

Johanna Paalanen

Helsingin yliopisto

Luokkahuonevuorovaikutusta ja kehollista taidekasvatusta lukion musiikintunnilla

The article examines classroom interaction during a Finnish high school music lesson, using ethnomethodological multimodal conversation analysis as both a theoretical and methodological approach. It explores how artistic action and aesthetic experience become visible in moment-by-moment interaction in a context of everyday school lesson. Embodiment and continuity function as central features in pedagogical process aiming at artistic expression, and emerging both socially and individually. This shows conformity to e.g. John Dewey's philosophical understanding of aesthetic experience. The analysis demonstrates the multilayeredness of the interaction in school music lesson. In the data extract, student participation in the artistic activity during the lesson is characterized by stylized performances and restrained embodiment. The music teacher orients to these forms of student participation as normal embodied institutional activities, not as students' resistance towards her artistic or pedagogical activity.

Keywords: classroom interaction, embodiment, music education

Asiasanat: luokkahuonevuorovaikutus, kehollisuus, musiikkikasvatus

1 Johdanto

Koulun oppitunnit ovat sekä opettajille että oppilaille toistuvan, jokapäiväisen kokemuksen maailma. Artikkelissani tarkastelen sitä, miten taiteellinen toiminta ja kokemus tulevat lukion musiikintunnilla näkyviksi hetki hetkeltä rakentuvassa vuorovaikutuksessa, jonka konteksti on osallistujien näkökulmasta yhtäaikaan pedagoginen, institutionaalinen ja arkinen. Käsittelen yleissivistävän koulutuksen ja taidekasvatuksen samanaikaista toteutumista tilanteisesti analysoimalla videoitua aineistoa multimodaalisen keskustelunanalyysin välinein, jotka mahdollistavat musiikillisessa vuorovaikutuksessa etualalle nousevien kehollisten resurssien analyysin. Keskustelunanalyysi muodostaa myös tutkimukseni pääasiallisen teoreettisen viitekehysten, mutta haen tutkimustuloksilleni heijastuspintaa myös taide- ja kokemusfilosofiasta (Merleau-Ponty 1995; Dewey ym. 2010).

Musiikkipedagogista toimintaa käsittelevä empiirinen vuorovaikutuksen tutkimus on tähän mennessä tarkastellut lähinnä kahdenvälistä soitonopetusta (Nishizaka 2006; Tolins 2013; Stevanovic & Kuusisto 2018) ja ryhmäopetuksen osalta muun muassa korjaamista orkesteriharjoituksissa (Weeks 1996; Veronesi 2014) ja oppimisen kielentämistä laulun mestarikurssilla (Reed & Szczepek Reed 2013). Keskustelunanalyttisesti on tutkittu myös tanssinopetusta (Keevallik 2010; Broth & Keevallik 2014). Amatöörien näyttelijäntyön oppiminen on parhaillaan useankin vuorovaikutustutkimuksen kohteena: esimerkiksi Harjunpää & Deppermann (tekeillä) tarkastelevat kielellisten merkitysten kietoutumista keholliseen toimintaan ja kehon havainnointiin, ja Visakko (tulossa 2020) tutkii taiteilijan rooliin muuntumisen prosessia. Yleissivistävän koulutuksen kontekstissa taideaineiden tilanteista luokahuonevuorovaikutusta ei ole keskustelunanalyysin keinoin tutkittu, vaan luokahuonevuorovaikutuksen tutkimus on keskittynyt kieli-, reaali- ja luonnontieteellisiin aineisiin (korjaamisesta käsityönopetuksessa kuitenkin Ekström & Lindwall 2014). Artikkelini liikkuu tältä osin siis varsin vähän tutkitulla alueella.

Musiikki poikkeaa muiden koulun taito- ja taideaineiden tavoin tiedonkäsitteeltään useimmista muista oppiaineista: musiikillinen tieto on ytimeltään proseduraalista, toimintatietoa (Niiniluoto 1992; Elliott 1995). Se on myös kehollista, sillä musiikin tuottamiseen tarvitaan aina kehonliikkeitä. (esim. Juntunen 2001; Bowman 2004). Kieli on kuitenkin osa oppimisympäristöä niin musiikin kuin muidenkin oppiaineiden opiskelussa. Musiikinopettaja on koulutukseltaan sekä muusikko että aineenopettaja: musisoiva taiteilija ja puhuva pedagogi. Musiikillisen ja kielellisen toiminnan limittyminen ja vuorottelu heijastuvat näin väistämättä oppitunnin vuorovaikutukseen, jossa luokahuonevuorovaikutukselle tyypillisesti jo muutenkin operoidaan ainakin kaksitasoisesti, nimittäin yhtäältä opettajan agendaan liittyvän toiminnan ja toisaalta erilaisia sosiaalisia tavoitteita palvelevan toiminnan tasolla (Lehtimaja

2012). Kun artikkelissani kuvaan lukion musiikintunnin vuorovaikutusta, pohdin tätä monita-
soista toimintaa pyrkien hahmottamaan myös sen taiteellisuuteen liittyviä piirteitä.

Luon musiikintunnin vuorovaikutuksen tarkastelulle taustaa artikkelini toisessa lu-
vussa esittelemällä John Deweyn ja Maurice Merleau-Pontyn käsityksiä taiteesta ja sen koke-
misesta. Sen jälkeen käsittelen multimodaalista keskustelunanalyysia teoriana ja menetel-
mänä. Neljännessä luvussa kerron lukion musiikin oppitunnista tutkimuskontekstina ja vii-
dennessä luvussa kuvaan tutkimusaineistoani muun muassa kehollisuuden näkökulmasta.
Kaksiosainen analyysiluku käsittelee yhden esimerkkitilanteen avulla sitä, miten taiteellinen
toiminta ja kokemus lukion musiikin ykköskurssin tunnilla kehittyvät sekventiaalisesti, kehol-
lisesti ja kehojenvälisesti samaan aikaan, kun osallistujat pitävät yllä koulun institutionaali-
suutta. Päätteeksi pohdin analyysin antia yleisemmällä tasolla.

2 Taidekasvatuksen kokemusfilosofista taustaa

Taide- ja musiikkikasvatuksen tutkimus on 1990-luvulta lähtien toistuvasti nostanut filoso-
fian näkökulmasta esiin kaksi käsitettä: kokemuksellisuuden ja kehollisuuden (esim. Juntunen
2001; Bowman 2002; Westerlund 2003). Esittelen seuraavassa taiteen kokemisesta musiikki-
kasvatustutkimuksessa käytettyjä filosofian näkemyksiä, jotka kulkevat keskustelunanalyysin
rinnalla empiirisessä aineiston analyysissäni.

Yhdysvaltalainen John Dewey (1859–1952) tunnetaan parhaiten kasvatusajattelus-
taan, joka korostaa tekemällä oppimista ja jonka jälkimaailma on tiivistänyt iskulauseeksi
learning by doing. Deweyn filosofinen ajattelu ulottuu kuitenkin kasvatusta laajemmalle ja
korostaa filosofisen ajattelun yhteyttä kaikkeen käytännön elämään: filosofian tehtävä on
palvella inhimillisiä käytäntöjä. Dewey kritisoi dualistista ajattelua, kuten jakoa mieleen ja
ruumiiseen, subjektiin ja objektiin ja luontoon ja kulttuuriin. Inhimillistä kokemusta hän tar-
kastelee toimintaan ja ympäristöön kuuluvana integratiivisena, muuntumisen ja muuttamisen
potentiaalin sisältävänä voimana. Deweyn mukaan ihmisen kokemustausta transformoituu
koko ajan kokemusten seuratussa toisiaan, ja kasvatuksessa on mahdollista tarttua ja vaikut-
taa tähän dynamiikkaan. (Väkevä 2004; Alhanen 2013.) Pedagogisen vuorovaikutuksen sosi-
aalista rakentumista hetki hetkeltä on tästä syystä luontevaa tutkia Deweyn filosofisiin nä-
kemyksiin peilaten.

Jatkuvuutta ja kokonaisvaltaisuutta painottavan kokemuskäsityksen varaan Dewey
rakensi myös taidefilosofiansa. Hän hylkäsi idealistisen tradition, jossa esteettinen kokemus
nähtiin mielensisäisenä tapahtumana ja esteettisen kokemuksen lähtökohtana pidettiin tai-
deteosta. Arvokkaina pidettyjen taideteosten tutkiminen oli idealistisen tradition mukaisesti
taidekasvatuksen keskeisin sisältö. Tähän traditioon esimerkiksi musiikkikasvatus kiinnittyi

pitkään Deweyn jälkeenkin, ja kansainvälisessä musiikkikasvatuskeskustelussa irtiotto siitä alkoi vasta 1990-luvulla niin sanotun praksialistisen musiikkikasvatusfilosofian myötä (Elliott 1995; Westerlund & Väkevä 2009). Deweyn mukaan taide ja siitä saatava nautinto liittyvät aina johonkin, mikä on tekeillä ja muodostumassa, eivätkä ensisijaisesti taideobjektin ennalta määrättyyn hahmoon tai ominaisuuksiin. (Väkevä 2004.) Toiminta, ruumiillisuus ja prosessuaalisuus kuuluvat taiteen kokemiseen, ja se on luonteeltaan sekä sosiaalista että yksilöllistä. Taiteen merkityksiä on Deweyn mukaan mahdollista kokea erityisellä tavalla kokonaisvaltaisesti ja täyttymyksellisesti, vaikka esteettisiä kvaliteetteja voi toisaalta liittyä kaikkeen merkitystä tuottavaan kokemukseen. (Westerlund 2003; Väkevä 2004; Dewey ym. 2010.) Deweyläisittäin esteettisessä kokemuksessa toiminnan keinot ja päämäärät yhdentyvät. Taidekasvatuksenkin keskeisin päämäärä Deweyn ajattelua tutkineen Väkevän (2004: 335) mukaan on taiteen ”tunteminen” ja siitä ”iloitseminen” yhtä aikaa välineellisenä ja itsessään nautinnollisena.

Kuten Deweyn ajattelussa, kokeminen on niin ikään keskeinen teema myös Maurice Merleau-Pontyn fenomenologisessa filosofiassa, jota on hyödynnetty niin taiteen ja taidekasvatuksen kuin vuorovaikutuksenkin tutkimuksessa (esim. Fink-Jensen 2007; Katila 2018). Merleau-Pontyn mukaan (1995) maailmaa ei koeta ajattelemalla vaan elämällä. Keho on subjekti, joka suuntautuu maailmaan ja on siihen yhteydessä toiminnallisen asenteensa välityksellä. Taiteellisessa toiminnassa taiteilija tai taiteen oppija ”kehittää ymmärrystään asioiden, tapahtumien ja ympäristön aistisesta ja havainnollisesta luonteesta sekä oman ruumiinsa tuntemuksista ja liikkumisen tai ilmaisun mahdollisuuksista”, kuten Leena Rouhiainen (2011: 77) on luonnehtinut. Oppimisessa on Merleau-Pontyn mukaan kyse myös tottumusten muodostumisesta: opittavat uudet taidot inkorporoidaan, ja esimerkiksi musiikin opiskelun prosessissa, jota tässä artikkelissa käsitellään, oppijan on kokeiltava ja havainnoitava oman kehonsa toimintaa. (Merleau-Ponty 1995; Rouhiainen 2011.)

Kun koulun opetusryhmän jäsenet – tässä tutkimuksessa lukiolaiset – astuvat luokahuoneeseen, heidän kehonsa suhteutuvat väistämättä toisiinsa sekä tilan että toiminnan kautta. Keholla en niinkään viittaa biologiseen entiteettiin vaan toimivaan, ilmaisevaan ja kokevaan kehoon, joka toisen kanssa läsnä ollessaan ei voi olla kommunikoimatta. Fenomenologisesti ymmärrettynä keho ei siis ole vain vuorovaikutuksen väline, vaan kehojenvälisyttä voi pitää perustana vuorovaikutukselle ja merkityksentuotolle. (Streeck 2012; Katila 2018.) Tutkimuksessani tarkastelen, miten tällainen kehollisuus ja kehojenvälisyys tulevat esiin empiirisessä aineistossani ja miten ne kytkeytyvät Deweyn luonnehtimassa mielessä esteettiseen kokemukseen (ks. Westerlund 2003).

3 Tutkimuksen teoreettis-menetelmälliset lähtökohdat

Tässä artikkelissa sovellan musiikintunnin vuorovaikutuksen tarkasteluun keskustelunanalyysin teoriaa ja välineitä. Keskustelunanalyysi pyrkii selittämään sosiaalisen toiminnan järjestymistä sen osanottajien yhteisenä aikaansaannoksena: sen keskeisen näkemyksen mukaan osallistujat esittävät toiminnallaan tulkintansa siitä, mitä vuorovaikutuksessa kulloinkin hetki hetkeltä tapahtuu, ja tutkija tarkastelee toimintoja näkyvissä ja kuuluviissa olevan toiminnan perusteella, osallistujien omaa perspektiiviä myötäillen. Tallennustekniikan kehittyessä keskustelunanalyysi on alkanut ottaa vuorovaikutuksen tutkimuksessa huomioon kielen ja puheen lisäksi kehollisten ja materiaalisten resurssien moninaisuuden (esim. Goodwin 2000). Siksi suuntauksesta käytetään nykyisin useimmiten nimitystä multimodaalinen keskustelunanalyysi. Koska tarkastelen artikkelissani musiikkiin liittyvää vuorovaikutustoimintaa, multimodaalinen näkökulma onkin välttämätön, sillä musiikki ei rakennu kielen eikä puheen varaan. (Keskustelunanalyysin laaja-alaistumisesta ja kehityslinjoista ks. Kasper & Wagner 2014 ja Mondada 2019.)

Multimodaalinen keskustelunanalyysi tarkastelee aineistoa vuorovaikutuksen mikrotasolla. Hetki hetkeltä tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta näyttäytyvät kuitenkin myös yleisemmän tason ilmiöt, esimerkiksi sosiaaliset normit ja instituution muodollinen järjestäminen (Black 2014). Lehtimajan (2012) mukaan luokahuoneen institutionaalisen vuorovaikutuksen piirteitä ovat pedagoginen tavoitteellisuus, osallistujien toimintaa säätelevät rajoitteet ja se, miten institutionaalinen konteksti vaikuttaa osallistujien tulkintoihin tilanteesta. Kaikki nämä piirteet ovat läsnä myös omassa aineistossani, lukion musiikintunnilla.

Luokahuonevuorovaikutuksen keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa on perinteisesti ollut kaksi päälinjaa. Yhtäältä on tutkittu koulun vuorovaikutuskäytänteitä, kuten kysymisen ja vastaamisen rakenteita, ja toisaalta tutkimuksen kohteena on ollut koulun institutionaalisen päämäärän – tiedon ja oppimisen – ilmeneminen vuorovaikutuksessa (Gardner 2019). Oma tutkimukseni liittyy tutkimuslinjoista jälkimmäiseen: tämän artikkelin esimerkit eivät edusta kokoelmaa tietyytyypisistä vuorovaikutustoiminnosta, vaan analysoin pedagogisen vuorovaikutuksen kehittymistä yhden toimintajakson kuluessa. Analysoitavassa jaksossa tavoitteiltaan pedagogiset ja instituution järjestystä ylläpitävät toiminnot ketjuuntuvat ja samalla kietoutuvat toisiinsa. Kiinnitän huomiota siihen, miten tämä tapahtuu, kun pedagoginen tavoite liittyy taiteelliseen, tässä musiikilliseen, ilmaisuun.

4 Lukion musiikintunti tutkimuskontekstina

Suomalaisen koulun opetussuunnitelmaperinne nojaa saksalaiseen *Bildung*-kasvatusajatteluun, jossa koulutuksen tehtävä nähdään ihmisen sisäisen kasvun aikaansaajana ja jossa painotetaan laajaa sivistyskäsitystä (Biesta 2002). Sen mukaisesti taideaineet kuuluvat Suomessa perusopetuksen lisäksi myös lukion oppiainepalettiin. (Heimonen 2014.) Suomalaisen lukion oppimäärään kuuluu yksi kaikille yhteinen musiikin kurssi, ja lisäksi opiskelijan on suoritettava toinen kurssi joko musiikkia tai kuvataidetta niin, että näiden taideaineiden kurssimäärä on yhteensä kolme (OPH 2003). Musiikin ykköskurssi suoritetaan yleensä ensimmäisenä lukiovuonna, ja se on muiden lukiokurssien tavoin pituudeltaan noin kaksi kuukautta ja 21–23 tuntia (jos oppitunnin pituus on 75 minuuttia).

Lukion opetusryhmät ovat tavallisesti melko suuria, etenkin kaikille yhteisillä kursseilla kooltaan joskus jopa yli 30 opiskelijaa. Musiikilliselta osaamiseltaan ryhmät ovat heterogeenisiä; perusopetuksen musiikin oppimistulosten arvioinnin mukaan ”oppilaat lähtevät perusopetuksesta varsin erilaisin ja eritasoisin musiikin tiedoin, taidoin ja asentein” (Juntunen 2011: 88). Tämän tutkimuksen aineistoa kerätessä noudatettiin lukion opetussuunnitelman perusteita, joiden mukaan lukion musiikinopetus tähtää opiskelijan omakohtaisen musiikkisuhteen tiedostamiseen ja syventämiseen. Myös musiikin oppimisen vuorovaikutusluonnetta korostetaan. (OPH 2003: 196.) Musiikin ykköskurssin kuvauksessa todetaan muun muassa, että opiskelija ”kehittää äänenkäyttöään ja soittotaitoaan musiikillisen ilmaisun välineenä” (OPH 2003: 197).

Koska lukion kurseja opiskellaan vaihtuvissa ryhmissä, myös musiikin opetusryhmät ovat sosiaaliselta koheesioltaan usein löyhiä: etenkin lukion alkuvaiheessa samaan ryhmään osuu sekä keskenään tuttuja että toisilleen ennalta aivan vieraita opiskelijoita. Musiikintuntien toimintamuodoista keskeisin on yhteismusisointi (Muukkonen 2010), joka tekee erillisistä osallistujista samatahtisesti toimivan yksikön: kehonliikkeet ja niiden tuottama ääni synkronoituvat vuorovaikutuksellisesti ja opettajan kehollisesti ohjaamana – tälle toiminnalle on siis ominaista erityisen vahva kehojenvälisyys (Loenhoff 2017). Kehojen synkronia ja moniaistinen yhteen tahdistuminen (*musical entrainment*) tuottavat musisointiin osallistujille jaetun, yhteisen kokemuksen (Himberg 2014; Paalanen 2019). Tahdistumista on pidetty kokemuksena yhteisestä toimijuudesta, ja sen yhteyksiä esteettiseen kokemukseen on hiljattain tarkasteltu tutkimuksessa, jossa tanssi-improvisaatioon osallistumista tutkittiin sekä kvantitatiivisesti neurotieteen menetelmin että kvalitatiivisesti haastatteluin (Himberg ym. 2018).

5 Tutkimusaineiston piirteitä

Tutkimukseni aineisto koostuu videoiduista lukion musiikin 1. kurssin oppitunneista, joita on 15 ja joiden kesto on kaikkiaan 18 tuntia 15 minuuttia. Tarkemman analyysin kohteeksi olen valinnut ne 11 oppituntia, joihin sisältyy yhteismusisointia laulaen tai soittaen. Tämän artikkelin aineistoesimerkit ovat yhdeltä tunnilta, mutta kaikkiaan videoaineistoon kuuluu neljän eri musiikinopettajan pitämiä tunteja. Olen itse kuvannut aineiston ja ollut tutkijana läsnä osalla tunneista.

Tutkimuksessa on noudatettu tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita (TENK 2019). Ennen aineiston keruuta niin koulutuksen järjestäjiltä kuin kurssien opettajilta ja kursseille ilmoittautuneilta opiskelijoiltakin saatiin lupa aineiston kuvaamiseen ja tutkimuskäyttöön. Opiskelijoiden huoltajilta lupaa ei tarvittu, koska opiskelijoissa ei ollut kuvaushetkellä iältään alle 15-vuotiaita, mutta huoltajat saivat kuitenkin Wilma-viestitse tiedon tutkimuksesta. Olen tutkimusaineistopyynnön mukaisesti kuvaamisen yhteydessä rajannut videokuvan ulkopuolelle tutkimuksesta kieltäytyneet opiskelijat, ja tässä, kuten muissakin aineistoon liittyvissä tutkimusjulkaisuissa, käytän aineistosta piirroksuvia, joista henkilöitä ei voi tunnistaa. Tutkimuksen yhteydessä ei ole kerätty henkilötietoja, ja litteroiduissa aineistoesimerkeissä käytän opiskelijoista peitenimiä.

Aineistoni oppitunneilla työskennellään suurimmaksi osaksi opettajajohtoisesti. Kehollisen läsnäolon muotona opettajajohtoinen koulun oppitunti muistuttaa pääpiirteissään niin sanottua kokoontumista (ks. Goffman 1964): osallistujat ovat aistein toistensa havaittavissa ja vuorovaikutus on julkista. Koulussa tähän julkisuuteen kuuluu riski tai mahdollisuus tulla opettajan puhuttelemaksi minä hetkenä tahansa (Goffman 1964; Macbeth 1991; Karvonen ym. 2018). Kokoontumiseen osallistuvien ihmisten toimintaa jäsentää Goffmanin mukaan kullekin yhteisölle ominainen ruumiillinen muotokieli (*body idiom*), jonka avulla he ottavat muut läsnäolijat huomioon (Peräkylä & Stevanovic 2016: 37). Streeck (2018) puhuu samasta piirteestä ”jaettuna kulttuurisena habituksena” joka muodostuu kehojen ennakoidessa toistensa toimintaa ja mukautuessa siihen (ks. myös Norris 2004). Lukion musiikin oppitunnilla tähän muotokieleen ja kulttuuriseen habitukseen näyttäisi kuuluvan esimerkiksi opiskelijoiden staattinen, taakse- ja alaspäin suuntautunut istuma-asento, jossa hartiat ovat lysisssä ja käsivarret pysyttelevät lähellä vartaloa. Keho kantaa mukanaan myös historiaansa, ja sen asennot habituaalistuvat toistuttuaan yksittäisissä vuorovaikutustilanteissa (Streeck 2018); tässä tapauksessa lukiokehollisuuden taustalla voidaan aistia muun muassa opiskelijoiden yhdeksänvuotinen tottumus kouluinstituutioon ja sen kulttuuriin käytänteisiin (oppilaiden kouluun liittyvästä ruumiinmuistista ks. Laine 2000).

Kehojenvälisyyttä tutkimusaineistoni oppitunneilla määrittää perinteinen istuma-järjestys: opiskelijat istuvat vapaamuotoisissa riveissä, kasvot kohti luokan etuosaa, joka on opettajan toiminta-aluetta. Vierekkäin istuvat opiskelijat ovat hyvin lähellä toisiaan. Kehollisen läsnäolon toinen muoto, kohtaaminen (ks. Goffman 1964), näkyy oppitunneilla usein 2–4 opiskelijan keskisinä katseina ja jutteluna, joskus kosketuksinkin (vrt. Karvonen ym. 2018). Seuraavassa luvussa tarkasteltavassa oppituntitilanteessa osallistujat rakentavat taiteellista toimintaa sekä näissä kohtaamisissa että julkisesti.

6 Analyysi: taiteellisen ilmaisun kohteena ”Me ei olla enää me”

Tässä luvussa analysoin yhtä kaksiminuuttista toimintajaksoa kahdessa osassa. Ensimmäisessä (aineistokatkelmot 1 a ja b) opettaja valmistelee opetusryhmää laulamaan sekä ilmaisullisesti että teknisesti haastavaa laulunkohtaa ja muotoilee multimodaalisesti ja opiskelijoiden responsiin reagoiden useita neuvoja tämän kohdan toteuttamiseksi. Toisessa osassa (aineistokatkelmot 2 a ja b) toiminta tähtää suoraan yhdessä laulamiseen ja huipentuu lauluskvenssin evaluointiin. Taustoitan analyysia kertomalla ensin aineistoesimerkin oppitunti-kontekstista.

Analysoitava katkelma on oppitunnilta, jonka ajasta suurin osa käytetään yhteissoittoon: opiskelijat harjoittelevat tallenteen kuvaamisen aikaan suosittua Sannin popkappaletta ”Me ei olla enää me”¹ soittamalla aluksi sen bassolinjaa yhdessä akustisilla kitaroilla. Myöhemmin osa opiskelijoista siirtyy soittamaan lisäksi rytmisektiosoitimia (rumpuja, sähköbassoja ja -kitaraa sekä koskettimia). Oppitunti on alusta loppuun opettajajohtoinen, mutta se liittyy kurssin opiskelijoiden pienryhmissä toteuttamaan omaan sävellysprojektiin. Tunnilla myös keskustellaan ”Me ei olla enää me” -kappaleen rakenteesta, ja opettaja muistuttaa tästä olevan hyötyä oman biisin laatimisessa. Oppitunnin alussa ”Me ei olla enää me” on laulettu yhdessä niin, että opettaja on laulanut melodiaa mikrofoniin ja säestänyt laulua pianolla. Käy ilmi, että opiskelijat ovat itse ehdottaneet kappaletta kurssilla musisoitavaksi ja että se on kertaalleen laulettu myös edellisellä tunnilla.

Yhteislaulun jälkeen opettaja on kehunut opiskelijoita ”taitaviksi” ja todennut kuulensa *että siellä laulatte*, mutta *että voitte ottaa rohkeemmin*. Näin hän on nostanut esiin lähemmin opiskeltavan asian ja ennakoanut seuraavan jakson toimintaa. Opettaja on poiminut laulusta käsittelyyn kaksi kohtaa, joista ensimmäistä on harjoiteltu kahden ja puolen minuutin ajan.

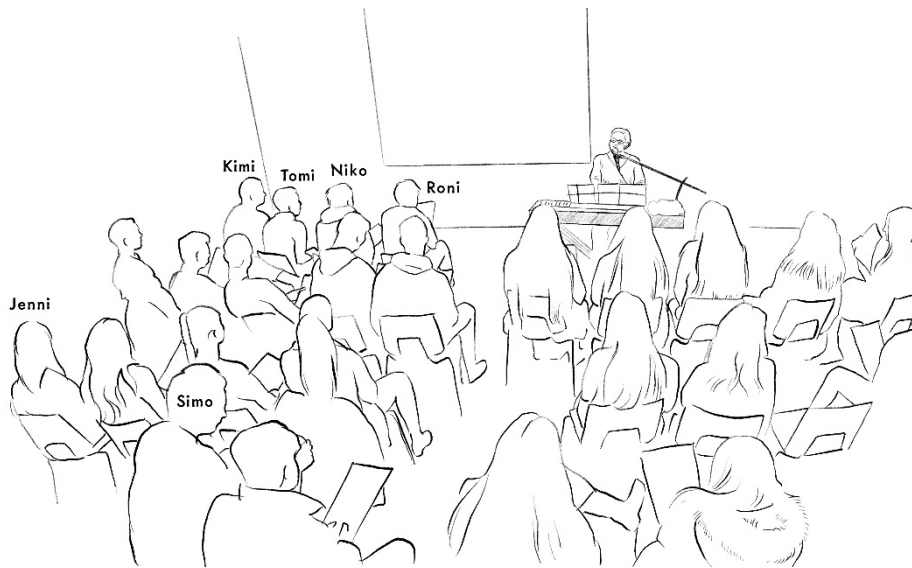
¹ Kurkisu, S. & H. Salonen 2013. Me ei olla enää me. Albumilla Sotke mut. Helsinki: Warner Music Finland.

Opettajan kaksoisrooli sekä taiteen ja että kouluinstituution edustajana, pedagogisena muusikkona (termistä ks. Huhtinen-Hildén 2012), on analyysin kohteena olevan jakson ajan jatkuvasti läsnä opettajan kehollisessa suhteessa materiaaliseen ympäristöön ja tilanteen osanottajiin. Hän istuu sähköpianon ääressä soittamassa, laulamassa ja demonstroimassa lauluilmaisun yksityiskohtia, mutta samanaikaisesti hän opettajana orientoituu katseellaan tasapuolisesti koko opetusryhmään ja suuntaa myös työrauha- ja huomionkiinnittämismuoroja, kuten *hei* ja *shht* (Sahlström 2008; Tainio 2011), niin oikealla ja vasemmalla kuin keskelläkin luokkatilaa istuville opiskelijoille.

Analyysin esimerkkikatkelmissa noudatan pääpiirteissään Mondadan (2018) multimodaalisen litteraation käytänteitä. Puhe esitetään lihavoituna, ja analyysin kannalta relevantiksi katsomani kehollinen toiminta puherivien alla puheeseen suhteutettuna. Opettajan kehollisesta toiminnasta suuntautuminen (opeS) ja muu kehollinen toiminta, lähinnä käsivarsien ja käsien liike (opeK), on litteroitu eri riveille. Laulettu jaksot litteraateissa on ympäröity nuotein (♪), ja musiikin rytmiset iskut – niin sanottu syke – on merkitty rivinylinen pystyviivoin (|) (vrt. Tolins 2013 & Keevallik 2010). Muut litterointimerkit käyvät ilmi artikkelin lopussa olevasta luettelosta.

6.1 Metafora, tyylittely ja kehollisuus

Analyysissä tarkasteltava jakso alkaa, kun opettaja esittelee valitsemistaan laulukohdista toisen ja alkaa valmistella ryhmää laulamaan sen. Tässä kohdassa tulevat vastaan laulun melodialinjan korkeimmat sävelet, jotka musiikillisesti samalla alleviivaavat laulutekstin sanan *repimällä* merkitystä. Kohdan laulamisesta syntyy multimodaalinen neuvottelu, johon osallistuvat toimintajakson mittaan opettaja ja eturivissä istuvat neljä poikaa: Tomi, Kimi, Niko ja Roni. Opiskelijoilla on käsissään laulun sanat ja soinnut sisältävä moniste. Litteraatissa peitenimillä esiintyvien opiskelijoiden sijainti luokkatilassa käy ilmi kuvasta 1.



#kuva 1

Aineistokatkkelma 1 a

```

15.51
01 OPE      sit siellon se yks kohta

02          kertsis*sä? (.) shht (.) sht (.)*
opeK        *osoittaa vas. eturiviin *

03          (0.5) eli (.) kun siellon tää tuota

04          |          |          |          |
opeK        * ½voit saattaa kotiin muttet pääse enää sisälle
           *molemmat kädet soittavat pianosäestystä -->

05          |          | #kuva 1 |
opeK        ei haavat nii#tä repimällä)*=
           -->*

06          #kuva 2
opeK        *vähä >semst< @*rok#*kias[ennetta *joo@ko.] (.)
           *.....*nyrkin liike*,,,,,*,..... -->

07 TOMI          #kuva 3
Tomi          [#@mällä@          ]%
           %katse Kimiin -->

08 OPE          ei nyt l+ii*kaa mitenkää rankas[ti?+ (0.4)]
opeK          .....*o.käsi kurkulle
opeS          +katse vas. eturiviin          ->+katse oik.eturiviin -->
Kimi          •katse Tomiin          -->

09 TOMI          [@niitäre-@]
    
```

- 10 OPE %(.) +°en tar+kota si+tä et%*pi•täs hirveen n%iin+ku°,
 opeS --> +nyökkää +katse oik. eturiviin -->+k.eteen -->
 Tomi ->%katse opeen %eteen%.....%käsi kurkulle-->
 Kimi -->•katse opeen •katse Tomiin -->
- 11 •(.)repimällä mut% vähä sel•lane%n niinku
 Tomi -->%,,,,,,,,,,,,,%
 Kimi •katse opeen -->•katse Tomiin -->
- #kuva 4
- 12 [tiätsä %r- #(.) sydäntä raastaa
 Tomi %katse monisteeseen -->
- 13 KIMI [(--)] -->
- 14 OPE ni %kyl se sielt tulee sit >se ääni.<
 Tomi -->%katse eteen -->
- 15 (.) %(tolleeh* (.) hei], • (0.6)*(.)
 opeK *.....*osoittaa takariviin -->
 Tomi -->%painaa pään, käsi silmille -->
 Kimi -->•katse opeen -->
- 16 KIMI --> (--)]
- 17 OPE •jos sä teet täl*lai [jos sä aat%telet >ninku et< (.)
 opeK -->,,,,,,,,,,,,,*
 Tomi -->%katse opeen -->
 Kimi •katse Tomiin -->
- 18 KIMI [(--)] -->
- #kuva 5
- 19 OPE ei haa*vat nii*tä# repi%mällä *ninku et
 opeK *.....*kädet kurkulle *leveämmin kasvojen tasolle -->
 Tomi -->%katse Kimiin, hymyilee -->>
- 20 sä alat p•elätä sitä kor*•keenta=>änä< ni sit]
 opeK -->*kädet kurkulle -->
 Kimi -->•raapaisu omaan käsivarteen•
- 21 KIMI --> (--)]
- 22 OPE se menee +help[ostit tänne eiks ni*.*+*
 opeK -->*
 opeS +katse oik. eturiviin +
- 23 TOMI [(--)] -->>
- 16.25



#kuva 2



#kuva 3



#kuva 4



#kuva 5

Opettaja laulaa katkelman ensin yksin malliksi ja ehdottaa, että laulamiseen on hyvä ottaa *rokkiasennetta*. Ehdotus on multimodaalinen: opettaja tuottaa sanan tummentamalla ääntään ja liikuttamalla nyrkkiin puristettua kättään (kuva 2, r. 6). Opettaja myös kallistaa päätään samalla tavoin kuin hän on edellä tehnyt puheena olevaa korkeaa kohtaa laulaessaan (kuva 1, r. 5). Eturivissä istuvat kolme opiskelijaa, Niko, Tomi ja Kimi, alkavat tämän jälkeen tyylytellen kierrättää korkean laulunkohdan sanoja *ei haavat niitä repimällä parane*. Ensimmäisessä aineistokatkelmassa Tomi toistaa korkean kohdan kimeällä äänellä tehden samalla pinnistelevän ilmeen ja päänliikkeen (kuva 3, r. 7). Tomin vuoro alkaa opettajan tuottaman *rokkiasennetta*-sanan aikana, mikä osoittaa, ettei Tomin toiminta liity opettajan puheeseen vaan tämän tapaan laulaa ja kehollistaa korkea kohta (r. 6). Tomin vuoroa voi pitää performanssina, jossa korkealta laulaminen asettuu uuteen tulkintakehykseen (Goffman 1974; Lehtimaja 2012). Tomin vuoro ei tavoittele melodian säveliä, vaan tyylyttelee korkean

äänien tuottamista opettajaa jäljitellen (vrt. Cekaite & Aronsson 2004). Vuorossa on humoristisuutta, jonka on katsottu usein liittyvän opettajan agendan vastustamiseen (Lehtimaja 2012), mutta Tomin tyyllitelyllä voidaan nähdä muunkinlaisia tehtäviä. Heti ensimmäisen kimmittävän vuoron tuotettuaan Tomi katsoo vierustoveriinsa Kimiin ja pian (r. 9) myös toistaa kimitysvuoronsa. Tämä kielii performanssin sosiaalisista tavoitteista: Tomi vaikuttaa kutsuvan Kimiä mukaan, ja tilanteen edetessä Kimi osoittaakin toiminnallaan liittyvänsä korkean kohdan käsittelyyn.

Tomien ensimmäisen kimitysvuoron jälkeen opettaja tuottaa itsekorjauksen sanoen, ettei tarkoita *rankasti* ja *repimällä* laulamista – tämän hän sanoo Tomiin suuntautuneena (r. 8–11). Hän sanallistaa lauluilmaisun luonnetta kahdella metaforalla, joista ensimmäisellä (*repimällä*) hän viittaa ääntentuoton tekniikkaan. Sana *repimällä* on toki sellaisenaan myös lainaus laulettavan kappaleen tekstistä ja Tomien tyyllitellystä esityksestä, mutta opettaja siirtää sanan tässä uuteen tulkintakehykseen: hän viittaa sillä laulutapaan, joka rasittaa tai vahingoittaa laulajan äänentuottoa. Hän nostaa käden kurkulleen, ja niin tekee myös Tomi (r. 10) osoittaen näin tekevänsä opettajan tuottamasta korjauksesta saman tulkinnan.

Toisella metaforalla, *sydäntä raastaa*, (kuva 4) opettaja viittaa tunneilmaisuuksiin: hän sanoo tunteen helpottavan äänentuottoa korkeassa kohdassa (r. 12–14). Kehollisesti ilmaus muistuttaa edellisiä: opettajan ilme ja pään asento ovat samanlaiset kuin hänen laulaessaan korkean kohdan ja puhuessaan rokkiasenteesta. Rinnan eteen opettaja nostaa tällä kertaa molemmat kätensä.

Tämän jälkeen opettaja täydentää ohjettaan (r. 15–21) toisella tavoin tunteisiin viittaamalla. Hän demonstroi mitä tapahtuu, jos laulaja pelkää korkeaa ääntä: opettaja nostaa jännittyneesti hartiansa ylös ja koukistetut kätensä kurkun tuntumaan sekä suuntaa pelokkaasti ylöspäin myös katseensa (kuva 5). Samalla opettajan puheääni nousee ja muuttuu puristeiseksi. Musiikinopettajan karrikoimassa laulutavassa on samoja piirteitä kuin Tomien tuottamissa vuoroissa, mutta hän ei esitä sitä Tomia kohti vaan neutraalisti keskelle ryhmää suuntautuneena. Näin opettaja nostaa Tomien kimmittävästä performanssista tekemänsä tulkinnan pedagogiseen käsittelyyn.

Opettajan liioitteleva, korkeiden äänten pelkäämistä kuvaava demonstraatio suojelee opiskelijoiden kasvoja humoristisen sävynsä ansiosta ja myös siinä suhteessa muistuttaa tanssinopettajien toiminnassa tutkittua kehollista lainaamista (*bodily quoting*, Kevallik 2010). Tällainen toiminta Kevallikin mukaan kohottaa opiskelijoiden osallistumisen tasoa ja saa heidät tutkimaan omaa toimintaansa. Voidaan ajatella, että käsillä olevassa esimerkissä on kyse juuri tästä, kun Tomi ja myöhemmin myös Niko ja Kimi matkivat opettajan kimeää ääntä: he kokeilevat korkealta laulamista tyyllitelyn suojassa. Samaan aikaan imitaatiot näyttyvät myös leikkilisenä vuorovaikutuksena, joka palvelee opiskelijoiden omia sosiaalisia

tavoitteita (Tainio & Lehtimaja 2019). Leikillisuus tuskin jää opettajalta huomaamatta, mutta julkisesti hän osoittaa tulkitsevansa kimityksen vakavissaan esitetyn korkealta laulamiseksi.

Ensimmäisen aineistokatkelman lopussa (r. 22) opettaja kääntyy eturivin poikien suuntaan ja puhuu heille suoraan, ohi mikrofoniin. Vuoro on tulkittavissa tavoitteeltaan kah-talaiseksi: opettaja hakee eturivin pojille kohdistamallaan kysymyksellä *eiks nii* ymmärtämi-sen osoitusta demonstraatiolleen, mutta samanaikaisesti hän myös julkisesti näyttää, että kimittämällä pilailu ja siihen liittyvä rinnakkaiskeskustelu on hiukan häiritsevää (vrt. Lehtimaja 2012). Tomi osoittaaakin luulevansa, että myös opettajan seuraavaksi tuottama vuoro on osoitettu hänelle:

Aineistokatkelma 1 b

```

16.25
24 OPE      *(0.5) hei] % (0.3)
    opeK    *..... käsi nousee -->
    Simo    .....%nojaa taakse -->

25 TOMI     -->> (--) ]

26          hä, %(.)
    Tomi    %nopea, taakse väistävä kehonliike

                                           #kuva 6
27 OPE      *(0.3)%Simolla on hyvä, >Simo on% ti#ikeri<
    opeK    ->*o. käsi ylös sormet harallaan -->
    Simo    -->%nojaa taakse venytellen %hymyilee -->

28          •(.)%>noni.<+ (.) täl%lane ni•inku et sä+ ajattelet (.)
    Simo    -> +palaa tav. istuma-asentoon +
    Tomi    %.....%katse Simoon -->
    Kimi    •katse Simoon •katse opeen -->

29          ei haavat↑(.)%et sä oot TIikeri sä *otat sen sillai
    opeK    --> *kahmaisu -->
    Tomi    -->%katse opeen -->

                                           #kuva 7
30          niin*ku @hmmh@* (.) sielt #*yl%häält sen äänen* ninku
    opeK    --> *kahmaisu * *kahmaisu Tomiin päin*,,,,,
    Tomi    -->%katse Kimiin -->

31          joten•ki et +taval%laan (.) mt ei tarttek [kov+aa laulaa?
    opeS    +katse Simon suuntaan +
    Tomi    --> %katse opeen -->>
    Niko    •katse Tomiin -->>
    Kimi    •katse Tomiin -->>

32 NIKO&KIMI [ (--) -->>
16.36

```



#kuva 6



#kuva 7

Opettaja jatkaa ohjeen muotoilua edelleen tuottamalla arkaa laulamista kuvaneelle esitykselleen kontrastoivan parin. Rohkeaa laulamista kuvaava tiikeri-metфора nousee mielenkiintoisesti esiin päällekkäin opettajan vuoron *hei* kanssa. Tomi reagoi taaksepäin kahtaamalla, kuin opettajan työrauhavuorolta vaikuttava *hei* olisi hänelle kohdistettu (r. 26), mutta opettaja onkin suuntautunut luokan takaosaan. Opettaja nostaa kätensä niin, että sormet ovat harallaan valmiina esittämään laajaa tiikerin tassua ja ehkä myös kynsiä, mutta samaan aikaan ja samalla kädellä hän osoittaa neljännessä rivissä istuvaa Simoa, joka on katseellaan orientoitunut takanaan oleviin opiskelijoihin. Simo kääntää katseensa heti opettajaan ja alkaa samalla venyttellä ojentamalla selkäänsä ja hartioitaan taaksepäin (kuva 6). Opettaja jatkaa kuitenkin vuoroaan odotusten vastaisesti, muuttamalla työrauhavuoron kehuksi, jossa hän mainitsee opiskelijan nimeltä: *Simolla on hyvä Simo on tiikeri* (r. 27). Opettajan

ja Simon kohtaaminen on hyvä esimerkki siitä, miten merkitys syntyy kehojenvälisyydessä, intentionaalisten, ilmaisevien ja kokevien kehojen yhteistoiminnassa (Merleau-Ponty 1995; Loenhoff 2017).

Opettajan yllättävä vuoro herättää ryhmässä huvittuneisuutta: useat hymyilevät ja kääntyvät katsomaan Simoa, joka itsekin hymyilee. Samankaltainen, sävyltään leikillinen tilanne on syntynyt tunnilla aiemminkin: Simo on esimerkikikatkelmaa edeltäneessä lauluharjoituksessa – ilmeisen piloillaan – ilmoittautunut vapaaehtoiseksi laulamaan korkeaa stemmaa opettajan kanssa, vaikka nimenomaan vaikuttaa siltä, että hänellä on erityisen matala ääni, ja opettaja on hyväksynyt Simon tarjouksen ilmeellään ja äänensävyllään osoittaen ymmärtäneensä vuoron leikilliseksi. Opettaja näyttääkin luottavan siihen, että Simolla on ryhmässä turvallinen asema ja mahdollisesti jonkinlainen humoristin rooli. Huumorin ja leikillisyyden käyttäminen moitteiden ja vastaavanlaisten kasvoja uhkaavien toimintojen yhteydessä on strategia, jolla opettaja myös luo tilanteeseen hyvää ilmapiiriä (Tainio 2011). Tästäkin voi katsoa olevan kyse opettajan ja Simon kohtaamisessa.

Opettaja tarttuu Simon avoimeen asentoon ja kiinnittää siihen muidenkin huomion mainitsemalla Simon nimeltä, ja näin hän käyttää yksilöintiä pedagogisen agendansa edistämiseen (vrt. Heinonen 2017). Hän ei kuitenkaan sanallista, missä suhteessa Simo muistuttaa tiikeriä. Opettajan voi sanoa kehuvaan Simoa, vaikka Simo on tuottanut kehumisen kohteena olevan asennon ilmeisen tahattomasti: se on rento ja avoin mutta aktiivinen – vastakohta opettajan itsensä demonstroimalle sulkeutuneelle asennolle, jonka tämä on sanonut vaikeutuvan korkealta laulamista. Opettaja on kuitenkin työrauhavuoron kanssa rinnan myös aloittanut liikkeen, jossa korkealle nouseva käsi imitoi tiikerin tassua ja ”ottaa” korkean äänen kahmaisemalla (kuva 6, r. 27). Samaan aikaan hän imitoi Simon asentoa avaamalla rintakehänsä ja viemällä hartioita taakse. Noin puolet opiskelijoista kääntyy katsomaan Simoa, näiden joukossa kolmannella rivillä istuva Jenni, jota seurataan tämän analyysin toisessa osassa, seuraavassa luvussa. Opettaja vaikuttaa käyttävän Simoa välineenä yhteisen huomion saamiseen: katseiden kääntymisestä ja opiskelijoiden huvittuneisuudesta syntyy tilanteeseen toiminnallisempi ja hyväntuulinen, vaikkakaan ei täydellisen keskittynyt sävy. Nyt opettaja siirtyy nopealla kuittauksella (r. 28) selittämään tiikeri-metaforan yhteyttä korkean äänen laulamiseen. Hän näyttää tämän jälkeen useita kertoja kädellään liikkeen, joka kuvaa korkean äänen tavoittamista tiikerin tassulla tai mahdollisesti kynsillä (kuva 7, r. 28–30). Jenni, jonka toimintaan palaan tuonnempana, säilyttää staattisen asentonsa, mutta kohottaa hiukan leukaansa, ja hänen kasvoillaan on aiempaa aktiivisempi ilme.

Korkealta laulamisen apukeinojen esittely tapahtuu katkelman aikana lukuisin opettajan tuottamin metaforin (*rokkiasennetta – en tarkota että repimällä – sydäntä raastaa – ajattele et sä oot tiikeri*), mutta niin, että opettaja ei selitä miten niiden on tarkoitus toimia

äänentuoton tai ilmaisun apuna. Mielikuvien käyttäminen on laulunopetuksessa tavallista, ja ääniterapeuttien on havaittu tarjoavan asiakkaalle useita vaihtoehtoisia mielikuvia ja jättävän tämän tehtäväksi valita parhaimmin toimivat (Sellman 2008). Tarkastellun musiikintunnin vuorovaikutuksessa opettaja myös eläytyy kehollisesti esittämiinsä neuvoihin, ja se näkyy liikkeinä, ilmeinä ja kehon asentoina. Hän ikään kuin pistäytyy puhuvan pedagogin kehyksestä laulun tulkitsijan kehykseen ja samaan aikaan monitoroi opiskelijoita, imitoi Simon veyntelyä ja Tomin tyylittelyä.

Esimerkkikatkelman oppimisvuorovaikutuksessa syntyy taidekasvatuksellinen tilanne, joka vaatii opiskelijoilta arkiminästä poikkeavaan rooliin asettumista: eläytymistä ”Me ei olla enää me” -kappaleen minään, joka laulutekstissä puhuu parisuhteen päättymisestä. Tehtävään liittyvät ilmaisun vaatimukset heijastuvat vuorovaikutukseen. Ryhmässä on muutamia opiskelijoita, jotka näyttävät eläytyvän lauluun täysillä, mutta videokamera ei tavoita heidän toimintaansa niin hyvin, että sitä voisi analysoida. Suurin osa ryhmän opiskelijoista sekä seuraa opettajan toimintaa että osallistuu laulamiseen ulkoisesti muuttumatta, pidättävän asentonsa säilyttäen. Katkelmassa paremmin näkyvä ja kuuluva eturivin nelikko puolestaan vaikuttaa suhtautuvan epäillen ja vaivautuneesti opettajan valitseman laulukohdan tulkitsemiseen. Opettajan toiminta näyttää herättävän samanaikaisesti sekä vastarintaa että kiinnostusta, ja korkealta laulamisen käsittely saa esimerkissä esillä olleet eturivin opiskelijat tutkimaan omaa laulajuuttaan, vaikkakin leikilliseen, jopa pilailevaan sävyyn. Vuorovaikutuksessa he tunnustelevat omaa tapaansa kokea taiteellinen tekeminen ja taiteelliseen ilmaisuun olennaisesti kuuluva muuntuminen (Dewey ym. 2010).

6.2 Yhdessä ja yksin

Analyysin toisessa osassa edetään puheena olleen *ei haavat niitä repimällä* -kohdan toteuttamiseen yhdessä laulamalla. Opettaja siirtyy metaforista konkreettisiin toimintaohjeisiin, joilla hän ei enää viittaa taiteelliseen ilmaisuun. Hän joutuu kuitenkin pian palaamaan neuvotteluun eturivin poikien kanssa, sillä nämä jatkavat rinnakkaistoimintaansa, johon liittyy juttelua ja kimittämällä tyylittelyä.

Aineistokatkkelma 2 a

16.36

- 33 OPE (.)k+oke]illaan viel se kohta
opeS +katse oikealle eturiviin -->
- 34 NIKO&KIMI ->>(--)]
- 35 OPE kos[ka s•e on pikku]+sen s%emmo[ne +*et siin] [(.)sh*t(.)]
opeS --> + katse eteen + katse oik eturiviin -->
opeK *.....*osoittaa -->
Tomi -->%
Niko -->> •katse eteenpäin
Kimi ->> katsoo Tomia -->
- 36 NIKO [(--)]
- 37 TOMI [(joo)]
- 38 KIMI [(--)]
- 39 OPE p•oja (.) *tsiin tulee *[tosi iso hyppy] (.) eiks nii.
opeK ->osoitt. oik*kädenpyöräytys*osoittaa sormella -->
Kimi ->•katse opeen -->
- 40 NIKO [(--)]
- 41 *(0.7) siin tul*ee niinku • *(.) [nii*nsanotusti]
opeS -->*katse alas * katse eteen -->
opeK -->,,,,,,,,,,,,,,*kädet alas *.....*sormilainausmerkit
Kimi -->•katse Tomiin
- 42 KIMI [(--)]
- 43 OPE ok*taavihy*ppy.(.)
opeK *soittaa oktaavin*
- 44 TOMI @repimällä@ (.)
- 45 OPE]ei *haavat ni*itä repi-]=
soittaa oktaavin
- 46 (.) nin kokei]llaan vähän sitä ennen,]koska me] ei olla
- 47 TOMI [@(niitä) repi]mällä parane@%]
Tomi %nojautuu Nikoa kohti%
- 48 OPE enää me vo+it saattaa [kotiin]mennään siitä kohas]ta?
opeS -> +katse oik eturiviin -->
- 49 KIMI? [(@--@)]
- 50 OPE *(.) s[st (.) t_estaa. (0.5)](.)
opeK *osoittaa oik eturiviin
- 51 NIKO [ei niitä repimällä]

52 TOMI %mä e osaa%
Tomi %katse Kimiin%katse eteenpäin -->

53 OPE (0.4) ei s- (.) +mä (.) mä o- t%iedän et sä osaat. (.)
opeS +katse oik eturiviin -->
Roni %katse Tomiin, hymy -->

54 sä s[%anot no*in mut [sä osa*](at), +(.) kokeillaas,%
opeS --> +katse vas. eturiviin
opeK --> *kädenheilautus*.....-->
Roni --> %katse monisteeseen
Tomi --> %katse Kimiin -->
Niko %katse Kimiin %

55 TOMI [(--)]

56 KIMI [@niit(ä) repimällä@]

57 OPE *[(0.6)]% >hei<, (.) tiedä%tkö mistä kohast menn°ää°
opeK -->*osoittaa kädellä vas. eturiviin -->
Tomi -->%katse eteen %katse Kimiin

58 TOMI [(--)]

59 @i:@

60 OPE * (.) %eli (.) *lähetään%
opeK --> ,,,,,,,,*kädet pianon koskettimille
Tomi %huitaisee kädellä%

61 siitä miss*ä (0.2)* [(0.5) laulusana (.) lauluns]*anat
Kimi *.....*käsi kurkulle *

62 KIMI [(--)]

63 OPE sanoo kertsissä et ei haavat, (0.7)
17.09

Tämän jälkimmäisen jakson aikana sekä Tomi että Kimi juttelevat, koskettelevat kurkkuaan, naureskelevat ja pudistelevat päätään. Opettaja reagoi poikien keskusteluun ensin työrauhavuorolla (r. 35–39). Hän on aiemmin korjailnut puhettaan ja muotoillut korkean kohdan laulamisen ohjetta monessa eri vuorossa, jotka metaforien lisäksi sisältävät varauksia: *ei nyt liikaa mitenkää rankasti, en nyt tarkota sitä et pitäs hirveen niinku repimällä, mut ei tarttek kovaa laulaa*. Nyt opettaja selittää, miksi korkea kohta on *pikkusen semmonen*, nojaten tiedolliseen auktoriteettiinsa: hän määrittelee, että kohdassa on *oktaavihyppy*, jonka hän samaan aikaan soittaa pianolla (r. 43). Opettaja siis tuo opetustapahtumaan musiikkikäsitteen, mikä luontevasti liittyy hänen asiantuntijan ja pedagogin asemaansa.

Tomin kimittävät vuorot kuitenkin jatkuvat: hän tuottaa sellaisen kaikkiaan kolmesti (rivit 44, 47 ja 59). Opettaja esittää Tomin ja Kimin suuntaan orientoituneena kehotuksen

testaa (r. 50). Se näyttäisi olevan responsi Kimin epäselvästi kuuluvaan vuoroon (r. 49), jossa tämä mahdollisesti sanallistaa korkealta laulamisen vaikeutta. Heti tämän jälkeen (r. 52) Tomi sanoo, ettei hän *osaa*, ja opettaja kumoo väitteen ilmoittamalla *tietävänsä* että Tomi osaa (r. 53–54). Samaan aikaan Niko ja Kimi tuottavat korkean kohdan Tomin tapaan kimitämällä (rivit 51 ja 56). Leikillisen kimityksen kierrättäminen siis tihenee sen jälkeen kun opettaja on määritellyt korkean kohdan *oktaavihypyksi*. Miksi Niko, Tomi ja Kimi – ja myös heihin hymyillen orientoituva Roni (r. 53–54) ryhtyvät osoittamaan samanmielisyyttään korkealta laulamista kohtaan joukolla ja vasta sitten, kun suorituksen vaativuus on sanallistettu? Vaikuttaa siltä, että pilaileva kierrättäminen muuttuu aidommaksi kokeiluksi, kun tilanteessa astutaan koulussa tutulle episteemisen epäsymmetrian maaperälle: oktaavihypyn laulaminen näyttäytyy nyt osaamiskysymyksenä. Käsitettä käyttämällä opettaja tulkitsee kimittämisen osoitukseksi tiedon puutteesta (Sert & Walsh 2013). Kiinnostavasti myös hänen napakat, Kimille ja Tomille osoittamansa henkilökohtaiset puhuttelut (*testaa, sä osaat*) ajoittuvat samaan sekvenssiin.

Lopulta opettaja käynnistää yhteislaulun. Korkean kohdan laulamisesta käyty neuvottelu on kuitenkin kestänyt jo jonkin aikaa, ja opettaja varmistelelee ryhmän yhteisen huomion kiinnittymistä tulevaan toimintaan: hän tuottaa sarjan direktiivejä (*kokeillaan, kokeillaas, mennään, lähetään ja katotaan*; rivit 33–66) sekä siteeraa laulutekstiä oktaavihypyn sisältävään kohtaan asti ohjaten ryhmää löytämään monisteistaan oikean kohdan.

Aineistokatkelma 2 b

```

17.09
64 OPE      koska me ei olla enää me?, (.) voit saattaak kotiin

                                                #kuva 8
65          muttet pääse enää sisälle, (.) ja #sit tulee se (.)

66          hyppykohta °siinä°. (.) okei katotaan. *(1.0)
opeK                                             *soittaa lähtösävelen

67          ↘koskam me ei olla enää me          voit saattaa kotiin
23 opiskelijaa ↘osallistuu laulamiseen          -->

68          muttet pääse enää sisälle
23op          -->                                     -->

69          ei haavat niitä repimällä parane↘= @L*QISTAVA*A@
23op          -->                                     -->↘

```

Tommi *katse opeen*

70 Tomi | | |
 ♪ (eikun) *kää-* % (0.5) kääve-♪ mä%
 käsi kurkulle %rykii, hieroo kaulaa%

71 | | |
 menin ihan sekasin ku te

72 | | |
 laul[oitte >*sie ni< eöh hienosti (.)>mennään< vie]llä
 *katse Simoon

73 SIMO | | |
 [(me) ei olla enää me]

74 OPE | | |
 uudestaan (0.5) mä- valmiina, (1.1)

75 | | | | | | |
 yy (.) kaa (0.6) ♪koskam me ei olla enää me
 23 opiskelijaa | | | | | | |
 ♪osallistuu laulamiseen -->

76 | | | | | | |
 voit saattaa kotiin muttet pääse enää sisälle
 28op --> -->

77 | | | | | | |
 ei haavat ni#itä repimällä parane♪ loistavaa
 28op --> -->♪
 #kuva 9

78 | | | | | | |
 ♪joten käännä ja kävele koska me ei olla enää me♪
 28op --> -->♪

79 | | | | | | |
 *+@aah ihanaa:@ (.)+ siis nää [pojat täällä melkein]
 opeS +katse oik. eturiviin+ katse vas.
 opeK *nousee pianon äärestä, kävelee pianon editse vas. -->>

80 TOMI: | | | | | | |
 [me ei olla enää me]

81 OPE: | | | | | | |
 kuiskas (ton et oli semmonen) (.) @ah@ (.) ↑hyvä:
 18:02



#kuva 8



#kuva 9

Koko katkelman ajan käsiteltävänä ollut laulun kohta toteutetaan nyt yhdessä laulaen kaksi kertaa. Analyysissä kiinnitän erityistä huomiota luokassa kolmannella rivillä istuvan Jennin toimintaan. Jenni on pysynyt jo ennen katkelman alkua 15 minuutin ajan lähes muuttumattomassa asennossa; hän on ainoastaan pari kertaa kohentanut hiuksiaan ja hänen jalkansa on hiukan liikkunut laulun rytmissä. Katkelman ensimmäisellä laulukerralla (r. 67–69) Jenni ei laula vaan katsoo opettajaa. Hän on seurannut arkaa laulamista kuvaavaa opettajan esitystä samoin kuin tiikeri-metaforan sisältävää sekvenssiä orientoituen katseellaan opettajaan (kuva 8). Ainoastaan silloin, kun opettaja on nimittänyt Simoa tiikeriksi, Jennin olemus on monien muiden tavoin hieman aktivoitunut.

Laulu keskeytyy opettajan huudahtamaan evaluointivuoroon *loistavaa* (r. 69), joka muotoutuu ns. toimijaviitteiseksi tunnevuoroksi (Heinonen 2017). Kehu kirvoittaa monissa opiskelijoissa hymyjä ja katsekontakteja, ja myös Jennin kasvoilla käy pieni hymynkare. Koko ryhmän kehollisuudessa ja kehojenvälisyydessä voi siis jälleen havaita aktivoitumista. Tomi vilkaisee opettajaa tyytyväisen näköisenä korkean kohdan laulettuaan, ja opettajan palautteen jälkeen (r. 70) yskähtää ja hieroo kurkkuaan kädellään kuin osoittaen, että laulaminen vaikeuksista huolimatta onnistui.

Kun säkeet opettajan pyynnöstä (r. 74) lauletaan heti uudelleen, Jennin osallistumisessa tapahtuu muutos: hänen huulensa liikkuvat laulun aikana, ja korkeassa kohdassa hän osoittaa sen erityisyyden ilmeellään (kuva 9, r. 77). Aikaisemmin hän on *ei haavat niitä repimällä* -kohdassa ollut vaiti tai haukotellut. Tallenteelta kuuluu, että myös koko ryhmä laulaa opettajan tunteellisen evaluaation jälkeen selvästi voimakkaammin kuin edellisillä kerroilla. Esitänkin, että analysoimani jakson tässä kohdassa taiteen keinot ja päämäärät Deweyn kuvaamalla tavalla yhdentyvät (Dewey ym. 2010).

Vaikuttaa siltä, että Tomi jatkaa leikillistä vuorovaikutusta vieruskavereidensa kanssa, mutta kohteena on nyt kertosaäkeistön viimeisen säkeen ilmaisu: hän viivyttelee laulun lopussa niin, että viimeinen sana *me* kuuluu, kun muut ovat jo lopettaneet. Opettaja ei kuitenkaan liity toiminnallaan Tomin performanssiin, vaan päinvastoin nostaa eturivin poikien ilmaisun julkisen tunnustuksen kohteeksi uudella tunteellisella vuorolla (r. 79) – musiikinopettajien evaluointivuoroissa sellaiset äärimmäiset ilmaukset kuin *loistavaa, mahtavaa* ja *ihanaa* ovat koko tutkimusaineistossani erittäin tavallisia.

7 Pohdintaa

Lukion musiikintunnilla toimitaan sekä vuorovaikutuksellisesti monitasoisen koulutilanteen että taiteellisen toiminnan kehyksessä. Analysoimani tilanteen pedagogisessa keskiössä on lauluilmaisun harjoittelu – taiteellisen toiminnan inkorporoiminen (Merleau-Ponty 1995).

Koulun institutionaalinen järjestys näyttää kuitenkin tuottavan taiteelliseen toimintaan eräänlaista ristivetoa, joka tulee esimerkissäni näkyväksi opettajan ja eturivin poikien keskinäisessä jäljittelyssä ja tyylyttelyssä ja etenkin siinä, mitä taiteellisessa vuorovaikutuksessa ei tapahdu tai tapahtuu vaisusti. Opettaja joutuu edellä muotoilemaan opittavaksi tarkoittamansa toiminnan – korkean laulunkohdan toteuttamisen – monivaiheisesti ja monia vuorovaikutuksen resursseja käyttäen. Vaikka keho-subjekti fenomenologisittain nähdäänkin intentionaalisenä jo itsessään (Merleau-Ponty 1995), opettaja tässä käyttää kehoaan myös pedagogisena välineenä. Heittäytymisen esittäminen näyttäytyy teknisenä, institutionaalisen opettajankehon suorituksena, johon opiskelijat orientoituvat joko pidättyneesti katseella seuraten tai pilailevasti imitoiden. Mutta kun korkea kohta lauletaan musiikillisessa kontekstissaan, musiikki tuo opettajan ja koko ryhmän välittömään keholliseen yhteyteen (Loenhoff 2017). Jaetussa taiteellisessa toiminnassa ja synkronian tilassa osa opiskelijoista lähtee ilmaisuun mukaan – tai ainakin laulaa kuuluvammin kuin aiemmin.

Esimerkkitalanteessa vallitsee osallistujien kesken, samaan tapaan kuin koko tutkimusaineistossani, sopimus institutionaalisen kehollisuuden kunnioittamisesta. Vaikka opettaja itse kehollistaa laulajan rooliin eläytymisensä näyttävästi, hän ei vaadi opiskelijoilta näkyvää heittäytymistä – aineistooni kuuluvilla musiikintunneilla opettajat eivät myöskään vahdi edes oikeita soitto-otteita tai oikeita ääniä, tulkinallisista seikoista puhumattakaan, silloin kun soitetaan instrumentteja. Instituutiota ylläpitävän toiminnan yhteydessä, esimerkiksi työrauhavuoroissa, musiikinopettaja voi osoitella yksittäisiä opiskelijoita ja opiskelijaryhmiä ja pyytää heitä vaikkapa lopettamaan rinnakkaisaktiviteetit, mutta kun musisoidaan, opettaja ei kielellisesti eikä kehollisesti yksilöi ketään eikä puutu yksittäisen opiskelijan taiteelliseen toimintaan. Opiskelijoiden pidättynyt kehollisuus epäilemättä jarruttaa ja joskus jopa estää taiteellisen toiminnan ja kokemuksen täyttä toteutumista – Merleau-Pontyn (1995) mukaanhan minä, elävä keho-subjekti, on maailmassa nimenomaan liikkeen välityksellä. Lukiolaisten pidättyvän kehollisuuden näen kuitenkin ennen kaikkea heidän institutionaalisen identiteettinsä ilmaisuna, ja silloin opettajan toiminta näyttäytyy sensitiivisyytenä sitä kohtaan. Analyysin perusteella näyttäisi siltä, että opettaja voi hetkittäin murtaa tätä instituution määrittämää pidättyvyyttä omalla vahvalla kehollisuudellaan ja etenkin kannustamalla ja käyttämällä huumoria.

Taiteellinen toiminta koulussa on monen opiskelijan arkiminuudelle vieraiden asioiden kanssa tekemisissä olemista. Goffmanin (1974) mukaan taiteelle on ominaista vuorovaikutusta ja kokemusta organisoivien tulkintakehysten muuntuminen: esimerkiksi teatterin tulkintakehykseen kuuluvat fiktiiviset hahmot, joiden rooleihin näyttelijät erilaisin tekniikoin transformoituvat. Laulavaksi minäksi ei ole helppo heittäytyä, jos vierellä on kavereita, joiden kanssa yhdessäoloon laulaminen ei kuulu. Itselle vierasta roolia ei ole mukavaa kokeilla

myöskään samassa tilassa tuntemattomien opiskelijoiden nähden ja kuullen. Musiikkikasvatuksen tulevaisuutta hahmotellessaan Väkevä ja Westerlund (2010: 155) ovat arvioineet, että musiikkikasvattajan on enenevässä määrin otettava huomioon oppijoiden identiteettityö. Kaikessa oppimisessa on sanottu olevan kysymys opittavan asian tulemisesta osaksi oppijan identiteettiä (Bowman 2002), ja taiteen näkökulmasta tähän liittyy taiteellisen toiminnan inkorporoituminen suhteutettuna oppijan identiteettiin (Harjunpää ym. tulossa). Lukion musiikin ykköskurssin ryhmäopetuskontekstissa yksilöllisten identiteettien huomioimismahdollisuuksille on reunaehtonsa, mutta voidaan sanoa, että esimerkkikatkelmassa opiskelijoille tarjoutuu mahdollisuus ottaa tuntumaa laulavaan minäänsä ja kokeilla, miltä lauluilmaisuus tuntuu.

Deweyn mukaan (2010: 30) aktiivinen ja valpas maailmassa oleminen sisältää lupauksen esteettisestä kokemuksesta. ”Ympäristölleen paatuneet” (mts. 315) lukiolaiset eivät aineistoni oppituntitilanteissa useinkaan osoita hetkessä ja ”elossa” olemista (mts. 315) deweyläisessä esteettisen kokemuksen mielessä. Musisointiin tahdistumisen mahdollisuus kuitenkin luo yhteisen intention, joka saa opiskelijat aktivoitumaan ja kehojenvälisyyden tihenemään. Tämän artikkelin esimerkissä eloon heräämistä saavat aikaan myös opettajan tuottamaan, yllätykselliseen tiikeri-metaforaan liittyvä hämmentävä leikillisuus sekä erityisesti opettajan tunteellinen, kehuva palaute, joka tuo vuorovaikutukseen silminnähtävää iloa: lukiolaiset laulavat rohkeammin, niin että sekä taiteellisen toiminnan että kokemuksen laatu paranevat (ks. Westerlund & Väkevä 2011).

Opettajan vuorovaikutukselliseen rooliin kuuluu edistää oppitunnin agenda, usein ennalta laadittua tuntisuunnitelmaa. Esimerkissä käsitellään laajempaan taiteelliseen kokonaisuuteen kuuluvaa ilmaisullista yksityiskohtaa, ja opettajan agendana vaikuttaa olevan luoda tilanne, jossa kukin opiskelija voi harjoitella ilmaisua turvallisesti, suuressa ryhmässä. Simon kehollisuus näyttää edustavan opettajalle laatua, jota muutkin opiskelijat voisivat tavoitella. Luokkatilanteessa tiikerimäiseen kehollisuuteen ei kuitenkaan jäädä syventymään vaan siirrytään agendassa eteenpäin. Opettajan toiminta järjestyy esimerkissä, kuten aineistossani useinkin, nimenomaan koulun temporaalisiin rakenteisiin sopivasti, ei kokemuksen aikaa noudattaen. Institutionaalinen, normatiivinen aika siis peittoaa kokemuksen jatkuvuuden. Tunnin agendassa mennään eteenpäin, koska kouluinstituution aika on tiukasti säädeltyä: oppitunnilla on tietty kesto, samoin lukiokurssilla. Koulun normatiivinen aika on oppitunnin vuorovaikutuksessa jo sisään rakennettuna. (Westman & Alerby 2012; Deppermann & Streeck 2018.)

Lukion opetusryhmään mahtuu monenlaisia yksilöitä moninaisine kokemushistorioineen. Esimerkkikatkelma on ryhmästä, jossa muutamat opiskelijat laulavat antaumuksellisen näköisesti alusta asti, kun taas Jenni syttyy kokeilemaan korkeaa kohtaa vasta opettajan

tunteellisen palautteen jälkeen ja silloinkin ulkoisesti pidättyväisellä otteella. Emme voi tietää, mihin korkean kohdan laulamiseen osallistuminen sijoittuu Jennin elämän kokemusjakumossa, mutta se, että hän opettajan kehollista houkuttelua ja eturivin kolmikön toimintaa seurattuaan lopulta liittyy ryhmän mukana laulamaan, kertoo lyhyestä prosessista, jossa ”mielen kärkäs toimeliaisuus” (Dewey ym. 2010: 320) antautuu kokemukselle.

Tutkimusaineistoni ei anna mahdollisuutta tutkia oppituntia pitempiä taiteellisen toiminnan ja kokemuksen prosesseja. Lyhyisiin jaksoihin sisältyvissä vuorovaikutustapahtumissa vain häivähtää se kokemuksen laadun potentiaali, joka voi kehittyä ja kasvaa. Tässä artikkelissa kuvatussa tilanteessa näyttää siltä, että opettaja ikään kuin luottaa – tai tyytyy – siihen, että kokemisen ja oppimisen prosessit jatkuvat oppitunnin jälkeen. Deweyn mukaan minä muovautuu aina, kun se tekemisen seurauksena altistuu jollekin. Voidaan hyvin ajatella, että esimerkin kaltaisissa tilanteissa opiskelijoiden minuuksiin tallentuu kunkin mielen toiminnalliseen taustaan sulautuvia merkityksiä, joiden avulla ”minä panee merkille asioita, välittää niistä, osallistuu niihin ja suuntautuu johonkin”. (Dewey ym. 2010: 320.) Vaikka musiikinopettajalla on lukion musiikin ykköskurssin puitteissa vain parikymmentä tapaamista opiskelijoidensa kanssa, hän voi pedagogisin käytäntein ja järjestelyin vaikuttaa siihen, että kurssin taiteellinen toiminta suuntaa heidän kokemustaan myönteisesti. Helppoa taiteellisen toiminnan sovittaminen vakiintuneen lukioinstituution rakenteisiin ja käytänteisiin ei kuitenkaan ole. Taideaineiden luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimusta tarvittaisiinkin tuottamaan lisää tietoa sovellettavaksi koulun taidekasvatuksessa.

Tutkimus on tehty Koneen säätiön työskentelyapurahalla.

Kirjallisuus

- Alhanen, K. 2013. *John Deweyn kokemusfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Black, S. 2014. The intersubjective space-time of a Zulu choir/HIV support group on global perspective. *Social Semiotics*, 24 (4), 381–401.
- Biesta, G. 2002. Bildung and modernity: the future of bildung in a world of difference. *Studies in Philosophy and Education*, 21 (4), 343–351.
- Bowman, W. D. 2002. Educating musically. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.) *The handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 63–84.

- Bowman, W. 2004. Cognition and the body: perspectives from music education. Teoksessa L. Bresler (toim.) *Knowing bodies, moving minds: towards embodied teaching and learning*. Dordrecht: Kluwer Academic, 29–50.
- Broth, M. & L. Keevallik 2014. Getting ready to move as a couple: accomplishing mobile formations in a dance class. *Space and Culture*, 17 (2), 107–121.
- Cekaite, A. & K. Aronsson 2004. Repetition and joking in children's second language conversations: playful recyclings in an immersion classroom. *Discourse Studies*, 6 (3), 373–392.
- Deppermann, A. & J. Streeck 2018. *Time in embodied interaction: synchronicity and sequentiality of multimodal resources*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Dewey, J., A. Immonen & J. S. Tuusvuori 2010. *Taide kokemuksena*. Tampere: Niin & näin.
- Ekström, A. & O. Lindwall 2014. To follow the materials. The detection, diagnosis and correction of mistakes in craft education. Teoksessa M. Nevile, P. Haddington, T. Heineemann & M. Rauniomaa (toim.) *Interacting with objects. Language, materiality, and social interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 227–247.
- Elliott, D. J. 1995. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York; Oxford: Oxford University Press.
- Fink-Jensen, K. 2007. Attunement and bodily dialogues in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 15 (1), 53–68.
- Gardner, R. 2019. Classroom interaction research: the state of the art. *Research on Language and Social Interaction*, 52 (3), 212–226.
- Goodwin, C. 2000. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32 (10), 1489–1522.
- Goffman, E. 1964. *Behavior in public places: notes on the social organization of gatherings*. New York: Free Press.
- Goffman, Erving 1974. *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. Cambridge: Harvard University Press.
- Harjunpää, K. & A. Deppermann tekeillä. Constructing the Chekhovian *inner body* in instructions: an Interactional history of actuality and agentivity.
- Heimonen, M. 2014. 'Bildung' and music education: a Finnish perspective. *Philosophy of Music Education Review*, 22 (2), 188–208.
- Heinonen, P. 2017. *Evaluointi opettajan vuorovaikutustoimintana: osallistajuuden ulottuvuudet luokkahuoneessa*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Himberg, T. 2014. *Interaction in musical time*. Väitöskirja. Cambridge: Faculty of Music, University of Cambridge. <https://doi.org/10.17863/CAM.15930>

- Himberg, T., J. Laroche, R. Bigé, M. Buchkowski & A. Bachrach 2018. Coordinated interpersonal behaviour in collective dance improvisation: the aesthetics of kinaesthetic togetherness. *Behavioral Sciences*, 8 (2), 23.
- Huhtinen-Hildén, L. 2012. *Kohti sensitiivistä musiikin opettamista: ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Juntunen, M. 2001. Digging Dalcroze, or, dissolving the mind-body dualism: philosophical and practical remarks on the musical body in action. *Music Education Research*, 3 (2), 203–214.
- Juntunen, M. 2011. Musiikki. Teoksessa S. Laitinen, A. Hilmola & M. Juntunen (toim.) *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Helsinki: Opetushallitus, 36–94.
- Karvonen, U., P. Heinonen & L. Tainio 2018. Kosketuksen lukutaitoa. *AFinLAN vuosikirja 2018*, 159–183.
- Kasper, G. & J. Wagner 2014. Conversation analysis in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 171–212.
- Katila, J. 2018. *Tactile intercorporeality in a group of mothers and their children: a micro study of practices for intimacy and participation*. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 2433. Tampere: Tampere University Press.
- Keevallik, L. 2010. Bodily quoting in dance correction. *Research on Language & Social Interaction*, 43 (4), 401–426.
- Laine, K. 2000. *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana*. Sophi 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtimaja, I. 2012. *Puheen suuntia luokkahuoneessa: oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Loenhoff, J. 2017. Intercorporeality as a foundational dimension of human communication. Teoksessa C. Meyer, J. Streeck, J. & J. S. Jordan (toim.) *Intercorporeality: emerging socialities in interaction*. New York: Oxford University Press, 25–50.
- Macbeth, D. 1991. Teacher authority as practical action. *Linguistics and education*, 3 (4), 703–736.
- Merleau-Ponty, M. 1995 [1962]. *Phenomenology of perception*. Kääntänyt C. Smith. Lontoo: Routledge.
- Mondada, L. 2018. Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51 (1), 85–106.

- Mondada, L. 2019. Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 145, 47–62.
- Muukkonen, M. 2010. *Monipuolisuuden eetos. Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käyttötoja*: Väitöskirja. Studia Musica 42. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Niiniluoto, Ilkka 1992. Taitotieto. Teoksessa I. Halonen, T. Airaksinen & I. Niiniluoto (toim.) *Taito*. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys, 51–58.
- Nishizaka, A. 2006. What to learn: The embodied structure of the environment. *Research on Language and Social Interaction*, 39 (2), 119–154.
- Norris, S. 2004. *Analyzing multimodal interaction: a methodological framework*. London; New York, NY: Routledge.
- OPH 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Paalanen, J. 2019. Samassa sykkeessä – multimodaalinen vuorovaikutus koulun musiikinopetuksen yhteismusisoinnissa. *Kasvatus*, 50 (3), 188–202.
- Peräkylä, A. & M. Stevanovic 2016. Kehollinen läsnäolo. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Helsinki: Vastapaino, 32–46.
- Reed, E. & B. Szczepek Reed 2013. NOW or NOT NOW: coordinating restarts in the pursuit of learnables in vocal master classes. *Research on Language & Social Interaction*, 46 (1), 22–46.
- Rouhiainen, L. 2011. Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 75–93.
- Sahlström, F. 2008. Ssh! Om hyssjanden i klassrum. *Kasvatus*, 39 (5), 456–467.
- Sellman, J. 2008. *Vuorovaikutus ääniterapiassa: keskustelunanalyttinen tutkimus harjoittelun rakenteesta, terapeutin antamasta palautteesta ja oppimisesta*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sert, O. & S. Walsh 2013. The interactional management of claims of insufficient knowledge in English language classrooms. *Language and Education*, 27(6), 542–565.
- Stevanovic, M. & A. Kuusisto 2018. Teacher Directives in Children’s Musical Instrument Instruction: Activity Context, Student Cooperation, and Institutional Priority. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–19.
- Streeck, J. 2012. Interaction and the living body. *Journal of Pragmatics*, 46 (1), 69–90.

- Streeck, K. 2018. Times of rest – temporalities of some communicative postures. Teoksessa A. Deppermann & J. Streeck (toim.) *Time in embodied interaction : synchronicity and sequentiality of multimodal resources*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 325–350.
- Tainio, L. 2011. Gendered address terms in reproach sequences in classroom Interaction. *Linguistics and Education: An International Research Journal*, 22 (4), 330–347.
- Tainio, L. & I. Lehtimaja 2019. Encouraging participation or restraining teasing? Teacher responses to uninvited students' answers. *Journal of applied linguistics and professional practice*, 1–21.
- Tolins, J. 2013. Assessment and direction through nonlexical vocalizations in music instruction. *Research on Language and Social Interaction*, 46 (1), 47–64.
- TENK 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarviointin_ohje_2019.pdf
- Veronesi, D. 2014. Correction sequences and semiotic resources in ensemble music workshops: the case of conduction. *Social Semiotics*, 24 (4), 468–494.
- Visakko, T. tulossa 2020. Looking at the Self in Society: Professional Perception and Mid-groundable Roles in Community Theater. *Signs and Society*.
- Väkevä, L. 2004. *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus: estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Väkevä, L. & H. Westerlund 2010. Onko demokraattinen musiikkikasvatus mahdollista 2020-luvun Helsingissä? Teoksessa T. Koskinen, P. Mustonen & R. Sariola (toim.) *Taidekasvatuksen Helsinki: Lasten ja nuorten taide- ja kulttuurikasvatus*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus: Helsingin kaupungin kulttuurikeskus, 150–57.
- Weeks, P. A. D. 1996. A rehearsal of a Beethoven passage. *Research on Language and Social Interaction*, 29 (3), 247–90.
- Westerlund, H. 2003. Reconsidering aesthetic experience in praxial music education. *Philosophy of Music Education Review*, 11(1), 45–62.
- Westerlund, H. & L. Väkevä 2009. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen musiikkikasvatusseura FISME ry., 93–105.
- Westerlund, H. & L. Väkevä 2011. Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Dewey'n filosofian näkökulmasta. Teoksessa

E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 35–54.

Westman, S. & E. Alerby 2012. Rethinking temporality in education drawing upon the philosophies of Merleau-Ponty and Deleuze: a chiasmic be(com)ing. *Childhood & Philosophy*, 8 (16), 355–377.

Litteraatiossa käytetyt merkinnät:

.	laskeva intonaatio
,	tasainen tai vähän laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
↑	korkeampi ääni
-	katkos
> <	nopeampi tempo
KOVA	voimakkaampi ääni
(.)	mikrotauko
(0.5)	tauon pituus, tässä 0,5 sekuntia
kova	painottaminen
@	äänensävyn muutos
()	puheenvuoro on epävarmasti kuultu
*,+,%	muun kuin kielellisen toiminnan alku ja loppu
#kuva1	kuva
♪	laulettu teksti
	soivan musiikin iskullinen tahdinosa
[]	päällekkäispuhunta
.....	liikkeen valmistaminen
„„„„„	liikkeestä vetäytyminen
-->	kehollinen toiminta tai päällekkäispuhunta jatkuu myöhemmälle riville
-->>	kehollinen toiminta tai päällekkäispuhunta jatkuu aineistokatkelman yli