

# **”OPITAAN, MUTTA HYVÄSSÄ HENGESSÄ”**

**Soitonopettajaopiskelijoiden kokemuksia soittotaidon opettamisesta sekä ajatuksia  
soitonopetuksen ihanteista**

Ylikallio, Anni  
Musiikin laitos  
Musiikkikasvatus  
Maisterintutkielma  
Kesä 2014  
Jyväskylän yliopisto

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Humanistinen tiedekunta	<b>Laitos – Department</b> Musiikin laitos
<b>Tekijä – Author</b> Anni Ylikallio	
<b>Työn nimi – Title</b> ”Opitaan, mutta hyvässä hengessä”: Soitonopettajaopiskelijoiden kokemuksia soittotaidon opettamisesta sekä ajatuksia soitonopetuksen ihanteista	
<b>Oppiaine – Subject</b> Musiikkikasvatus	<b>Työn laji – Level</b> Maisterintutkielma
<b>Aika – Month and year</b> Kesä 2014	<b>Sivumäärä – Number of pages</b> 99
<b>Tiivistelmä – Abstract</b> <p>Soitonopettajien koulutuksen muutokset ovat asettaneet haasteita löytää kasvatuspsykologisista teorioista yhtymäkohtia soitonopetukseen. Tässä tutkimuksessa tutkin soitonopettajaopiskelijoiden kokemuksia soittotaidon opettamisesta ja vertaan näitä kokemuksia erilaisiin oppimisen teorioihin. Tutkimus on fenomenologinen ja keräsin aineiston haastattelemalla neljää soitonopettajaopiskelijaa sekä teettämällä nettikyselyn. Tutkimuksen kohdejoukkona oli korkeakoulun soitonopettajaopiskelijat.</p> <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu kasvatuspsykologisista teorioista, jotka jaottelin seuraavasti: 1) Vahvempaan ohjaamiseen perustuva lähestymistapa, joka sisältää behavioristisen oppimiskäsityksen; 2) Väljempään ohjaamiseen perustuva lähestymistapa, joka sisältää kognitiivisen, konstruktivistisen ja humanistisen oppimiskäsityksen; 3) Hankitun tiedon/taidon välittäminen tekemällä, joka tarkoittaa mestariopetusta ja mallioppimista; 4) Sosio-biologinen näkemys, joka perustuu käsitykseen siitä, miten opetukseen vaikuttaa se, että ajattelemme musiikin muokkaavan aivojamme.</p> <p>Analysoin aineiston teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla, minkä jälkeen kvantifioin aineiston. Kvantifioinnissa selvisi, että haastattelujen perusteella soitonopetuksen käytännöt liittyvät sekä vahvempaan ohjaamiseen että väljempään ohjaamiseen perustuviin lähestymistapoihin. Myös hankitun tiedon/taidon välittäminen tekemällä tuli jonkin verran esille. Kysely ohjasi vastaajia kertomaan enemmän soitonopetuksen ihanteista. Kyselyn perusteella ihanteet ovat selkeästi kohti väljemmän ohjaamisen lähestymistapaa. Tutkimuksen perusteella siis soitonopettaja-opiskelijoiden ihanteet soitonopetuksesta liittyvät väljempään ohjaamiseen perustuviin lähestymistapoihin, mutta käytännössä myös vahvempaan ohjaamiseen perustuva lähestymistapa ja tiedon/taidon välittäminen tekemällä ovat läsnä opetuksessa.</p>	
<b>Asiasanat – Keywords:</b> soitonopetus, soittotaito, soittaminen - opetus, opetusmenetelmät, oppiminen - käsitykset	
<b>Säilytyspaikka – Depository:</b> Ei julkaistu	
<b>Muita tietoja – Additional information</b>	

# Sisällysluettelo

<b>1 JOHDANTO</b>	1
<b>2 OPPIMISEN TEORIOITA</b>	4
2.1 Vahvempaan ohjaamiseen perustuva lähestymistapa	4
2.1.1 Behavioristinen oppimiskäsitys opetuksessa	5
2.1.2 Behaviorismi ja mimeettisen estetiikan traditio	8
2.1.3 Behaviorismin kritiikkiä	9
2.2 Väljempään ohjaamiseen perustuvat lähestymistavat	11
2.2.1 Kognitiivinen oppimiskäsitys	12
2.2.1.1 Kognitiivinen oppimiskäsitys opetuksessa	13
2.2.1.2 Taiteellis-esteettiset kognitiot	14
2.2.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	16
2.2.2.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys opetuksessa	17
2.2.3 Humanistinen oppimiskäsitys	20
2.2.3.1 Humanistinen oppimiskäsitys opetuksessa	21
2.2.3.2 Humanistisen oppimiskäsityksen kritiikkiä	23
2.2.3.3 Taiteellinen oppiminen elämyksinä ja luovana itseilmaisuna	24
2.3 Hankitun tiedon/taidon välittäminen tekemällä	25
2.3.1 Mestariopettaja	25
2.3.2 Mallioppiminen	27
2.4 Sosio-biologiset perustelut musiikinopetukselle	29
<b>3 TUTKIMUSASETELMA</b>	32
3.1 Tutkimustehtävä	32
3.2 Tutkimusmenetelmä	32
3.2.1 Teemahaastattelu	34
3.2.2 Teemahaastatteluaineiston kerääminen ja aineiston kuvailu	36
3.2.3 Internetkysely	37
3.2.4 Internetkyselyaineiston kerääminen ja aineiston kuvailu	39
3.2.5 Teorialähtöinen sisällönanalyysi ja aineiston kvantifiointi	43
<b>4 HAASTATTELUAINEISTON TULOKSET</b>	45
4.1 Vahvemman ohjaamisen lähestymistapaan liittyvät ilmaisut haastatteluissa	45
4.1.1 Auktoritatiivinen opettaja ja oppimisen tunnistaminen käytöksen muutoksena	45
4.1.2 Vahvemman ohjaamisen opetusmenetelmät ja mimeettisen estetiikan traditio	47
4.2 Väljemmän ohjaamiseen lähestymistapoihin liittyvät ilmaisut haastatteluissa	49
4.2.1 Oppilas aktiivisena oppimisprosessin edistäjänä ja tiedostajana	49
4.2.2 Luovuus ja tunteet opetuksen välineinä	51
4.2.3 Oppilaslähtöisyys	53
4.2.4 Väljempi opettajan rooli	53
4.2.5 Realistinen kuva itsestä ja vertailun välttäminen	54
4.3 Tekemisen kautta oppimiseen liittyvät ilmaukset haastatteluissa	54
4.4 Sosio-biologiseen näkemykseen liittyvät ilmaukset haastatteluissa	56
<b>5 KYSELYAINEISTON TULOKSET</b>	57
5.1 Vahvemman ohjaamisen lähestymistapaan liittyvät ilmaukset kyselyssä	57
5.1.1 Auktoritatiivinen opettajan rooli ja oppimisen ymmärtäminen käytöksen muutoksena	58
5.1.2 Vahvemman ohjaamisen opetusmenetelmät ja mimeettisen estetiikan traditio	59
5.1.3 Vahvemman ohjaamisen lähestymistapoihin liittyvien mainintojen luokittelu ja esiintyminen kyselyaineistossa	62
5.2 Väljempään ohjaamiseen perustuviin lähestymistapoihin liittyvät ilmaukset kyselyssä	63
5.2.1 Aktiivinen oppilas	64
5.2.2 Väljempi opettajan rooli mahdollistaa tasavertaisen vuorovaikutuksen	65
5.2.3 Hyvässä ilmapiirissä syntyy positiivisia kokemuksia musiikista ja oppimisesta	67
5.2.4 Oppilaslähtöisyys ja vertailun välttäminen	69
5.2.5 Väljempään ohjaamiseen perustuviin lähestymistapoihin liittyvien mainintojen	

luokittelu ja esiintyminen kyselyaineistossa	70
5.3 Tekemisen kautta oppimiseen liittyvät ilmaukset kyselyssä	71
<b>6 PÄÄTÄNTÖ</b>	72
6.1 Kokonaiskuva soitonopetuksesta	72
6.2 Aineiston kvantifioinnin keskeiset tulokset	74
6.3 Oppimisen teorioiden ilmeneminen aineistossa	75
6.4 Luotettavuuden tarkastelua ja jatkotutkimusaiheita	80
<b>LÄHTEET</b>	84
<b>LIITTEET</b>	88

# 1 JOHDANTO

Suomi on niittänyt kansainvälistä mainetta kouluttamalla vaatimattomaan väkilukuunsa nähden huomattavan määrän solisteja ja kapellimestareita maailman keskeisimmille konserttilavoille. Lieneekö menestyksen takana tiuhaan syntyvät huippulahjakkuudet vai poikkeuksellisen tehokas musiikkikasvatus? Mikäli kyseessä on jälkimmäinen, jäämmemielenkiinnolla seuraamaan pysyväkö tilanne ennallaan, sillä suomalainen soitonopettajien koulutus on kokenut suuria muutoksia. Vanhassa konservatoriosysteemissä opiskeltiin pääasiassa oman instrumentin hallintaa, vaikkakin soitonopettajiksi haluaville oli lisäksi jonkin verran soitinpedagogiikan opintoja. Nykyään jokaisen soitonopettajaksi haluavan on kuitenkin tehtävä ammattikorkeakoulututkinto tai maisterin tutkinto, johon sisältyy entistä enemmän kasvatustieteiden opiskelua (60:n opintopisteen opettajan pedagogiset opinnot) sekä yleisiä korkeakoulututkintoon kuuluvia opintoja. Itse alaa opiskeltuani huomasin sen, ettei ollut vielä täysin vakaata linjausta siitä, miten soitonopettaja voisi siirtää oman alansa käytäntöön kasvatustieteiden opinnoissa opiskeltuja oppimisen teorioita. Lisäksi näihin opintoihin suhtautuminen opiskelijoiden keskuudessa ei kokemusteni mukaan aina ollut kovin positiivista.

Niinpä lähdin pohtimaan, mitä soitonopettajat todella ajattelevat opettamisesta. Tutkimustehtäväni tässä tutkimuksessa on selvittää soitonopettajaopiskelijoiden kokemuksia soittotaidon opettamisesta ja näitä kokemuksia minun on tarkoitus verrata erilaisiin oppimisen teorioihin. Pyrin muodostamaan parempaa kuvaa siitä, millä tavalla soitonopettajien opetusuran alkumetriänsä kokemukset liittyvät kasvatustieteen opinnoissa opiskeltuihin teorioihin, jotta näitä tietoja voitaisiin mahdollisesti hyödyntää soitonopetukseen sopivaa oppimisen teoriaa luotaessa. Tutkimuksen analyysirunkoa varten olen jakanut oppimisen teorian neljään pääluokkaan: 1) Vahvempaan ohjaamiseen perustuvat lähestymistavat, 2) Väljempään ohjaamiseen perustuvat lähestymistavat, 3) Hankitun tiedon/taidon välittäminen tekemällä ja 4) Sosio-biologinen näkemys.

Mikko Anttila ja Antti Juvonen (2002, 89) kirjoittavat kirjassaan Kohti kolmannen vuosituhatvuotisen musiikkikasvatusta, että suomalainen musiikkikasvatusta tapahtuu edelleen behavioristisin menetelmin. Ruotsalaiset Anna-Lena Rostvall ja Tore West (2001, 282-297; 2003) ovat osittain samoilla linjoilla, sillä heidän soitonopetuksen vuorovaikutusta tutkivan väitöskirjansa mukaan soittotunnilla puhuu yhä lähes pelkästään opettaja ja oppitunneista ajallisesti suurin osa käytetään siihen, että luetaan nuottia, mietitään kehon liikkeitä ja yritetään soittaa mitä nuotissa lukee. Myös Markku O. Pöyhönen (2011, 199) kirjoittaa muusikon tietämisen tapoja koskevassa väitöskirjassaan, että hänen havainnoimillaan soittotunneilla opettaja enimmäkseen puhui ja opiskelija soitti tai lauloi. Näiden tutkimusten valossa voisi siis olettaa, että soitonopetus tapahtuisi pääasiassa vahvempaan ohjaamiseen perustuvan lähestymistavan mukaan.

David Purser (2005) on tutkinut englantilaisten puhallinsoitonopettajien käsityksiä oppimisesta. Ensinnäkin hän kertoo, että soitonopettajat ansaitsevat paikkansa opettajana yleensä soittotaidon, ei pedagogisten taitojen ansiosta. Hän mainitsee myös soitonopettajan työn ongelmaksi sen, että opettajat toimivat kukin yksinään, eikä tiedon jakamisen mahdollisuuksia juuri ilmene. Hän sanookin, että soitonopettajilla on olemassa valtavasti opetuskokemuksen tuomaa viisautta, joka jää yksittäisen opettajan omaksi tiedoksi. Tämä viisaus olisi hyvä tuoda opettajakollegoiden ja opiskelijoiden tietoon, sillä silloin ei jokainen opettaja joutuisi etsimään tietoa epäonnistumisien kautta. (Purser 2005.) Tällä tutkimuksella pyrin osaltani tuomaan julki soitonopettajien kokemuksia, sillä kuten Purser kirjoitti, ovat yritykset kertoa soitonopettajien kokemuksia harvinaisia ja uskoisin, että näiden kokemusten tutkiminen voisi viedä eteenpäin instrumenttipedagogiikkaan liittyvää ymmärrystä.

Myös Rostvall ja West kirjoittavat siitä, miten soittotunnin tapahtumat ovat useimmiten vain oppilaan ja opettajan välistä tietoa, eikä opettamisen ja oppimisen prosesseista juuri keskustella instituution sisällä tai laajemmin yhteiskunnassa. Lisäksi soitonopettajan pedagogin taidot koetaan usein henkilökohtaisiksi ominaisuuksiksi mieluummin kuin harjoitelluiksi opettamisen taidoiksi. Soitonopettajien koulutukseen tällainen näkemys on vaikuttanut siten, että opettajankoulutuksessa päähuomio on tulevan opettajan soittotaidon

kehittämisessä pedagogisten taitojen sijaan. (Rostvall & West 2001, 1-3.) Samasta ilmiöstä kertoo myös Ulla-Briitta Broman-Kananen suomalaisia soitonopettajia koskevassa tutkimuksessaan. Soitonopettajat kokevat olevansa ”ylikoulutettuja” soittotaidon osalta, mutta samalla he kohtaavat ongelmia esimerkiksi oppilaiden motivoimisen kanssa. (Broman-Kananen 2005, 173.) Soitonopettajien oppimiskäsityksistä kertovia tutkimuksia on julkaistu varsin vähän. Tällä tutkimuksella haluan kiinnittää huomiota nimenomaan soitonopettajien pedagogiseen osaamiseen kertomalla soitonopettajaopiskelijoiden kokemuksista soittotaidon opettamisesta.

## 2 OPPIMISEN TEORIOITA

### 2.1 Vahvempaan ohjaamiseen perustuva lähestymistapa

Vahvempaan ohjaamiseen perustuvalla lähestymistavalla tarkoitan tässä behavioristista oppimiskäsitystä. Muista oppimisen ja opettamisen teorioista se poikkeaa erityisesti siinä, että opettajan rooli nähdään poikkeuksellisen tärkeänä oppilaan oppimisen kannalta. Oppilaan tehtävänä on behavioristisen käsityksen mukaan tapahtuvassa opetustilanteessa ensisijaisesti olla vastaanottamassa tietoa. Opettaja sen sijaan valitsee opetettavat tiedot ja taidot, miettii sopivat opetettavat osatiedot ja järjestää opetustilanteen. Näin ollen oppiminen perustuu opettajan vahvaan ohjaamiseen.

Valistuksen jälkeisessä tieteen nopeassa kehityksessä haluttiin löytää myös tieteellisesti pätevä tapa tutkia ihmisen psykologiaa. Tavoitteena oli kehittää luonnontieteellisempi ja objektiivisempi tutkimusmetodi psykologiseen tutkimukseen, jolloin päädyttiin siihen, että vain kokeellisesti mitattavaa käyttäytymistä voidaan tutkia. Tutkittiin siis ulkoisesti havaittavaa käyttäytymistä ja ärsyketekijöitä, eikä päteväksi metodiksi koettu enää ihmisten omien kertomusten pohjalta tulkittua heidän sisäistä maailmaansa, niin kuin aikaisemmin oli ollut tapana tehdä. (Jarvis, Holford & Griffin 2003, 24; Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 54.) Behavioristien mukaan oppiminen määritelläänkin kokemuksen tuomana käyttäytymisen muuttumisena (Jarvis, Holford & Griffin 2003, 24-25). Ajateltiin, että ihmisen ja eläimen käyttäytymistä säätelevät periaatteessa samat lainalaisuudet ja behavioristisen tutkimuksen piirissä tehtiinkin paljon kokeita eläimillä (esim. Pavlovin koirakokeet). Tavoitteena oli kuvata ärsykkeiden ja reaktioiden suhteita, jotta ärsyketekijöiden ollessa tunnettuja voitaisiin ennustaa reaktiot ja päin vastoin reaktiosta voitaisiin päätellä ärsykkeet. Tutkimuksella pyrittiin saavuttamaan myös parempaa käyttäytymisen säätelyä. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 54.)



B. F. Skinner kokosi behavioristisen tutkimuksen pohjalta operantin ehdollistumisen teorian, joka on ollut pohjana monille käyttäytymisen ja kontrollin säätelyä koskeville sovelluksille. Teoria lähtee havainnosta, että ihmisen spontaanit reaktiot tulevan vahvemiksi, jos niitä palkitaan ja vastaavasti ne heikkenevät, jos ne jäävät huomiotta tai jos niitä rangaistaan. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 55.) Lehtisen, Kuusisen ja Vauraan (2007, 55) mukaan ”operantin ehdollistumisen käsite viittaa siihen, että organismi oppii käyttäytymään tietyissä ympäristöissä siten, että se saavuttaa toivottuja seurauksia ja välttää ei-toivottuja”. Kun erotellaan tekojen joukosta toivotut ja ei-toivotut ja liitetään näihin miellyttävät (vahvistavat) tai epämiellyttävät seuraukset (rangaistukset), muuttuu organismin käytös. Rangaistuksena eläinkokeissa käytettiin usein kivun tuottamista (esim. sähköisku), mutta nykyään lasten kasvatuksessa on siirrytty kivun tuottamisesta (esim. tukistaminen) ennemminkin sanallisiin (esim. moite, nolaaminen, arvosana) rankaisukeinoihin. Sammuttaminen puolestaan tarkoittaa käyttäytymismallin vahvistamatta jättämistä. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 55-59.)

### **2.1.1 Behavioristinen oppimiskäsitys opetuksessa**

Kuten johdannossa totesin, tapahtuu Anttilan ja Juvosen (2002, 89) mukaan yhä suuri osa suomalaisesta musiikinopetuksesta sekä kouluissa, että musiikkioppilaitoksissa behavioristisin menetelmin. Jarvis, Holford ja Griffin (2003, 24) selittävät behaviorismin säilynyttä suosiota opetuksessa sillä, että se vaikuttaa tieteelliseltä tavalta suhtautua oppimiseen ja opettamiseen. Lisäksi behavioristisella opetustavalla saadaan aikaan usein hyviä tuloksia ja täten monesti ajatellaan tuloksen pyhittävien keinot (Jarvis, Holford ja Griffin 2003, 31). Isbellin (2011, 20) mukaan opettajat suosivat behavioristisia opettamisen menetelmiä, koska ne ovat yksinkertaisia, helppoja selittää ja toimivat silloin, kun tavoiteltava asia on yksinkertainen.

Opetukseen siirrettynä behavioristisen teorian perusajatus on se, että oppija haluaa toistaa käyttäytymistä, jota vahvistetaan ja toisaalta välttää käytöstä, josta rangaistaan. Näin ollen oletuksena on, että ihmisen käyttäytyminen muuttuu ulkoa päin tulevien vaikutusten mukaan. (Isbell 2012, 20.) Jarvis, Holford ja Griffin (2003, 29-30) jakavat behaviorismin

opetusovellukset kahteen erilaiseen lähestymistapaan: yrittämisen ja erehtymisen kautta oppiminen sekä välineellinen (instrumentaalinen) opettaminen. Yrittäessään ja erehtyessään ihminen alkaa välttää vääriä toimintatapoja, sillä erehdyksestä seuraa jotain negatiivista. Sen sijaan onnistuneesta toiminnasta seuraava mielihyvä ja menestys vahvistavat sen tuottanutta käyttäytymistä. Lisäksi opettaja voi olla mukana kannustamassa ja näin vahvistamassa oikeaa toimintaa ja sammuttamassa väärää. Välineellisessä opettamisessa opettaja määrittelee itselleen tarkat mitattavat käyttäytymisen tavoitteet (esim. kirjoittaminen, puhe tai tekeminen), joihin oppilaan olisi päästävä opetuksen seurauksena. Opettaja suunnittelee oppisisällöt ja ohjaa oppilasta vahvistamalla tai sammuttamalla oppilaan toimintaa. (Jarvis, Holford & Griffin 2003, 29-30.)

Jarvisin, Holfordin ja Griffinin määrittelemästä välineellisestä opettamisesta kertovat myös Isbell, Anttila ja Juvonen sekä Tynjälä. Ensiksi opettaja pilkkoo opetettavan sisällön sopiviin osiin, miettii vahvistamiset, kontrolloi tarkasti opetustilannetta ja ohjaa oppilaiden käyttäytymistä palkitsemalla tai rankaisemalla. Oppilas on passiivinen vastaanottaja, hänen ajattelun olevan kuin tyhjä taulu (tabula rasa), kuten jo John Locke ajatteli. (Isbell 2012; Anttila & Juvonen 2002, 89; Tynjälä 1999, 29-31.) Oppilaan passiivisuus tulee esille ensisijaisesti siinä, että oppilaan mielensisäisillä rakenteilla ei oleteta olevan merkitystä havainnon tulkinnassa tai muodostumisessa (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 47). Lopuksi tulokset arvioidaan käyttäytymisen muutoksina (Tynjälä 1999, 29-31). Esimerkiksi Isbell kertoo, että monikerroksista orff-kappaletta harjoitellessa opettaja voi jakaa kappaleen harjoiteltavaksi yksi stemma kerrallaan. Stemmoja harjoitellaan ensin erikseen, jolloin jokaista oikeaa suoritusta vahvistetaan. Lopuksi nämä yhdistetään ja saadaan valmis kappale. (Isbell 2012, 20.)

Tarkasti määritellyt opetuksen tavoitteet ovat Rideoutin mukaan merkki behavioristisesta opetusnäkemyksestä. Esimerkiksi behavioristinen opetus suunnitelma voisi Rideoutin mukaan sisältää määritelmät, että oppilaan tulee osata erotella tempomerkinnät lento, andante ja allegro ja havainnollistaa 4/4 -tahtilaji joko soittamalla, laulamalla, liikkumalla tai

taputtamalla. Tarkat käyttäytymisen muutokseen pyrkivät suunnitelmat paitsi määräävät tunnin kulun, myös antavat selkeät rajat arvioinnille. (Rideout 2002, 34.)

Pöyhönen (2011) kritisoi sitä, että usein oppimiskäsitykset jaetaan tiedon toiminnallisuuden mukaan siten, että behaviorismi yhdistetään sellaiseen oppimiseen ja opettamiseen, jossa on mukana kehollisia liikkeitä ja kognitivismi sellaiseen oppimiseen ja opettamiseen, jossa ei ole ulkoisia liikkeitä. Pöyhösen mukaan mikä tahansa tiedon laji voi olla toiminnallista, eikä toiminnallisuus ole sidoksissa siihen, onko opettaminen behavioristista vai jotain muuta. Mitä tahansa tiedon lajia (näitä ovat Pöyhösen tutkimuksessa esim. musiikillinen, kielellinen, loogis-matemaattinen tai kehollis-kinesteettinen tieto) käyttävä taito voi olla toiminnallista. (Pöyhönen 2011, 221.) Puhuttaessa behaviorismista on siis varottava liian mustavalkoisia määritelmiä toiminnallisesta behaviorismista verrattuna esimerkiksi älylliseen kognitivismiin.

Huib Schippers (2010) luo kirjassaan *Facing the Music - Shaping Music Education From a Global Perspective* monipuolisen teorian, jonka avulla voidaan analysoida eri musiikkikulttuurien piirteitä. Schippersin mukaan länsimaisen taidemusiikin opetuksessa lähestymistapa on usein atomistinen ja notaatiosta lähtevä, kun taas esimerkiksi afrikkalaista rumpujen soittoa opetetaan yleensä kuulonvaraisesti ja holistisesti. Schippersin mukaan atomistisessa opetuksessa on 1) paljon puhumista ja selittämistä, 2) eteneminen tapahtuu yksinkertaisesta monimutkaiseen, 3) opetus perustuu opetussuunnitelmaan, muodollisiin rakenteisiin ja kokeisiin, 4) opettaja ohjaa ja kontrolloi opetusta didaktisessa suhteessa, 5) opetuksessa käytetään pedagogisia kappaleita, harjoituksia sekä etydejä ja 6) opetuksessa keskitytään musiikin teoriaan. Tällainen atomistinen opetus on hyvin lähellä behaviorismia ja siksi on huomionarvoista, että Schippersin mukaan länsimaisen taidemusiikin opetus on juuri atomistista. (Schippers 2010, 85-86; 120.)

Kosonen (2001) kertoo nuorten soittomotivaatiota käsittelevässä väitöskirjatutkimuksessaan, että instrumenttiopetuksessa soiton työstämisvaihe ja soiva lopputulos saadaan aikaan usein behavioristista oppimiskäsitystä muistuttaen. Kososen mukaan oppilaat eivät koe tätä

ongelmaksi, vaan päinvastoin jopa odottavat sitä. (Kosonen 2001, 105.) Kososen tutkimuksessa nuoret pianonsoittajat kertoivat myös, että he haluavat ilahduttaa opettajaa omalla ahkeruudellaan. Kosonen tulkitsee, että tämä voi olla myös auktoriteetin pelkoa, mutta kummassakin tapauksessa harjoittelun motivaatio olisi ainakin osittain opettajasta riippuvaa. (Kosonen 2001, 97.) Behavioristisen teorian mukaan oppilas motivoituu palkitsemisesta. Vaikka Kososen (2001) tutkimuksessa behaviorismi ei ollut suinkaan ainut esille tullut näkemys, voidaan kuitenkin ajatella että opettajaa ilahduttamaan pyrkivä ja opettajalta kehuja toivova oppilas on ainakin jossain määrin saanut osakseen behavioristista opetusta.

Janne Hanhijärvi (1996) on tutkinut pro gradu -työssään suomalaisten sellopedagogien näkemyksiä soitonopetuksesta. Vaikka edellä mainitsemani lähteet ovat sitä mieltä, että klassinen instrumenttiopetus tapahtuu usein behavioristisin menetelmin, antaa Hanhijärvi kuitenkin monipuolisemman kuvan asiasta. Hanhijärven haastattelemissa opettajilla oli esimerkiksi hyvin erilaisia näkemyksiä opettajan rooliin liittyen. Behaviorismin mukaan opettajalla olisi selkeä auktoriteettiasema ja hän on tunnilla oppimisen kontrolloijana. Kuitenkin Hanhijärven aineistossa vain yksi kuudesta opettajasta edusti autoritääristä opettajaa, joka antaa oppilaiden kehitykselle tarkan viitekehyksen, on vaativa ja ehdoton sekä saavuttaa oppilaiden luottamuksen kelpaavilla taidoillaan. Muut opettajat edustivat muita opettajatyyppejä, jotka eivät ole liitettävissä behaviorismiin: analyttinen opettaja (pyrkii analysoimaan tunnilla muuttujia, kuten oppilaan erityispiirteet, ja niiden kautta optimoi opetustulokset), isällinen tai äidillinen opettaja (lempeä ja kokemuksen tuoman varmuuden kautta oppilasta lähestyvä) sekä kaverillinen opettaja (välittää ja viihtyy oppilaiden seurassa, pitää yhteishenkeä tärkeänä). Kolme kuudesta opettajasta myös sanoi, että oppilaan ja opettajan tulisi olla tasavertaisessa asemassa, mikä ei myöskään kuvaa behavioristista näkemystä. (Hanhijärvi 1996, 50-54.)

### **2.1.2 Behaviorismi ja mimeettisen estetiikan traditio**

Inkeri Sava (1993, 15-43) kuvailee artikkelissa Taiteellinen oppimisprosessi oppimista yleensä taiteissa erittelemättä sitä erityisesti koskemaan jotain tiettyä taiteen alaa. Hän

määrittelee, että mimeettisen tradition mukaan taide on ”todellisuuden jäljittelyä ja oppiminen tapahtuu jäljittelemällä, matkimalla. On tietyt musiikin, draaman, tanssin, kuvantekemisen ’luonnon’ lainalaisuudet, joita oppilaan tulee mahdollisimman täydellisesti ja kurinalaisesti noudattaa” (Sava 1993, 19). Mimeettisen tradition ja behaviorismin mukaisesti oppilas (kisälli) seuraa opettajan (mestarin) mallia ja jäljittelee sitä. Riittävällä mallisuoritusten toistavalla harjoittelulla, opettajan ohjauksella ja kontrollilla ja virheiden korjaamisella lisääntyy taituruus. (Sava 1993, 15-43.)

Sava tiivistää mimeettisen estetiikan tradition ja behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisen taidekasvatuksen pääpiirteet seuraavasti:

1. Taide jäljittelee luontoa ja taiteen omia luonnonlainalaisuuksia, jotka ovat taiteen kokijasta ja tekijästä riippumattomia.
2. Opetusmenetelmät perustuvat mallisuoritusajatteluun sekä niiden taitojen tarkkaan näyttämiseen ja ohjaukseen, joita oppilaan tulisi jäljitellä.
3. Vain riittävällä mallisuorituksen toistavalla harjoittelulla oppilas voi harjaantua taiteellisessa suoritustaidossa.
4. Opetuksen sisältö määritellään ensisijaisesti ulkoisesti havaittavissa ja täten arvioitavissa olevana käyttäytymisenä, jolloin oppilaan omat sisäiset kokemukset ovat toissijaisia.
5. Oppimisen arviointi perustuu taiteellisen suorituksen kriittiseen havainnointiin tai hankittujen tietojen ja taitojen kritiikkiin sekä mittaamiseen. (Sava 1993, 20.)

### 2.1.3 Behaviorismin kritiikkiä

Behaviorismi sopii yksinkertaisten faktojen tai taitojen opettamiseen (Anttila & Juvonen 2002, 89; Jarvis, Holford & Griffin 2003, 30). Esimerkkinä Anttila ja Juvonen (2002, 89) mainitsevat puhtaan soittotekniikan opettamisen. Inkeri Savan mukaan taiteellinen korkeatasoinen osaaminen vaatii teknisten taitojen pitkällistä ja kurinalaista harjoittelua ja suorituksen vahvistamiseen ja sammuttamiseen liittyvillä metodeilla on saatu aikaan huippuosaamista. Korkeatasoinen taiteellinen oppiminen tarkoittaa kuitenkin myös teknisten asioiden oppimisen lisäksi sisäistä motivaatiota sekä taiteellista tulkintaa ja ilmaisua, joita behavioristisella opetustyyllillä ei saavuteta. Opetuksen tuloksena saattaa oppilaasta tulla teknisesti taitava, mutta taiteellinen kehitys voi hänellä olla vasta alussa. (Sava 1993, 19-21.)

Operantin ehdollistumisen teorian mukaisesti opetettava kokonaisuus jaetaan pieniin osiin, joista jokaisen onnistumista vahvistetaan erikseen ja lopuksi nämä osat liitetään kokonaisuudeksi, yhtenäiseksi käyttäytymisketjuksi. Tässä opetusmenetelmässä on kuitenkin haasteensa, sillä on vaikeaa säilyttää oppilaan mielenkiinto ensimmäisten vaiheiden vahvistamisen jälkeen, eikä oppilas välttämättä ymmärrä opiskelun mielekkyyttä. On myös vaikeaa saada kaikki aiemmat vahvistetut toiminnot pysymään mukana oppilaan käyttäytymisessä. Lisäksi osavaiheiden tiivis opettaminen saattaa olla oppilaalle raskasta, mutta toisaalta kokonaisuus voi hajota, jos osavaiheiden opettamisen jaetaan pitkälle aikavälille. (Snowman & Biehler 2000, viitattu lähteessä Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 61; vrt. Partti, Westerlund & Björk 2013, 58.) Myös oikean vahvistajan valinta voi olla vaikeaa ja se mikä toimii yhdessä tilanteessa, ei välttämättä toimi toisessa (B. F. Skinner, viitattu lähteessä Isbell 2012, 22). Ongelmaksi muodostuu myös se, että monimutkaisia kokonaisuuksia ei aina pysty jakamaan pieniksi opetettaviksi osiksi (Anttila & Juvonen 2002, 89). Behavioristisin menetelmin opetettu oppilas ei opi merkityksellistä ja kokonaisvaltaista ymmärrystä laajoista tiedonaloista eikä tiedon soveltamista (Partti, Westerlund & Björk 2013, 58).

Yksi behavioristien väittämä on, että lapsi motivoituu ulkoisista kannustimista (kuten tarra pianovihkoon tai kilpailu). Palkitsemisesta voi kuitenkin tulla korvaava motivoija itse musiikin sijaan, eikä lapsi ole välttämättä harkinnut haluaako todella soittaa. (Rideout 2002, 34.) Oppilaasta tulee riippuvainen opettajastaan, eikä hänelle kehity todellista sisäistä motivaatiota, itseohjautuvuutta tai vastuuta omasta toiminnastaan (Sava 1993, 20). Innokkuuden musiikinopetuksesta voi lannistaa myös behavioristinen tarkasti käyttäytymisen muutoksen määrittelevä opetussuunnitelma. Behavioristiset opetukselle asetetut tavoitteet saattavat tuntua pelkistetyiltä sekä opettajien että vanhempien mielestä. (Rideout 2002, 34.)

Jarvis, Holford ja Griffin (2003, 30-31) kritisoivat behavioristista opetustapaa siitä, että se ottaa pois oppijan vapauden, kun opettaja suunnittelee opetettavan sisällön ja tavoitteet ja pyrkii pääsemään näihin keinoilla millä hyvänsä. Tällainen opetustapa voidaan heidän mukaansa nähdä jopa indoktrinaationa. Tämä korostuu nykyisessä tuloskeskeisessä

maailmassa, jossa opettajilta vaaditaan välittömiä ja mitattavia tuloksia. Toinen suuri kysymys on heidän mukaansa myös se, kenellä on oikeus määritellä millainen käytös on toivottavaa. Kolmantena ongelmana Jarvis, Holford ja Griffin mainitsevat oppijan epäaktiivisuuden, sillä kun oppijaa ei ole kannustettu ajattelemaan itse, ei oppiminen ole välttämättä kovin syvällistä. Onkin siis mietittävä, halutaanko todella saavuttaa lyhyellä tähtämellä mitattavia tuloksia, joita behavioristisella otteella voidaan saada aikaiseksi. (Jarvis, Holford ja Griffin 2003, 30-31.) Savaan mukaan soitonopetuksessa tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan ymmärrys omasta teknisestä osaamisestaan jää luultavasti vajaaksi. Voidaan myös kyseenalaistaa se, miksi lapsi behavioristien mukaan on perusluonteeltaan laiska olento ja tarvitseeko lapsi todella ankaraa kuria kehittyäkseen. (Sava 1993, 21.)

Airi Hirvonen (2003) on tutkinut narratiivis-elämäkerrallisten haastattelujen avulla pianonsoitonopiskelijoiden kehitystä pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Haastateltavien pianistiopiskelijoiden epämiellyttävät muistot lapsuuden soittotunneista liittyivät autoritääriin ja vuorovaikutuksettomaan opetukseen. Epämiellyttävät soittotunnit saattoivat olla jopa pelottavia ja niillä korostui suorittaminen. Positiivisina muistoina haastateltavat sen sijaan mainitsivat hyvän vuorovaikutussuhteen ja lämpimän ja innostavan tunnelman. (Hirvonen 2003, 81-84.) Tämä voidaan ottaa jonkinlaisena kritiikkinä vahvempaan ohjaamiseen perustuvalla lähestymistavalla, sillä epämiellyttävinä kokemuksina mainitut autoritäärinen ja suorituskeskeinen opetus liittyvät juuri behaviorismiin.

## **2.2 Väljempään ohjaamiseen perustuvat lähestymistavat**

Behaviorismin kritisoijat puuttuivat siihen, että oppija nähtiin passiivisena tiedon vastaanottajana. Behaviorismin jälkeen kognitiivinen oppimiskäsitys painotti ajattelun prosessien tutkimista ja myöhemmin konstruktivistinen oppimiskäsitys jatkoi siitä mihin kognitiivinen oli jäänyt – tieto nähtiin oppijan itse rakentamana. Olellisin ero onkin siinä, ajatellaanko oppijan mielen sisäisillä rakenteilla olevan merkitystä uuden asia oppimisessa (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 47). Humanistinen oppimiskäsitys puolestaan painotti ihmisenä kasvamista, vapautta ja itsensä ilmaisemista. Näitä kaikkia yhdistää se, että

oppiminen on oppijan aktiivista toimintaa ja tällöin perustuu väljempään ohjaamiseen. Oppijan ollessa aktiivinen korostuu mm. oppijan oma halu oppia, yksilöllisyys ja oppijan oma tiedon rakentaminen.

### **2.2.1 Kognitiivinen oppimiskäsitys**

Kognitiivinen psykologia tutkii ihmistä tiedon käsittelijänä (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 72-73). Oleellinen käsite on kognitio, joka Lehtisen, Kuusisen ja Vauraan (2007) mukaan ”määritellään tavallisesti tajunnan sisällöksi, ja kognitiiviset prosessit ovat tajunnan sisältöihin liittyviä tapahtumia”. Tutkimuksen kohteena on ihmisen tietoisuus, kognitiiviset prosessit ja rakenteet. Mielen toimintaa tutkitaan päättelämällä kognitioiden tuotoksista (esim. reaktio, päätöksenteko), mitkä mielen toiminnot ovat aikaansaaneet ja säädelleet kyseisiä tuotoksia. Kognitiivinen psykologia tutkii mielen perusprosesseja: havaitsemista, muistia, tarkkaavaisuutta ja ongelmanratkaisukykyä. Se on saanut vaikutteita kehityspsykologiasta (esim. Jean Piagetin ja Jerome Brunerin teorit kehitysvaiheista ja -tasoista) ja kulttuurihistoriallisesta koulukunnasta (esim. Vygotskin käsitys kielen merkityksestä kehityksessä ja toiminnan säätelyssä). Perusajatuksena on, että ihminen on aktiivinen, tavoitteinen ja palautetta hakeva. Kun aktiivisuutta ei kyseenalaisteta, voidaan huomio kiinnittää siihen, mihin aktiivisuus suuntautuu ja miten sitä säädellään. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 72-73.)

Piagetin näkemysten mukaan yksilöllä on olemassa omat skeemansa, tietorakenteensa, joiden pohjalta yksilö jäsentää ja tulkitsee havaintojaan. Piagetin mukaan skeemat muuttuvat kokemusten myötä. Muutosta kuvaavat termit assimilaatio (sulauttaminen) ja akkommodaatio (mukauttaminen). Ensimmäinen tarkoittaa sitä, että uusi havainto tai kokemus on sellainen, että yksilö kykenee liittämään sen jo olemassa olevaan skeemaan. Akkommodaatioissa havainto tai kokemus ei sovi jo olemassa olevaan skeemaan, vaan tällöin yksilön on muutettava skeemaa havaintojen ja kokemusten pohjalta. (Tynjälä 1999, 41-43.) Skeemat siis ohjaavat sitä, miten ihminen tulkitsee havaintonsa ja uusi tieto muuttaa vanhoja skeemoja. Kognitiivisen psykologian piirissä ajatellaan, että havaitseminen ei ole passiivista, vaan



havaintoja tehdessään ihminen aktiivisesti etsii tietoa ja merkityksiä. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 73-74.)

### **2.2.1.1 Kognitiivinen oppimiskäsitys opetuksessa**

Kognitiivisen psykologian mukaan oppimisen ja muistamisen kannalta olennaista on se, millaisia jäsenyneitä tietorakenteita ja kokonaisuuksia ihminen tiedoista muodostaa. Oppija on siis aktiivinen tiedon jäsentäjä, eikä vain tiedon passiivinen vastaanottaja. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 73-74.) Tämä tietysti muuttaa opettajan roolia verrattuna behavioristiseen oppimiskäsitykseen, sillä oppimistapahtumassa korostuu nyt enemmän oppijan rooli.

Taitojen oppimiseen liittyen kognitiivinen psykologia korostaa sisäisiä malleja siitä, millainen jokin taito on kokonaisuudessaan ja mistä osataidoista se koostuu. Osataitoja harjoitellaan hierarkkisessa järjestyksessä, jolloin suppeammista koostuu vähitellen laajempi toimintakokonaisuus. Harjaantumisen seurauksena toiminnoista tulee automaattisia ja rutiininomaisia ja näin kognitiivisen kuormituksen vähentyessä tarkkaavaisuutta voidaan suunnata entistä tehokkaammin. Sisäinen malli voi syntyä myös niin, että itse oppijan ei tarvitse juurikaan tietoisesti ja tavoitteellisesti opiskella sitä, kuten esimerkiksi Suzuki-metodissa tehdään. Siinä oppilaalle kuuntelutetaan paljon musiikkia, jolloin sisäinen malli oikeasta soitosta syntyy huomaamatta kuuntelun tuloksena. Oppilaan toivotaan alkavan hyödyntävän tätä vertaamalla omaa soittoaan muodostuneisiin sisäisiin malleihin ja näin pystyvän korjaamaan omaa soittoaan. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 75.)

Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan opetussuunnitelma ei ole merkityksellinen, sillä jos jokainen lapsi on utelias ja erityinen, ei lapsia voida pakottaa ennalta määrättyihin opetussuunnitelman tavoitteisiin. Opetuksen pitää edetä yksilöllisesti lapsen kehityksen mukana. Aktiviteettien tulee olla lapsen kehitystasolle sopivia ja lapsella tulee olla mahdollisuus itse löytää tietoa. (Rideout 2002, 35.)

Kognitiivinen kehitys on Saarisen, Ruoppilan ja Korhokankaan mukaan paljolti metakognitiivisten taitojen (tietoisuus omista kognitiivisista taidoista ja suorituksen säätelyn taidot ja tavat) muuttumista. Oppija säätelee tiedon virtaa havaitsemisen, tarkkaavaisuuden, oppimisen ja muistamisen strategioiden ja näin ohjaa oppimistaan. Oppimisen strategiat muodostuvat kokemuksen kautta ja niiden avulla oppija voi päästä erilaisiin oppimistuloksiin, kuten yksityiskohtien muistamiseen tai kokonaisuuden ymmärtämiseen. Metakognitiiviset taidot tarkoittavat siis strategioiden valintaa. (Saarinen, Ruoppila & Korhokangas 1991, 77.)

Savan mukaan luovaa toimintaa koskevassa keskustelussa usein pohditaan sitä, onko taiteilijalle hyväksi tiedostaa luomisprosessiaan, vai häiritseekö tiedostaminen luomista. Hänen mielestään kuitenkin taidepedagogiikassa metakognitiivisia taitoja voitaisiin kehittää esimerkiksi yhteisöllisen jakamisen avulla. Oppilaat oppisivat arvioimaan oman taiteellisen toimintansa kehittymistä jakamalla sen muiden kanssa ja oppimalla muiden huomioista, tulkintoista ja reaktioista. (Sava 1993, 28.) Myös Partti, Westerlund ja Björk (2013) antavat esimerkkejä siitä, mitä metakognitiivisten taitojen opettaminen voisi olla soitonopetuksessa: Opettaja voi hyödyntää soveltamista ja ongelmanratkaisua vaativia tehtäviä, joiden kautta oppilas harjoittelee tarkkaavaisuutta, muistamista, mieleen palauttamista, mielessä säilyttämistä ja muita sisäisen ajattelun prosesseja. Tehtävänä voisi olla esimerkiksi säveltää pieni kappale barokkityyliin, jolloin oppilas oppisi laajemmin kyseisen tyylin sävelkieltä ja muotoseikkoja. Harjoittelustrategioita pohditaan yhdessä opettajan kanssa, oppilas arvioi itse omia oppimisstrategioitansa ja opettaja antaa palautetta oppimisprosessista ja ongelmanratkaisuprosessin etenemisestä kokonaisuudessaan. (Partti, Westerlund & Björk 2013, 59-60.)

### **2.2.1.2 Taiteellis-esteettiset kognitiot**

Inkeri Sava (1993, 26-30) kirjoittaa artikkelissaan Taiteellinen oppimisprosessi taiteellis-esteettisistä kognitioista oppimisen kohteena ja välineenä. Savan mukaan on 1960-luvulta alkaen tapahtunut kehitystä siihen suuntaan, että ajatellaan myös taiteellis-esteettisen

toiminnan olevan luonteeltaan kognitiivista. Hän viittaa Goodmanin 1960-luvun ajatuksiin siitä, että taideteoksen kokeminen ei ole passiivista vastaanottamista, vaan aktiivinen tiedonkäsittelytapahtuma – havainto, kognitio ja tunteet ovat toisiinsa kytkeytyneinä sekä tieteellisessä että taiteellisessa toiminnassa. Sava omien tutkimusten mukaan tunne on kaiken tiedonprosessoinnin liikkeellepaneva voima ja vasta ”tunnepohjainen sitoutuminen tuottaa sellaisen suhteen tietoihin ja taitoihin, että ihminen voi käyttää niitä persoonallisesti merkityksellisellä tavalla”. Sava onkin ottanut kognitiivisen oppimiskäsityksen määrittelyyn mukaan emotionaalisen puolen, hänen mukaansa ihminen rakentaa ympäristöstään saamastaan informaatiosta kognitiivis-emotionaalisia sisäisiä malleja. (Sava 1993, 26.)

Taiteellinen tieto on Sava (1993, 27) mukaan ensinnäkin perinteisesti ja suppeasti ymmärrettyä tietoa (esim. tietoa taidehistoriasta, peruskäsitteistä ja tekniikoista). Syvemmin ymmärrettynä taiteellinen tieto on sitä tietoa, mitä hankimme aisteillamme, siis aistitietoa. Näin ollen ”taiteelliset kognitiot syntyvät aistimalla” (Sava 1993, 27), esimerkiksi kuulemalla musiikkia. Oppimisessa olennaista on taiteellisen aistiherkkyyden kehittyminen. Riittävän ajan, sopivien tilanteiden ja tietoisien ohjauksen tuloksena kehittyvät oppijan tietoisuus ja valmiudet niin, että oppija itse voi tuottaa soittaessaan esim. äänen vivahteita tai dynamiikkaa. Tärkeää on mahdollistaa oppijan aistien käyttö niin, että oppija voi liittää aistikokemuksiinsa omasta elämys- ja tunnemaailmastaan nousevia visioita ja tunnelmia. Näin muodostuu eläviä sisäisiä mielikuvia ja aistitiedon pohjalta ihminen rakentaa tunteiden ohjamaa elämystietoa. Ohjauksen ja oman taiteellisen toiminnan tuloksena oppija rakentaa taiteellisia merkitysjärjestelmiä, joiden materiaalia esim. musiikilliset sisäiset mielikuvat ovat. Taiteelliset kognitiot ja ajattelu sisältävät aistikokemusten, taiteellisen käsite- ja symbolitietouden sekä ilmaisullisten tekniikoiden harjoittelun kautta syntyvää taiteellista tietoa. (Sava 1993, 27-28.) Sava (1993, 28) tiivistää käsityksensä taiteellisesta oppimisesta seuraavasti:

”Taiteellinen oppiminen on oppijan aktiivista aisti-, kokemus- sekä mielikuva- ja käsitetiedon yhdistämistä, kokeilua ja valintaa, jonka seuraukset näyttäytyvät lopulta taiteellis-esteettisenä persoonallisena tulkintana ja omaksutun taiteellisen kokonaisvaltaisen tiedon ilmaisuna kysymyksessä olevan taiteen keinoin: Musiikkina, kuvina, tanssina, runona...”

## 2.2.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivistisen tietokäsityksen mukaan emme voi tavoittaa todellisuutta suoraan aistihavaintojemme pohjalta, vaan ymmärryksemme maailmasta on aina ihmismielen tulkintaa. Tulkintamme puolestaan perustuu mielen sisäisiin rakenteisiin, joiden pohjalta ymmärrämme havaintojamme. (Tynjälä 1999, 25.) Siispä kaikki tieto on joko yksilön tai yhteisön konstruoimaa ja jollain tavalla väritynyttä. Tapio Puolimatka on kuvannut tätä käsitystä hyvin sanoen, että konstruktivistisen käsityksen mukaan ”jokainen yksilö rakentaa itse tiedollisen maailmansa” (Puolimatka 2002, 38-39). Näin ollen tiedollisten rakennelmien paremmuutta ei voi arvioida muuten kuin pohtimalla maailmankuvan johdonmukaisuutta, tiedon elinvoimaisuutta tai tiedon käyttökelpoisuutta. Tosi voidaan määritellä myös olevan yhteisössä vallitseva yksimielisyys. Näkemykset vaihtelevat hieman eri suuntauksissa, mutta yleistäen voidaan ajatella, että konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalla on ajatus siitä, että aisteillamme emme voi saada suoraa tietoa ympäröivästä maailmastamme. (Tynjälä 1999, 26.)

Sava kirjoittaa kognitiivis-konstruktivistisesta oppimisnäkemyksestä, joka tarkoittaa taidekasvatuksessa sitä, että ”taiteen kautta tuotetaan ja saadaan tietoa todellisuudesta”. Tieto on siis maailmasuhteen aktiivinen muoto, jonka olennaisia elementtejä ovat tunne- ja elämysprosessit. (Sava 1997, 260.) Markku O. Pöyhönen (2011, 221-222) näkee puolestaan muusikon tarvitseman tiedon yleisesti konstruktivistisena, sillä musiikki on ajassa etenevää ja muusikko rakentaa kullakin hetkellä tarvitsemansa tiedon aktiiviseksi mieleensä esityksen edetessä.

”Esityksessä tarvittava muusikon osaaminen on pitkälti taitoa rakentaa tarvittava tieto esityksen etenemisvauhdin mukaan. Tässä mielessä muusikon tieto on äärimmäisen konstruktivistista. Harjoittelun voi nähdä sellaisten kognitiivisten rakenteiden muodostamisena, joista pystyy kokoamaan kulloisenkin esityksen.” (Pöyhönen 2011, 222.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on edellä kuvatun tietoteorian ilmenemismuoto oppimisessa, tutkimuksessa ja pedagogiikassa. Sen perusajatus on, että oppiminen on aktiivista tiedon rakentamista. Oppija tulkitsee havaintojaan ja uusia tietojaan aikaisempien tietojensa ja kokemustensa pohjalta. (Tynjälä 1999, 37-38.) Tynjälän (1999, 72) mukaan

konstruktivismin keskeisin teesi onkin, että kaikki uusi tieto opitaan aina aikaisemman tiedon pohjalta.

Yksi tärkeä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (etenkin sen sosiokulttuuriseen suuntaukseen) vaikuttanut henkilö on Lev Vygotsky. Hän on kehittänyt teorian lähikehityksen vyöhykkeestä (ZPD, zone of proximal development). Tämä tarkoittaa sitä, että kullakin yksilöllä on ensinnäkin se osaamisen taso, jolla hän pystyy toimimaan ilman avustusta ja toisekseen sellainen osaamisen taso, jolla hän pystyy toimimaan asiantuntijan avustamana. Mercer ja Littleton (2007, 15) kuvaavat tätä metaforalla ”scaffolding”, josta Tynjälä (1999, 49) käyttää suomennosta rakennustelineillä varustaminen. Aikuinen tai osaavampi ikätoveri auttaa oppijaa niillä alueilla, joilla hän ei vielä itse pysty toimimaan, samoin kuin holvikaarta rakentaessa on välttämätöntä tukea se rakennustelineillä. Valmis kaari pysyy itse pystyssä, mutta ilman rakennustelineillä tukemista sen rakentaminen olisi ollut mahdotonta. Aikuisen intellekti tarjoaa lapselle väliaikaista tukea uuden osaamisalueen valloittamisessa. Lähikehityksen vyöhyke on siis se alue, jolla oppija pystyy toimimaan taitavamman avustuksella ja tästä avustetusta osaamisesta tulee vähitellen automaatiota ja oppijan omaa osaamisaluetta. (Mercer & Littleton 2007, 14-17.) Toinen Vygotskyn teorian tärkeä ajatus on kielen näkeminen psykologisena välineenä:

”...samalla tavalla kun ihmiset ovat kehittäneet erilaisia apuvälineitä selviytyäkseen fyysikaalisesta ympäristöstään, he ovat luoneet psykologisia välineitä tullakseen toimeen sosiaalisessa ympäristössään. Fysikaaliset työvälineet suuntautuvat ulkoista fyysikaalista maailmaa kohti, kun taas psykologisia välineitä käytetään yksilön sisäisen maailman ja sosiaalisen toiminnan säätelyyn. Tieto ei sisäisty suoraa, vaan psykologisten välineiden käytön kautta.” (Tynjälä 1999, 45.)

Vygotskyn mukaan ärsykkeen ja reaktion välillä on aina työväline, joka on merkki tai merkkijärjestelmä ja näin ollen hän käytti käsitettä välittynyt toiminta (mediated act) (Tynjälä 1999, 45).

### **2.2.2.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys opetuksessa**

Arviointi nähdään konstruktivistisen oppimisteorian piirissä olennaisena osana opetusta ja oppimisprosessia. Vaikka eri suuntauksissa painotetaankin hieman eri asioita, tiivistää Tynjälä (1999, 171) konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvan arvioinnin sisältämään seuraavat seikat: 1) arviointi on pääosin kvalitatiivista, tiedon ymmärtämistä ja muunnoksia

korostavaa, 2) koetilanteet järjestetään mahdollisimman luonnollisiksi 3) arviointi kulkee osana oppimisprosessia, 4) oppilas, opettaja ja toverit arvioivat yhdessä ja 5) huomion kohteena on oppimisprosessi, muutos ja lopputulos. Ylipäätään konstruktivistinen näkemys korostaa asian ymmärtämistä sen ulkoa opettelun sijaan, sillä konstruktivismi painottaa nimenomaan merkitysten rakentamista: ”Vain ymmärretty tieto on mielekästä, merkityksellistä tietoa” (Tynjälä 1999, 62).

Kun tiedon konstruointiprosessi nähdään merkityksellisenä, on oppijan oltava aktiivinen, jotta tietoa muodostuu. Oppilaan aktiivisuuden korostaminen yhdistettynä aikaisemman tiedon merkitykseen johtaa taas siihen, että metakognitiivisten taitojen ja strategisten itsesäätelytaitojen kehittäminen on tärkeää, jotta oppija osaa säädellä omaa tiedon rakentamisen prosessiaan. (Tynjälä 1999, 61-62.) Tynjälä (1999, 85) ehdottaakin, että opetuksen lähtökohdaksi voitaisiin ottaa metakäsitteellisen tietoisuuden herääminen. Toinen Tynjälän ehdottama opetuksen lähtökohta on oppilaan aikaisempien tietojen selvittäminen. Jos ajatellaan, että oppija rakentaa uusia tietoja aina aikaisempien pohjalta, ovat aikaisemmat tiedot vahvasti läsnä oppimisprosessissa. Aluksi olisikin tehtävä näkyväksi oppilaan aikaisemmat käsitykset ja uskomukset asiasta. Sen jälkeen näiden pohjalta voidaan rakentaa uutta tietoa. (Tynjälä 1999, 94.)

Sheila Scott (2006) on tutkinut konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista musiikin opettamista. Hän kuvailee, miten konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettaja mallintaa oppilaille ammatillaisen toimintamalleja. Esimerkiksi oppilaan luodessa musiikkia (tai Scottin kuvailemassa tapauksessa improvisoidessa äänimaisemaa), voi opettaja jatkuvasti pyytää oppilasta perustelemaan valintojansa ja samalla kertoa omia ajatuksiaan mallintaen sitä, miten muusikko voisi asian ajatella. (Scott 2006.) Tynjälä (1999, 134) kutsuu tällaista otetta ”kognitiiviseksi oppipoikakoulutukseksi”.

Scottin mukaansa konstruktivistisen käsityksen omaava opettaja tiedostaa oppilaiden erilaiset musiikilliset taustat, hän arvostaa yhteistoiminnallista oppimista ja siinä tapahtuvaa musiikillisten merkitysten luomista ja hän on valmis astumaan sivuun tiedon jakajan roolista kohti oppilaiden avustamista omien tietorakennelmiensa luomisessa. Opettajan on oltava

valmis myös selviämään sen monimerkityksellisyyden kanssa, joka seuraa oppilaiden esille tuomista kysymyksistä ja annettava vuorovaikutukselle tilaa. (Scott 2012.) Yhteistoiminnallinen ja sosiaalinen oppiminen liitetäänkin usein konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Se ei kuitenkaan sovi kuvaamaan yksilöopetuksena tapahtuvaa soitonopetusta ja siksi en käsittele sitä enempää tässä tutkimuksessa.

Tapani Heikinheimo (2009) on tutkinut soitonopetusta vuorovaikutuksen intensiteetin näkökulmasta. Hänen tutkimuksensa perustuu ajatukseen, että soitonopetus on opettajan ja oppilaan yhteistä toimintaa (collaborative activity). Soittotunnilla oppilas ja opettaja jakavat musiikin, instrumenttiin liittyvät ja musiikilliset ongelmanratkaisun haasteet sekä luokkahuoneen ja instituution ympäristön. Lähikehityksen vyöhyke on olennainen osa sitä, miten Heikinheimo käsittelee soittotuntia vuorovaikutuksessa tapahtuvana oppimistilanteena. (Heikinheimo 2009, 81-86; 313.) Heikinheimo kuvaa tätä ZPD:hen pohjautuvaa näkemystään oppilaan aktiivisuudesta seuraavasti:

”This prospect points to the relevancy of collaborative musical problem solving, in which the student’s role as a growing artist and sense maker is to be musically active and innovative. Rather than conflicting with the teacher’s expertise, this active role of the student draws attention to the creative achievement of knowledge through collaboration between teacher and student.” (Heikinheimo 2009, 313.)

Voidaan siis ajatella kaiken oppimisen tapahtuvan soittotunnilla vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaan välillä, jolloin tämän vuorovaikutuksen laatu nousee tärkeimmäksi tutkimuksen kohteeksi soitonopetusta tutkittaessa.

Kosonen (2011) yhdistää konstruktivistisen oppimiskäsityksen nuorten pianonsoittajien haastattelujen perusteella opitun soittotaidon hyödyntämiseen vapaa-ajan musisoinnissa, joka on soittajan omaa todellisuutta. Kososen aineistossa oli myös mukana muutamia kertomuksia siitä, miten oppilaat soittavat soittotunnilla sekä klassista että populaarimusiikkia ja tekevät itse sovituksia ja säveltävät. Näissä tapauksissa oppilaan lähtökohdat on erityisen hyvin huomioitu ja musiikkiharrastuksesta on rakennettu kokonaisuutta, jotta oppilas saa valmiuksia pianonsoiton lisäksi myös muuhun musiikilliseen tekemiseen. (Kosonen 2011, 105.) Samantyyppisestä näkemyksestä kirjoittavat myös Partti, Westerlund ja Björk kuvatessaan musiikin oppimista osallistumisena (mikä sisältää sosiokonstruktivistiset ja sosiokulttuuriset suuntaukset). Oppilaan ja opettajan välinen kohtaaminen on samalla kaikkien niiden

verkostojen kohtaaminen, mihin he kuuluvat (esimerkiksi perhe, ystävät, muut soittajat). Musiikkikasvattajan olisi siis otettava huomioon myös nämä muut yhteisöt ja verkostot, jossa oppilas jakaa ja luo tietoa, taitoa ja käytäntöä. (Partti, Westerlund & Björk 2013, 61-62.) Tietoa ei siis synny vain soittotunnilla, eikä sitä käytetä vain opettajan antamiin kappaleisiin, vaan oppiminen on nähtävä laajempaan sosiaalisena toimintana ja oppilaan tiedon rakentamisena ja soveltamisena.

### **2.2.3 Humanistinen oppimiskäsitys**

Humanistinen koulukunta syntyi 1950-luvulla, kun haluttiin korostaa ihmisen kokemusmaailmaa ja vastuullisuutta. Tärkeiksi asioiksi muodostuivat ihmisen potentiaali ja kykyjen kehittäminen sekä motivaatio ja tunne-elämä. Ihmisen käyttäytymistä selitetään humanistisessa näkemyksessä yksilön tarpeiden täytymisen perusteella. Tämän koulukunnan kaksi huomattavinta tutkijaa olivat Abraham Maslow ja Carl Rogers. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 79-83.) Humanistisen oppimiskäsityksen päätavoite on, että oppija voisi toteuttaa itseään ja tulla siksi ihmiseksi, joka hänestä on tuleva (Isbell 2012, 21).

Täyden potentiaalın saavuttamiseen pyrkiminen perustuu pitkälti Maslowin teoriaan tarpeista ja itsensä toteuttamisesta. Hänen mukaansa terve yksilö haluaa toteuttaa itseänsä, mikäli hänen tarpeensa ovat tyydytetyjä. Ihminen, joka toteuttaa itseään, on puolestaan mm. eettisesti ja moraalisesti hyvin toimiva, itseään ja muita rakastava, itsenäinen, luova ja spontaani. Maslow luokittelee tarpeet hierarkkiseen järjestykseen niin, että alimpana ovat olemassaolon turvaavat tarpeet ja ylempiä tarpeita ovat esimerkiksi tietäminen ja ymmärtäminen. Korkeammat tarpeet tulevat esille, jos alemmat tarpeet ovat tyydytetyjä ja Maslowin teorian mukaan ihminen toteuttaa itseään vasta, kun hänen kaikki tarpeensa tyydytetään. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 79; Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 182.) Tärkeää on paitsi olemassaolon turvaavien tarpeiden täyttäminen, myös korkeampien tarpeiden toteuttaminen (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 83), ja tarvehierarkian huipulla tapahtuvien oppimiskokemusten koetaan olevan kaikista merkityksellisimpiä (Isbell 2012, 22). Potentiaalın kehittäminen ja positiivisen kasvun



mahdollisuudet ovat tärkeitä. Oppimisesta tulee luonnollista ja tehokasta, kun se täyttää jotakin tarvetta ja yksilön ajatellaan olevan luonnostaan oppimisenhaluinen, ajatteleva ja valintoja tekevä. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 83.)

Rogers puolestaan piti tärkeänä sitä, miten ihminen kokee itsensä ja ympäristönsä. Jokainen yksilö ja hänen käsityksensä maailmasta ovat ainutlaatuisia. Fenomenaalisella kentällä hän tarkoittaa yksilön käsityksiä ympäristöstään ja itsestään. Rogersin teorian mukaan ihmisellä on sekä ideaaliminä (millainen hän haluaisi olla) että minä (millainen käsitys yksilöllä on itsestään ja siitä, miten hän eroaa muista). Nämä muodostuvat tietoisien pyrkimysten ja tiedostamattomien tarpeiden tuloksena. Yksilön kehityksen kannalta olennaista on, että reaalin maailma ja hänen käsitykset ympäristöstänsä ja itsestään ovat tarpeeksi yhdenmukaisia, saavuttavat ainakin jonkinasteisen kongruenssin. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 79-81.)

### **2.2.3.1 Humanistinen oppimiskäsitys opetuksessa**

Humanistisen oppimiskäsityksen mukainen opettaminen on hyvin oppilaslähtöistä. Siinä oppilas saisi valita oppimistapahtuman ajan, paikan, opetusmetodin ja arviointitavan. Opettajan tehtävänä on auttaa oppilasta saavuttamaan oma potentiaalinsa, jolloin opettajan rooli on ennemminkin olla ohjaajana kuin tiedon välittäjänä. (Isbell 2012, 22.)

Humanistisen oppimiskäsityksen tavoite ihmisen korkeimman potentiaalin saavuttamisesta taiteen kautta puolustaa hyvin musiikin opettamisen tärkeyttä. Musiikin opiskeleminen ikään kuin puhdistaa ja tekee ihmisestä jalon. Maslowin teorian mukaan taiteiden harrastaminen on korkeimmalla psykologisen kehityksen tasolla ja se mahdollistaisi koko yksilön intellektuellin potentiaalin hyödyntämisen. Musiikin opiskelun ajatellaan tekevän yksilön tunne-elämästä rikkaampaa. Humanistinen oppimiskäsitys korostaakin taiteen harrastamisen ylevöittäviä vaikutuksia sen sijaan, että keskityttäisiin oppimisen prosesseihin, niin kuin kognitiivisessa koulukunnassa. (Rideout 2002, 35-36.)

Saarinen, Ruoppila ja Korkiakangas (1991, 81) määrittelevät Rogersin minän ja ideaaliminän teorian vaikutuksen opetukseen siten, että kasvattajan tehtävä olisi saada kasvatettava ymmärtämään maailmaa realistisesti. Esimerkiksi, jos lapsi on kotona saanut katteetonta ihailua, seuraa tosielämän kohtaamisesta inkongruenssia, siis reaalisen maailman ja omien käsitysten välinen ero on suuri, mistä seuraa turhautumista. Yksi tavoite voisi olla myös se, että kasvatettava oppisi huomaamaan oman ja muiden fenomenalisen kentän ja näin esimerkiksi voitaisiin kehittää empatiakykyä (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 81).

Yksilön ajatellaan olevan luonnostaan motivoitunut oppimaan ja tällöin oppimisen ajatellaan olevan itseohjautuvaa. Tärkeää ei ole se, mitä opitaan, vaan se, että opetellaan oppimaan. Itsearviointi on tärkeää oppimaan oppimisessa ja tuloksia ei tulisi verrata muihin, sillä tämä saattaa heikentää motivaatiota. Humanistinen koulukunta painottaa myös ihmissuhteiden merkitystä ja tavoittelee yleistä elämäniloa. Lisäksi tärkeäksi koetaan tunne-elämän kehittäminen. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 83.)

David Purser (2005) on tutkinut englantilaisten puhallinsoitonopettajien käsityksiä oppimisesta. Hän toteutti tutkimuksensa kyselylomakkeella, jossa vastaajat valitsivat valmiiksi annetuista vaihtoehdoista ja lisäksi heitä haastateltiin. Tutkimukseen osallistui kuusi puupuhaltimien tai vaskisoittimien kokenutta opettajaa. Viisi kuudesta opettajasta oli sitä mieltä, että opetuksen ensisijainen tavoite oli, että oppilaan potentiaali pääsisi huippuunsa ja kaikki olivat sitä mieltä, että edistymisen kannalta olennaista on vahva tekninen osaaminen. Tämän tutkimuksen mukaan siis voisi tulkita, että humanismi olisi vaikuttanut soitonopettajiin, sillä potentiaalinen kehittyminen huippuunsa koettiin tärkeäksi. Toisaalta taas vahva tekninen osaaminen ei ensisijaisesti liity humanismiin, vaan vahvemman ohjaamisen lähestymistapaan.

Janet Mills on tutkinut soitonopettajien käsityksistä siitä, mikä on peruskoulutasolla tehokasta soitonopetusta. Millsin mukaan soitonopettajat uskoivat, että tehokkaan soitonopetuksen

kannalta tärkeimmät opettajan ominaisuudet ovat: 1) innostunut (enthusiastic), 2) tietävä, 3) kommunikoiva ja samalla sijalla myös hauska, 4) oppilaille sopivaa opetusta tarjoava ja samalla sijalla myös kannustava/positiivinen. (Mills 2007, 42-51.) Innostus voi toki liittyä muihinkin oppimiskäsityksiin, mutta erityisesti humanistinen oppimiskäsitys korostaa tunnepuolen tärkeyttä, jolloin voisi ajatella Millsin tutkimien opettajien miettivän humanistisen oppimiskäsityksen tapaan soittotunnin tunnetilaa tai yleistä elämänolon saavuttamista.

### **2.2.3.2 Humanistisen oppimiskäsityksen kritiikkiä**

Saarinen, Ruoppila ja Korhokangas (1991, 84) kirjoittavat Giagonian ja Hedgesin 1982 tekemästä tutkimuksesta, joista käy ilmi, että humanistista koulukuntaa edustavissa kouluissa opiskelleilla lapsilla koulu oli vaikuttanut positiivisesti mm. minäkuvaan ja luovuuteen, mutta matematiikan ja kielten taidoiltaan nämä oppilaat olivat hieman heikompia. Onkin pohdittava sitä, mikä on kunkin opetustilanteen ensisijainen tarkoitus. Onko esimerkiksi soittotunnin ensisijainen tarkoitus soittotaidon hankkiminen, vai esimerkiksi positiivisen minäkuvan rakentaminen? Saarisen, Ruoppilan ja Korhokankaan mukaan ongelmaksi muodostuu myös se, että humanistisen koulukunnan edustamat tavoitteet (esim. luovuus, viihtyvyys) ovat vaikeasti mitattavissa, jolloin opetuksen tavoitteiden toteutumista on vaikea tarkastella. Itsensä toteuttamisen tavoite on myös vaikeasti yhdistettävissä niihin tavoitteisiin, joita esimerkiksi opetussuunnitelman mukaan olisi saavutettava. Kolmas tavoitteiden asettamisen ongelma liittyy Rogersin teoriaan jokaisen yksilön omasta subjektiivisesta maailmasta. Fenomenaalisen maailman asettaminen lähtökohdaksi tekee mahdottomaksi yhteisten tavoitteiden ja kriteerien asettamisen, eikä kasvattaja voi arvioida, onko lapsen käsitys maailmasta oikea. (Saarinen, Ruoppila ja Korhokangas 1991, 84-85.)

Yksi humanistisen oppimiskäsityksen perusajatuksista on, että yksilö olisi itsestään motivoitunut oppimaan. Aina ei kuitenkaan näin ole ja ongelmia saattaa syntyä, jos opettajan olisi aina luotettava oppilaan itseohjautuvuuteen. (Saarinen, Ruoppila ja Korhokangas 1991, 84.) Tunne-elämän kehittämiseen kuuluu myös luovuuden korostaminen ja musiikki on tähän

oiva väylä. Saarinen, Ruoppila ja Korkiakangas (1991, 84) kuitenkin varoittavat, että itsensä ilmaisemisen vaatimukset saattavat johtaa myös negatiivisiin tuloksiin, jos yksilöllä ei ole halua ilmaista itseänsä kyseisellä tavalla.

### **2.2.3.3 Taiteellinen oppiminen elämyksinä ja luovana itseilmaisuna**

Sava (1993, 24-25) kirjoittaa taiteellisesta oppimisesta elämyksinä ja luovana itseilmaisuna. Ajatus perustuu lapsikeskeiseen pedagogiikkaan, jossa lähtökohtana on oppilaan yksilölliset tarpeet, kiinnostuksen kohteet ja valmiudet. Kasvatustavoitteina korostuvat itsensä toteuttaminen, persoonallisuuden kasvu ja itseohjautuvuus – siis edellä esittelemäni humanismin tavoitteet. Taiteet ovat väylänä itseilmaisuuksiin sekä vapaaseen ja luovaan kokemukseen ja auttavat ihmistä vapautumaan siksi, mikä pohjimmiltaan on. Taideaineilla on näin eheyttävä vaikutus yksilöön, mistä johtuen voidaan perustella taiteella olevan myös terapeuttisia vaikutuksia. Tiedon ajattelun perustuvan tunnekokemuksiin, siis elämyksiin. Taiteen avulla tunnekokemuksille voidaan antaa jokin muoto, jolloin ne tulevat itselle ulkoisesti aistittavaksi ja muille lähestyttäväksi. (Sava 1993, 24-25.)

Opetuksen tarkoituksena on tukea eläytymistä ja itsensä toteuttamista ja näin ollen opetusmetodien pohjana on oppilaan tarpeet, elämykset, mielikuvat ja unelmat. Opetusmetodeista Sava mainitsee esimerkiksi pedagogisen draaman, suggestopedian, kokonaisilmaisullisen ajattelun ja eri taiteenalueiden samanaikaisen käytön. Musiikinopetuksessa tämä lähestymistapa voisi tarkoittaa esimerkiksi vapaan rytmisen liikkeen käyttämistä, äänentuottamista erilaisten instrumenttien välityksellä tai improvisoimista. Taiteellista toimintaa ei pitäisi arvioida ulkoisin kriteerein vaan sen perusteella, miten oppilas saa omat mielikuvansa, tunteensa ja ajatuksensa ilmaistua. Opetuksen sisällötkin tulisi luoda subjektiivisista kokemuksista, eikä taiteen objektiivisesta olemuksesta lähtien. Merkityksellistä on se, miten oppilas voi toteuttaa itseänsä taiteen keinoin, ei taiteellinen sisältöaines itsessään. Teknisiä taitoja tulisi harjoitella vasta, kun oppilaalla on syntynyt taiteellisen kokemisen kautta halu ilmaista itseään. Sava kuvaa tämän lähestymistavan mukaista hyvää opettajaa oppilaan tunteita ja tarpeita kuuntelevaksi,

empaattiseksi ja ymmärtäväksi. Hyvässä, empaattisessa ja hoitavassa opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa oppilas löytää omia sisäisiä tuntojaan ja mielikuviaan. Ongelmaksi tässä lähestymistavassa koetaan kuitenkin se, että se perustuu liiaksi sille, mistä oppilas sillä hetkellä nauttii ja näin ollen opetus ei välttämättä kehitä oppilaassa uusia tietoja tai taitoja. On myös koettu, että tällä lähestymistavalla taiteen opettamisesta tulee herkästi ikään kuin harrastelijoiden harjoittamaa terapiaa. (Sava 1993, 25-26.)

## **2.3 Hankitun taidon/tiedon välittäminen tekemällä**

### **2.3.1 Mestariopettaja**

Mestariopetus (ruots. mästarlära tai engl. apprenticeship learning) on perinteinen tapa ymmärtää ammattitilanteessa tapahtuva opetus ja se tarkoittaa: ”utbildning i en konstart, ett yrke eller ett hantverk enligt ett juridiskt kontrakt, som definierar förhållandet mellan mästare och lärling samt förhållandets varaktighet och betingelser” (Encyclopedia Britannica 1996, viitattu lähteessä Nielsen & Kvale 2000, 29). Yhtäältä mestariopetus kuvaa yhä institutionaalisia rakenteita, joissa perinteisesti käsityöammattia siirretään mestarilta oppipojalle ja toisaalta sitä käytetään metaforana tilanteesta, jossa noviisi oppii kokeneemmalta (Nielsen & Kvale 2000, 31). Käsityöläisammateissa mestariopetus on perinteinen tapa välittää ammattia eteenpäin ja Nielsenin ja Kvalen (2000, 139-153) mukaan mestariopetus on käytössä yhä taiteiden opetuksessa. Opetus tapahtuu epävirallisesti ammattia harjoittaen ja seuraten kaavaa: demonstraatio → harjoittelu → korjaaminen. Perinteisesti kisälli ensin seurasi mestarin esimerkkiä ja sitten pyrki jäljittelemään sitä mestarin avustuksella. Opittuaan yhden tehtävän kisälli sai seuraavan haastavamman, kunnes mestarin mielestä osaaminen oli riittävää. Mestarin toiminnan seuraaminen oli ensisijainen oppimisen tapa, mutta lisäksi mestari saattoi kertoa kokemuksistaan – onnistumisistaan ja epäonnistumisistaan. Päähuomio oli mestariopetuksessa tuotannossa ja laadussa opetustapahtuman sijaan. Mestarin opetuksen lisäksi oppipoika voi oppia taitavilta ammatin harjoittajilta käytännön yhteydessä, työmiljöössä ja sosiaalisessa käytännössä. (Mathinsen 2009, 110-111.)

Mestariopetus voidaan liittää Vygotskin teoriaan lähikehityksen vyöhykkeestä, sillä mestarin voidaan ajatella taitavampana tukevan oppipoikaa hänen lähikehityksen vyöhykkeellään. Vygotskin teoria kuvaa mestariopetusta myös perusteellisemmin painottaessaan sosiaalisen oppimisen merkitystä – opimme sosiaalisessa yhteydessä, minkä jälkeen voimme siirtää osaamista tuottaaksemme itse kyseistä toimintaa. Kehitys kulkee siis sosiaalisesta itsenäiseen, kuten mestariopetuksen traditiossakin. (Vygotski 1986, viitattu lähteessä Mathinsen 2009, 111.)

Mestariopetuksen traditiota on kritisoitu nykypäivään sopimattomaksi, sillä nykyinen työelämä vaatii niin nopeaa kehitystä, ettei mestari-kisälli-suhde sovi tällaiseen muutosvauhtiin, vaan saattaa jopa jarruttaa kehitystä (Mathinsen 2009, 112). Kritiikki on kohdistunut myös mestarin dominoivaan asemaan. Oppipoika saattaa tuntea itsensä rajoitetuksi toteuttamaan mestarin mallia, jolloin oppipojasta ei kehity kriittistä, uudistavaa tai kokeilunhaluista. (Nielsen & Kvale 2000, 36-37; Mathinsen 2009, 112.) Opettajalla on myös omistava suhde oppilaisiinsa. Partti, Westerlund ja Björk huomauttavat kuitenkin, että usein tähän perinteeseen kuuluu osallistuminen erilaisiin oppimisympäristöihin ja usean eri mestarin opissa opiskeleminen, mikä pienentää yhden mestarin valtaa. (Partti, Westerlund & Björk 2013, 63.) Mathinsen (2009, 112) kuvailee mestariopetuksen hyviksi puoliksi seuraavaa: suurten muutostenkin keskellä mestari voi olla kulttuurin eteenpäin viejä ja jatkuvuuden edustaja, jolloin kisälli voi sisäistää häneltä ammatin asenteita ja eettisiä arvoja.

Mestariopetuksen perinteessä tieto kulkee suullisena perinteenä mestarilta oppipojalle. Markku O. Pöyhönen (2011) on tutkinut väitöskirjassaan muusikon tietämisen tapoja ja hänen tutkimuksestaan käy ilmi, että tällainen suullisena perinteenä välittyvällä tiedolla on keskeinen merkitys muusikoiden ja musiikkipedagogien keskuudessa. Pöyhösen tutkimissa instrumenttiopetustilanteissa tieto perusteltiin monesti omilta opettajilta tai tunnetuilta taiteilijoilta kuulluilla kannanotoilla. Perusteena käytettiin myös kuultuja esityksiä – sekä esikuvallisia, että varoittavia esimerkkejä. Pöyhönen toteaaakin, että edes alan

korkeakouluopinnoissa ei juurikaan käytetä kirjallisia lähteitä ja suuri osa muusikoiden tiedosta on hiljaisen tiedon alueella (tietoa, joka on ei-sanallista tai sellaista, jota tiedon käyttäjä tai kukaan muukaan ei ole tunnistanut tai tiedostanut, myös kokemustietoa). Soittotunnilla voidaan siis välittää malliksi näyttämällä ja elein ja ilmein myös sellaisiakin sisältöjä, joille ei ole nimiä. (Pöyhönen 2011, 192, 198, 214-215.)

Pöyhönen kirjoittaakin soittotunnista mestari-oppipoika-asetelmana. Tämän asetelman eduiksi hän näkee sen, että opiskelijat oppivat opettajan mallista sellaistaikin, mitä ei varsinaisesti opeteta. Esimerkiksi opettajansa kanssa yhdessä soittaessaan opiskelija oppii tyylinmukaista soittoa. Opiskelija voi myös verrata omaa käytöstään opettajan ulkoiseen käyttäytymiseen ja mallioppia joko impliseettisesti tai tiedostetusti. Pöyhönen näkee mallioppimisen mahdollisuutena opettaa ja eri älykkyyksiin liittyvää tietoa, ei vain kehollis-kinesteettisten liikkeiden välittämisenä. Olennaista on kuitenkin se, millaisia asioita opiskelija huomaa opettajansa toiminnasta ja miten paljon hän ymmärtää, mitkä ovat opettajan ammattitaidon kannalta keskeisiä tietorakenteita. Opettamisen kannalta keskeiseksi seikaksi nouseekin Pöyhösen mielestä opettajan mallintamat muusikon tarvitsemat kognitiiviset prosessit ja se, miten opettaja pystyy ohjaamaan oppilasta näiden hankkimisessa. (Pöyhönen 2011, 198, 222, 226.) Tällöin ollaan kylläkin jo lähellä kognitiivista oppipoikamallia ja rajaa mestariopetuksen ja kognitiivisen oppipoikamallin välille onkin välillä vaikea vetää.

### **2.3.2 Mallioppiminen**

Mallioppiminen tarkoittaa Nielsenin ja Kvalen (2000, 284) mukaan: ”Lärande genom iakttagelse av andras beteende och av beteendets konsekvenser för dem.” Lehtinen, Kuusinen ja Vauras esittävät mallioppimista valottamaan esimerkin kertomalla, että ei tennistä lapsen kanssa pelaava aikuinen odota, että lapsi sattumalta tekee oikeanlaisen lyönnin, vaan kokemuksen opettamina luotamme siihen, että lapsikin pystyy matkimaan toisen antamaa käyttäytymisen mallia ja näin ollen aikuinen edellä kuvatussa tilanteessa todennäköisesti näyttäisi esimerkkiä lapselle. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 65-66.) Susan Hallamin mukaan selkeä sisäistetty malli siitä, mitä ollaan oppimassa on tärkeää tehokkaan musiikin

oppimisen kannalta ja siksi opettajan mallin näyttäminen on tärkeää. Opettaja voi mallintaa sekä prosesseja (esimerkiksi ongelmien tunnistamista ja ratkaisemista) että lopputuloksia ja mallina voivat toimia myös videot tai äänitykset. (Hallam 2006, 168-169.)

Toisen ihmisen tarkkailemiseen ja jäljittelemiseen perustuva oppiminen on keskeistä Banduran sosiaalisen oppimisen teoriassa, jolla on selitetty käyttäytymismallin oppimisen lisäksi sitä, miten lapsi oppii välttämään ei-toivottua käyttäytymistä. Lapsi omaksuu toivottuja toimintamalleja kulttuurin kokeneilta jäseniltä, mutta lisäksi hän oppii välttämään niitä toimintamalleja, joita muutkin välttävät. Sosiaalinen ympäristö voi motivoida yksilöä hänelle epätyypilliseenkin käyttäytymiseen tai tuoda yksilöstä esiin sellaista käytöstä, jota hän on aiemmin oppinut välttämään. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 65-66.)

Mallioppimista musiikinopetuksessa on tutkinut Marc R. Dickey. Artikkelissaan *A Comparison of Verbal Instruction and Nonverbal Teacher-Student Modeling of Instrumental Ensembles* hän kirjoittaa hyvin positiivisista oppimistuloksista, joita mallioppimisella saatiin hänen tutkimuksessaan. Tutkimuksen kohdejoukko oli 128 ala- ja yläkoulun oppilasta, joista osalle opetettiin soittotehtäviä suullisesti (suulliset ohjeet, selittäminen, kuvailu, metaforat, analogiat) ja osalle mallintaen (opettajan malli soitinta käyttäen ja oppilas matkii tätä omalla soittimellaan). Mallintamista käytettiin rytmien, sävelkorkeuksien, tyylin, artikulaation ja muiden musiikin osa-alueiden opettamiseen niin, että suulliset ohjeet olivat mahdollisimman vähäisiä. Dickeyn mukaan melodisten kuvioiden mallintaminen kehitti selvästi soittimeen liittyviä korvasta-käteen-taitoja (ear-to-hand skills). Kinesteettinen herkkyyys (kinesthetic response) musiikillisiin taitoihin kehittyi rytmisen mallintamisen avulla (esim. rytmisen taustan käyttäminen). Mallintaminen ei kuitenkaan vaikuttanut positiivisesti eikä negatiivisesti oppilaan kykyyn erotella musiikin tempo, melodista rytmiä, aksenttia, pulssia, tonaalisuutta, melodiaa, fraasia, äänen laatua, ilmaisullisia nyansseja, intonaatiota, balanssia tai stemmojen lukumäärää. (Dickey 1991, 132-142.)



Hanhijärven (1996) sellonsoitonopettajia koskevassa tutkimuksessa tuli esille erilaisia näkemyksiä mallioppimisen merkityksestä soitonopetuksessa. Kuuluisa sellopedagogi Arto Noras on sanoo Hanhijärven (1996, 55) tutkimuksessa malliksi soittamisesta seuraavaa:

”Oppilaaseen pitää iskostaa perusymmärrys siitä, miten lähestyä kappaletta. Oppilaalle on apua kun hän näkee miten asioita tehdään ja miltä ne kuulostavat.”

Noras soittaa tunneilla malliksi jatkuvasti. Päinvastaisiakin näkemyksiä esiintyi Hanhijärven aineistossa, sillä esimerkiksi toinen kuuluisa sellopedagogi Hannu Kiiski soittaa malliksi vain hyvin harvoin, sillä hänen mielestään on tärkeää, että oppilaan oma tyylytaju ja persoonallisuus kehittyvät ja silloin oppilaiden on annettava tehdä asioita itse niin paljon kuin he pystyvät. Osa pedagogeista näki opettajan tärkeänä tavoitteena sen, että hän tekee oppilaista itsenäisiä. Näin ollen oppilas ei saa olla liian riippuvainen opettajan mallista. (Hanhijärvi 1996, 55-58.)

Samantapaisia ajatuksia tuli ilmi myös Pöyhösen (2011) tutkimuksessa. Hänen havainnoimillaan tunneilla käytettiin varsin säästeliäästi mallioppimista, mitä opettajat perustelivat sillä, että he halusivat opiskelijoiden löytävän itse ratkaisut annettujen ohjeiden avulla. Muutamat opiskelijat sen sijaan toivoivat, että opettaja näyttäisi enemmän malliksi, sillä sanallinen selitys voi olla monitulkintainen ja vaikeammin ymmärrettävissä kuin mallin näyttäminen. Negatiivista mallia sen sijaan käytettiin Pöyhösen havainnoimilla tunneilla, opettajat antoivat siis opiskelijalle palautetta tämän soitosta mallintamalla sitä, millaisia puutteita siinä oli. (Pöyhönen 2011, 206, 220.)

## **2.4 Sosio-biologiset perustelut musiikinopetukselle**

Roger R. Rideout (2002, 36) esittelee artikkelissaan Psychology and music education since 1950 sosio-biologisen oppimiskäsityksen (socio/biological model). Samantyyppisestä käsityksestä kirjoittaa myös Janet Mills (2007, 128-132) otsikolla Music helping other learning. Tämän teorian perusajatus on, että musiikilla on aivoja muokkaava vaikutus, musiikki siis tekee meistä älykkäämpiä ja näin ollen musiikkia voidaan käyttää edistämässä muuta oppimista. Tämä käsitys pohjautuu Frances Rauscherin 1990-luvulla julkaisemiin

tutkimuksiin, joiden mukaan musiikin kuunteleminen vaikuttaa positiivisesti lyhytkestoiseen spatiaaliseen muistiin ("Mozart-makes-you-smarter"-ilmiö). Rauscherin, Donald G. Campbellin ja muidenkin tutkimukset vihjasivat, että musiikki voisi muuttaa aivoja ja että oppimisella on biologinen perusta, jota voidaan muokata altistamalla musiikille. Psykologiset tavoitteet syrjäytyivät biologisten tavoitteiden tullessa ensisijaisiksi. Tärkeää oli aivokudoksen muokkaantuminen ja siten psyykkisten toimintojen parantuminen. Rideoutin mukaan tämä suuntaus on kuitenkin vasta asettanut tutkimuskohteita, eikä vielä ole valmis oppimiskäsitys. (Rideout 2002, 36.) Ei ole myöskään vielä kovin vakuuttavia todisteita siitä, että tämä uusi näkemys pitäisi liittää osaksi opetusta (Rideout 2002, 36; Mills 2007, 130-132).

Mozartin musiikin älykkyyttä lisäävä vaikutus on myöhemmissä tutkimuksissa kumottu. Koehenkilöiden tulosten paraneminen Mozartin musiikin kuuntelemisen jälkeen on selitetty sillä, että musiikin vaikutuksesta mieli aktivoituu (arousal) ja mieliala paranee, mikä auttaa koehenkilöitä pärjäämään paremmin älykkyyttesteissä. Kuunneltavan musiikin ei tarvitse olla juuri Mozartia ja näin ollen Mozart-efekti on siis vain pieni näyte siitä, miten emotionaalinen tila vaikuttaa kognitiiviseen suoritukseen. Positiiviset vaikutukset näkyvät siis laajemmin kuin vain tietyssä älykkyydessä tai tietyn musiikin vaikutuksesta, esimerkiksi lasten piirustukset olivat luovempia sen jälkeen kun he olivat kuunnelleet tai laulaneet tuttuja lauluja. (Schellenberg, Nakata, Hunter & Tamoto 2007.)

Vaikka Mozart-efekti on myöhemmissä tutkimuksissa kumottu, on silti löydetty yhteyksiä musiikin opiskelun ja älykkyyden välillä. E. Glenn Schellenberg on tutkinut musiikinopiskelun pitkäaikaisia vaikutuksia älykkyyteen. Hänen tutkimuksessaan pitkäaikainen musiikkiharrastus lapsuudessa vaikutti koehenkilöiden älykkyyttestituloksiin positiivisesti vielä nuorina aikuisinakin. Vaikutus ei rajoittunut johonkin tiettyyn älykkyyden alaan, vaan se oli ennemminkin yleinen positiivinen vaikutus, joka näkyi myös koulussa pärjäämisessä. Sosiaaliin taitoihin tai emotionaaliseen älykkyyteen musiikkiharrastus ei sen sijaan vaikuttanut, vaikkakin musiikkia opiskelleet osaavat yleensä tulkita ihmisen puheesta vivahteita muita paremmin. Schellenberg on ottanut kokeessaan huomioon myös muut mahdolliset selittävät tekijät (vanhempien varallisuus, vanhempien koulutus ja sukupuoli) ja

verrannut tuloksia muihin koulun ulkopuolisiin harrastuksiin osallistuneiden koehenkilöiden tuloksiin. Kun nämä kaikki otetaan huomioon, näyttää musiikkiharrastuksella silti olevan pitkäkestoinen positiivinen vaikutus älykkyyteen. Tulosten kanssa on silti oltava vielä hieman varuillaan, sillä Schellenberg toteaa, että kyseessä saattaa olla kehäpäätelmä: Ne lapset, jotka muutenkin pärjäävät paremmin älykkyytsteissä ovat todennäköisesti niitä, jotka aloittavat musiikkiharrastuksen. Myös esimerkiksi koulussa käyminen lisää älykkyyttä ja musiikkiharrastuksen koulumaisuus saattaa myös selittää älykkyyden kasvua itse musiikkia enemmän. (Schellenberg 2006; Schellenberg 2011.)

Musiikinopetuksen oppimista edistävä vaikutus on mitä parhain perustelu sille, miksi musiikkia pitäisi opiskella. Tämä väite onkin pannut toimeen yrityksiä integroida musiikkia muihin oppiaineisiin, jotta näiden oppimistulokset paranisivat. Esimerkiksi runon poljentoa opetellessa voidaan samalla opiskella vahvaa/heikkoa iskua tai kiinan historiasta puhuttaessa voidaan soittaa kiinalaista musiikkia. Rideout ja Mills kuitenkin muistuttavat, että musiikinopetus ei saa eksyä vain palvelemaan muuta oppimista, sillä jos musiikki tekee meistä älykkäämpiä, miksi emme opiskelisi itse musiikkia. (Rideout 2002, 36; Mills 2007, 130-132.) Mills onkin sitä mieltä, että soitonopettajan tulisi suoda oppilaalle monipuolista musiikillista toimintaa. Tällä tavalla laajentamalla oppilaan musiikillista osaamista opettaja voi tulla samalla auttaneeksi sekä oppilaan mielen, että muusikkouden kehittymistä. (Mills 2007, 132.)

## **3 TUTKIMUSASETELMA**

### **3.1 Tutkimustehtävä**

Tutkimustehtävänä on tutkia soitonopettajaopiskelijoiden kokemuksia soittotaidon opettamisesta. Haastatteluissa selvitetään opiskelijoiden kokemuksia soitonopetuksen menetelmistä, merkityksistä, tavoitteista ja tulosten saavuttamisesta, oppilaan ja opettajan välisestä suhteesta sekä musiikista opettavana sisältönä. Kyselyn kysymykset sen sijaan suuntautuvat enemmän soitonopetuksen ihanteisiin sekä onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksiin soitonopettajana. Näiden soitonopetukseen liittyvien aihepiirien avulla on tarkoitus tutkia millaisia erilaisia kokemuksia soitonopettajaopiskelijoilla on ja miten nämä kokemukset suhteutuvat teoriaajaksosta johdettuihin pääteemoihin (vahvempaan ja väljempään ohjaamiseen perustuvat lähestymistavat, tekemällä oppiminen ja sosio-biologinen näkökulma). Teoreettinen viitekehys sisältää sekä yleisiä kasvatopsykologisia teorioita ja käsitteitä että erityisesti musiikin tai soittamisen opettamista koskevia tutkimuksia. Tarkoituksena onkin tutkia, miten kasvatopsykologiasta lainatut teoriat sopivat tämän aineiston perusteella soitonopetukseen.

Laineen (2007) mukaan toiminnan kehittäminen vaatii olemassa olevien toimintatapojen ja merkitysten ymmärtämistä. Esimerkiksi halutessamme kehittää opetuksen käytäntöä, tulee ensin ymmärtää millaisista asioista opettaminen rakentuu ja millaisten merkitysten varassa opetustapahtumaan osallistuvat suhtautuvat todellisuuteen (Laine 2007, 45). Näin ollen tämän tutkimuksen tarkoitus on tutkia soitonopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja pyrkiä muodostamaan näistä merkityksiä, sillä tällä tavalla on mahdollista kehittää opettamiskulttuuria eteenpäin.

### **3.2 Tutkimusmenetelmä**

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opiskelijoiden omia kokemuksia ja näin ollen on kyse fenomenologisesta tutkimuksesta. Fenomenologiassa selvitetään ihmisen suhdetta

elämäntodellisuuteensa. Kokemus muotoutuu merkitysten mukaan ja juuri merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen kohde. (Laine 2007, 29.) Fenomenologisten lähestymistapojen tavoitteena on selvittää miten ihmiset muodostavat rationaalisen merkityksen kokemukselleen sekä sitä, miten kokemuksista tullaan älyllisesti tietoiseksi itsekseen ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tutkimukseen osallistujilla tulee olla omakohtaisia elettyjä kokemuksia aiheesta ja näitä tutkija selvittää yleensä haastattelemalla. Kokemuksissa on kiinnostavaa se, miten ihmiset ymmärtävät kokemuksen, kuvailevat sen, tuntevat siitä, arvioivat sitä, muistavat sen, muodostavat sille merkityksiä ja puhuvat siitä muiden kanssa. Oletuksena on, että kokemuksille on löydettävissä yhteisesti koettu ja ymmärretty ydinsisältö. (Patton 2002, 104.)

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa keräsin aineistoa haastattelemalla neljää opiskelijaa. Tutkimuksen toisessa vaiheessa laajensin aineistoa kyselytutkimuksella, joka koski lähes kaikkia Suomen ammattikorkeakouluja, joissa on mahdollista opiskella soitonopettajaksi. Metsämuuronen esittelee Janice Morsen (2000) vertailun kvalitatiivisen tutkimuksen strategioista. Morse (2000, 224) liittyy fenomenologiseen tutkimukseen kaksi metodia: nauhoitetut "keskustelut" ja kirjoitetut tarinat ihmisten kokemuksista. Perttula (2005, 140) laajentaa kuvaa asiasta vielä entisestään, sillä hänen mukaan fenomenologisen tutkimusaineiston hankintatavaksi sopii kuitenkin mikä tahansa ihmisen keino ilmaista kokemuksiaan, esimerkiksi puhe, teksti, piirroksot, valokuvat, liike, eleet ja ilmeet – kuitenkin siten, että tutkimusaineisto on jotenkin tallennettu, jotta siihen voidaan palata. Tässä tutkimuksessa aineistona minulla on nauhoitettua ihmisten puhetta ja kirjoitettuja kokemuksia. Ensin kerään aineistoa haastattelemalla ja tutkimuksen toisessa vaiheessa kerään kyselylomakkeen avulla kirjoitettuja tarinoita opiskelijoiden opetuskokemuksista. Haastatteluvaiheessa on tarkoitukseni saada syvempää kuvaa asiasta, kun taas kyselytutkimusvaiheessa halusin selvittää laajemman aineiston avulla lisää erilaisia soitonopetuksen näkökulmia.

Soitonopetus ei ole kovin laajasti tutkittu aihe, mutta löysin kuitenkin suhteellisen monta aihetta käsittelevää maisterintutkielmaa, väitöskirjaa tai muuta tieteellistä julkaisua. Soitonopetusta käsittelevät tutkimukset ovat pääasiassa laadullista tutkimusta, mutta myös

määrällisiä menetelmiä on ollut mukana joko koko tutkimuksessa tai osana aineiston tulkintaa. Aineistoja on hankittu paljon haastattelemalla (esim. Hanhijärvi 1996; Kosonen 2001; Hirvonen 2003), mutta käytettyjä aineiston hankintamenetelmiä olivat myös videoidut oppitunnit (esim. Rostvall & West 2001; Heikinheimo 2009; Pöyhönen 2011, Creech 2012), kirjoitetut omaelämäkerralliset tarinat (esim. Broman-Kananen 2005), kyselyt (esim. Lappi 2000, Purser 2005, Mills 2007), olemassa olevat dokumentit (esim. Broman-Kananen 2005) ja vertailevalla toimintatutkimuksella ja erilaisilla mittareilla hankittu data (esim. Dickey 1991, Henninger, Flowers & Council 2006). Kun vertaan näitä tutkimuksia omaan maisterintutkielmaani, huomaan olevani varsin perinteisellä tiellä aineiston hankinnan suhteen, sillä käytän sekä haastattelua että avoimia kysymyksiä sisältävää kyselyä. Epätavallisempaa on sen sijaan valita teorialähtöinen analyysimenetelmä. Esimerkki teorialähtöisyyteenkin löytyi kuitenkin, sillä Pöyhönen (2011) analysoi aineistoaan juuri valitsemansa teorian valossa. Ehkä aineistolähtöisen analyysin yleisyys johtuu siitä, että aihetta lähestytään yleensä hyvin kuvailevasta ja ymmärtämiseen pyrkivästä näkökulmasta, sillä aikaisempaa juuri soitonopetukseen liittyvää vahvaa teoriaa ei oikein ole vielä olemassa.

Käsittelen tässä luvussa teemahaastattelua (tutkimuksen ensimmäinen vaihe) ja kyselytutkimusta (tutkimuksen toinen vaihe), kuvaan tutkimuksen aineistoa sekä lopuksi käyttämäni analyysimenetelmää.

### **3.2.1 Teemahaastattelu**

Tutkimuksen aihe on sellainen, että ajattelin vastausten olevan hyvin monitahoisia ja moniin suuntiin viittaavia ja tällöin Hirsjärven ja Hurmeen (2006, 35) mukaan haastattelu on sopiva aineistonhankintamenetelmä. Haastattelun hyvä puoli on sen joustavuus, kysymyksiä voidaan tarkentaa vielä haastatteluvaiheessa ja kysymykset voidaan esittää siinä järjestyksessä kuin tutkijan mielestä on sopivinta. Haastattelun etu on myös se, että siihen voidaan valita sellaiset henkilöt, joilta oletetaan saatavan eniten aiheeseen sopivaa tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72-74.)

Laineen (2007, 37) mukaan sopiva aineistonkeruumenetelmä fenomenologiseen tutkimukseen on avoin haastattelu. Valitsin kuitenkin aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun, sillä Eskolan ja Suorannan (1998, 87) mukaan teemahaastattelu on niin avoin, että kerätty materiaali edustaa vastaajien puhetta itsessään, mutta silti haastattelun teemat takaavat sen, että jokaisen haastateltavan kanssa on puhuttu jossain määrin samoista asioista. Teemahaastattelu tarkoittaa siis tässä haastattelua, jossa on etukäteen valitut teemat ja näihin liittyvät lisäkysymykset (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Teemahaastattelussa merkitykselliseksi muodostuvat ihmisten tulkinnat, heidän asioille antamansa merkitykset sekä se, miten nämä syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48).

Teemahaastattelurunko koostuu viidestä pääteemasta, jotka esittelin jo tutkimustehtävän yhteydessä. Kutakin teemaa käsittelevin lisäkysymyksillä, jotka nousivat teoriaosuudesta. Jokainen pääteema sisälsi kysymyksiä vahvempaan ja heikompaan ohjaamiseen perustuvista lähestymistavoista sekä tekemisen kautta oppimisesta. Sosio-biologinen näkemys oli esillä yhdessä pääteemassa. Teemahaastattelurunko on liitteenä (Liite 1).

Teoreettinen viitekehys ohjasi siis teemahaastattelurungon tekemistä, mutta haastattelutilanteessa pyrin keskittymään vain haastateltavien kokemuksiin soitonopetuksesta. Kuten Laine (2007, 35) kertoo, tulisi fenomenologisen tutkimuksen haastattelussa pyrkiä saavuttamaan toisen ”alkuperäistä kokemuksen maailmaa”. Kysymyksilläni pyrin tuomaan esille nimenomaan haastateltavien kokemuksia ja välttämään kysymästä heidän näkemyksiään oppimisen teorioista. Laineen (2007, 38) mukaan abstrakti, käsitteellinen ja yleistävä kieli onkin kaukana kokemusten tutkimisesta. Kysymysten tulisi sen sijaan olla sellaisia, että vastaukset olisivat kuvailevia ja kertomuksnomaisia. Haastattelutilanteessa pyysin esimerkiksi haastateltavia kuvittelemaan, että he kuvailevat soittotuntitilannetta eri näkökulmista sellaiselle henkilölle, joka ei ole ollut ikinä soittotunnilla. Tällöin sain vastaukseksi konkreettisia kokemuksia aiheesta ja näitä kokemuksia tulkitsemalla voin löytää tietoa haastateltavien suhteesta todellisuuteen (vrt. Laine 2007, 39).

### 3.2.2 Teemahaastatteluaineiston kerääminen ja aineiston kuvailu

Haastattelin tutkimustani varten neljää Sibelius-Akatemian opiskelijaa. Valitsin tutkimukseen sellaisia opiskelijoita, joilla on jo hieman kokemusta opettamisesta ja jotka ovat opiskelleet instrumenttipedagogiikkaa, sillä oletin heillä olevan eniten kokemuksia aiheesta. Otanta on siis harkinnanvarainen, eikä sitä voi siksi yleistää koskemaan edes Sibelius-Akatemian jousisoitinopiskelijoita. Tarkoituksena tässä tutkimuksessa on kuitenkin löytää erilaisia kokemuksia ja tutkia sitä, millaisiin oppimisen teorioihin nämä kokemukset liittyvät, eikä yleistettävyyks ole siksi tämän tutkimuksen tavoite. Laadullisessa tutkimuksessa yleisestikin otokset ovat varsin pieniä ja tarkoitus on ennen kaikkea ilmiön syvällinen ymmärtäminen, eikä yleistettävyyks. Tutkimukseen valitaan informaatiokylläisiä tapauksia, jolloin otanta on tarkoituksenmukainen ja tutkimuksessa saadaan syvällistä tietoa, mutta yleistettävyyks heikkenee. (Patton 2002, 46; Hirsjärvi & Hurme 2006, 58-59.)

Kaikki haastateltavat olivat jousisoitinopiskelijoita, sillä kuten David Purserin (2005, 297-298) tutkimuksesta selvisi, voi opetettava instrumentti vaikuttaa myös käsityksiin oppimisesta ja opettamisesta. Jousisoittimet ovat hyvin samankaltaisia fyysisten haasteiden ja ohjelmiston kannalta. Viulu on yleensä muita jousisoittimia suositumpi soitin musiikkiopistoissa, mutta ero soitinten suosiossa ei ole uskoakseni niin suuri, että se vaikuttaisi soitonopettajien kokemuksiin.

Haastateltavat olivat 2.-4. vuoden opiskelijoita ja he olivat opiskelleet jo jonkin verran soitinpedagogiikkaa. Haastateltavista kolme on viulisteja ja yksi sellisti. Opetuskokemusta heillä oli vaihtelevasti, yksityisoppilaita haastateltavilla oli 0-6 ja opetuskokemusta musiikkiopistoissa vähimmillään ei ollenkaan ja enimmillään yli vuosi.

Haastattelut tehtiin keväällä 2013 Sibelius-Akatemian tiloissa. Haastattelupaikka oli siis kaikille haastateltaville tuttu, minkä ajattelin lisäävän turvallisuuden tunnetta ja näin auttavan haastattelun onnistumista (vrt. Eskola & Vastamäki 2007, 28-29). Tunsin melko hyvin kaksi



haastateltavaa ja tiesin heidän olevan erityisen kiinnostuneita opettamisesta. Yhden haastateltavan pyysin tutkimukseen sen perusteella, että näin ilmoituksen, jossa hän tarjosi soitonopetusta. Viimeisen haastateltavan tiedot sain kyselemällä tutuiltani kuka voisi olla kiinnostunut tällaisesta tutkimuksesta. Kaikki haastateltavat olivat minulle jonkin verran tuttuja ja pienet ikä- ja statuserot haastattelijan ja haastateltavan todennäköisesti auttoivat haastateltavia kertomaan avoimesti kokemuksistaan (vrt. Eskola & Vastamäki 2007, 31).

Kaikilta haastateltavilta pyysin luvan haastattelun käyttämiseen tähän tutkimukseen. Kerroin heille, että he voivat kieltäytyä milloin vain, kaikkeen ei tarvitse vastata ja vastaajien henkilöllisyys ei tule esille. Vastaajat vaikuttivat kiinnostuneilta tutkimuksesta ja haastattelujen tekeminen sujui helposti. Ainut hankaluus oli se, että kaikilla haastateltavilla ei ollut vielä tarpeeksi kokemuksia kaikista aihepiireistä. Erityisen hankalaksi osoittautuivat kysymykset tavoitteista ja tulosten saavuttamisesta, sillä haastateltavat eivät olleet vielä tehneet kovin pitkään töitä samojen oppilaiden kanssa. Tällaisissa tapauksissa pyysin haastateltavia vastaamaan vain sen mukaan, millaisia kokemuksia heille oli tähän mennessä kertynyt, sillä fenomenologisessa tutkimuksessa vain omakohtaisilla kokemuksilla on merkitystä (Patton 2002, 104). Kukin haastattelu kesti 45-55 min ja sanatarkasti litteroituna aineistoa kertyi 40 sivua.

### **3.2.3 Internetkysely**

Kuten edellä kirjoitin, on fenomenologisessa tutkimuksessa aineiston hankintatapana on usein haastattelu, mutta myös kirjallisia kertomuksia käytetään (Patton 2002, 104; Morse 2000, 224). Valitsin tutkimukseni toiseen vaiheeseen aineiston hankintatavaksi internetkyselyn, sillä siten voin helposti toteuttaa tutkimuksen laajalle kohdejoukolle. Halusin laajentaa tutkimusta eri instrumenttien ja musiikkityyliin opetukseen saadakseni kattavamman kuvan asiasta. Internetkyselyn avulla minun oli myös mahdollista saada mahdollisimman erilaisia vastauksia eri puolilta Suomea, eri oppilaitoksista ja eri opintolinjoilta. Tutkimusjoukoksi valitsin ammattikorkeakoulujen soitonopettajaopiskelijat. Päädyin rajaamaan Sibelius-Akatemian opiskelijat pois tässä vaiheessa, sillä kokemukseni mukaan heillä on moninaisempia

urataivoitteita ja näin olisi vaikeaa erotella se joukko, joka pyrki nimenomaan soitonopettajaksi.

Internetkysely on mielestäni hyvä tapa kerätä aineistoa korkeakouluopiskelijoilta, sillä he ovat tottuneet kirjoittamaan ja käyttämään tietokonetta (vrt. Vehovar & Manfreda 2008, 181). Internetkyselyn ongelma verrattuna muulla tapaa tehtyihin kyselyihin on usein heikko vastausprosentti (Vehovar & Manfreda 2008, 182-185) ja siksi valitsin tutkimukseeni tarpeeksi suuren kohdejoukon, jolloin saatoinkin olettaa saavani tarpeeksi vastauksia. Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoitus saavuttaa yleistettävyyttä, joten pieni vastausprosentti ei ole ongelma, jos vastauksia tulee kuitenkin riittävän paljon, jotta erilaiset kokemukset tulevat esille.

Vehovarin ja Manfredan (2008, 183) mukaan internetkyselyn vastaukseen voi vaikuttaa huoli yksityisyyden suojaamisesta. Siksi suunnittelin kyselyn niin, että vastaajien henkilöllisyys ei tule ilmi. En kysynyt vastaajan oppilaitoksen nimeä, jotta edes minä en pystyisi päättelemään kuka vastauksen on kirjoittanut. Uskon, että korkeakouluopiskelijat ovat niin tottuneita internetin käyttäjiä, että he luottavat vastaustensa päätyvän internetkyselystä vain tutkimuksen tekijälle, eikä tämä vaikuta vastauksiin.

Internetkyselyn pituus vaikuttaa suoraan siihen, miten paljon vastauksia kyselyyn saadaan (Best & Krueger 2008, 223). Siksi valitsin kyselyyn taustakysymysten lisäksi vain kolme avointa kysymystä, johon vastaajat voisivat vapaasti kirjoittaa omista kokemuksistaan. Tein kyselyn siten, että se mahtui kokonaisuudessaan yhdelle sivulle, jolloin se näytti melko lyhyeltä. Taustakysymyksissä kysyin vastaajan sukupuolta, ikää, instrumenttia, urahaaveita, opiskelujen vaihetta (opiskeluvuosi ja suoritettavat pedagogiset opinnot ja opetusharjoittelut sekä suoritettu instrumenttitutkinto) sekä työkokemusta muusikkona ja opettajana. Avoimia kysymyksiä oli kolme: 1. Kerro onnistumisen kokemuksistasi soitonopetukseen liittyen. Kerro tilanteista, joissa olet ollut itse opettajana. 2. Kerro epäonnistumisen kokemuksistasi soitonopetukseen liittyen. Kerro tilanteista, joissa olet ollut itse opettajana. 3. Kuvaile

ihanteellista soitonopetusta omien kokemustesi pohjalta. Tähän voit hyödyntää kokemuksiasi sekä opettajana että oppilaana.

Perttulan (2005) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa tutkittavien henkilöiden elämäntilanteesta tulee löytyä tutkimuksen ensisijainen aihe ja välttämätöntä on, että he haluavat kuvata näitä kokemuksia tutkijalle. Eettisesti toimiva tutkija selvittää tutkittaville miksi juuri heidän kokemuksensa ovat tutkimisen arvoisia, mutta ratkaisun tutkimukseen osallistumisesta tekevät vastaajat itse. (Perttula 2005, 136-137.) Toimin Perttulan ohjeiden mukaan, sillä saateviestissäni pyrin perustelevaan kyselyyn vastaamisen tärkeyden, mutta vastaaminen oli täysin vapaaehtoista. Näin ollen kyselyyn vastasivat todennäköisesti vain ne opiskelijat, jotka halusivat erityisesti kuvata kokemuksiaan. Kato muodostui kyselyssä todella suureksi, mutta koska fenomenologisessa tutkimuksessa tärkeää on Perttulan (2005, 137) mukaan nimenomaan vastaajien halukkuus kokemustensa kuvaamiseen, ei mielestäni tutkimuksen tavoitetta häiritse vastausten vähäinen määrä tutkimusjoukkoon nähden.

### **3.2.4 Internetkyselyaineiston kerääminen ja aineiston kuvailu**

Keräsin aineiston syksyllä 2013 ja alkukevästä 2014. Aluksi hankin tutkimusluvut. Tässä vaiheessa tutkimusjoukosta jäi pois kaksi ammattikorkeakoulua, sillä niistä ensimmäisessä tutkimusluvan saaminen olisi maksanut ja toisesta en jostain syystä saanut koskaan vastausta tutkimuslupahakemukselleni. Koska musiikin ammattikorkeakoulutason opetusta on Suomessa suhteellisen paljon, ei mielestäni kahden ammattikorkeakoulun pois jääminen häirinnyt tutkimuksen etenemistä. Lopullinen tutkimusjoukko oli siis kuuden ammattikorkeakoulun soitonopettajaopiskelijat. Lähetin oppilaitosten rehtoreille tai muille asiaa hoitaville henkilöille sähköpostilla saatekirjeen ja linkin kyselyyn (Liitteet 3 ja 4). He välittivät viestin eteenpäin opiskelijoille haluamallaan tavalla, joko sähköpostina tai laittamalla viestin esille esimerkiksi opiskelijoiden intranettiin.

Käytin kyselyä varten kyselynetti.com -sivustoa. Koska annoin oppilaitoksille vapaat kädet kyselyn levittämiseen, en voinut antaa jokaiselle vastaajalle omaa vastauskoodiaan, vaan

periaatteessa kuka tahansa olisi voinut vastata kyselyyn löydettyään siihen linkin. Tämä oli mielestäni hyvä ratkaisu, sillä halusin vastaajiksi nimenomaan asiasta kiinnostuneita opiskelijoita, eikä tässä tutkimuksessa ole tärkeää pystyä erottelemaan tai yksilöimään vastauksia esimerkiksi oppilaitoksen mukaan. Kysely vaati hieman aikaa ja vaivannäköä, joten en usko, että kukaan muu kuin kohdejoukon jäsen olisi viitsinyt vastata siihen. Vastaukset vaikuttavat tosissaan kirjoitetuilta eikä niissä ole ilmennyt sellaista, mikä olisi saanut epäilemään, ettei vastaaja kuuluisi kohdejoukkoon.

Vastaajia on yhteensä 38, joista yksi jätti vastaamisen kesken. Jätin keskeneräisen vastauksen pois analyysistä, joten lopullinen vastaajien määrä on 37. Naisia on vastaajista 29 ja miehiä 8. Nuorimmat vastaajista ovat 20-vuotiaita ja vanhin on 33-vuotias. Vastaajien iän keskiarvo on 23,8 vuotta, mediaani 23 ja moodi 22, 23. Opiskeluvuoden keskiarvo on aineistossa 2,6; mediaani 2 ja moodi 2. Vastaajissa on siis melko paljon jo vanhempia opiskelijoita, mutta opiskeluvuodesta päätellen suurin osa ei ole kuitenkaan opiskellut kovin pitkään musiikkipedagogin tutkintoa. Vanhempien vastaajien suhteellisen suuri määrä saattaa johtua siitä, että kysyin kyselyssä opetuskokemuksia, eikä nuoremmilla opiskelijoilla välttämättä ole näitä kokemuksia vielä kertynyt. Kyselyyn olisi voinut vastata myös jättämällä omat opetuskokemukset väliin ja kuvailemalla vain omasta mielestä ihanteellista soitonopetusta, mutta tällaisia vastaajia oli vain kuusi.

Toisin kuin haastatteluissa, en rajannut kyselyn kohdejoukkoa koskemaan tietyn instrumentin tai musiikin lajin opetusta. Halusin laajentaa aineistoa, mutta kuitenkin vastaajista suurin osa on tässä internetkyselyssäkin klassisten instrumenttien opiskelijoita. Vastaajista on eniten pianisteja, heitä on yhteensä kahdeksan. Viulisteja on 4, alttoviulisteja 3, sellistejä 3, klarinetisteja 3, huilisteja 2, kontrabasisteja 2, laulajia 2, yksi klassinen kitaristi, yksi kantelisti, sekä perinteisistä pop/jazz-instrumenteista yksi sähkökitaristi, saksofonisti ja rumpali. Kuusi vastaajaa kertoi opettavansa myös jotain toista instrumenttia kuin pääinstrumenttiansa. En kysynyt opiskelevatko vastaajat klassista vai pop/jazz-instrumenttia, joten en voi tietää esimerkiksi kaikista pianisteista tai laulajista opiskelevatko he klassisella vai pop/jazz-linjalla. Tutkimuskysymyksen kannalta sillä ei kuitenkaan ole tässä

tutkimuksessa väliä. Tärkeintä on, että aineisto on heterogeeninen, jolloin on mahdollista löytää mahdollisimman paljon erilaisia kokemuksia.

Tavoitteena on kerätä paljon erilaisia kokemuksia soitonopetuksesta ja vastaajien taustatietojen perusteella voin todeta, että he edustavat hyvin laajasti erilaisia musiikkipedagogiopiskelijoita. Otanta on siis onnistunut, koska erilaisia taustoja edustavat opiskelijat kertovat luultavasti laajan kirjon erilaisia kokemuksia opettamisesta. Toivon myös voivani vertailla taustatietoja kerrottuihin opetuskokemuksiin ja mahdollisesti löytäväni jotain yhteyksiä näiden väliltä. Se ei tietystikään ole tämän tutkimuksen ensisijainen tarkoitus, eikä näin pienellä aineistolla voisikaan testata kausaalisuhteita.

Suurin osa vastaajista (19 vastaajaa) toivoi työllistyvänsä opetuslalle. 14 vastaajaa kohdisti urahaaveensa sekä muusikon työhön, että opetuslalle ja heistä yksi mainitsi vielä kolmanneksi vaihtoehtokseen musiikkialan hallinto- ja toimistotyön. Opetustöistä mainittiin usein työt musiikkioppilaitoksessa, mutta myös kansalaisopistot, musiikin ammattioppilaitokset, yksityisoppilaiden opettaminen, parantava musiikki, vanhustyö ja koulun musiikinopetus olivat toivottuja työkohteita. Vain kaksi vastaajista toivoi työllistyvänsä ainoastaan muusikoksi, yksi kulttuurialan hallinnollisiin tehtäviin ja yksi ei osannut vielä sanoa urasuunnitelmistansa. Vastaajista lähes kaikki opiskelevat musiikkipedagogiksi tai varhaisiän musiikkikasvattajaksi. Vain yksi vastaaja opiskelee muusikon opintolinjalla (ja hänkin on opiskellut pedagogiikkaa, ollut soitonopettajan sijaisena ja toivoo työllistyvänsä opettajana) ja yksi ei vastannut kyseiseen kysymykseen. Näin ollen käytännössä lähes kaikki vastaajat ovat vahvasti suuntautuneet nimenomaan soitonopettamiseen ja tutkimukseen onnistuttiin siis löytämään sellaisia vastaajia, jotka ovat erityisesti kiinnostuneita tutkimuksen aiheesta. Tällöin heiltä voidaan olettaa saatavan hyvin informaatiota asiasta.

TAULUKKO 1. Taustatiedot vastaajien uratoiveista, opiskelujen vaiheesta ja työkokemuksesta. Avoimet vastaukset työkokemuksesta ja uratoiveista luokiteltu taulukossa näkyviin luokkiin. Lkm tarkoittaa vastausten lukumäärää ja % on kunkin vastausvaihtoehdon/luokan prosentuaalinen osuus kysymyksen vastauksista. N=37

Taustakysymys	Vastausvaihtoehto/luokitus	Lkm	%
Uratoive	Opettaja	19	51 %
	Opettaja ja muusikko	13	35 %
	Muusikko	2	5 %
	Opettaja, muusikko ja hallinnolliset työt	1	3 %
	Hallinnolliset työt	1	3 %
	Ei osaa sanoa	1	3 %
Opintolinja	Musiikkipedagogi (myös musiikin ohjaaja)	32	86 %
	Varhaisiän musiikkikasvatus ja/tai taiteen soveltava käyttö	3	8 %
	Muusikko	1	3 %
	Ei tietoa	1	3 %
Viimeisin instrumenttitutkinto	A-tutkinto	1	3 %
	B-tutkinto	7	19 %
	C-tutkinto	12	32 %
	D-tutkinto tai alempi	14	37,8 %
	Ei tietoa	3	8 %
Pedagogiset opinnot ja opetusharjoittelut	Yli 60 op	4	11 %
	Alle 60 op	10	27 %
	Alle 30 op	15	41 %
	Alle 10 op	8	22 %
Työkokemus muusikkona	Paljon	7	19 %
	Jonkin verran	18	49 %
	Ei työkokemusta	12	32 %
Työkokemus opettajana	Paljon	8	22 %
	Jonkin verran	21	57 %
	Ei työkokemusta	8	22 %

Avoimien kysymysten vastaukset ovat tyypillisimmin muutaman rivin mittaisia, mutta joukossa on myös pidempiäkin vastauksia. Kaikki kyselyyn osallistuneet eivät vastanneet jokaiseen kysymykseen: 31 vastaajaa kertoi onnistumisen kokemuksista opettajana, 30

vastaajaa kertoi epäonnistumisen kokemuksista opettajana ja kaikki 37 kuvailivat ihanteellista soitonopetustilannetta.

Koin kyselyn aineistoa analysoidessani, että jonkinasteinen saturaatio saavutettiin tällä vastaajajoukolla, sillä noin 30:n vastauksen kohdalla alkoi toistumaan samantyyppiset kokemukset. Joukossa oli kuitenkin muutamia yksittäisiä poikkeavia vastauksia, joten voidaan olettaa, että tällaisia olisi saattanut tulla vielä lisää suuremmassa aineistossa. Tärkeimmät kokemukset soitonopetuksesta tulivat kuitenkin luultavimmin ilmi, sillä keskeisiksi muodostuneet asiat toistuivat aineistossa useasti.

### **3.2.5 Teorialähtöinen sisällönanalyysi ja aineiston kvantifiointi**

Laadullisen aineiston sisällönanalyysi tarkoittaa Pattonin (2002, 453) mukaan yleisesti laadullisen aineiston pelkistämistä, merkitysten löytämistä ja ydinsisältöjen tunnistamista. Laine (2007, 40-45) kuvaa fenomenologisen tutkimuksen analysointivaiheita seuraavasti: 1) aineiston esittäminen tiivistetysti 2) merkitysten muodostamien kokonaisuuksien etsiminen ja 3) kokonaiskuvan luominen ilmiöstä ja tämän kokonaiskuvan vertaaminen aiemmin tiedettyyn. Poikkeen tässä tutkimuksessa kuitenkin hieman Laineen kuvaamasta järjestyksestä. Koska yksi tutkimustehtävistä on tutkia, miten kasvatustieteelliset teoriat toimivat soitonopetuksen kontekstissa, on perusteltua valita teorialähtöinen analyysi, jolloin voidaan testata aikaisempaa teoriaa uudessa asiayhteydessä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113).

Analysoin aineistoa teorialähtöisellä sisällönanalyysillä, jolloin aineisto luokitellaan aikaisemman viitekehyksen, teorian tai käsitejärjestelmän mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113). Analyysirunkoni koostuu neljästä teoriaosuudessa esittelemästäni pääluokasta: 1) Vahvempaan ohjaamiseen perustuva lähestymistapa, 2) Väljempään ohjaamiseen perustuvat lähestymistavat, 3) Hankitun tiedon/taidon välittäminen tekemällä sekä 4) Sosio-biologinen näkemys. Analyysirungon sisällä pyrin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä muodostamaan aineistosta pelkistettyjä ilmauksia ja kokoavia ala- ja yläluokkia, jotka tiivistävät aineistosta olennaisen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108-113). Analyysirungon sisällä seuran siis Laineen

(2007, 40-45) määrittelemiä fenomenologisen tutkimuksen analyysin vaiheita. Pyrin kuvaamaan haastateltavien kokemukset mahdollisimman aitoina, vaikka luokittelenkin ne analyysirungon sisällä neljään pääluokkaan.

Sisällönanalyysin jälkeen kvantifioin aineiston, eli lasken miten usein jokin luokiteltu asia esiintyy aineistossa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 120-121). Tässä tutkimuksessa lasken kuinka moni haastateltavista tai kyselyyn vastanneista on maininnut kyseisen luokitellun asian. En laske esimerkiksi sitä, kuinka monta kertaa yksi haastateltava on maininnut saman asian, sillä teemahaastattelussa kaikkien haastateltavien kanssa jokaista teemaa ei ole välttämättä käsitelty samassa laajuudessa, jolloin ei ole mielekäästä laskea saman asian esiintymisfrekvenssiä yhden haastateltavan puheesta. Kuvaan aineiston matriiseina, joissa näkyvät frekvenssit kunkin asian yleisyydestä tässä aineistossa. Kvantifiointi on tässä tutkimuksessa osana kokonaiskuvan luomista ja kokonaiskuvan luomisen jälkeen tuloksia voidaan vielä verrata aikaisempiin teorioihin (Laine 2007, 43).



## 4 HAASTATTELUAINEISTON TULOKSET

### 4.1 Vahvemman ohjaamisen lähestymistapaan liittyvät ilmaiset haastatteluissa

Vahvempaan ohjaamiseen perustuvan lähestymistavan ilmaisuista muodostin kolme yläluokkaa: *auktoritatiivinen opettaja* (yhteensä 20 mainintaa), *oppiminen käytöksen muutoksena* (yhteensä 2 mainintaa), *vahvemman ohjaamisen opetusmenetelmät* (yhteensä 26 mainintaa) ja *mimeettisen estetiikan traditio* (yhteensä 2 mainintaa). Liitteenä (Liite 2) frekvenssitaulukot haastateltavien vastauksista kussakin luokassa. Yhteensä vahvemman ohjaamisen lähestymistapaan liittyviä mainintoja oli haastatteluissa 53.

#### 4.1.1 Auktoritatiivinen opettaja ja oppimisen tunnistaminen käytöksen muutoksena

Yläluokka *auktoritatiivinen opettaja* sisältää seuraavat alaluokat: opettajan auktoritatiiviset ohjeet ja neuvot; opettajan selittäminen ja oppilaan passiivinen tiedon vastaanottaminen; auktoriteetin kasvattaminen; oppilaan näennäinen tai pieni vaikutusvalta tunnilla; pohdintaa oppilaiden huonosta ohjeiden toteuttamisesta; opettajan työn jälki näkyvässä oppilaassa; sekä opettajan kunnioitus ja osaamiseen perustuva auktoriteetti. Yläluokka *oppiminen käytöksen muutoksena* sisältää ilmaukset, jotka kertovat siitä, että opettaja pystyy arvioimaan oppilaan osaamista helposti käytöksen muutoksena.

Yleinen vahvempaan ohjaamiseen liittyvä aihepiiri aineistossa oli auktoritatiivisten ohjeiden antaminen. Soittotunnilla näyttäisi tämän aineiston perusteella toistuvan usein toimintamalli, jonka mukaan opettaja antaa ensin ohjeita, sitten oppilas yrittää toteuttaa niitä, minkä jälkeen opettaja kommentoi oppilaan suoritusta ja yrittää jälleen parantaa sitä. Vastauksissa käytettiin ilmaisia korjaaminen ja parantaminen, eivätkä vastaajat kokeneet vaikeaksi osaamisen arviointia ja kehittämistarpeiden tunnistamista.

”Opettaja kattoo, tai sillai niinku observoi siinä, et mikä on hyvää ja mitä vois parantaa ja sit se tekee semmosia konkreettisia ehdotuksia.” (Haastateltava 4)

Opetuksen tarkkojen tavoitteiden määrittelemisen tuli ilmi myös siinä, että oppilaalle annettiin vastausten mukaan lähinnä näennäisiä vaikutusmahdollisuuksia tunnin kulkuun. Esimerkiksi oppilas saa valita missä järjestyksessä tehdään opettajan suunnittelemat asiat. Oppilaan mielestä ikävätkin asiat käydään opettajan tahdosta läpi.

”No, mää kyllä tosi paljon käytän sitä, että mä niinku sanon oppilaalle, että no, että me tehdään tänään vaikka tätä ja tätä juttua, että saat valita, että kumpi tulee ensin. Vaikka jotain, että mää yritän antaa niinku semmosia, että se oppilas kokis, että sillä on vaikutusvaltaa siihen tunnin kulkuun, vaikka oikeesti mää oon suunnitellu, että miten se tulee menemään niinku about ...” (Haastateltava 1)

Yksi haastateltava kertoi, että hän toivoo opettajana osaavansa vastata oppilaan kysymyksiin ja hän myös kysyy oppilaalta ymmärsikö tämä neuvot. Oppilaan puhumisesta soittotunnilla ei ollut aineistossa muita mainintoja, mutta sen sijaan opettajan selittämisestä, sanomisesta, ohjeiden antamisesta ja neuvomisesta löytyy aineistossa useita mainintoja. Esimerkiksi aineistossa on kuvattu selittämistä ensisijaisena opetusmenetelmänä näin:

”No, ihan tommosessa perus, vaikka jousikäsiasiassa, se on oikeestaan ihan riittäny, et selittää sille” (Haastateltava 4)

Selittämistä tuli esille sekä kappaleen, tekniikan, musiikillisten tietojen että tulkinnan opettamisessa. Tärkeäksi koettiin se, että opettajan viesti menee perille. Tähän vaikuttavia syitä pohtivat kaksi haastateltavaa mainiten oppilaan sopivan kriittisen asenteen omaa soittamista kohtaan sekä opettajan arvostamisen.

Kaikkien haastateltavien vastauksissa tuli ilmi toive siitä, että oppisi itse olemaan vahvempi auktoriteetti. Haastateltavat kokivat olevansa liian nuoria tai kokemattomia saamaan tarpeeksi lujan auktoriteettiaseman. Tärkeäksi koettiin myös, että opettaja saa kunnioitusta ja arvostusta, minkä voi tulkita myös vahvempaan ohjaamiseen liittyväksi. Opettajalla koettiin olevan luontainen auktoriteetti osaamiseensa perustuen ja oppilaan tulisi arvostaa opettajan antamia neuvoja. Opettajan vahva auktoriteetti tarkoittaa myös sitä, että opettaja ottaa itselleen auktoriteettiaseman päättäessään opetuksen sisällöt ja kantaessaan päävastuun oppimistapahtumasta.

Osaaminen tunnistettiin kahden haastateltavan mukaan toiminnan muutoksena. Tätä kuvasi kommentit siitä, että opettaja näkee, jos oppilas ymmärtää jonkin asian:

”Kyllä mun mielestä asiat aika nopeesti näkyy, ku ne alkaa toimimaan.” (Haastateltava 4)

Yksi haastateltava kertoi myös näkevänsä oppilaassa työnsä jäljen:

”Jotenkin tota siinä näkee niinku työnsä jäljen silleen ... kaikkein parhaiten tai jotenki paljo enemmän ja konkreettisemmin ku tossa omassa soittamisessa.”

#### **4.1.2 Vahvemman ohjaamisen opetusmenetelmät ja mimeettisen estetiikan traditio**

Yläluokkaan *vahvemman ohjaamisen opetusmenetelmät* luokittelin seuraaviin alaluokkiin liittyvät ilmaukset: tehtävän pilkkominen ja mekaaninen palojen harjoittelu; palkitseminen; rankaiseminen tai sen yrittäminen; palkitseminen motivoi oppilasta; yrityksen ja erehtymisen kautta oppiminen; selittäminen hyvänä opetusmenetelmänä; säännöllisyys, kurinalaisuus ja ajallinen panostaminen; kehitys ja tavoitteet tärkeää; mallisuorituksen kopioiminen; sekä oppilas kysyy ja opettaja vastaa -tyyppinen kommunikointi. *Mimeettisen estetiikan tradition* yläluokkaan luokittelin kuuluvaksi ilmaisut kriteerien mukaisesta luovuudesta ja ilmaisusta.

Haastateltavien puheessa yleisimmin esiintynyt opetuksen menetelmä oli vahvemman ohjaamisen lähestymistapaan liittyvä opetettavan sisällön pilkkominen pienempiin opetettaviin osatavoitteisiin, joita vahvistamalla muodostuu lopulta kokonaisuus. Haastateltavat pyrkivät opettamaan asioita yksi kerrallaan, pikku hiljaa uutta lisäten, kappaletta pätkissä harjoitellen ja hitaasti, sekä yksinkertaisesta versiosta lähtien kohti kokonaisuutta. Saatetaan lähteä liikkeelle esimerkiksi harjoittelemalla ensin sävellajin asteikkoja ja pariäänä tai yksi vastaajista kertoi tekevänsä itse jotain pieniä harjoituksia oppilaille.

Vahvemman ohjaamisen lähestymistapaan liittyvät palkitsemisen ja rankaisemisen keinot käytöksen säätelyssä tulivat selvästi esille aineistossa. Palkitseminen oli kaikilla vastaajilla käytössä ja palkintoina oli kehu, toivekappaleen soittaminen, tarran antaminen tai leikkituokio. Kaikki vastaajat olivat kokeneet palkitsemisen hyödylliseksi menetelmäksi ja kaikki kokivat palkitsemisen myös motivoivan oppilasta. Haastateltavat puhuivat siitä, että

heidän tulisi käyttää rankaisemista (tässä yhteydessä tarkoittaa moittimista) enemmän, mutta he eivät olleet vielä uskaltaneet tai osanneet käyttää sitä opetuksessaan.

Kurinalaisuus tuli usein esille haastateltavien kertomuksissa. Soittotunnilla annetaan malli ja ohjeet harjoitteluun ja kodilta toivotaan harjoittelun valvomista. Oppilasta yritetään kannustaa ja motivoida harjoitteluun enemmän ja harrastuksen kerrotaan vaativan panostamista ja itsekuria. Harjoittelematta jättäneitä oppilaita moititaan ja soittoharrastuksen kerrotaan opettavan työnteon taitoja.

”... kyl mää haluan myös antaa sen viestin, että pitää tehdä kovasti töitä, että pääsee, että pystyy tekemään niitä asioita ja, et ehkä niinku sekä semmosen niinku, että tehdään asiat huolella ja ... panostetaan siihen ja pyritään soittamaan mahdollisimman hienosti ja kauniisti.” (Haastateltava 2)

Myös oppiminen ja edistyminen tulivat vahvasti ilmi vastauksissa. Koska kaikilla haastateltavilla oli pääasiassa yksityisoppilaita, ei heidän olisi tarvinnut välttämättä toteuttaa mitään opetussuunnitelmaa, eikä vaatimuksia edistymiseen ollut annettu ulkoapäin. Silti kaikki vastaajat puhuivat edistymisestä ja tavoitteiden saavuttamisesta. Soitonopiskeluun haluttiin tavoitteita, kuten esiintymisiä, oppilaille toivottiin edistymisen tunnetta ja opetukseen loogista etenemistä esimerkiksi jonkun oppikirjan mukaan. Edistymistä saattoi määrittää myös opetusharjoittelun ohjaaja, sillä kyse oli opiskelijoista. Kaksi vastaajan kertoi pitävänsä soitonopetuksesta juuri siksi, että oppilaat kehittyvät ja oppivat uusia asioita. Soittaminen ei saisi mennä soitteluksi erään vastaajan sanoin:

”Ja tietysti on sellanen tavote siinä sillee, eikä vaan soitella aina vaan.” (Haastateltava 3)

Haastateltavat kertoivat, että soittotunneilla tapahtuu opettajan mallisuorituksen kopioimista. Haastateltavat kertoivat, että soittotunneilla he näyttävät esimerkiksi, minkä jälkeen oppilas yrittää matkia. Mallisuoritus koettiin motivoivaksi ja oppilaat halusivat pyrkiä kohti sitä. Mallisuoritukset tulivat esille myös siinä, että oppilaan kerrottiin voivan oppia soittotuntien lisäksi esimerkiksi mestarikursseja katsomalla.

Yrityksen ja erehtymisen kautta tapahtuva oppiminen tuli myös esille aineistossa. Haastateltava 2 kuvailee tällaista menetelmää näin:

”Tai tai sitte jopa, et se oppilas tekis sen vähän niinku vahingossa, et kokeillaan vaa erilaisia juttuja ja jossain vaiheessa ku se tulee, nii sit vaan pidetään siitä kiinni.”

Taiteessa koetaan olevan yleiset lainalaisuudet, joita oppilaan tulisi oppia toteuttamaan. Aineistossa tämä tulee esille kommentteina oppilaan maun kehittymisestä ja tyylinmukaisuudesta. Vastaaja 2 kertoo, miten oppilaille on kyllä luovuutta, mutta sitä pitäisi opettaa käyttämään niin, ”et se ei sitte niinku tavallaan hajota sitä”. Vaikka opettaja haluaisi antaa oppilaalle vapaat kädet olla luova, koettiin klassisessa musiikissa olevan rajoja tulkinnalle.

## **4.2 Väljemmän ohjaamiseen lähestymistapoihin liittyvät ilmaiset haastatteluissa**

Väljempään ohjaamiseen perustuvista lähestymistavoista muodostin seuraavat yläluokat: *oppilaan huomioiminen aktiivisena oppimisprosessin edistäjänä ja tiedostajana* (yhteensä 13 mainintaa); *väljempi opettajan rooli* (yhteensä 13 mainintaa); *realistinen kuva itsestä* (yhteensä 2 mainintaa); *vertailun välttäminen* (yhteensä 2 mainintaa); *luovuus ja tunteet* (yhteensä 22 mainintaa) sekä *oppilaslähtöisyys* (yhteensä 8 mainintaa). Yhteensä väljemmän ohjaamiseen lähestymistapoihin liittyviä mainintoja oli haastatteluissa 60.

### **4.2.1 Oppilas aktiivisena oppimisprosessin edistäjänä ja tiedostajana**

Yläluokkaan *oppilaan huomioiminen aktiivisena oppimisprosessin edistäjänä ja tiedostajana* luokittelin kuuluvaksi seuraavat alaluokat: oppilas tiedon rakentajana; oppilaan ennakkotietojen/taitotason huomioiminen; oppiminen motivoi oppimaan lisää; oppilaan oma kontrolli oppimisesta/metakognitiiviset taidot; sekä tehtävän pilkkominen sisäisen mallin rakentamiseksi.

Osataitojen harjoittelemista tuli aineistossa ilmi myös niin, että osataitojen harjoitteluun kuului oleellisesti kokonaisuuden ymmärtäminen. Tällöin osataitoja ei harjoiteltu mekaanisesti, vaan tärkeää oli kokonaisuuden hahmottaminen. Esimerkiksi haastateltava 2 kuvaa tällaista tilannetta näin:

”Joskus joutuu lähteen niinku tosi tavallaan silleen tosi ruohonjuuritasolta selittää niitä asioita, että luetaan ihan ne äänet ja rytmit eka ja ja niinku kirjoitetaan sormitukset sinne ja jousituksen ja ruetaan harjoitteleen sitä tommosina niinku palasina [...] mut kyllä se ehkä niinku se, että vaikka joutuski lähteen tosi pienistä palasista, niin kyl musta olis kuitenkin hyvä, että se olis se kappale jotenki kokonaisuudessaan heti hahmotettuna.” (Haastateltava 2)

Oppilaan ennakkotietojen huomioiminen koettiin tärkeäksi oppimisen kannalta. Haastateltavien puheessa tämä tulee ilmi siten, että soittotuntitilanne etenee sen mukaan, mitä oppilas on tunnille valmistanut ja miten hyvin hän soittaa.

”Kannattaa aina lähteä siitä, et mitä se oppilas on tehny sillä viikolla, et kyllähän se jossain mielessä sit päättää, et mitä sillä tunnilla käydään läpi.” (Haastateltava 2)

Oppilaan ennakkotiedoilla, jotka tulevat ilmi hänen soitossaan, on siis merkitystä. Kuitenkin niin kuin edellisessä luvussa kerroin, tuntuu tämän aineiston mukaan opettaja lopulta päättävän sen, millaisia asioita oppilaan suorituksesta lähdetään korjaamaan.

Oppilaan tietoisuus omasta oppimisestaan tuli haastateltavien puheessa ilmi sekä positiivisena, että negatiivisena asiana. Haastateltava 1 kertoi, että toisaalta on hyvä tiedostaa omaa tekemistään, mutta toisaalta se saattaa myös lukita soittoa, kun oppilas rankaisee itseään siitä, ettei hän ole vielä sillä tasolla, millä haluaisi olla. Osaamisensa tiedostaminen saattaa myös tämän haastateltavan mukaan heikentää motivaatiota.

Oppilaan oma tiedonrakennusprosessi näkyi kolmen haastateltavan kommentteissa. Tavoitteena on saada oppilas itse keksimään tiedot, jolloin hän ymmärtää asian ja osaa myös soveltaa sitä:

”No sitte mun mielestä on ollu tavallaan ihan hyvä kysyy siltä oppilaalta, [...] saada se ite huomaamaan, et mitä se tekee. Niinku mää oon ihan kysyny, et mitä se haluu tehdä jolleki fraasille tai mitä se aattelee, et mihin se menee, et tavallaan sillai johdatella, eikä sanoo, et toi on tos, toi on tos ja tos on huippukohta, vaan tavallaan saa sen oppilaan niinku ite keksimään ne keinot, et se on ehkä mun mielestä semmonen parempi tapa, et sit ku se tekee ite töitä, niin se voi käyttää sit periaatteessa samaa.” (Haastateltava 4)

Edellisessä lainauksessa tuli ilmi myös se, että tavoitteena on, että oppilas olisi opettajasta riippumaton, eikä kehittyessään tarvitsisi enää jatkuvasti opettajan apua.

#### 4.2.2 Luovuus ja tunteet opetuksen välineinä

Yläluokka *luovuus ja tunteet* sisältää seuraavat alaluokat: mielikuvat ja tunteet opetuksen välineinä; luovuus lähtee oppilaasta itsestään; luovuuteen rohkaiseminen; soittoharrastuksen pitäisi olla innostava asia; positiivinen ilmapiiri ja positiiviset kokemukset oppimisesta ja musiikista tärkeitä; musiikki on herkkää aistimista; persoonakysymykset, itsetunto, itseluottamus ja minäkuva; opetus riippuu oppilaan mielialasta/tunnetilasta; sekä musiikkiterapiaa/päästää ulos purkautumisia.

Kolmen vastaajan kohdalla mielikuvien tai mielikuvituksen käyttö opetuksessa tulivat vahvasti esille. He kertoivat, että mielikuvat, tarinat ja kuvaileminen auttavat oppilasta ymmärtämään. Musiikki koettiin myös luovaksi ja mielikuvitusta ruokkivaksi toiminnaksi. Tunteiden osuus tuli esille keskusteltaessa siitä, millaista musiikki on opetettavana sisältönä:

”No onhan se siis tosi erilainen, kun jos opettaa vaikka matematiikkaa tai jotain, että kyllä siinä täytyy niinku hirveesti kaivaa niitä niinku just sellasii tunteita ja mielikuvia.” (Haastateltava 1)

Tunteiden korostaminen oppimisessa tuli ilmi myös yhden haastateltavan vastauksessa, jossa hän kuvasi musiikin olevan ”aika herkkääki aistimista”.

Kaikki haastateltavat halusivat kannustaa oppilaita luovuuteen ja koettiin tärkeäksi, että oppilas rohkaistuu ilmaisemaan itseänsä. Yleensä vastauksissa tuli ilmi, että lapset koettiin itsessään luoviksi:

”Tavallaan kannustaa siihen, ja niinku tavallaan näyttää vaan vähän suuntaa ja rohkasee ja silleen, et kyl tosi monet niistä lapsista oli ihan häkellyttävän luovia.” (Haastateltava 2)

Soitonopiskelun kerrottiin kasvattavan realistista luottamusta omiin kykyihin, auttavan itsensä ilmaisemisessa ja yleisemmin muokkaavan minäkuvaa ja persoonaa. Joissakin kommentteissa tuli jopa ilmi, että ihmisenä kasvamiseen liittyvät asiat ovat ihan yhtä tärkeitä, kuin soiton oppiminen:

”Just se mun poikaoppilas, joka on vähän ehkä silleen ujompi ja sulkeutuneempi, niin mun mielestä se on tärkeää, [...] että se rohkaistuis ja jotenki oppis ottamaan enemmän kontaktia ja olemaan silleen välittömämpi ja kaikkee tollasta, [...] että ihan yhtä iloseks mää tuun tavallaan siitä, että jos mää huomaan, että se oppilas on niinkun reippaampi ja rohkeempi ja jotenki oma-aloitteisempi siellä tunnilla, kuin että jos se on oppinu jonkun uuden asian siinä viulussa.” (Haastateltava 1)

Oppilaat koettiin usein motivoituneiksi, mutta motivoituneisuus soittoharrastukseen ei kuitenkaan ollut itsestään selvää. Motivaation puutetta kuvaavia ilmaisuja olivat: ei yhtään kiinnosta, ei halukas oppimaan ja ei motivoitunut oppiin. Hyvää motivaatiota taas päin vastoin kuvattiin ilmauksilla: haluu oppii, motivaatiota riittää, innostunu soittaan, innoissaan soittamisesta ja musisoimisen ilo. Vaikka oppilaat koettiin yleensä motivoituneiksi, haastatellut soitonopettajat yrittivät motivoida oppilaitaan esimerkiksi ohjelmistovalinnoilla tai käyttämällä monipuolisia opetusmenetelmiä. Kaikki pyrkivät siihen, että oppilas olisi innoissaan soittoharrastuksesta.

Tunnepuolen korostaminen tuli haastateltavien puheessa ilmi myös monina kommentteina positiivisen ilmapiirin luomisesta. Haastateltavat halusivat tuoda positiivista asennetta tekemiseen, kannustaa, sanoa asioita positiivisen kautta ja he toivoivat positiivista ja keskittyneitä asennetta.

”Et mää niinku pyrin siihen, että ku se oppilas lähtee pois sieltä mun tunnilta, että se ois ... niinku ja useimmiten musta tuntuu, et se onnistuuki aika hyvin, että molemmat on tavallaan ... jotenki tyytyväisempiä ku tullessaan sinne tunnille.” (Haastateltava 1)

Oppilaan tunne-elämää huomioiva kommentti oli myös haastateltavalta 1, kun hän kertoi, että soittotunnin ohjelma riippuu siitä, millaisella tuulella oppilas sattuu olemaan. Tunnepuoli tuli esille myös soittamisen terapeuttisena vaikutuksena. Yksi haastateltavista kertoi, että hänen oppilaansa oli sanonut heti ensimmäisellä soittotunnilla, että toivoo soitonopiskelun olevan ”tämmöstä musiikkiterapiaa”. Tämä haastateltava jatkoi, että ”kyllähän siin voi sitte ehkä [...] päästää ulos niinku purkautumisia” (Haastateltava 3).

Kaikki vastaajat pitivät oppimista ja edistymistä hyvänä motivoivana tekijänä. Onnistumisen elämykset motivoivat jatkamaan harjoittelua:

”Jotenki ku se huomaa, et se edistyy niissä teknisissä asioissa, niin sit ehkä siit tuli sillee ehkä semmosta omaa intooki tehdä niitä.” (Haastateltava 4)



### 4.2.3 Oppilaslähtöisyys

Yläluokkaan *oppilaslähtöisyys* luokittelin kuuluvaksi seuraavat alaluokat: vähäinen edistymisen ja opetuksen suunnittelu ja eteneminen oppilaan toimintaan reagoiden; sekä oppilaasta riippuvat opetusmenetelmät.

Kaikki haastateltavat sanoivat suunnittelevansa opetusta vähän, eikä kovin tarkasti, jolloin opettaja voi reagoida paremmin oppilaan toimintaan:

”Ei sitä voi oikeen valmistella, että sun on pakko reagoida siihen, mitä oppilas tuo.” (Haastateltava 3)

Myös oppilaasta riippuvat opetusmenetelmät tulivat esille kaikkien haastateltavien puheessa. Haastateltavat yrittivät löytää kullekin erilaiselle ihmiselle sopivat keinot tai konstit ja he toivoivat hoksaavansa jotain, mikä auttaa juuri kyseistä oppilasta. Haastateltava 2 kertoi, että ”oppilas vaikuttaa ihan koko ajan sillä, että mitä se niinku tekee ja miten se reagoi ja mitä se oppii”. Haastateltava 4 taas kuvasi tilannetta ongelmanratkaisuksi, kun opettaja yrittää keksiä oikeat oppilasta auttavat ratkaisut.

### 4.2.4 Väljempi opettajan rooli

Yläluokka *väljempi opettajan rooli* sisältää alaluokat: oppilaan riippumattomuus opettajasta tärkeää; turvallinen opettaja; jonkinasteinen ystävyys opettajan ja oppilaan välillä; sekä oppilaan täysin omatoiminen edistyminen.

Kolme haastateltavista mainitsi haluavansa olla turvallinen opettaja. Lisäksi puheessa tuli ilmi luotettavuus, opettajan helposti lähestyttävyyys ja se, ettei oppilaan tarvitsisi pelätä epäonnistumista. Kaikki vastaajat puhuivat siitä, että oppilaan ja opettajan välisen suhteen ei pitäisi olla kovin etäinen, eikä ystävyyttä oppilaan kanssa koettu välttämättä hankalaksi asiaksi.

Oppilaiden koettiin suureksi osaksi oppivan niitä asioita, mitä opettaja on opettanut. Kuitenkin muutamassa kommentissa tulee esille se, että myös oppilaan itsekseen oppiminen on mahdollista. Yksi haastateltava hämmästeli sitä, miten paljon oppilas oli edistynyt loman aikana ja toinen kertoi, että jotkut oppilaat ovat hyvinkin herkkiä itse korjaamaan tekemistään. Lisäksi oppilaiden kerrottiin keksivän itse tulkinnallisia ideoita. Kuitenkin verrattuna siihen määrään, miten paljon haastateltavat kertoivat oppilaan oppivan opettajan opetuksesta, ei oppilaan itsekseen edistyminen ole kovinkaan merkittävässä roolissa soitonopetuksessa.

#### **4.2.5 Realistinen kuva itsestä ja vertailun välttäminen**

Yläluokka *realistinen kuva itsestä* sisältää alaluokan rehellinen ja realistinen palaute. Yläluokka *vertailun välttäminen* tarkoittaa mainintoja oppilaiden taitotason vertailun välttämisestä. Haastattelujen mukaan palautetta toivottiin annettavan rehellisesti ja realistisesti ja oppilaan toivottiin luottavan realistisesti omiin kykyihinsä. Haastateltavien mukaan opettaja ei saisi asettaa oppilaita taitojensa mukaan erilaiseen asemaan, eikä opettajan tulisi vertailla oppilaita.

### **4.3 Tekemisen kautta oppimiseen liittyvät ilmaukset haastatteluissa**

Hankitun tiedon/taidon välittämisestä tekemällä muodostui teorian rungon mukaisesti kaksi yläluokkaa: *mestariopetus* (yhteensä 6 mainintaa) ja *mallioppiminen* (yhteensä 12 mainintaa). Mallioppiminen liittyy myös vahvemman ohjaamisen lähestymistapaan, joten yhtäläisyyksiä löytyy näiden kahden tulosluvun välillä. Yhteensä tekemisen kautta oppimiseen liittyviä mainintoja oli aineistossa 18.

Soittotunnilla tapahtuu haastateltavien mukaan opettajan malliksi näyttämistä, minkä jälkeen oppilas yrittää matkia mallisuoritusta ja opettaja korjaa tätä yritystä. Malli oli useimmiten positiivinen näyttäen oppilaalle millainen on hyvä suoritus. Esille tuli myös negatiivisen mallin näyttäminen, jolloin opettaja soitti hyvän ja huonon vaihtoehdon, joista oppilaan

toivottiin valitsevan hyvä ja välttämään huonoa. Haastateltavan 1 puheesta löytyy tällainen toimintatapa, sekä negatiiviseksi malliksi luokittelemani ei-toivottu suoritus:

”Mä soitin sille kaks versioo siitä ensin ite, mä soitin ... sillä sen viululla vielä, et se kuulee sillä, et sillä senkin viululla pystyy tekemään vaikka mitä. Niin sit mää soitin ekaks silleen tosi tylsästi ja tasapaksusti ... ja sit mää soitin toisen version, missä mää yritin itte fraseerata mahdollisimman paljo ja soittaa oikeen semmosen taiteellisen version siitä ja sit mä kysyin siltä oppilaalta, että, et kumpi sen mielestä oli hienempi. No tietenki se vastas sitte, et se jälkimmäinen oli hienempi. No sit mä annoin sille viulun, et no kokeileppa itte.”

Malliksi näyttäminen on yleistä ainakin yhden haastateltavan mukaan:

”Yleensä mää kans näytän sillee eka, ja sit voi kokeilla ja sit mää näytän ja sit voi kokeilla” (Haastateltava 3)

Haastateltavan 1 mielestä puhuminen ei ole tehokas opetuksen menetelmä, vaan hän suosii mieluummin tekemistä ja näyttämistä:

”Kyllä tietysti pitää näyttää, mää yritän välttää liikaa puhumista niillä tunneilla, että mahdollisimman paljon, niin mää yritän saada ne itte soittamaan ja sitte näyttää tietysti jonkun.”

Mallintaminen tuli esille haastatteluissa kolmella tavalla: visuaalinen malli, auditiivinen malli ja kinesteettinen malli. Kaikki kolme mallintamisen tapaa ovat tämän aineiston mukaan yleisesti käytössä soittotunneilla ja ne on koettu toimiviksi soitonopetuksen tavoiksi. Visuaalisella mallilla tarkoitan sitä, että oppilas näkee jonkin liikkeen, jota yrittää sitten näköhavaintonsa perusteella matkia. Auditiivinen malli tarkoittaa tässä sitä, että oppilaalla on kuulokuva esimerkiksi jostain fraasista tai äänen väristä, jota hän lähtee matkimaan. Kinesteettisellä mallilla tarkoitan sellaista opettamista, kun opettaja auttaa oppilaan fyysistä suoristusta esimerkiksi kädestä kiinni pitäen, jolloin oppilaalle jää tuntuma siitä, miltä oikea liikerata tuntuu. Nämä tulivat monipuolisesti esille esimerkiksi haastateltava 4:n puheessa:

”että sit lähtee fysiikan kautta myös, tai ihan että tuntee mitä tekee, ja, ja varmaan se, että on se visuaalinen kuva siitä, että miten se menee, että siis on joku ajatus, et on tavallaan hyvä, että on monta eri tietä, että niinku myös se, että tiedostaa ja on malli ja että miltä se näyttää visuaalisesti ja milt se tuntuu.”

Sisäisen mallin luominen (ks. sisäinen malli myös väljempään ohjaamiseen perustuvan lähestymistavan kohdalta) tulee esille aineistossa haastateltavien puheena siitä, miten oppilaalla olisi hyvä olla joku kuva siitä kappaleesta, mitä lähdetään harjoittelemaan:

”Mää ainaki yleensä soitan, mikäli pystyn, ne kappaleet läpi niille oppilaille, että ne tietäis, miltä se kuulostaa, et olis heti joku semmonen pohja, et mitä lähetään hakeen ja että heti olis se niinku semmonen taju siit musiikista.” (Haastateltava 2)

Haastateltavista enemmistö ei kokenut olevansa oppilaalle esikuva muusikosta. Yksi haastateltavista sanoi, että tähän syynä saattaa olla haastateltavan nuori ikä, haastateltavan ja hänen oppilaansa eri elämänpiirit, sekä se, että haastateltava oli vasta opiskelija, eikä ole toiminut vielä muusikon ammatissa. Haastateltava 1 kuitenkin kertoi, että hän kutsuu oppilaitansa kuuntelemaan hänen konserttejaan ja haastateltava 2 kertoi soittavansa kappaleita tunnilla. Haastateltavan 3 kohdalla voidaan tulkita hänen oppilaidensa huomioivan ja matkivan hänen käytöstään musiikin kokijana:

”Aika moni, varsinki ne pienemmät sillee niinku vähä kattoo, et miten mä sen tavallaan koen ja sit ne ehkä saattaa sitä matkiikin vähän.”

#### **4.4 Sosio-biologiseen näkemykseen liittyvät ilmaukset haastatteluissa**

Kahdesta tähän analyysirungon osaan kuuluvasta vastauksesta muodostin kummastakin oman yläluokkansa. Näissä yläluokissa musiikinopiskelun koettiin olevan *hyödyllistä kaiken oppimisen kannalta* (yhteensä 1 maininta) ja *aktivoivaa* (yhteensä 1 maininta). Tämä teoriarungon osa jäi siis haastattelujen perusteella pienelle huomiolle.

”No, kyllä mää oon käsittäny, että siitä on tehty aika paljon tutkimuksia, että se on ihan niinku hyödyllistä noin niinku muutenki tavallaan oppimisen kannalta, [...] et kyl kyl se on musta niinku tosi tota hyvä niinku juttu, että sitä niin paljon Suomessaki niinku on niitä opistoja ja et se on vieläki niin suosittu harrastus, et niin moni lapsi jossain vaiheessa soittaa jotain.” (Haastateltava 2)

## 5 KYSELYAINEISTON TULOKSET

Sijoitin myös kyselyaineiston vastaukset edellisen luvun frekvenssitaulukkoon, jotta pääsin testaamaan luomani luokituksen toimivuutta suuremmassa aineistossa. Kyselyaineisto oli kysymyksiensä puolesta suuntautunut enemmän koskemaan soitonopetuksen ihanteita ja ideaaleja, kun taas haastateltavat kuvasivat pääasiassa soittotuntien käytännön toimintaa. Näitä aineistoja vertailemalla voidaan siis nähdä eroja soitonopetuksen käytäntöjen ja ihanteiden välillä. Sosio-biologinen näkemys ei tullut lainkaan esille tässä aineistossa, joten sitä en käsittele tässä luvussa.

Esiintymisfrekvenssien laskeminen kyselyaineistosta oli hieman ongelmallista, sillä monet vastaukset olivat hyvin lyhyitä ja ytimekkäitä, enkä voinut tässä tapauksessa kysyä tarkentavia tietoja omaa tulkintaani vahvistamaan. Useamman vastauksen kohdalla olin melko epävarma siitä, olenko todella ymmärtänyt lyhyestä vastauksesta oikein vastaajan ajatusmaailman. Siksi frekvenssitaulukko on tämän kyselyaineiston kohdalla lähinnä suuntaa antava ja se saattaa sisältää joitain epätarkkuuksia ja tulkintavirheitä. Aineiston koko oli kuitenkin onneksi sen verran laaja, että mahdollisista tulkintavirheistä huolimatta frekvenssitaulukoista voi päätellä suurempia linjoja vastaajien kokemuksista. Lisäsin edellisen luvun luokitteluihin muutamia alaluokkia, mutta muilta osin luokitteluni sopi myös tähän aineistoon.

### 5.1 Vahvemman ohjaamisen lähestymistapaan liittyvät ilmaukset kyselyssä

Luokittelin vahvemman ohjaamisen lähestymistapaan liittyvät maininnat edellisessä luvussa muodostamiini luokkiin. Mainintoja oli *auktoritatiivisesta opettajasta* (yhteensä 15 mainintaa); *oppimisen ymmärtämisestä käytöksen muutoksena* (yhteensä 2 mainintaa) ja *vahvemman ohjaamisen opetusmenetelmistä* (yhteensä 35 mainintaa). Yhteensä siis vahvempaan ohjaamiseen liittyviä mainintoja oli kyselyaineistossa 52.

### 5.1.1 Auktoritatiivinen opettajan rooli ja oppimisen ymmärtäminen käytöksen muutoksena

*Auktoritatiivisesta opettajasta* kertoi kyselyvastauksissa seuraavat alaluokat: auktoritatiiviset ohjeet ja neuvot (1 maininta); pohdintaa oppilaiden huonosta ohjeiden toteuttamisesta (3 mainintaa); oppilaan näennäinen tai pieni vaikutusvalta tunnilla (2 mainintaa); opettajan työn jälki näkyvässä oppilaassa (5 mainintaa); hyvä opettaja on kaiken hyvän opetuksen lähtökohta (1 maininta); sekä opettajan kunnioitus, arvostus ja osaamiseen perustuva auktoriteetti (2 mainintaa). *Osaaminen arvioitiin käytöksen muutoksena* kahdessa vastauksessa.

Vastauksissa muutama epäonnistumisen kokemus liittyi opettajan auktoriteetin ongelmiin. Nämä olivat tilanteita, joissa opettajaa ei kunnioiteta, vaan oppilas tekee mitä haluaa. Vastaaajien mukaan oppilaan tulisi tehdä välillä tunnilla sellaisiakin asioita, mistä hän ei välttämättä pidä ja joskus tämä tuotti ongelmia. Nämä tilanteet tulkittiin toisinaan myös oppilaan vanhemmista johtuviksi, sillä jotkut vanhemmat eivät panostaneet lapsen harrastukseen tai antoivat lapselle kaiken mitä hän halusi. Tällaiset tilanteet tulkitsin toiveiksi kasvattaa auktoriteettia ja siten ne kertovat vahvemman ohjaamisen lähestymistavasta.

”Pieni oppilas tulee kerta toisensa jälkeen tunnille harjoittelematta, nuotit ovat jääneet kotiin hyvin usein. Uudet kappaleet eivät innosta. Ovat hänen mielestään liian helppoja tai vaikeita. Hän ei tahdo totella, esim. soittaa pianolla puheeni päälle, vaikka pyydän kuuntelemaan minua.” (Vastaaaja 6)

Eräs vastaaja koki tärkeäksi oman uskottavuutensa säilyttämisen. Hänen mielestään uskottavuuden saa herkästi särkymään esimerkiksi harkitsemattomilla sanavalinnoilla. Tulkitsin tämän vastaajan toivovan lisää opettajan kunnioitusta ja osaamiseen perustuvaa auktoriteettia.

Kyselyyn vastanneet opettajaopiskelijat arvioivat jonkin verran omaa toimimistaan opettajana. Palautetta saatiin oppilaalta ja hänen vanhemmiltaan ja tämän palautteen valossa arvioitiin omaa onnistumista opettajana. Opetusta arvioitiin myös vertailemalla itseään muihin opettajiin. Esimerkiksi onnistumisia koettiin, jos oppilas on edistynyt paremmin kuin aikaisemman opettajansa kanssa. Tämän voidaan ajatella liittyvän vahvemman ohjaamisen lähestymistapaan, sillä opettajan saavutusten vertailu, arvostelu ja mittaaminen kertovat nimenomaan opettajasta oppimisen kontrolloijana. Haastatteluissa tuli ilmi, että

opettajaopiskelijat kokivat näkevänsä oppilaassaan työnsä jäljen. Samaa voi tulkita kyselyvastauksista, sillä onnistumista opettajana arvioitiin sen mukaan, miten oma työn jälki näkyi oppilaan edistymisenä.

”Yksi oppilaistani (10 vuotta) kävi toisen amk-opiskelijan soittotunneilla 6kk-12kk ennen kuin siirtyi minulle. Toinen opiskelija ei ”päjänyyt” oppilaan kanssa eikä halunnut enää häntä opettaa. Kysyttäessä otin hänet omaksi oppilaaksi. Oppilas oli ollut minulla 6kk ja oli edistynyt erittäin kovaa vauhtia. Ennen joululomille lähtöä oppilas kehui minua hyväksi ja mukavaksi opettajaksi, ja että tunneilla oli mukava käydä. Edellisellä opettajalla ei kuulemma ollut hauskaa.” (Vastaja 29)

Varsinaisesti osaamisen arvioinnista käytöksen muutoksena kirjoitti vain kaksi vastaajaa. Esimerkiksi näissä vastauksissa opettaja koki onnistuneensa, kun oppilaan soitossa oli selkeitä näkyviä muutoksia tai kun oppilaan soittoasento oli oikea.

Auktoritatiivisiin ohjeisiin ja neuvoihin liittyi kyselyvastaus, jossa kerrottiin, että ihanteellisella soittotunnilla oppilas ymmärtää opettajan neuvoja ja pystyy toteuttamaan haluttuja asioita. Tämän vastauksen mukainen opetus on luultavasti vahvasti opettajajohtoista ja etenee opettajan ohjeiden mukaan. Opettajan roolia ei useissa kyselyvastauksissa muutenkaan ainakaan väheksytty, hyvän opettajan sanottiin jopa olevan kaiken hyvän opetuksen lähtökohta. Oppilaan vaikutusvallasta tunnin kulkuun oli aineistossa monenlaisia päinvastaisiakin näkemyksiä. Vahvempaan ohjaamiseen liittyvästä oppilaan näennäisestä vaikutusvallasta tunnilla kertoi esimerkiksi vastaaja, joka toivoi saavansa houkuteltua oppilaan tekemään tunnilla sitä, mitä opettaja haluaa.

### **5.1.2 Vahvemman ohjaamisen opetusmenetelmät ja mimeettisen estetiikan traditio**

*Vahvemman ohjaamisen opetusmenetelmiin* liittyi kyselyvastauksissa seuraavat alaluokat: tehtävän pilkkominen ja mekaaninen palojen harjoittelu (yhteensä 3 mainintaa); palkitseminen (yhteensä 1 maininta); säännöllisyys, kurinalaisuus ja ajallinen panostaminen (yhteensä 7 mainintaa); kehitys ja tavoitteet tärkeää (yhteensä 6 mainintaa); tuntien tarkka suunnitteleminen ja selkeä edistyksen tavoite (yhteensä 2 mainintaa); mallisuorituksen kopioiminen (yhteensä 3 mainintaa); selittäminen hyvänä opetusmenetelmänä (yhteensä 10 mainintaa); sekä oppilas kysyy, opettaja vastaa -tyyppinen kommunikointi (yhteensä 3 mainintaa). *Mimeettisen estetiikan traditio* ei saanut yhtään mainintaa tässä aineistossa.

Selittäminen opetusmenetelmänä tuli melko vahvasti ilmi myös tässä aineistossa (yhteensä 10 mainintaa). Tosin useasta vastauksesta on vaikea päätellä, onko siinä tarkoitettu, että oppilas on passiivinen tiedon vastaanottaja, vai onko selittäminen osa tasa-arvoisempaa kommunikointia. Haastatteluaineistossa esille noussut toimintatapa selittäminen -> kokeileminen -> korjaaminen tuli ilmi myös kyselyvastauksissa. Esimerkiksi eräs vastaaja kuvaa soittotunnin toimintatapoja näin:

”Oppilas kuuntelee kiinnostuneena opettavan asian teoreettisia puolia ja esittää kysymyksiä joihin osaan vastata. Tämän jälkeen kokeilemme asiaa, ja jos asia epäonnistuu, osaan neuvua vinkkejä, miten ongelmaa tulisi lähestyä.” (Vastaaja 25)

Opetettävien asioiden pilkkomisesta ei tässä aineistossa ollut juurikaan mainintoja. Ainoastaan yksi vastaajista kertoi kokeneensa epäonnistumisia, kun oli opettanut asiat väärässä järjestyksessä. Tästä voisi päätellä, että hänellä on mielessään selkeä järjestys kaikille osatiedoille, joita hän oppilaalleen opettaa. Hyvää selittämistä kuvattiin myös loogiseksi ja pienin askelin kerrallaan eteneväksi:

”Opettaja ilmaisee asiansa selkeästi ja osaa kertoa oppilaalle vain sillä hetkellä tarpeellisen tiedon, jota laajentaa taitojen karttuessa.” (Vastaaja 3)

Nämä molemmat vastaukset voivat toki liittyä myös kognitiivisen mallin luomiseen tai oppilaan omaan tiedonrakentamiseen, mutta tulkitsin ne kuuluvaksi vahvempaan ohjaamiseen, sillä vastauksista ei käy ilmi, että osataitojen ja -tietojen opettaminen tähtäisi sisäisen mallin luomiseen tai että se olisi oppilaan oma aktiivinen prosessi. Mekaanista harjoittelusta oli selkeästi ainakin yhdessä vastauksessa, jossa onnistumisen kokemuksia oli opetuksessa saavutettu malliksi näyttämällä ja riittävillä toistoilla.

Palkitseminen tuli esille vain yhdessä vastauksessa. Eräs vastaajista mainitsi epäonnistuneensa silloin, kun maanittelu ja palkitseminenkaan eivät auta. Rankaiseminen ei sen sijaan tullut lainkaan esille vastaajien kertomuksissa eikä palkitsemisen koettu motivoivan oppilasta. Verrattuna haastatteluaineistoon oli kyselyvastauksissa siis huomattavasti vähemmän mainintoja palkitsemisen ja rankaisemisen menetelmistä.



”Kolmas oppilaani toi epäonnistumisen tunteita joka tunti. Mielestäni hän oli aloittanut soittamisen liian nuorena oman luonteensa puolesta: hän ei harjoitellut koskaan yhtään kertaa, vaikka kuinka maanittelin ja keksin mitä erilaisempia palkitsemiskeinoja.” (Vastaja 25)

Useamman vastauksen perusteella soittoharrastus vaatii ajallista panostamista ja oppilaan tulisi harjoitella paljon myös itsekseen (yhteensä 7 mainintaa). Epäonnistumisen kokemuksia liittyi siihen, että jotkut vastaajien oppilaista olivat heidän omien sanojensa mukaan laiskoja, eivätkä nähneet tarpeeksi vaivaa soittoharrastuksen eteen. On tärkeää, että oppilas on harjoitellut kappaletta ja oppinut uutta, tai ainakin tehnyt voitavansa ennen soittotunnille tuloa. Silloin samoja asioita ei tarvitse enää toistaa. Opetettavat asiat pitäisi perustella oppilaalle niin, että hän osaa harjoitella myös itsekseen oikein. Joskus harjoittelun ongelmien syynä saattoi kuitenkin olla oppilaan vanhempien välinpitämättömyys soittoharrastusta kohtaan. Aineistossa oli myös paljon pohdintaa siitä, miten oppilasta voisi motivoida harjoittelemaan, mikä kertoo osaltaan harjoittelun tärkeydestä. Motivointikeinot liittyivät tässä aineistossa kuitenkin enemmän väljempään ohjaamiseen perustuviin lähestymistapoihin.

”Epäonnistumisia tulee myös etenkin silloin, kun oppilas on laiska, eikä harjoittele. Silloin opettajan on hankala rakentaa tunti järkevästi ja motivoivasti. (Vastaja 11)

”Tunnen hieman epäonnistuneeni, kun oppilas kertoo, ettei ole harjoitellut.” (Vastaja 28)

Yleisesti soittotunnin tavoitteeksi koettiin harjoittelemisen työkalujen antaminen, jotta oppilas osaisi kotona harjoitella oikein ja voisi siten kehittää itseään motorisesti. Tämä voisi viitata vahvempaan ohjaamiseen perustuvaan lähestymistapaan, jos sillä tarkoitetaan opettajan antamien harjoitusten mekaanista toistamista. Tässä en kuitenkaan uskaltanut tulkita näitä vastauksia suuntaan enkä toiseen, sillä sitä varten olisin tarvinnut vastaajilta lisätietoa heidän näkemyksistensä.

Vastauksissa pidettiin kehitystä ja edistymistä tärkeänä (yhteensä 6 mainintaa). Usein opetuksen tavoitteeksi mainittiin onnistumisen kokemuksen saavuttaminen ja nämä onnistumisen kokemukset liittyivät vahvasti edistymiseen soittotaidossa. Soitonopetus on siis yleensä hyvin tavoitteellista. Tärkeäksi koettiin myös se, että oppilaalla itsellään on jatkuva edistymisen tunne.

”Ihanteellista on, että oppilas saa tunnilla onnistumisen kokemuksen, mutta myös haastetta tulevaan. Oppilaalle olisi tärkeää motivaation kannalta saada jokaisen tunnin jälkeen se tunne, että taas jokin asia on mennyt eteenpäin.” (Vastaaja 11)

Joistakin vastauksia voisi myös päätellä, että opettajalla on mielessään hyvin selkeä tavoite opetuksen suunnalle, ja että oppilaan tulee suorittaa opettajan haluamat asiat. Esimerkiksi epäonnistumisia koettiin silloin, kun oppilaan soittotekniikka ei ole kehittynyt halutulla tavalla. Myös oppituntien hyvän suunnittelun koettiin ehkäisevän ongelmia. Eräs vastaaja analysoi tähän liittyviä epäonnistumisen kokemuksiaan opettajana hyvin kriittisesti:

”Usein soittotekniikan oppiminen on jäänyt oppilailla puutteelliseksi. Perusasioiden hallitsemisen kanssa on ollut oppilailla ongelmia. ... Opettamiseni on ollut suorituskeskeistä.” (Vastaaja 27)

Mimeettisen estetiikan traditio tuli esille ainoastaan yhdessä vastauksessa. Sen mukaan tunnin tiedollinen tavoite on antaa neuvoja yleisissä käytännöissä musiikillisen tulkinnan suhteen. Tämäkin vastaaja totesi kuitenkin samassa lauseessa, että sen jälkeen tulee antaa oppilaalle vapaus tehdä juuri niin kuin hän itse kokee. Näin ollen varsinaisia ilmauksia mimeettisen estetiikan tradition mukaisesta opetuksesta ei siis aineistossa ollut.

### 5.1.3 Vahvemman ohjaamisen lähestymistapoihin liittyvien mainintojen luokittelu ja esiintyminen kyselyaineistossa

TAULUKKO 2. Vahvemman ohjaamisen pääluokkien ja alaluokkien esiintyminen aineistossa. Lyhenne *Lkm* tarkoittaa kunkin alaluokan esiintymisfrekvenssiä kyselyaineistossa ja *Yht* tarkoittaa kyseisen pääluokan sisältämien alaluokkien mainintojen esiintymisfrekvenssit yhteen laskettuina. Vastaajia yhteensä 37.

Pääluokka	Alaluokka	Lkm	Yht
Auktoritatiivinen opettajan rooli	Auktoritatiiviset ohjeet ja neuvot	1	
	Opettajan selittäminen ja oppilaan passiivinen tiedon vastaanottaminen	0	
	Pohdintaa oppilaiden huonosta ohjeiden toteuttamisesta	3	
	Oppilaan näennäinen tai pieni vaikutusvalta tunnilla	2	
	Auktoriteetin kasvattaminen	0	
	Opettajan työn jälki näkyvässä oppilaassa, opettajana edistymisen arviointia	7	
	Hyvä opettaja kaiken hyvän opetuksen lähtökohta	1	

	Opettajan kunnioitus, arvostus ja osaamiseen perustuva auktoriteetti	2	15
Oppiminen käytöksen muutosta	Osaamisen arviointi helposti käytöksen muutoksesta	2	2
Vahvemman ohjaamisen Opetusmenetelmät	Tehtävän pilkkominen ja mekaaninen palojen harjoittelu	3	
	Palkitseminen	1	
	Rankaiseminen tai sen yrittäminen	0	
	Palkitseminen motivoi oppilasta	0	
	Yrityksen ja erehtymisen kautta oppiminen	0	
	Säännöllisyys, kurinalaisuus ja ajallinen panostaminen	7	
	Kehitys ja tavoitteet tärkeää	6	
	Tuntien tarkka suunnittelu ja selkeä edistyksen tavoite	2	
	Mallisuorituksen kopioiminen	3	
	Selittäminen hyvänä opetusmenetelmänä	10	
	Oppilas kysyy, opettaja vastaa	3	35
Mimeettisen estetiikan traditio	Kriteerien mukainen luovuus ja ilmaisu	0	0
			52

Vahvempaan ohjaamiseen perustuvaan lähestymistapaan liittyviä mainintoja oli hieman enemmän niillä vastaajilla, jotka olivat opiskelleet pisimmälle klassista musiikkia. Ero ei ollut kuitenkaan kovinkaan suuri ja tämän aineiston perusteella tämä tulos ei ole kovinkaan varma.

## 5.2 Väljempään ohjaamiseen perustuviin lähestymistapoihin liittyvät ilmaukset kyselyssä

Väljempään ohjaamiseen perustuvaan lähestymistapaan liittyviä ilmaisuja löytyi kyselyaineistosta selkeästi eniten, yhteensä 163 mainintaa. Nämä maininnat kertoivat *oppilaan huomioimisesta aktiivisena oppimisen edistäjänä ja tiedostajana* (yhteensä 13 mainintaa); *väljemmästä opettajan roolista* (yhteensä 53 mainintaa); *luovuuden ja tunteiden huomioimisesta* (yhteensä 87 mainintaa); *oppilaiden taitotason vertailun välttämisestä* (yhteensä 1 maininta) ja *oppilaslähtöisyydestä* (yhteensä 11 mainintaa).

### 5.2.1 Aktiivinen oppilas

Oppilas huomioitiin *aktiivisena oppimisen edistäjänä ja tiedostajana* niissä vastauksissa, joissa kerrottiin oppilaasta tiedonrakentajana (3 mainintaa); oppilaan ennakkotietojen huomioimisesta (2 mainintaa); oppilaan metakognitiivisista taidoista (4 mainintaa); osaamisen soveltamisesta käytännön tilanteeseen (1 maininta) ja siitä, että opetuksen tulisi lähteä oppilaan omista mielenkiinnonkohteista (4 mainintaa).

Muutaman vastauksen mukaan oppilasta tulisi työllistää ja aktivoida tunnilla, jolloin oppilaan oma tiedonrakentaminen on tärkeässä roolissa. Oppilaan soiton toivottiin sisältävän hänen omaa oivaltamistaan ja oppilasta työllistettiin yhden vastauksen mukaan esimerkiksi pyytämällä häntä itse kertomaan miltä musiikin tekeminen tuntuu tai mitä hän ajatteli musisoidessaan.

”Ihanteellista on kun opiskelija itse hoksaa asian. Ei niinkään se että minä opetan kaiken, vaan että osaan luoda soittimen osaamisen kehittymisen kannalta rakentavia oppimistilanteita, jotka mahdollistavat opiskelijan oman ajattelun kehittymisen.” (Vastaja 16)

Metakognitiivisista taidoista oli aineistossa joitakin mainintoja, esimerkiksi oppilaan tulisi ”ymmärtää omien taitojensa kehitys ja se, että kehitys tapahtuu hitaasti ja harjoittelu vie sitä eteenpäin” (Vastaja 3). Oppilaan voidaan tulkita olevan myös aktiivinen oman oppimisprosessinsa säätelijä niissä vastauksissa, joissa opetustilanne koettiin onnistuneeksi silloin, kun oppilas itse huomaa oppineensa tai kokee hyötynensä opetuksesta.

Vastauksissa huomioitiin se, että opettajan tulisi selvittää mitä oppilas jo ennalta tietää, jotta sen päälle voidaan rakentaa uutta tietoa. Musiikkia tehdään oppilaan lähtökohdista käsin, eli opettajan tulisi huomioida oppilaan senhetkiset tekniset ja tulkinnalliset valmiudet. Opetuksen tulisi lähteä myös oppilaan mielenkiinnosta ja oppimisen kannalta koettiin tärkeäksi, että oppilasta itseään kiinnostaa opeteltava asia. Opettajan on siis tärkeää kuulostella oppilaan haluja. Oppilaan mielenkiinnonkohteista lähtevä opetus voi olla jopa oikoreitti monien asioiden oppimiseen:

”Jos oppilaalla on palo tehdä esim. omaa musiikkia, silloin soitetaan sitä, mitä hän haluaa. Tämä voi olla jopa oikoreitti monen muun asian oppimiseen. Kaikki asteikot, sormiharjoitukset yms. integroituvat näihin hänen omiin sävellyksiinsä.” (Vastaja 14)

Joukossa oli yksi vastaus, joka korosti taidon viemistä suoraan käytännön tilanteisiin, minkä myös Kosonen (2001) liitti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Tämä vastaja kuvaili ihanteellista soitonopetusta näin:

”Ensin yksityistunti ja sen jälkeen käytännön tilanteeseen soveltamaan tunnilla opittua asiaa.” (Vastaja 32)

Yleisenä huomiona voisi sanoa, että vahvemman ohjaamisen opetusmenetelmät ja konstruktivismi eivät esiintyneet samoissa vastauksissa. Ne ovat siis tämän aineiston perusteella ainakin jossain määrin toisensa pois sulkevia oppimiskäsityksiä.

### **5.2.2 Väljempi opettajan rooli mahdollistaa tasavertaisen vuorovaikutuksen**

*Opettajan väljemmästä roolista* kertovat seuraavat alaluokat: oppilaan riippumattomuus opettajasta tärkeää (yhteensä 3 mainintaa); vuorovaikutuksen merkitys oppimiselle tärkeää (yhteensä 13 mainintaa); turvallinen opettaja, luottamus tärkeää (yhteensä 11 mainintaa); pieni valtaero (yhteensä 11 mainintaa); oppilas kysyy, kommentoi ja keskustelee (yhteensä 5 mainintaa); eritasoiset oppilaat tukevat toisiaan (yhteensä 1 maininta); oppilaan sisäinen motivaatio (yhteensä 4 mainintaa); oppilaan osaan eläytyminen (yhteensä 3 mainintaa); sekä oppilaan täysin omatoiminen edistyminen (yhteensä 3 mainintaa).

Oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen merkitys korostui aineistossa yhtenä kantavana pääteemana. Vuorovaikutuksen koettiin olevan tärkeää oppimisen kannalta (13 mainintaa) ja tätä kuvattiin vastauksissa esimerkiksi niin, että vuorovaikutuksen ja opettavien sisältöjen tulisi olla tunnilla tasapainossa. Vastajat toivoivat, että oppilaan ja opettajan välillä olisi hyvä yhteys. Haastavaa oli kuitenkin joskus yhteisen kielen löytäminen tai erikoisten persoonien ja hankalien oppilaiden kanssa tekemisissä oleminen. Luottamuksellinen suhde koettiin tärkeäksi, samoin molemminpuolinen kunnioitus ja

arvostus. Ilmapiirin tulisi olla avoin keskustelulle ja oppilaan tulisi luottaa opettajaansa, mutta silti uskaltaa tehdä myös omia ratkaisujaan. Vuorovaikutussuhteeseen liittyen useassa vastauksessa kirjoitettiin siitä, että hyvässä opettaja-oppilas -suhteessa molemmat oppivat toisiltaan.

”Oppilaalla ja opettajalla on hyvä vuorovaikutussuhde toisiinsa ja molemmat oppivat toisiltaan.” (Vastaaja 19)

”Ihanteellisessa soitonopetuksessa kaikki osa-alueet - sisältö eli opetettava asia ja vuorovaikutus - ovat läsnä ja tasapainossa. (Vastaaja 4)

Vuorovaikutussuhde nähtiin pääasiassa melko tasavertaiseksi. Opettajalla tulisi olla jonkin verran auktoriteettia ja suhde ei saisi olla liian kaverillinen, mutta silti opettajan tulisi olla suvaitsevainen ja oppilaan toiveita huomioiva. Oppilaan pitäisi myös uskaltaa tuoda omat näkemyksensä julki. Ylipäätään vastauksissa esiintyi useita mainintoja varsin pieneen auktoriteettieroon viitaten, esimerkiksi opettaja on tavallinen ihminen ja opettajan ja oppilaan tulisi olla samalla puolella. Opettajan tulisi myös pystyä eläytymään oppilaan osaan. Ihanteellisessa tilanteessa opettaja ja oppilas ovat samalla aaltopituudella ja ymmärtävät toisiaan.

”Opettaja ja oppilas voivat nauraa yhdessä ja olla samalla puolella yhdessä ratkomassa ongelmia” (Vastaaja 8)

”Ihanne on, että syntyy vuorovaikutustila, jossa sekä oppilas että opettaja ovat yhdessä saman asian äärellä, jossa molemmat osapuolet voivat tuoda esiin omaa persoonaansa ja löytää musiikin hengen” (Vastaaja 20)

”opettaja kykenee olemaan tilanteen herra, mutta antamaan silti oppilaalle tarpeeksi tilaa.” (Vastaaja 4)

Tasavertaisessa opettaja-oppilassuhteessa oppilaalle annetaan myös tilaa kehittyä ja oppia omatoimisesti. Opettaja ei ole välttämätön oppimisen kannalta, vaan yhden vastaajan mukaan myös oppilaat voivat tukea toisiaan. Joissakin vastauksissa korostettiin myös sitä, että on tärkeää, ettei oppilas ole riippuvainen opettajasta. Kun opettajan rooli on kaikin puolin väljempi, korostuu oppilaan sisäinen motivaatio oppimiseen, sillä oppiminen ei tapahdu opettajan käskystä, eikä edes opettajaa miellyttääkseen.

”Oppimisen tulisi olla oppilaan omasta mielenkiinnosta lähtevää, ei esimerkiksi opettajaa tai vanhempia miellyttämään pyrkivää.” (Vastaaja 34)

### 5.2.3 Hyvässä ilmapiirissä syntyy positiivisia kokemuksia musiikista ja oppimisesta

Yläluokkaa *luovuus ja tunteet* kuvaa tässä aineistossa seuraavat alaluokat: mielikuvat ja tunteet opetuksen välineinä (yhteensä 1 mainintaa); luovuus lähtee oppilaasta itsestään (yhteensä 4 mainintaa); luovuuteen rohkaiseminen (yhteensä 3 mainintaa); soittoharrastuksen pitäisi olla innostava asia (yhteensä 13 mainintaa); positiivinen ilmapiiri, oppilas viihtyy tunnilla (yhteensä 12 mainintaa); positiiviset kokemukset musiikista tärkeitä (yhteensä 10 mainintaa); positiiviset kokemukset oppimisesta tärkeitä, onnistumisen kokemukset (yhteensä 16 mainintaa); musiikki on herkkää aistimista ja herättää tunteita (yhteensä 1 mainintaa); itsensä ylittämisen kokemus (yhteensä 3 mainintaa); kokonaisvaltaisuus (yhteensä 3 mainintaa); persoonakysymykset, itsetunto, itseluottamus ja minäkuva (yhteensä 8 mainintaa); opetus riippuu oppilaan/opettajan mielialasta/tunnetilasta/vireystilasta (yhteensä 13 mainintaa).

Vuorovaikutuksen lisäksi toinen kantava pääteema aineistossa oli ilmapiirin ja tunnemaailman merkitys onnistuneeseen soittotuntiin. Oppilas huomioitiin kokonaisvaltaisesti ja tunnilla koettiin olevan läsnä myös henkinen puoli. Opetuksen kokonaisvaltaisuudella tarkoitettiin sitä, ettei ihmisestä voi erottaa fyysistä, psyykkistä tai sosiaalista puolta, vaan nämä kaikki ovat läsnä opetuksessa.

”Opetus on hyvin kokonaisvaltaista, ollaanhan tekemisissä elävän ihmisen kanssa, josta ei voida erottaa psyykkistä, fyysistä tai sosiaalista aspektia omakseen. Opettaja on kiinnostunut oppilaasta kokonaisuutena, kyselee kuulumisia ym., ohjaa tarvittaessa fyysisiä asentoja ja paneutuu sosiaaliseenkin puoleen opastamalla esimerkiksi esiintymistilanteisiin.” (Vastaja 34)

Tunnilla pitäisi olla positiivinen ilmapiiri ja tunnin aikana pitäisi saada positiivisia kokemuksia musiikista ja oppimisesta. Opetus koettiin onnistuneeksi, jos oppilas viihtyy tunnilla. Myös oppilaan itseluottamusta ja itsetuntoa haluttiin tukea opetuksessa ja onnistumisia oli tapahtunut esimerkiksi oppilaan rohkaistumiseen, vapautumiseen ja itsetunnon paranemiseen liittyen.

Sekä opettajan että oppilaan tunnemaailman koettiin vaikuttavan tunnin ilmapiiriin ja oppimiseen. Ensinnäkin opettajan ja oppilaan vireystilan tulisi olla hyvä, tunnille tullaan siis virkeänä. Hyvällä soittotunnilla oppilas pitää soitosta, on innostunut oppimaan, ilmapiiri on

kannustava ja tunti on rauhallinen ja häiriötön. Haasteeksi koettiin se, että opettajan tunnetila ei välttämättä ole sama, mikä oppilaalla on. Tunnin päätteeksi molemmilla on hyvä mieli ja oppilaalle jää myös sellainen olo, että hän haluaa tulla mielellään seuraavalle tunnille. Useammassa vastauksessa toivottiin myös rentoa ilmapiiriä ja pelon tai jännityksen välttämistä. Virheitä ei saisi pelätä, eikä tunteja tulisi jännittää. Sekä opettajan että oppilaan pitäisi saada olla oma itsensä ja avoin oppimiselle ja uusille ideoille. Ilmapiirin pitäisi olla vapautunut, positiivinen ja jopa humoristinen. Käytännössä tunnin hyvää ilmapiiriä, oppimisen iloa ja oppilaan motivaatiota pidetään yllä esimerkiksi kehumalla, välttämällä suorittamista ja tekemällä asioita tosissaan, mutta leikkien.

”Tunnin ilmapiirillä on suuri merkitys. [...] Tunnille tullaan ensisijaisesti oppimaan, mutta hyvässä hengessä.” (Vastaja 22)

”Thannetilanteessa oppilas tulee hymyssä suin ja vastassa on yhtä hymyilevä opettaja, lähtiessä hymyt ovat entistä leveämpiä ja oppilaalla on mielessään selkeä kuva siitä, miten harjoitella seuraavaan kertaan.” (Vastaja 34)

”Oppilas tulee tunnille hyvin valmistautuneena, virkeänä ja keskittymiskykyisenä ja avoimena oppimaan. Myös opettajalla on sopiva vireystaso ja innostus opettaa. Tunti on rauhallinen, sen aikana ei ilmene ylimääräisiä häiriöitä. Yhteys oppilaan ja opettajan välillä säilyy ja pysytään aiheen parissa. Tunnin päätteeksi sekä opettajalla että oppilaalla on hyvä mieli.” (Vastaja 28)

Tunnemaailma on muutenkin vahvasti läsnä musiikin opettamisessa, sillä jo musiikki itsessään herättää tunteita.

”Onnistumisen kokemuksia tuovat myös tilanteet, joissa soittamani musiikki tai oppilaan soittama musiikki herättää tunteita kuulijoissa.” (Vastaja 10)

Opetuksen tavoitteet olivat vastauksissa kohti onnistumisen kokemusten ja musiikin ilon saavuttamista (näistä yhteensä 26 mainintaa). Eniten opetuksen tavoitteena korostui aineistossa juuri onnistumisen kokemusten saavuttaminen ja tämä oli tavoitteena myös niillä vastaajilla, jotka käyttivät enemmän vahvemman ohjaamisen opetusmenetelmiä. Vastaajien mukaan haasteita ja onnistumisia pitää olla sopivassa suhteessa ja aineistossa kuvailtiin sitä, miten myös opettaja innostuu edistymisestä. Tunnin tavoitteena on saada musiikillista hyvää mieltä ja oloa. Kehitys luo itseluottamusta ja tärkeää on edistymisen ja onnistumisen tunne sekä opettajalla että oppilaalla:

”Thanteellisin opetustilanne... Ehdottomasti se tilanne missä joku vaikea asia tajutaan ja opitaan. Tämä tilanne sekä opettajana että oppilaana. Oppilaana se on mahtava oivaltamisen fiilis. Tuntee että jos tähän pystyi, pystyy ihan mihin vain. Opettajana taas saa olla ylpeä opettamastaan ja saa hyvän olon siitä, että oppilas on mielissään ja pääsi eteenpäin.” (Vastaja 29)

”Oppilas saa tunnilla onnistumisen kokemuksen, mutta myös haastetta tulevaan.” (Vastaja 11)



Opettaja vaatii paljon, mutta ei saa antaa kerralla liikaa tietoa, sillä se lannistaisi oppilaan motivaation. Parhaassa tapauksessa oppilas kokee ylittäneensä itsensä.

”...tilanne myös ruokkii motivaatiota harjoitella, kun tunnilta ei tule pois infoa täyteen ahdettuna ja tuntien olonsa kelvottomaksi, koska on niin paljon asioita, joita oppilas ei osaa ja tuntuu, ettei ehdi oppia tarpeeksi nopeasti.” (Vastaaja 2)

”Opettaja vaatii enemmän kuin oppilas olisi uskonut itsestään löytyvän, mutta lopulta harjoiteltava asia onnistuu.” (Vastaaja 8)

Luovuuteen haluttiin kannustaa ja oppilas koettiin itsessään luovaksi, vaikka luovuus ei tässä aineistossa ollutkaan kovin suuressa roolissa. Oppilaan ja opettajan toivottiin luovan tunnilla yhdessä jotain uutta ja oppilaan koettiin voivan saada riemua kyvystä ilmaista omia tunteitaan musiikin avulla.

”Tavoitteeni olisikin että oppilas lähtee aina tunnilta rohkeampana itsensä ilmaisijana, heittäytyjänä ja uuden kokeilijana.” (Vastaaja 26)

#### **5.2.4 Oppilaslähtöisyys ja vertailun välttäminen**

*Oppilaslähtöisyydestä* kertovat tässä aineistossa seuraavat alaluokat: vähäinen edistymisen ja opetuksen suunnitteleminen, eteneminen oppilaan toimintaan reagoiden (yhteensä 1 maininta); sekä oppilaasta riippuvat opetusmenetelmät (yhteensä 10 mainintaa).

Opettajan pitäisi huomioida oppilas yksilönä ja osata soveltaa osaamistaan ja tyyliään kunkin oppilaan kohdalla. Tärkeää on, että opettaja käyttää yksilöllisiä opetusmetodeja, harjoituksia ja tekniikoita, sillä oppilaan oppimistyylin ymmärtäminen myös nopeuttaa oppimista. Soiton opettamisen koettiin olevan ongelmanratkaisua ja positiivisia kokemuksia oli vastaajilla, kun he olivat keksineet ratkaisun oppilaan ongelmaan. Haasteita koettiin kappaleen vaikeustason valitsemisessa ja oppilaan iän huomioimisessa, mikä kertoo myös oppilaan yksilöllisestä huomioimisesta. Hyvällä soittotunnilla opettaja on olemassa oppilasta varten ja opettaja tuntee oppilaansa.

”Ensimmäisellä piano-oppilaallani en osannut huomioida täysin toisen persoonaa ja kangistuinkin minulle opettuihin opetusmaneeereihin. Pakottamalla siis tiettyyn harjoittelumuottiin oppilaan epäonnistun toisinaan.” (Vastaaja 9)

”Ihanteellisessa soitonopetustilanteessa [...] Tunnen oppilaani ja olen opettanut häntä vähintään 6kk. Osaan lukea hänen olemuksestaan, minkälainen päivä on tänään. Osaan myös valita hänelle sopivan opetusmenetelmän.” (Vastaajan 10)

Kuten edellisessä luvussa kirjoitin, koettiin oppilaan omatoiminen harjoittelu pääasiassa erittäin tärkeäksi. Yksi vastaajista kirjoitti kuitenkin lähes päinvastaisen näkemyksen harjoitteluun liittyen. Hänelle on tärkeää, että ”oppilas tuntee saavansa olla oma vapaa itsensä, on hän sitten harjoitellut tai ei” (Vastaaja 14). Tämän tulkitsin siten, että kyseinen vastaaja haluaa edetä oppilaan tahtiin ja välttämättä vertailua ja kilpailua muiden kanssa.

### 5.2.5 Väljempään ohjaamiseen perustuviin lähestymistapoihin liittyvien mainintojen luokittelu ja esiintyminen kyselyaineistossa

TAULUKKO 3. Väljemmän ohjaamisen pää- ja alaluokkien luokittelut ja lukumäärät. Lyhenne *Lkm* tarkoittaa kunkin alaluokan esiintymisfrekvenssiä kyselyaineistossa ja *Yht* tarkoittaa kyseisen pääluokan sisältämien alaluokkien mainintojen esiintymisfrekvenssit yhteen laskettuina. N=37.

Pääluokka	Alaluokka	Lkm	Yht
Oppilaan huomioiminen aktiivisena oppimisprosessin edistäjänä ja tiedostajana	Oppilas tiedon rakentajana	3	
	Oppilaan mielenkiinnonkohteista lähtevää	4	
	Oppilaan taitotason / ennakkotietojen huomioiminen	2	
	Tehtävän pilkkominen sisäisen mallin rakentamiseksi	0	
	Oppiminen motivoi oppimaan lisää	0	
	Käytännön tilanteeseen soveltaminen	2	
	Oppilaan oma kontrolli oppimisesta ja tekemisestä, metakognitiiviset taidot	4	15
Väljempi opettajan rooli	Oppilaan riippumattomuus opettajasta tärkeää	3	
	Vuorovaikutuksen merkitys oppimiseen tärkeää	13	
	Turvallinen opettaja, luottamus	11	
	Pieni valtaero	11	
	Oppilas kyselee, kommentoi ja keskustelee	5	
	Eritasoiset oppilaat tukevat toisiaan	1	
	Sisäinen motivaatio	4	
	Oppilaan osaan eläytyminen	3	
	Jonkinasteinen ystävyys oppilaan ja opettajan välillä	0	

	Oppilaan täysin omatoiminen edistyminen	3	53
Luovuus ja tunteet	Mielikuvat ja tunteet opetuksen välineinä	1	
	Luovuus lähtee oppilaasta itsestään	4	
	Luovuuteen rohkaiseminen	3	
	Soittoharrastuksen pitäisi olla innostava asia	13	
	Positiivinen ilmapiiri, oppilas viihtyy tunnilla	12	
	Positiiviset kokemukset musiikista tärkeitä	10	
	Positiiviset kokemukset oppimisesta tärkeitä, onnistumisen kokemukset	16	
	Musiikki on herkkää aistimista ja herättää tunteita	1	
	Itsensä ylittämisen kokemus	3	
	Kokonaisvaltaisuus (fyys. Psyyk. Sos.)	3	
	Persoonakysymykset, itsetunto, itseluottamus ja minäkuva	8	
	Musiikkiterapiaa/päästää ulos purkautumisia	0	
	Opetus riippuu oppilaan/opettajan mielialasta/tunnetilasta/vireystasosta	13	87
	Realistinen kuva itsestä	Rehellinen ja realistinen palaute	0
Vertailun välttäminen	Oppilaiden taitotason vertailun välttäminen	1	1
Oppilaslähtöisyys	Vähäinen edistymisen ja opetuksen suunnittelu, Eteneminen oppilaan toimintaan reagoiden	1	
	Oppilaasta riippuvat opetusmenetelmät	10	11
			157

### 5.3 Tekemisen kautta oppimiseen liittyvät ilmaukset kyselyssä

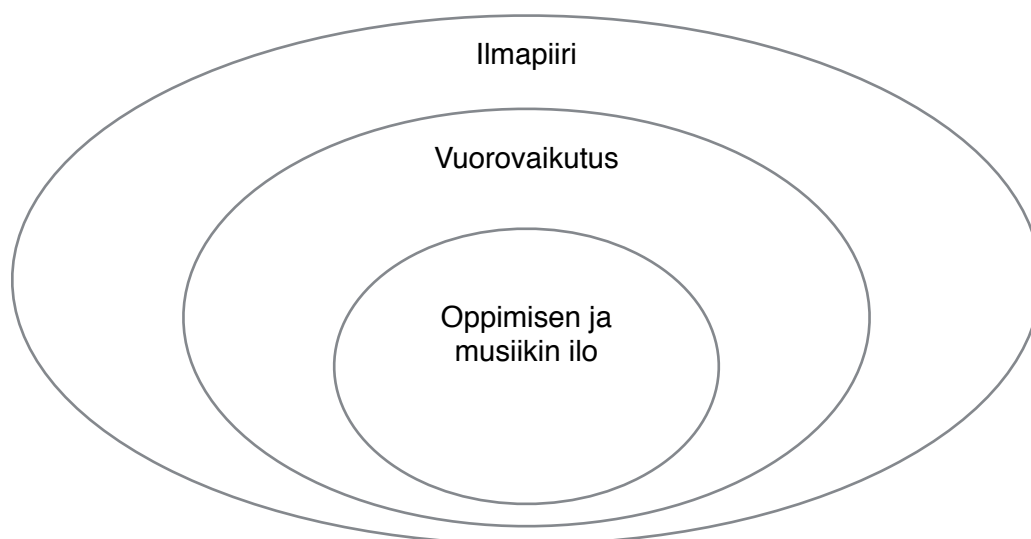
Mallioppimiseen liittyviä mainintoja oli tässä aineistossa vain vähän (yhteensä 12 mainintaa). Kuten olen edellä kertonut, esiintyi selittämistä opetusmenetelmänä tässäkin aineistossa paljon. Kuitenkin eräs vastaaja kertoi epäonnistuneensa silloin, kun on puhunut tunnilla liikaa. Positiivisen mallin näyttämisestä oli useampia mainintoja. Yhdessä vastauksessa puhuttiin myös oppilaan soittosuorituksen ohjaamisesta kädestä pitäen, siis liikeratojen mallintamisesta, jonka olen tässä tulkinnut kinesteettiseksi mallin näyttämiseksi. Toimintatapa demonstraatio -> kokeileminen -> korjaaminen tuli esille vain yhdessä vastauksessa.

## 6 PÄÄTÄNTÖ

Tutkimustehtävänä oli tutkia soitonopettajaopiskelijoiden kokemuksia soittotaidon opettamisesta ja verrata näitä kokemuksia kasvatuspsykologisiin teorioihin. Tuloksista voidaan nähdä, että vahvempaan ja väljempään ohjaamiseen perustuvista lähestymistavoista sekä tekemisen kautta oppimisesta tuli ilmi piirteitä soitonopetuksessa. Sen sijaan sosio-biologinen näkemys ei osoittautunut tässä tutkimuksessa tärkeäksi teoriaksi soitonopetuksen kannalta. Tuloksista voisikin päätellä, että soitonopetusta tutkittaessa nämä kolme selkeästi eniten mainintoja saanutta lähestymistapaa ovat sellaisia, joista voisi lähteä rakentamaan nimenomaan soitonopetusta kuvaavaa oppimisen teoriaa.

### 6.1 Kokonaiskuva soitonopetuksesta

Soitonopetuksen keskiössä näyttäisi tämän aineiston perusteella olevan hyvä ilmapiiri, jossa tapahtuu oppilaan ja opettajan vuorovaikutus. Nämä yhdessä mahdollistavat oppilaan kokeman oppimisen ja musiikin ilon, mihin soitonopetuksessa pyritään. Oppimisen ja musiikin ilo tarkoittavat tässä myös onnistumisen kokemuksia, onnistumista sekä uuden oppimisesta ja hallinnasta että myös siitä, että pystyy ilmaisemaan itseään musiikilla nauttimaan siitä. Kuten Vastaja 22 kuvaili ihanteellista soitonopetusta: ”Tunnille tullaan ensisijaisesti oppimaan, mutta hyvässä hengessä.”



KUVIO 1. Soitonopetuksen keskiössä on ilmapiiri, vuorovaikutus sekä oppimisen ja musiikin ilo.

Oppimisen ja musiikin ilo soitonopetuksen keskeisinä tavoitteena saa tukea myös soitonopetuksesta oppilaiden näkökulmasta tehdyiltä tutkimuksilta. Kosonen (2001) kirjoittaa hallintakokemuksesta (tuntemus siitä, että osaa soittaa ja pystyy tulkitsemaan musiikkia) keskeisenä soittamisen merkityksenä kaikilla hänen tutkimukseensa osallistuneille iästä ja soitetusta musiikista riippumatta. Kososen aineistossa musiikki itsessään oli tärkein nuoria pianisteja motivoiva tekijä, mutta myös osaamiseen ja onnistumiseen liittyvät kokemukset olivat hyvin tärkeässä roolissa. Kososen määrittelemänä hallintakokemukset sisältävät sekä musiikin teknisen että elämyksellisen hallinnan. (Kosonen 2001, 82-90, 126.) Myös Hirvonen (2003) kirjoittaa nuorten soittajien kaipaavan juuri onnistumisen kokemuksia. Onnistumisen kokemusten puute voi saada oppilaan tuntemaan itsensä riittämättömäksi, mikä taas voi vähentää sisäistä motivaatiota. Kiinnostus musiikkiin on ensisijainen motivoiva tekijä myös Hirvosen tutkimuksessa, mutta myös mielekkäät haasteet ovat tärkeitä ja ne edesauttavat onnistumisen kokemusten syntymistä. (Hirvonen 2003, 76-80, 83.) Nämä tutkimukset siis tukevat tuloksiani siitä, että keskeisintä soitonopetuksessa on sekä musiikista itsestään koettu ilo, että onnistumisen kokemukset omasta osaamisesta.

Hirvonen kirjoittaa, että koska soitonopetus on yksilöopetusta, on opettajan ja oppilaan välinen suhde usein hyvin henkilökohtainen. Tästä johtuen opettajan ja oppilaan suhteen toimivuus vaikuttaa merkittävästi koko opetustilanteeseen. Hirvosen aineistossa soitonopettajat koettiin ratkaiseviksi vaikuttajiksi oppilaan soittoharrastukseen ja luottamuksellista vuorovaikutussuhdetta sekä keskinäistä kunnioitusta pidettiin tärkeänä. (Hirvonen 2003, 81-85.)

Oppimiskäsityksistä voidaan tämän soitonopetuksen kokonaiskuvan kannalta pitää tärkeänä etenkin konstruktivistista (tai sosiokonstruktivistista) näkemystä siitä, että tieto rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (ks. luku 3.3). Tämä näkemys saa myös tukea Heikinheimon (2011) tutkimukselta, joka nimenomaan keskittyi opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen.

Ilmapiirin merkitystä painottaa Anttilan (2000) väitöskirja, jossa tutkittiin luokanopettaja-opiskelijoiden soittotuntien ilmapiiriä. Myönteinen ilmapiiri koettiin Anttilan tutkimuksessa edellytykseksi mielekkäälle opiskelulle ja myönteisessä ilmapiirissä opiskelumotivaatio oli selkeästi parempi. (Anttila 2000, 163.)

## 6.2 Aineiston kvantifioinnin keskeiset tulokset

TAULUKKO 3. Teoriarungon pääluokkiin liittyneiden mainintojen esiintymisfrekvenssit.

Pääluokka	Yhteensä mainintoja haastattelu-aineistossa	Yhteensä mainintoja kyselyaineistossa
Vahvempaan ohjaamiseen perustuva lähestymistapa	53	52
Väljempään ohjaamiseen perustuva lähestymistapa	60	167
Hankitun tiedon/taidon välittäminen tekemällä	18	10
Sosio-biologinen näkemys	2	0

Haastateltavat ja kyselyyn vastanneet kertoivat hyvin monipuolisesti erilaisista opetuksen piirteistä. Anttilan ja Juvosen (2002) väite behaviorismista vallitsevana opetusmenetelmänä ei kuvaa tätä aineistoa, sillä myös muita menetelmiä tuli esille. Tuloksista on nähtävissä, että osittain samaa asiaa koskien on aineistossa jopa päinvastaisiakin mainintoja. Esimerkiksi auktoritatiivisen opettajan rooliin liittyviä ilmauksia oli aineistossa paljon, mutta myös toisaalta haastateltavat ja kyselyyn vastanneet kertoivat omaavansa myös väljempään opettajan rooliin liittyviä piirteitä. Todennäköisesti tutkimukseen osallistuneet siis vaihtelevat opetustyyliänsä oppilaan, tilanteen ja opetettavan asian mukaan ja esimerkiksi tilanteesta riippuen voivat muuttaa ohjaustansa väljempään tai vahvempaan suuntaan.

Kysely suuntasi vastaajia kertomaan enemmän soitonopetuksen ihanteista, kun taas haastattelut käsittelivät pääasiassa käytännön kokemuksia opettamisesta. Onkin mielenkiintoista, miten suuri ero lasketuissa esiintymisfrekvensseissä on näiden aineistojen välillä. Tästä voidaan päätellä, että soitonopetuksen ihanteet ovat lähempänä väljempään ohjaamiseen perustuvia lähestymistapoja, kun taas käytännöissä on paljonkin mukana myös vahvempaan ohjaamiseen perustuva lähestymistapa ja tekemällä oppiminen. Ehkä

soitonopettajina käytännössä alitajuisesti ja tottumuksesta toteutamme behavioristista opetusta, vaikka haluaisimme muuttaa tätä kulttuuria kohti väljempään ohjaamiseen perustuvia lähestymistapoja.

Pääasiallinen opetuksen tavoite näyttäisi olevan etenkin kyselyaineiston perusteella onnistumisen kokemusten luominen ja musiikin ilon löytäminen. Opetuksen tavoitteet ovat siis tulleet jo melko kauas siitä, mitä ovat perinteiset behavioristisen opetuksen tavoitteet (Vrt. luku 2). Onnistumisen kokemukset ja musiikin ilo olivat tavoitteena myös useilla sellaisilla vastaajilla, jotka käyttivät vahvempaan ohjaamiseen perustuvia opetusmenetelmiä. Vaikka vahvemman ohjaamisen käytännöt ovatkin haastattelujen (ja jossain määrin myös kyselyjen) perusteella edelleen läsnä, on painopiste siirtynyt erityisesti oppimisen tavoitteiden osalta kohti väljempää ohjaamista.

### **6.3 Oppimisen teorioiden ilmeneminen aineistossa**

Osaaminen tunnistettiin etenkin haastatteluissa toiminnan muutoksena, mikä on esimerkiksi Jarvisin, Holfordin ja Griffinin (2003, 24-25) mukaan selvä behaviorismiin liittyvä piirre. Vahvempaan ohjaamiseen liittyviä piirteitä löytyi myös opetusmenetelmiin ja opettajan auktoriteettiin liittyen. Opettajan asemaan soittotunnilla kuvattiin haastatteluissa auktoritatiiviseksi, mikä kertoo vahvempaan ohjaamiseen perustuvasta lähestymistavasta.

Inkeri Savan (1993, 20) mukaan behaviorismin ja mimeettisen estetiikan tradition mukainen opetus on kriittistä taiteellisen suorituksen havainnointia tai hankittujen tietojen ja taitojen kritiikkiä ja mittaamista, mistä tässä aineistossa kertovat auktoritatiiviset ohjeet ja neuvot. Nimenomaan haastatteluvastauksissa toistui paljon toimintamalli, jonka mukaan opettaja antaa ohjeita ja oppilas yrittää toteuttaa niitä, minkä jälkeen opettaja kommentoi oppilaan suoritusta yrittäen parantaa sitä. Voidaan myös tulkita, että opettaja pääasiassa päättää opetuksen sisällöt, sillä korjatessaan oppilaan soittoa hän päättää, mikä on kehittämistä vaativa asia. Oppilaalla kuvattiinkin olevan vain näennäistä tai pientä vaikutusta soittotunnin etenemiseen. Opettajalla on mielessään käyttäytymiselle (tässä soitolle) tavoitteet, joita kohti

hän oppilaan soittoa muokkaa. Esimerkiksi Rideout (2002, 34) korosti juuri tarkkojen opetuksen tavoitteiden tärkeyttä behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisessa opetuksessa.

Inkeri Savan (1993, 20) mukaan mimeettisen estetiikan tradition mukaan taiteen koetaan seuraavan omia kokijasta ja tekijästä riippumattomia luonnonlainalaisuuksiaan. Kahden haastateltavan puheessa tuli ilmi, että oppilaan luovuus ja ilmaisu toteutuvat tiettyjen klassisen musiikin kriteerien sisällä, mikä kertoo siis mimeettisen estetiikan traditiosta. Kyselyvastauksissa mimeettisen estetiikan traditio ei tullut esille ja jälleen voidaan todeta, että soitonopetuksen ihanteet eivät tältäkin osin kohtaa käytännön kanssa.

Vahvemman ohjaamisen opetusmenetelmiä tuli varsinkin haastateltavien puheessa esille paljon. Aineistossa esille tulleiden vahvempaan ohjaamiseen perustuvien opetusmenetelmien mukaan käyttäytymisen oletetaan muuttuvan ulkoapäin tulevien vaikutusten mukaan, mikä on behavioristinen piirre (Isbell 2012, 20; Jarvis, Holford & Griffin 2003, 29-30). Jarvisin, Holfordin ja Griffinin (2003, 29-30) mainitsema yrityksen ja erehtymisen kautta tapahtuva oppiminen sekä välineellinen oppiminen tulivat molemmat esille aineistossa. Palkitsemisen koettiin myös haastatteluiden perusteella motivoivan oppilasta, minkä Rideout (2002, 34) liitti behaviorismin piirteisiin. Haastateltavat ja kyselyn vastaajat kertoivat, että soittotunneilla tapahtuu opettajan mallisuorituksen kopioimista, mikä Inkeri Savan (1993, 20) mukaan kuvaa behaviorismin ja mimeettisen estetiikan tradition mukaista opetusta, joskin se liittyy myös mallioppimiseen.

Soittotunnilla tapahtuva kommunikointi oli haastatteluaineiston perusteella opettajan selittämistä ja opettajan tai oppilaan kysymistä ja vastaamista. Soittotunnilla puhuu siis lähes pelkästään opettaja. Tämä tuli ilmi myös Rostvallin ja Westin (2001) tutkimuksessa. Opettajan puhuminen voidaan ymmärtää kuuluvaksi vahvempaan ohjaamiseen perustuvaan lähestymistapaan, sillä tällöin oppilas on passiivinen tiedon vastaanottaja, mistä esim. Saarisen, Ruoppilan ja Korkiakankaan (1991, 73-74) mukaan behaviorismia kritisoitiin.



Vaikka selittäminen tulikin esille vahvemman ohjaamisen opetusmenetelmänä myös kyselyaineistossa, oli kokonaiskuva soittotunnin ihanteista kuitenkin tasavertaisempi vuorovaikutus. Oppilas ja opettaja ovat enemmän tasavertaisia ja vuorovaikutus korostui hyvän oppimisen edellytyksenä. Voidaan siis tulkita, että vaikka soittotunnin käytännöissä ilmenisikin behaviorismin ja mimeettisen estetiikan tradition mukaista toimintaa, ovat ihanteet kuitenkin tässäkin asiassa enemmän väljemmän ohjaamisen puolella.

Vahvempaan ohjaamiseen perustuvaan lähestymistapaan liittyy tässä tutkimuksessa esille tulleista opetusmenetelmistä myös kehityksen ja tavoitteiden tärkeys (esim. Rideout 2002, 34) sekä kurinalainen harjoittelu (Sava 1993, 19-21). David Purserin (2005) tutkimus tukee tämän tutkimuksen tuloksia, sillä myös Purserin tutkimuksessa korostui tekninen osaaminen, mihin tämän tutkimuksen mukaan kurinalaisella harjoittelulla pyritään. Harjoittelun tärkeys tuli esille molemmissa aineistoissa ja esimerkiksi kyselyn vastaajien monet epäonnistumiset ja onnistumiset liittyivät juuri siihen, miten saada oppilas motivoitumaan harjoittelemaan.

Oleellinen ero behaviorismin ja kognitiivisen tai konstruktivistisen oppimiskäsityksen välillä on siinä, että kahdessa jälkimmäisessä ajatellaan oppilaan mielensisäisillä rakenteilla olevan merkitystä uuden tiedon rakentamisessa (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 47). Väljempään ohjaamiseen perustuvaan lähestymistapaan liittyen aineistossa olikin paljon mainintoja oppilaan huomioimisesta aktiivisena oppimisprosessin edistäjänä ja tiedostajana. Oppilaan mm. toivottiin rakentavan itse tietoa ja kontrolloivan oppimistaan.

Ne kyselyn vastaajat, jotka kirjoittivat vahvemman ohjaamisen opetusmenetelmistä, eivät maininneen oppilaan huomioimista aktiivisena oppimisprosessin edistäjänä ja tiedostajana. Näin ollen voidaan ajatella, että jossain määrin behaviorismi ja konstruktivismi ovat toisensa pois sulkevia lähestymistapoja, vaikka haastatteluissa näitä esiintyikin myös rinnakkain. Vahvemman ohjaamisen lähestymistavat painottuivat myös hieman niihin vastaajiin, joilla oli viimeisimmästä instrumenttitutkinnosta päätellen pisin klassisen musiikin koulutustausta. Tästä voisi päätellä, että klassisen musiikin opiskelussa tuetaan yhä vahvemman ohjaamisen

lähestymistapoja. Tulos ei kuitenkaan ole tältä osin yksiselitteinen, vaan lisää tutkimusta kaivattaisiin tästä aiheesta.

Opettajan rooli koettiin osittain väljemmäksi, oppilaan haluttiin olevan riippumaton opettajasta, opettaja halusi olla turvallinen, oppilaan ja opettajan välille toivottiin jonkinasteista ystävyyttä ja oppilaan täysin omatoimisesta edistymisestä puhuttiin. Tämä kertoo väljempään ohjaamiseen perustuvasta lähestymistavasta, sillä kognitiivis-konstruktivistisissa lähestymistavoissa oppijan ollessa aktiivinen tiedon rakentaja (Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1991, 73-74; Tynjälä 1999, 61-62), on opettajan ohjaava rooli väljempi. Humanistinen oppimiskäsitys puolestaan muuttaa opettajan roolin väljemmäksi korostaessaan oppijan itseohjautuvuutta, yksilön tarpeiden täyttymistä ja itsensä toteuttamista (Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1991, 79-83; Isbell 2012, 21). Kyselyissä väljempään opettajan rooliin liittyviä mainintoja oli huomattavan paljon.

Väljemmän ohjaamisen lähestymistavasta kertoo myös se, että haastateltavien mukaan opettaja ei saisi asettaa oppilaita taitojensa mukaan erilaiseen asemaan, eikä opettajan tulisi vertailla oppilaita. Behavioristisen käsityksen mukaan oppilaat motivoituvat kilpailusta (Rideout 2002, 34) ja siksi kilpailun välttäminen kertoo väljempään ohjaamiseen perustuvasta lähestymistavasta. Väljemmän ohjaamisen lähestymistavassa oppimisen arvioimisen kriteerit liittyvät ennemminkin laadullisiin piirteisiin ja vaikeammin arvioitaviin ymmärryksen muutoksiin, jolloin tällainen oppilaiden taitotason vertailu on vähemmän tärkeää.

Humanistinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan kokemusmaailmaa sekä tunne-elämää ja opetuksen tavoitteisiin kuuluu ihmisenä kasvaminen sekä luovuuden kehittyminen (esim. Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1991, 79-83; Sava 1993, 24-25). Luovuus ja tunteet olivat molemmissa aineistoissa erittäin merkittävässä roolissa. Tunteiden korostaminen oppimisessa liittyy myös Savan (1993, 26-30) kuvaamaan kognitiivis-emotionaaliseen tiedon rakentamiseen. Yksi haastateltavista jopa kuvasi musiikin olevan ”aika herkkääki aistimista”, aivan kuten Inkeri Savakin (1993, 27) kuvasi taiteellista tietoa ”aistitiedoksi”.

Rogersin käsityksen mukaan ideaaliminän ja reaaliminän tulisi olla hyvin lähellä toisiaan (Saarinen, Ruoppila & Korhokangas 1991, 79-81). Haastateltavat toivoivat antavansa oppilaalle realistista ja rehellistä palautetta, mikä saa tukea Rogersin teorialta. Kyselyissä tämä näkemys ei sen sijaan tullut esille.

Humanistisen oppimiskäsityksen perusajatus täyden potentiaalin saavuttamisesta ei tullut esille tässä tutkimuksessa ja siltä osin tulokset ovat eriäviä David Purserin (2005) tutkimuksen kanssa. Millsin (2007, 42-51) tutkimuksessa esille tullut innostuneisuuden tärkeys sen sijaan näkyi huomattavasti etenkin kyselyaineistossa. Opettajan ja oppilaan kommunikoinnin puute kiinnitti huomiota tämän tutkimuksen haastateltavien puheessa. Kommunikointia oli enemmän kyselyaineistossa ja siltä osin kyselyn tulokset ovatkin enemmän Millsin tutkimuksen suuntaisia.

Oppilaslähtöistä asennetta oli kaikilla haastateltavilla ja myös useilla kyselyyn vastanneilla. Opetusta suunniteltiin etenkin haastattelujen mukaan etukäteen vähän ja molemmissa aineistoissa oppilaan toimintaan pyrittiin reagoimaan. Lisäksi pyrittiin löytämään erilaisia opetusmenetelmiä eri oppilaille. Oppilaslähtöisyys tuli esille myös siinä, että luovuuden ajateltiin etenkin haastattelujen perusteella lähtevän oppilaasta itsestään. Oppilaslähtöisyyden voidaan ajatella kertovan oppilaan tiedonrakennusprosessin huomioimisesta (esim. Tynjälä 1999, 37-38), tai humanistisesta oppimiskäsityksestä. Humanistisen oppimiskäsityksen mukaan oppilas saisi omaa potentiaaliaan saavuttaessaan valita oppimistapahtuman ajan, paikan, opetusmetodin ja arviointitavan (Isbell 2012, 22). Näin vahvasti oppilaslähtöisyys ei aineistossa tullut ilmi, mutta opetusmenetelmien vaihtelevuus ja oppilaan toimintaan reagoiminen kertovat kuitenkin jonkinasteisesta oppilaslähtöisyydestä.

Haastateltavat kertoivat käyttäneensä Mathinsen (2009, 110-111) määrittelemää mestariopetuksen toimintatapaa demonstraatio → kokeileminen → korjaaminen, vaikkakin vielä useammin aineistossa toistuu menetelmä selittäminen → kokeileminen → korjaaminen,

joka liittyy vahvempaan ohjaamiseen perustuvaan lähestymistapaan. Sen sijaan ei tullut ilmi, että haastateltavat kokisivat olevansa oppilaalle esimerkkinä tai ammatillisten kokemusten jakajana, mikä myöskin liittyisi mestariopetukseen (Mathinsen 2009, 110-111). Muutama haastattelun maininta kertoi siitä, että opettaja esitti oppilaalle kappaleita joko tunnilla tai pyysi oppilasta konserttiinsa. Nämä voidaan tulkita mestariopetuksen traditioon kuuluvaksi, sillä etenkin opettajan konserttia kuunnellessaan oppilas voi oppia ”mestarilta” käytännön yhteydessä ja työmiljöössä (Mathinsen 2009, 110-111).

Mallia näytettiin etenkin haastatteluaineistossa monella tavalla ja mallioppiminen tuli esille kaikkien haastateltavien kokemuksissa. Haastateltavilla oli Dickeyn (1991, 132-142) tapaan positiivisia kokemuksia mallioppimisesta, vaikka tässä tutkimuksessa ei tarkemmin määriteltykään mallioppimisen tehokkuutta musiikin eri osa-alueiden opettamisessa. Sen sijaan kyselyaineistossa sekä mestariopetusta että mallioppimista ilmeni selvästi vähemmän, mikä kertoo mahdollisesti jälleen soittotunnin käytänteiden ja ihanteiden välisestä ristiriidasta.

## **10.2 Luotettavuuden tarkastelua ja jatkotutkimusaiheita**

Koska haastateltavina ja kyselyyn vastaajina oli opiskelijoita, kuvaa aineisto nimenomaan opiskelijoiden kokemuksia. Todennäköisesti tulokset olisivat siis erilaisia tutkittaessa kokeneempia soitonopettajia. Esimerkiksi haastatteluissa arviointi (esim. tutkinnot) oli sellainen aihepiiri, josta joillakin haastateltavilla ei ollut tarpeeksi kokemuksia ja se jäi siksi osassa haastatteluja hyvin pintapuolisesti käsitellyksi. Näin ollen arviointia koskevat tulokset olisivat luotettavampia kokeneempia opettajia haastatellessa. Kyselyissä kokemattomuus näkyi joissakin vastauksissa hyvin lyhyinä vastauksina tai vastaamisena vain osaan kysymyksistä. Haastatteluissa tuli esille vahvasti myös se, että opettajat eivät juuri suunnittele opetusta vaan reagoivat oppilaan toimintaan. Kun on tiedossa, että haastateltavilla ei ollut juuri kokemuksia arvioinnista tai pidemmän aikavälin edistymisen suunnittelusta, voidaan olettaa, että myös eteneminen oppilaan toimintaan reagoiden saattaa osittain liittyä arvioinnin ja edistymisen suunnittelun kokemusten puutteeseen.

Kyselyn vastaukset olivat usein varsin vähäsanaisia ja siksi niiden tulkintaan liittyy luotettavuusongelmia. Tarkoituksena tässä tutkimuksessa ei siksi olekaan kattavasti ymmärtää jokaisen yksittäisen vastaajan opetusnäkömystään. Oletan kuitenkin, että vastaajat kertovat intuitiivisesti ne asiat, jotka ovat heidän mielestään kaikista merkityksellisempiä ja siksi tuloksena saadaankin jonkinlainen kuva siitä, mitä soitonopettajaopiskelijat pitävät tärkeänä ja mainitsemisen arvoisena. Tuloksia voidaan siis tulkita myös siten, että kyselyaineisto kertoo siitä, mitä soitonopettajaopiskelijat pitävät tärkeimpinä soitonopetuksen piirteinä, kun taas haastatteluissa käsiteltiin laajemmin koko soitonopetustilannetta, haastateltavien mielestä sekä tärkeitä että vähemmän tärkeitä asioita.

Tutkimukseen osallistuneiden vastauksissa tuli vahvasti esille oppiminen ja edistyminen. Tämä kiinnittää huomiota, sillä suurin osa heidän oppilaistaan oli yksityisoppilaita, eivätkä he siis olleet sidottuja mihinkään opetussuunnitelmaan, joka antaisi ehdot oppilaan edistymiselle. Oppimisen ja edistymisen korostuminen saattaa liittyä siihen, että haastateltavat ja kyselyyn vastanneet olivat itse vielä opiskelijoita. Heidän oma suhteensa soittamiseen liittyy tällä hetkellä opinnoissa edistymiseen, jolloin edistymisen merkitys saattaa olla tästä elämänvaiheesta johtuen poikkeuksellisen korostunut myös vastauksissa. Yksi haastateltava kuvasi soittamista jopa ”treenimuodoksi” ja vertasi sitä urheiluun. Siksi olisikin mielenkiintoista tutkia pidempään soitonopettajan ammatissa toimineita ja verrata sitä, miten he puhuvat oppilaiden edistymisestä, kun heidän oma suhteensa soittamiseen ei ole enää todennäköisesti jatkuvaa uuden oppimista.

Henningerin, Flowersin ja Councillin (2006) tutkimuksessa tutkittiin yhdeksää kokenutta soitonopettajaa ja viittätoista musiikkikasvatuksen opiskelijaa. He kaikki opettivat aikuiselle aloittelijalle puhallinsoittimella kappaleen ja lopuksi oppilaat esittivät oppimansa. Sekä oppitunnit, että esitykset videoitiin ja annettiin eksperteille arvioitavaksi. Tutkimuksessa selvisi, että kokeneet opettajat antoivat enemmän palautetta (sekä hyväksyviä, että ei hyväksyviä lausuntoja), he näyttivät malliksi vähemmän ja heidän oppilaat puhuivat opetustilanteessa enemmän. Oppilaan esityksen onnistumisen ja soittotunnilla puhumisen välillä on yhteys, parhaiten esiintymisessä onnistuneet oppilaat myös puhuivat soittotunnilla

eniten. Etenkin haastatteluissa esille tullut oppilaiden puhumattomuus soittotunnilla saattaa siis Henningerin, Flowersin ja Councillin tutkimustulosten valossa johtua siitä, että haastateltavat ovat opiskelijoita.

Haastateltavien kokemattomuus näkyi vastuksissa myös siinä, että kolme vastaajista mainitsi käyttävänsä omilta soitonopettajilta lainattuja opetusmetodeja. Kokeneemmilla opettajilla olisi luultavasti selkeämpi käsitys siitä, miten he itse haluavat opettaa. Toisaalta tämä saattaa kertoa myös siitä, että muusikoiden ja musiikkipedagogien käyttämä tieto siirtyy yleensä suullisena perinteenä (Vrt. Pöyhönen 2011), jolloin myös kokeneemmat opettajat perustelisivat asiaa samalla tavalla.

Tutkimusjoukko oli valittu koskemaan soitonopettajaksi aikovia korkeakouluopiskelijoita. Haastattelu- ja kyselyaineistojen vertailussa saattaa olla ongelmia, sillä on hyvin mahdollista, että haastateltavat eivät edusta keskivertoa kyselyn vastaajaa, jolloin näiden aineistojen vertailu on kyseenalaista. Sekä haastateltavat että kyselyyn osallistuneet ovat kuitenkin musiikin korkeakouluopiskelijoita. Ainut ero saattaa olla se, että haastateltavat ovat hieman enemmän muusikkosuuntautuneita, sillä he olivat läpäisseet vaativammat soittotason testit päästessään opiskelemaan Sibelius-Akatemiaan. Kyselyaineistossakin klassista musiikkia pitkälle opiskelleilla on hieman enemmän vahvemman ohjaamisen opetusmenetelmiä, jolloin erot aineistojen välillä saattavat selittyä myös tällä. Erot kyselyaineistossa pisimmälle klassista instrumenttia soittaneiden ja muiden vastaajien välillä eivät olleet kuitenkaan niin suuria, kuin mitä haastatteluaineiston ja kyselyaineiston välillä oli. Myöskään urahaaveet tai opiskelutausta eivät poikenneet haastatelluilla kyselyyn osallistuneista, jolloin voidaan olettaa, että aineistoja voidaan ainakin jossakin määrin vertailla.

Anne Lappi (2000) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan Joensuun konservatorion soitonopettajien käsityksiä oppimisesta vertaillen näitä käsityksiä behavioristiseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen sekä mallioppimiseen. Lapin mukaan vastaavia tutkimuksia ei oltu tehty aikaisemmin ja hän mainitseekin, että samaa aihetta voisi tutkia muuallakin. Olen Anne Lapin kanssa yhtä mieltä siitä, että tätä aihetta voisi tutkia

enemmänkin, jotta olisi mahdollista saada kattavampi kuva soitonopettajien kokemuksista oppimisesta.

Vuorovaikutus ja ilmapiiri korostuivat vastauksissa ja opettajan tehtäväksi koettiin näistä huolehtiminen. Voidaan kuitenkin pohtia, mihin vuorovaikutuksen ja ilmapiirin korostuminen soitonopetuksessa liittyy. Onko se ilmaus siitä, että opettajan tehtävä on vain olla luomassa oppimiselle otollinen ympäristö ja oppiminen tapahtuu lopulta oppilaan pään sisällä? Vai ajatellaanko oppimisen tapahtuvan nimenomaan vuorovaikutuksessa? Kenties vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä puhuminen voi kertoa myös siitä, että tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ovat kokeneet haasteita näillä alueilla ja siksi he ovat kiinnittäneet niihin erityisesti huomiota. Tällaiset kysymykset jäävät kuitenkin jatkotutkimusten aiheiksi.

Tämän aineiston perusteella soitonopetuksessa on erilaisia tilanteita, joiden mukaan opettajan tulee muuntautua, sillä erilaisten piirteiden päällekkäisyys tuli ilmi tässä aineistossa. Esimerkiksi ristiriitaisia vastauksia löytyy haastatteluista oppilaan vaikutusmahdollisuuksiin liittyen: Yhtäältä opettaja näyttäisi päättävän lähes kaiken soittotunnilla, mutta toisaalta haastateltavien puheesta oli tulkittavissa oppilaslähtöisyyteen liittyviä mainintoja. Jatkotutkimuksissa olisikin hyvä selvittää sitä, millaisissa tilanteissa soitonopettajat vaihtelevat rooliansa esimerkiksi auktoritatiivisuuden ja oppilaslähtöisyyden välillä. Näiden tilanteiden ja niihin liittyvien opetustyylien kokoaminen voisi olla avuksi tuleville soitonopettajille.

## LÄHTEET

- Anttila, M. (2000). *Luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soittotuntien tunneilmapiiri. Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa*. Joensuun yliopisto. Väitöskirja.
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta*. Joensuu: Joensuu university press.
- Best, S. J. & Krueger, B. S. (2008). Internet Survey Design. Teoksessa: Fielding, N. Lee, R. M. & Blank, G. (toim.) (2008). *The SAGE Handbook of Online Research Methods*, (s. 217-235). London: SAGE Publications.
- Broman-Kananen, U-B. (2005). *På klassrummets tröskel. Om att vara lärare i muskläroinröttningsarnas brytningstid*. Sibeliuss-Akatemia. DocMus-osasto. Studia Musica 24. Väitöskirja.
- Dickey, M. R. (1991). A Comparison of Verbal Instruction and Nonverbal Teacher-Student Modeling in Instrumental Ensembles. *Journal of Research in Music Education*, 39, 132-142.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2007). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) (2007). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Uudistettu painos. PS-kustannus, 25-43.
- Henninger, J. C., Patricia J. Flowers, P. J. & Council, K. H. (2006). Pedagogical techniques and student outcomes in applied instrumental lessons taught by experienced and pre-service American music teachers. *International Journal of Music Education* 24, 71-84.
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. Institute of Education, University of London. London: CPI Group.
- Hanhijärvi, J. (1996). *Soitonopettajan monet kasvot: Suomalaisten sellopedagogien näkemyksiä soitonopetuksesta*. Turun yliopisto. Pro gradu.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2006). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.



- Hirvonen, A. (2003). *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina*. Acta Univ. Oul. E 61. Väitöskirja.
- Isbell, D. (2012). Learning Theories: Insight for Music Educators. *General Music Today* 25, 19-23.
- Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. (2003). *Theory and practice of teaching*. Toinen painos. RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
- Kosonen, E. (2001). *Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13-15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan*. Jyväskylä Studies in the Arts 79. Väitöskirja.
- Laine, T. (2007). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) (2007). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Uudistettu painos. Juva: PS-kustannus, 28- 45.
- Lappi, A. M. (2000). *Mitä ovien takana tapahtuu? Joensuun konservatorion solististen aineiden opettajien käsityksiä ja näkemyksiä opettamisesta ja oppimisesta*. Joensuun yliopisto. Pro gradu.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. (2007). *Kasvatuspsykologia. 2. uudistettu painos*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Mathinsen, P. (2009). *Mentor – i teori och praktik*. Alkuperäinen teos: Mentor. Om mentoring i teori og praksis. Lund: Studentlitteratur.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. Lontoo: Routledge.
- Metsämuuronen, J. (toim.) (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus.
- Mills, J. (2007). *Instrumental teaching*. Oxford music education series. Oxford: Oxford university press.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2000). Mästarlära som lärandeform av i dag. Teoksessa Nielsen, K. & Kvale, S. (toim.) (2000). *Mästarlära. Lärande som social praxis*. (s. 27-46) Alkuperäisteos: Mesterlaere. Laering som social praksis. Lund: Studentlitteratur.
- Nielsen, K. (2000). Musikalisk mästarlära. Teoksessa Nielsen, K. & Kvale, S. (toim.) (2000). *Mästarlära. Lärande som social praxis*. (s. 139-153) Alkuperäisteos: Mesterlaere. Laering som social praksis. Lund: Studentlitteratur, 139-153.

- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. (2013). Opimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (toim.) (2013). *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. PS-kustannus. Juva: Bookwell.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3<sup>rd</sup> edition. U.S.A: Sage Publications.
- Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) (2005). *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia.
- Puolimatka, T. (2002). *Opetuksen teoria konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Purser, D. (2005). Performers as teachers: exploring the teaching approaches of instrumental teachers in conservatoires. *British Journal of Music Education* 22, 287-298.
- Pöyhönen, M. O. (2011). *Muusikon tietämisen tavat. Moniälykyys, hiljainen tieto ja musiikin esittämisen taito korkeakoulun instrumenttituntien näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 164. Väitöskirja.
- Rostvall, A-L. & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. Sockholm: KMH Förlaget. Väitöskirja.
- Rostvall, A-L. & West, T. (2003). Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music Education Research* 5, 213-226.
- Rideout, R. R. (2002). Psychology and music education since 1950. *Music Educators Journal* 89, 33-37.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korkiakangas, M. (1991). *Kasvatuspsykologian kysymyksiä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sava, I. (1993). Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Porna, I. & Väyrynen, P. (1993). *Taiteen Perusopetuksen käsikirja*. Suomen Kuntaliitto. Opetushallitus, 15-43.
- Sava, I. (1997). Taito, ilmaisu, ajattelu arvioinnin kohteina. Teoksessa Jankku-Sihvonen, R. (toim.) (1997). *Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

- Schellenberg, E. G. (2006). Long-Term Positive Associations Between Music Lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 457-468.
- Schellenberg, E. G., Nakata, T., Hunter, P. G. & Tamoto, S. (2007). Exposure to music and cognitive performance: tests of children and adults. *Psychology of Music*, 35(1), 5-19.
- Schellenberg, E. G. (2011). Music lessons, Emotional intelligence, and IQ. *Music Perception*, 29(2), 185-194.
- Schippers, H. (2010). *Facing the Music. Shaping Music Education from a Global Perspective*. New York: Oxford University Press.
- Scott, S. (2006). A Constructivist View of Music Education: Perspectives for Deep Learning. *General Music Today* 19, 17-21.
- Scott, S. (2012). Constructivist Perspectives for Developing and Implementing Lesson Plans in General Music. *General Music Today* 25, 24-30.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vehovar, V. & Manfreda, K. L. (2008). Overview: Online Surveys. Teoksessa: Fielding, N. Lee, R. M. & Blank, G. (toim.) 2008. *The SAGE Handbook of Online Research Methods*. London: SAGE Publications, 177-194.

## **LIITTEET**

LIITE 1. Teemahaastattelurunko.

### **Teemahaastattelurunko**

#### **Taustatiedot**

- opiskelujen vaihe
- urasuunnitelmat
- opetuskokemus

#### **Kokemukset menetelmistä soitonopetuksessa**

- kuvaile jotain onnistunutta/epäonnistunutta opetustilannetta
- opettajan/oppilaan tehtävät soittotunnilla
- kappaleen/tekniikan/luovuuden/harjoittelun opettaminen
- palkitseminen tai rankaiseminen
- lapsen oppiminen ilman opettajan apua
- vaikeustaso
- motivointi
- tietojen opettaminen soittotunnilla
- palautteen antaminen
- miten oppilas ymmärtää opetusta parhaiten
- mallioppiminen
- ammattiin kasvaminen

#### **Kokemukset soitonopetuksen merkityksistä**

- mikä on parasta/epämiellyttävintä soitonopettajan työssä
- miten lapsi hyötyy soitonopiskelusta
- mikä merkitys soitonopiskelulla on lapselle
- miksi oppilaat haluavat soittaa
- onko soittaminen kaikkia varten

**Kokemukset opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta**

- kuvaile onnistunutta opettaja-oppilas -suhdetta
- opettajan/oppilaan roolit
- opettajan kontrolli
- oppilaan vaikutusmahdollisuudet
- mitä opettaja/oppilas saa vuorovaikutuksesta

**Kokemukset soitonopetuksen tavoitteista ja tuloksien saavuttamisesta**

- opetussuunnitelmat
- mitattavat tulokset
- arviointitavat
- arvioinnin ja vertailun vaikutus oppimiseen
- muuhun kuin soittamiseen liittyvät tavoitteet, ihmisenä kasvaminen
- miten oppiminen tulee ilmi, osaamisen tunnistaminen
- monenlaisten tavoitteiden yhdistäminen

**Kokemuksia musiikista opetettavana sisältönä**

- mitä musiikki merkitsee haastateltavalle
- kokemuksia musiikista opetettavana sisältönä
- taiteen kokeminen ja sen opettaminen

## LIITE 2. Teemahaastattelun analyysitaulukot.

		Haastateltava			
		1	2	3	4
<b>Vahvemman ohjaamisen lähestymistapa, yhteensä 53 mainintaa</b>					
Auktoritatiivinen opettaja	Auktoritatiiviset ohjeet ja neuvot	x	x	x	x
	Opettajan selittäminen ja oppilaan passiivinen tiedon vastaanottaminen	x	x	x	x
	Auktoriteetin kasvattaminen	x		x	x
	Oppilaan näennäinen tai pieni vaikutusvalta tunnilla	x		x	x
	Pohdintaa oppilaiden huonosta ohjeiden toteuttamisesta	x	x		x
	Opettajan työn jälki näkyvässä oppilaassa	x			
	Opettajan kunnioitus, arvostus ja osaamiseen perustuva auktoriteetti	x			x
		Yhteensä 20			
Oppiminen käytöksen muutosta	Osaamisen arviointi helposti käytöksen muutoksesta	x			x
		Yhteensä 2			
Vahvemman ohjaamisen Opetusmenetelmät	Tehtävän pilkkominen ja mekaaninen palojen harjoittelu	x		x	x
	Palkitseminen	x	x	x	x
	Rankaiseminen, tai sen yrittäminen	x	x	x	
	Palkitseminen motivoi oppilasta	x	x	x	x
	Yrityksen ja erehtymisen kautta oppiminen		x		
	Säännöllisyys, kurinalaisuus ja ajallinen panostaminen	x		x	x
	Kehitys ja tavoitteet tärkeää	x		x	x
	Mallisuorituksen kopioiminen	x	x	x	x
	Selittäminen hyvänä opetusmenetelmänä	x	x	x	x
	Oppilas kysyy, opettaja vastaa			x	
		Yhteensä 29			
Mimeettisen estetiikan traditio	Kriteerien mukainen luovuus ja ilmaisu		x		x
		Yhteensä 2			

**Väljemmän ohjaamisen lähestymistavat, yhteensä 60 mainintaa**

		1	2	3	4
Oppilaan huomioiminen aktiivisena Oppimisprosessin edistäjänä ja Tiedostajana	Oppilas tiedon rakentajana	x	x		x
	Oppilaan taitotason / ennakkotietojen huomioiminen			x	x
	Tehtävän pilkkominen sisäisen mallin rakentamiseksi		x		
	Oppiminen motivoi oppimaan lisää	x	x	x	x
	Oppilaan oma kontrolli oppimisesta ja tekemisestä, Metakognitiiviset taidot	x	x		x
		Yhteensä 13			

Väljempi opettajan rooli	Oppilaan riippumattomuus opettajasta tärkeää	x	x		x
	Turvallinen opettaja	x	x	x	
	Jonkinasteinen ystävyys opettajan ja oppilaan välillä	x	x	x	x
	Oppilaan täysin omatoiminen edistyminen	x	x		x
		Yhteensä 13			

Realistinen kuva itsestä	Rehellinen ja realistinen palaute		x		x
		Yhteensä 2			

Vertailun välttäminen	Oppilaiden taitotason vertailun välttäminen	x	x		
		Yhteensä 2			

Luovuus ja tunteet	Mielikuvat ja tunteet opetuksen välineinä	x	x	x	
	Luovuus lähtee oppilaasta itsestään		x	x	x
	Luovuuteen rohkaiseminen	x	x	x	x
	Soittoharrastuksen pitäisi olla innostava asia	x	x	x	x
	Positiivinen ilmapiiri ja positiiviset kokemukset oppimisesta Ja musiksista tärkeitä	x		x	x
	Musiikki on herkkää aistimista		x		
	Persoonakysymykset, itsetunto, itseluottamus ja minäkuva	x			x
	Opetus riippuu oppilaan mielialasta / tunnetilasta	x			
	Musiikkiterapiaa / päästää ulos purkautumisia			x	
		Yhteensä 22			

Oppilaslähtöisyys	Vähäinen edistymisen ja opetuksen suunnittelu, Eteneminen oppilaan toimintaan reagoiden	x	x	x	x
	Oppilaasta riippuvat opetusmenetelmät	x	x	x	x
		Yhteensä 8			

**Tekemisen kautta oppiminen, yhteensä 18 mainintaa**

		Haastateltava			
		1	2	3	4
Mestariopetus	Demonstraatio → kokeileminen → korjaaminen	x	x	x	x
	Opettajan konserttien kuunteleminen tai opettaja esittää Kappaleita tunnilla	x	x		
		Yhteensä 6			

Mallioppiminen	Positiivinen malli	x	x	x	x
	Negatiivinen malli	x			
	Visuaalinen, kinesteettinen tai auditiivinen malli	x	x	x	x
	Sisäisen mallin luominen oppimisen suuntaamiseksi		x		
	Liian puhumisen välttäminen, tekeminen tehokkaampaa kuin Selittäminen	x			
	Musiikin kokemisen matkiminen opettajalta			x	
		Yhteensä 12			

**Sosio-biologinen lähestymistapa, yhteensä 2 mainintaa**

		Haastateltava			
		1	2	3	4
Hyödyllistä oppimisen kannalta	Hyödyllistä kaiken oppimisen kannalta		x		
Aktivoivaa	Aktivoivaa		x		
		Yhteensä 2			

LIITE 3. Saateteksti kyselytutkimukseen.

Hyvä soitonopettajaksi opiskeleva,

Olen Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksella kirjoittamassa maisterintutkielmaa. Haluaisin tukea soitonopetuksen kehittämistä musiikkioppilaitoksissa keräämällä soitonopettajaopiskelijoiden kokemuksia opetustyöstä. Pyrin löytämään vastauksia soitonopetusta koskevien kokemusten ja opetusta koskevien teorioiden välillä, sillä käsitykseni on, että soitonopettajat kokevat kasvatustieteen teorit melko kaukaisiksi soitonopetuksen käytännöistä. Etsin opinnäytteeseeni ennen kaikkea soitonopettajiksi opiskelevia, ja voit hyvin vastata kyselyyn, vaikka sinulla olisi vasta vähän tai ei lainkaan opetuskokemusta. Kysymyksiin vastaamiseen menee arviolta n. 10-15 minuuttia.

Osallistumalla tutkimukseen voit olla mukana soitonopettajien koulutuksen kehittämisessä ja siksi vastauksesi on tärkeä.

Linkki kyselyyn: <http://www.kyselynetti.com/s/be44c63>

Kaikki vastaukset käsitellään nimettöminä.

Vastauksestasi kiittäen,

Anni Jämsä



LIITE 4. Kysely kuvakaappauksena Kyselynetti-sivustolta. Alkuperäisessä kyselyssä kaikki kysymykset olivat yhdellä sivulla, mutta tässä olen sivun koon takia jakanut sen useammalle sivulle.

Soltonopettajaopiskelijoiden kokemukset solttotaldon opettamisesta

0%

## Sivu 1

Sukupuoli \*

- Nainen  
 Mies

Ikä \*

Vuotta

Oppilaitos, jossa opiskelet tällä hetkellä \*

- Yliopisto  
 Ammattikorkeakoulu  
 Muu, mikä?

Opintolinja/osasto/suuntautumisvaihtoehto \*

Monesko opiskeluvuosi sinulla on menossa kyselyssä oppilaitoksessa? \*

Pääinstrumentti ja siinä viimeksi tehty tutkinto. \*

Instrumentti, jota opetat (jos eri kuin pääinstrumenttisi).

Oletko tehnyt opinnoissasi tähän mennessä opetusharjoitteluita? Jos olet, niin miten paljon? \*

- En ollenkaan
- 1-9 opintopistettä
- 10-19 opintopistettä
- 20 opintopistettä tai enemmän
- Muu, mikä?

Oletko tehnyt opinnoissasi tähän mennessä muita opettajan pedagogisia opintoja tai kasvatustieteen opintoja? Jos olet, niin miten paljon? \*

- En ollenkaan
- 1-9 opintopistettä
- 10-19 opintopistettä
- 20-29 opintopistettä
- 30-39 opintopistettä
- 40-49 opintopistettä
- 50-59 opintopistettä
- 60 opintopistettä tai enemmän
- Muu, mikä?

Onko sinulla työkokemusta muusikkona? Missä olet ollut töissä ja miten paljon?

Onko sinulla työkokemusta opettajana? Missä olet ollut töissä ja miten paljon?

Mihin toivoisit työllistyväsi valmistumisen jälkeen? \*

Seuraavissa kahdessa avoimessa kysymyksessä voit kirjoittaa kertomuksia siitä, kun olet itse ollut soitonopettajana. Toivoisin, että kerot muutamia lyhyitä tarinoita onnistuneista ja epäonnistuneista soitonopetustilanteista, joissa olet ollut opettajana.

Voit vastata kysymyksiin, vaikka sinulla olisi vain vähän opetuskokemusta. Jos sinulla ei ole yhtään opetuskokemusta, voit siirtyä suoraan viimeiseen kysymykseen.

**Kerro onnistumisen kokemuksistasi soitonopetukseen liittyen. Kerro tilanteista, joissa olet itse ollut opettajana.**

**Kerro epäonnistumisen kokemuksistasi soitonopetukseen liittyen. Kerro tilanteista, joissa olet itse ollut opettajana.**

**Kuvalle ihanteellista soitonopetustilannetta omien kokemuksiesi pohjalta. Tähän voit hyödyntää kokemuksiasi sekä oppilaana, että opettajana. \***

Paina alla olevaa nuolta tallentaaksesi vastaukset.





**Tekemisen kautta oppiminen, yhteensä 10 mainintaa**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	
Mestariopetus											X																											
Demonsitraatio → kokeminen → korjaaminen Opettajan konserttien kuunteleminen tai opettaja estää Kärsiästä tunteita																																						
<b>Yht. 1</b>																																						
Mallioppiminen				X			X				X																											
Positiivinen malli, yhdessä tekeminen Negatiivinen malli Visuaalinen, kinesteettinen tai auditiivinen malli Söiläisen mallin luominen oppimisen suuntaamiseksi Musiikin kokemuksen mukainen oppiminen Liian puhumisen välttäminen, tekeminen tehokkaampaa kuin Selostaminen																																						
<b>Yht. 9</b>																																						

Taustatiedot	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37		
Uratoiveet		M/O	O/H	M/O	O/O	M/O	O/O	O/O	O/O	O/O	O/O	O/O	M/O	O/O	M/O	O/O	O/O	O/O	O/O	O/O	O/O	O/H	O/O	O/O	M/O	M/O	M/H	M/O	O/O	O/O	O/O	O/O	O/O	O/O	O/O	O/O	O/O	O/O	E/O
Työkokemus muusikkona	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	3	1	3	3	2	3	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	0	
Työkokemus pedagogina	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	1	1	3	2	1	3	3	2	3	2	1	2	2	1	1	2	3	1	2	3	1	2	3	2	0
ikä	23	26	22	28	26	24	28	22	25	23	22	20	28	33	22	26	23	31	21	22	25	23	23	21	23	20	26	20	20	22	22	25	27	20	25	23	21		
Sukupuoli	m	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	m	m	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
opiskeluvuosi	3	1	4	3	2	5	3	2	1	4	2	2	4	2	1	3	3	4	2	3	2	3	2	5	4	3	5	2	5	2	2	1	2	1	2	1	5	1	1
Op.harj. (alle)	10	20	10	10	10	20	10	10	0	20	10	10	10	10	20	20	10	10	10	10	0	30	20	30	30	10	20	10	10	0	10	0	10	0	10	0	30	0	0
Ped. op. (alle)	0	60	40	30	10	50	30	10	10	20	10	10	30	10	30	30	10	20	10	20	0	70	40	20	20	20	10	10	10	10	10	10	10	10	10	20	0	0	
Op.harj. & ped. op.	1	4	3	3	2	4	3	2	1	3	2	2	3	2	4	3	2	2	2	2	1	4	3	3	3	2	2	2	2	1	2	1	2	1	3	1	1	1	
suuntautumisvaihtoehto	m	s	m	m	m	m	m	v	m	v	m	m	m	v	m	m	m	?	m	m	m	m	m	M	m	m	m	M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Instrumentti	kl	kl	cl	kl	cl	cl	vl	vl	vl	fl	kl	vl	vl	kl	vl	kl	dr	fl	la	vl	cl	cl	cl	cl	cl	cl	cl	cl	cl	cl	cl	cl	cl	cl	cl	cl	cl	cl	kl
Vimeisin tutkinto	d	a	c	c	d	b	b	c	b	d	d	b	33	c	7	c	c	d	c	7	b	c	c	b	22	b	d	d	d	c	d	d	c	d	12	d	c	12	

Koodien selitykset

Uratoiveet:

O: Opettaja, M: Muusikko, H: Hallinto

Työkokemus muusikkona tai pedagogina:

1: Ei työkokemusta, 2: Jonkin verran työkokemusta, 3: Paljon työkokemusta

Sukupuoli:

N: Nainen, M: Mies

Opetusharjoittelut ja pedagogiset opinnot yhteensä (Op. harj. & ped. op.):

1: Alle 10 op, 2: Alle 30 op, 3: Alle 60 op, 4: Yli 60 op

Suuntautumisvaihtoehto:

MS: Muusikko, M: Musiikkipedagogi, MO: Musiikin ohjaaja, VA: Varhaisiän musiikkikasvatus ja/tai taiteen soveltava käyttö

Instrumentti:

Kl: Klarinetti, Vlc: sello, Pno: Piano, Vl: Viulu, Fl: huilu, Vla: Alttoviulu, Kb: Kontrabasso, Dr: rummut, La: Laulu, Sf: Saksofoni, Gtr/Kl: Klassinen kitara, Kan: Kantele, Gtr/pj: Sähkökitara, Kb/K: Kontrabasso kansanmusiikki