuus tai heterogeenisuus?
18. Näkyykö mielestäsi oppilaan musiikin harrastuneisuus luottamuksen rakentamisessa yhteismusisointitilanteissa?
-
19. Miten oma käsityksesi luottamuksesta on muuttunut opettajaurasi aikana? Entä millaisia neuvoja antaisit aloittelevalle musiikinopettajalle luottamuksen ja turvallisuuden rakentamisesta?