

Johanna Hasu

”Kun siihen pystyy kuitenkin,
ei oo mitään järkeä olla tekemättä”

Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa
– oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja



Johanna Hasu

“Kun siihen pystyy kuitenkin,
ei oo mitään järkeä olla tekemättä”

Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa
– oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Musica-rakennuksen salissa M103
lokakuun 28. päivänä 2017 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,
in building Musica, hall M103, on October 28, 2017 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2017

“Kun siihen pystyy kuitenkin,
ei oo mitään järkeä olla tekemättä”

Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa
- oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 330

Johanna Hasu

“Kun siihen pystyy kuitenkin,
ei oo mitään järkeä olla tekemättä”

Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa
- oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2017

Editors

Erja Kosonen

Department of Music, Art and Cultural Studies, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Sini Tuikka

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Music, Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Sabine Ylönen, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Epp Lauk, Department of Language and Communication Studies, University of Jyväskylä

Cover picture: "*Läpi harmaan kiven*" by Johanna Hasu. The picture is from Johanna Hasu: *Kurjet palaavat vielä* (REUNA 2018).

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7187-8>

URN:ISBN:978-951-39-7187-8

ISBN 978-951-39-7187-8 (PDF)

ISSN 1459-4331

ISBN 978-951-39-7186-1 (nid.)

ISSN 1459-4323

Copyright © 2017, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2017

ABSTRACT

Hasu, Johanna

"Since it can be done, there's no reason not to do it." Learning difficulties in studying the piano – students' experiences and teaching methods.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2017, 258 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4323; 330 (print) ISSN 1459-4331; 330 (PDF)

ISBN 978-951-39-7186-1 (print)

ISBN 978-951-39-7187-8 (PDF)

Diss.

Music is a strong element of the empirical world of the young. Playing an instrument creates meanings, and it can help to feel and deal with emotions. Music itself is a source of immense joy and motivation for young players, even when learning is not easy. Year after year, the piano is the most popular instrument chosen by Music Institute applicants. The aim of this study was to investigate the difficulties encountered by piano students who are slower to learn than might be assumed from their talent and practising. The study also examined whether the piano teacher's observations about the student's learning difficulties in piano playing tally with the results of tests measuring learning difficulties. It also aimed to find teaching methods that will help these students to learn faster and more easily.

The study involved 27 young piano pupils. They all participated in tests measuring reading and spelling skills, rapid naming, and mathematical skills. Fifteen pupils had difficulties in one or more tests (n=15). Based on these tests, eight students of different ages were selected for interviews (n=8). The interview data lets the students speak: it allows them to say how they feel about their playing and learning.

The findings showed that the results of the tests partly corresponded to the ease or difficulty of playing. Pupils with similar test results seemed to progress and encounter similar problems of playing. The results also showed that the piano teacher cannot tell whether the pupil has other learning difficulties or not based only on the piano lessons. Pupils must be taught "according to the symptoms".

According to the interviews, playing meant much to the students, despite any difficulties that may arise. Most important was the teacher's role as motivator and learning facilitator, and above all as an adult willing to encounter them in their ongoing life situation. This study also yielded a collection of teaching methods that can be used to teach all kinds of pupils.

The findings indicate that whether or not a pupil has any learning difficulties is not very relevant if they are motivated to play. When each student is taught as an individual, seeking the most appropriate method, whether the student has dyslexia, naming difficulties or some other problem is irrelevant. Anyone who is taught well and listened to as an individual can learn to play the piano.

Keywords: piano playing, teaching, music, learning, learning problems, motivation

| | |
|--------------------|---|
| Author | Hasu Johanna Department of Music, Art and Cultural Studies University of Jyväskylä |
| Supervisors | PhD, Lecturer of Music Erja Kosonen Department of Music, Art and Cultural Studies University of Jyväskylä |
| Reviewers | Salmi Paula PhD, Niilo Mäki Institute Kurkela Kari PhD, Uniarts Helsinki |
| Opponent | Paula Salmi PhD, Niilo Mäki Institute |

TIIVISTELMÄ

Hasu, Johanna

Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkee olla tekemättä. Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa – oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja.

Musiikki on vahvasti osa lasten ja nuorten kokemusmaailmaa. Soittaminen luo merkityksiä, soittamalla voi kokea ja käsitellä tunteita. Musiikki itsessään on soittamista harrastaville lapsille ja nuorille suuri ilon ja motivaation lähde, ja musiikki toimii motivaation lähteenä silloinkin, kun oppiminen ei ole helppoa. Musiikkioppilaitoksissa opetettavista instrumenteista piano on hakijoiden keskuudessa suosituin vuodesta toiseen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia vaikeuksia oli sellaisilla pianonsoiton opiskelijoilla, joiden oppiminen oli hitaampaa kuin heidän lahjakkuutensa ja harjoittelunsa antaisi olettaa. Samalla tarkasteltiin sitä, ovatko soitonopettajan tekemät havainnot oppilaan soitonoppimisen vaikeuksista yhteneväisiä oppimisvaikeuksia mittaavien testien tulosten kanssa. Lisäksi oli tarkoituksena löytää sellaisia opetuksen keinoja, jotka auttavat näitä oppilaita oppimaan helpommin ja nopeammin.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 27 pianonsoittoa opiskelevaa lasta ja nuorta. He kaikki tekivät lukemista, oikeinkirjoitusta, nimeämisen nopeutta ja matematiikan osaamista mittaavat testit. Tutkimuksessa löytyi viisitoista oppilasta, joilla oli vaikeutta yhdessä tai useammassa testissä. Heidän soitonoppimisen piirteitään verrattiin testien tuloksiin (n=15). Testien perusteella haastatteluun valikoitui kahdeksan eri ikäistä ja eri tasoista oppilasta. Haastatteluaineisto antaa äänen oppilaille: he saavat itse kertoa, miten kokevat soittamisen ja oman oppimisensa (n=8).

Tutkimuksessa havaittiin, että testeissä saaduilla tuloksilla oli yhtäläisyyksiä soittamisen helppouteen tai vaikeuteen. Tulokset osoittivat myös, että opettaja ei voi soittotunnin perusteella päätellä, onko oppilaalla oppimisvaikeutta, vaan oppilasta on opetettava ”oireiden mukaisesti”. Haastatteluaineiston perusteella soittaminen oli oppilaille tärkeää heidän mahdollisista vaikeuksistaan huolimatta. E erityisen merkitykselliseksi nousi opettajan rooli motivaation ylläpitäjänä, oppimisen helpottajana ja ennen kaikkea oppilaan tämän elämäntilanteessa aidosti kohtaavana aikuisena. Tutkimuksen tuloksena on myös kokoelma erilaisia opetuksen keinoja, joita voi käyttää erilaisten oppilaiden opettamisessa.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, ettei ole tärkeää, onko oppilaalla todettu jokin oppimisen vaikeus vai ei. Jokaista oppilasta tulee opettaa yksilönä. Jokainen pystyy oppimaan, kun opetetaan hyvin ja oppilasta kuunnellen.

Asiasanat: pianonsoitto, opettaminen, musiikki, oppiminen, oppimisvaikeudet, motivaatio

ESIPUHE

Kun olin neljän ja puolen vuoden ikäinen, äitini soitti musiikkiopistolle kysyäkseen, mitä opistolla olisi tarjota lapselle, joka laulaa koko ajan. Opistossa oli alkanut vuotta aikaisemmin pianonsoiton opetus Suzuki-menetelmällä, ja niin minä pääsin tutustumaan valkoisten ja mustien koskettimien ihmeelliseen maailmaan. Soittaminen ei ollut aina helppoa, harjoittelu ei ollut aina hauskaa, mutta lopulta rakastuin soittamiseen niin, etten halunnut lopettaa. Pääsin opiskelemaan Keski-Suomen konservatorioon Jyväskylään. Opiskeluaikana opin harjoittelemaan oikein, tein töitä ulkoa soittamisen ja esiintymisjännityksen kanssa ja rakastuin myös opettamiseen.

Nuorena opettajana kohtasin sellaisia oppilaita, joiden opiskelussa oli jotain hämmentävää. He olivat selkeästi musikaalisia, olivat ainakin tunnilla hyvin motivoituneita ja kertoivat harjoittelevansa kotona. He eivät kuitenkaan mielestäni edistyneet kykyjensä mukaisesti. Kiinnostuin erilaisista oppimisvaikeuksista ja päädyin lopulta tutkimaan niitä. Käytän pro gradu -tutkielmaani (Hasu 2010) sekä tämän tutkimuksen pohjana että lähteenä. Tässä väitöstutkimuksessa halusin syventää pro gradu -tutkielmani teemaa. Miten opettaa oppilaita, jotka eivät edisty ”perinteisen” mallin mukaisesti?

Teen tutkimusta soitonopettajana, en lukivaikeustutkijana tai erityisopettajana. Tutkimustyöni aikana minulle on yhä vahvemmin selkeytynyt soitonopettajan ihana etuoikeus olla yhden oppilaan kanssa musiikin äärellä kerran viikossa. Samalla on vahvistunut käsitykseni opettajan vastuusta. Oppilaan edun on mentävä koko klassisen musiikin tradition edelle.

Olen kiitollinen kaikille, jotka ovat tukeneet minua väitöskirjaprosessini aikana. Erityisen suuren kiitoksen haluan esittää ohjaajalleni Erja Kososelle. Olen saanut esittää hänelle tyhmiäkin kysymyksiä, hän on tarvittaessa ”potkinut” minua eteenpäin, ja on sekä tieteellisen että musiikillisen asiantuntemuksensa lisäksi ollut myös henkisenä tukena ja kannustajana. Ilman Erjan omistautuneisuutta en olisi nyt tässä. Haluan kiittää lämpimästi esitarkastajana toiminnutta Paula Salmea hänen tarkasta, asiantuntevasta ja intensiivisestä otteestaan palautteen suhteen. Hänen rohkaisevan tiukat kommenttinsa auttoivat minua kehittämään työtäni tasolle, jolle en olisi päässyt ilman häntä. Kiitän myös esitarkastajana toiminnutta Kari Kurkela hänen ajatuksia herättäneistä kommentteistaan. Esitän kiitokseni myös englannin kielentarkastajana toimineelle Susan Sinisalolle. Kiitän lämpimästi Irma Kärkkäistä ja Hannele Ikäheimoa heidän erityispedagogiikan asiantuntemuksestaan. Esitän kiitokseni myös Hannele Saarelle siitä kaikesta avusta, jota sain häneltä tiedonhankinnassa. Haluan lisäksi kiittää Kymin satavuotissäätiötä apurahasta, jonka sain työni viimeistelyä varten.

Olen sekä työpaikan että työtehtävän vaihtumisen vuoksi päätynyt tekemään tutkimustani työn ohella. Minulla on ollut onni olla sellaisen työnantajan palveluksessa, joka on suhtautunut myönteisesti opiskeluihini. Olen saanut sekä esimieheltäni että monelta työtoverilta kannustusta ja apua aina, kun olen sitä pyytänyt. Jukka Kumpulaista kiitän erityisesti pianonsoiton historiaa valot-

tavien kirjojen lainaamisesta sekä pianonsoiton historiaan liittyvien tekstieni tarkistamisesta. Päivi Stenvallia haluan kiittää paitsi henkisestä tuesta myös siitä, että hän on jaksanut lukea tekstiäni sen työstämisvaiheessa.

Haluan kiittää kaikkia niitä oppilaita, jotka ovat olleet mukana tutkimuksessa. Sain viettää kanssanne monta hienoa vuotta, kiitos siitä! Eryitysen lämpimästi kiitän haastatteluihin osallistuneita oppilaita siitä rohkeudesta, jolla he avasivat ajatusmaailmaansa minulle. Kiitos myös kaikkien oppilaiden vanhemmille myötämielisyydestä tutkimukselle.

Olen saanut lapsuudenkodistani hienot eväät elämään. Minut kasvatettiin uskomaan siihen, että työtä tekemällä ja vaivaa näkemällä pystyy mihin tahansa. Äitini lause ”Se on järjestelykysymys” on ohjannut minua näkemään kaikissa tilanteissa mahdollisuuden mennä eteenpäin. Isäni on käynyt varta vasten lämmittämässä minulle mökkiä, kun olen halunnut vetäytyä sinne kirjoittamaan, ja äidin ruuat ovat pelastaneet monta tilannetta. Tämän väitöskirjaprosessin aikana molemmat vanhempani ovat olleet tukenani. Siitä haluan kiittää heitä sydämeni pohjasta. Eryitysen kiitollinen olen siitä, että minut on pienenä laitettu pianotunneille, ja olen saanut mahdollisuuden opiskella musiikkia. Sisareni Katariinan kanssa olen saanut musisoida yhdessä lapsesta asti, ja sekä siskon henkinen tuki että monet hienot musiikkihetket yhdessä ovat auttaneet minua eteenpäin tämän pitkän projektin aikana.

Tärkein tuki tälle väitöskirjaprosessille on tullut kotijoukoilta. Puolisoni Juhani on ollut opettajantaipaleeni alusta lähtien tärkeä keskustelukumppani. Kokeneen luokanopettajan pedagogiset näkemykset ovat avanneet minulle mahdollisuuden tarkastella soitonopettamista toisesta, musiikkioppilaitostradition ulkopuolisesta, näkökulmasta. Juhani on myös huolehtinut arjen pyörittämisestä silloin, kun minulla on ollut tiukka kirjoitusaikataulu. Tästä haluan kiittää sydämeni pohjasta. Joonas ja Hanna ovat kasvaneet tämän projektin aikana pienistä koululaisista isoiksi, upeiksi ihmisiksi. He ovat sietäneet äidin jatkuvia kysymyksiä soittamisesta (Miten ajattelet tämän tai tuon asian) ja ajoittain poissaolevaa tutkijaäitiä. Heidän osallistumisensa kodin töihin on antanut osaltaan mahdollisuuden keskittyä tutkimukseen.

Omistan tämän tutkimuksen perheelleni, sekä tälle nykyiselle, että lapsuudenkodilleni.

Kouvolassa 23.9.2017
Kirjoittaja

KUVIOT

| | | |
|---------|---|-----|
| KUVIO 1 | Tutkimukseen osallistuneet oppilaat kouluasteittain..... | 119 |
| KUVIO 2 | Tutkimusprosessin eteneminen | 125 |
| KUVIO 3 | Yhdessä tai useammassa testissä määriteltyä alemman tuloksen saaneet oppilaat kouluasteittain. | 130 |
| KUVIO 4 | Testitulokset testeittäin ja kouluasteittain (n=15)..... | 131 |

TAULUKOT

| | | |
|------------|---|-----|
| TAULUKKO 1 | Haastattelukysymykset kysymystyypeittäin. | 123 |
| TAULUKKO 2 | Haastateltavien valinta (n=8) ja testitulokset (n=15) | 133 |

SISÄLLYS

ABSTRACT
TIIVISTELMÄ
ESIPUHE
SISÄLLYS

| | |
|---|----|
| PRELUDI | 15 |
| 1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT | 17 |
| 1.1 Kahden tutkimusmaailman rajalla..... | 18 |
| 1.2 Tutkimuksen ja käytännön rajalla..... | 19 |
| 1.3 Ihminen, oppiminen ja musiikki | 20 |
| 1.3.1 Holistinen ihmiskäsitys | 21 |
| 1.3.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys..... | 22 |
| 1.3.3 Musiikkikasvatus | 24 |
| 2 SOITONOPIKELU SUOMESSA | 25 |
| 2.1 Pianonsoiton opetus Suomessa perinteiden valossa | 26 |
| 2.2 Lainsäädäntö ja sen vaikutukset..... | 30 |
| 2.2.1 Opetussuunnitelman perusteet..... | 32 |
| 2.2.2 Tasosuoritukset ja ohjelmisto | 36 |
| 2.2.3 Arviointi..... | 37 |
| 2.3 Musiikkioppilaitosjärjestelmän kritiikkiä | 40 |
| 2.4 Erilaiset oppijat musiikkiopistoissa | 41 |
| 3 MESTARI JA KISÄLLI - OPPIMISEN, OPETTAMISEN JA VUOROVAIKUTUKSEN KOKONAISUUS..... | 46 |
| 3.1 Opettaja ja vuorovaikutuksen taide..... | 47 |
| 3.1.1 Perinteet vuorovaikutuksen tiellä..... | 50 |
| 3.1.2 Vuorovaikutus ja tunteet..... | 53 |
| 3.2 Tulkinta ja tunne | 55 |
| 3.2.1 Soittamiseen liittyviä tunteita..... | 57 |
| 3.2.2 Tunteet ja oppiminen..... | 58 |
| 3.3 Taidon oppiminen | 60 |
| 3.3.1 Oppimisstrategiat, oppimistyylit ja taidon oppiminen | 64 |
| 3.3.2 Musikaalisuus ja taidon oppiminen | 65 |
| 3.4 Motivaatio..... | 67 |
| 3.4.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio | 69 |
| 3.4.2 Opettajan rooli motivaation ylläpitämisessä..... | 73 |
| 3.4.3 Motivaation sosiaalinen ulottuvuus | 74 |
| 3.5 Muisti..... | 76 |
| 3.5.1 Muistaminen ja ulkomuistista soittaminen | 78 |
| 3.6 Nuotinluku ja soittaminen | 80 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 3.6.1 | Nuotinluvusta ja lukutaidosta..... | 82 |
| 3.6.2 | Prima vista..... | 86 |
| 3.6.3 | Kuulonvarainen soittaminen..... | 88 |
| 3.7 | Esiintyminen..... | 91 |
| 3.7.1 | Esiintymisjännitys..... | 91 |
| 3.7.2 | Ulkoa soittaminen itseisarvona..... | 94 |
| 4 | OPPIMISVAIKEUDET | 96 |
| 4.1 | Musiikki, oppiminen ja oppimisvaikeudet – aiempia tutkimuksia..... | 96 |
| 4.2 | Lukivaikeus | 101 |
| 4.3 | Nimeäminen ja oppimisvaikeudet..... | 106 |
| 4.4 | Muita oppimisen vaikeuksia..... | 108 |
| | FUUGA..... | 115 |
| 5 | TUTKIMUSPROSESSI | 117 |
| 5.1 | Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset..... | 117 |
| 5.2 | Tutkimusmenetelmät ja tutkimusaineisto | 118 |
| 5.2.1 | Tutkimukseen osallistuneet oppilaat | 118 |
| 5.2.2 | Käytetyt testit..... | 119 |
| 5.2.3 | Muu tutkimusaineisto | 122 |
| 5.3 | Tutkimusprosessin eteneminen..... | 125 |
| 5.4 | Testien tulokset, lähtö kahdelle ladulle..... | 127 |
| 5.4.1 | Lukitestit..... | 127 |
| 5.4.2 | Nopean nimeämisen testit | 129 |
| 5.4.3 | Matematiikan testit | 130 |
| 5.4.4 | Ongelmia tai hitautta useammassa testissä..... | 130 |
| 5.4.5 | Testien kooste..... | 130 |
| 5.4.6 | Haastateltavien valinta | 131 |
| 5.4.7 | Harhapolut – kuulonvaraisesti aloittaneet..... | 134 |
| 5.5 | Tutkimuksen luotettavuus | 135 |
| 5.5.1 | Tutkijan rooli..... | 135 |
| 5.5.2 | Testit..... | 136 |
| 5.5.3 | Haastattelut | 137 |
| 5.5.4 | Havainnointi | 137 |
| 6 | PÄÄTEEMAT: TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA OPPILAAN NÄKÖKULMASTA | 139 |
| 6.1 | Motivaatio..... | 140 |
| 6.1.1 | Tavoitteet motivaation lähteenä: ”Siinä on se päämäärä ja siihen tähdätään” | 142 |
| 6.1.2 | Ohjelmiston merkitys motivaatiolle: ”Sellaset kappaleet joista en kauheesti tykkää, niin enhän mä niihin laita panosta” | 145 |
| 6.2 | Opettajan rooli..... | 148 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 6.3 | Esiintyminen..... | 152 |
| 6.3.1 | Esiintymisjännitys: "Jännitti niin paljon se tilanne, sit se vaan unohtu" | 153 |
| 6.3.2 | Ulkoa soittaminen: "Se nuotti tuo, vaik mä en kertaakaan kattois, sellasen turvallisuudentunteen" | 155 |
| 6.3.3 | Itselleen soittaminen, oma itse kuulijana: "On ihan omissa maailmoissa" | 158 |
| 6.4 | Harjoittelu | 160 |
| 6.4.1 | Harjoittelu vai soittaminen: "En mä voi sanoo et mä harjottelen juuri koskaan, koska mä soitan aina siks, kun se on kivaa" | 161 |
| 6.4.2 | Motivaatio ja harjoittelu: "Jos on kauheen sekainen nuotti, niin sihtän siin on jo heti alussa, ettei tästä tuu yhtää mitään" | 165 |
| 6.5 | Tulkinta ja tunne - oma itse musiikissa | 167 |
| 6.5.1 | Onnistuminen ja ilo omasta osaamisesta: "No siis tuleehan siin sellain onnistumisen tunne" | 167 |
| 6.5.2 | Tunteiden ilmaisemisen pakko: "Se on jotenki oikeen tuplast naurettavampaa" | 169 |
| 6.5.3 | Oikeus tuntea musiikki omalla tavallaan: "Kun löytää oman tyylin siihen kappaleeseen, ja se nollataan" | 170 |
| 6.6 | Oppimisen vaikeudet ja soittaminen | 172 |
| 6.6.1 | Alkuvaiheen opetusmenetelmät ja kuulonvaraisuus: "Mä soitin varmaan korvalt enemmän" | 172 |
| 6.6.2 | Oppimisen vaikeudet ja soittaminen: "Kun siihen pystyy kuitenkin, nii ei siin oo mitään järkee olla tekemättä" | 174 |
| 6.6.3 | Opetuksen ja harjoittelun keinot oppimisen tukena: "Aika paljon niillä vinkeillä, mitä sä oot antanu" | 176 |
| 6.6.4 | Oppimisen vaikeudet koulussa: "Jos mä luen jotain kirjaa, niin en mä voi lukee sillee vaan niinku jotkut kaverit" | 178 |
| 6.6.5 | Soittajana kehittyminen: "Kyl varmaan mä varmaan jotenkin luen ehkä paremmin nuotteja" | 181 |
| 7 | VASTATEEMAT: TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA SOITONOPETUKSEN NÄKÖKULMASTA | 184 |
| 7.1 | Testitulosten ja soittamisen yhteyksiä - opettajan havainnot..... | 185 |
| 7.1.1 | Lukemisen hitaus ja soittaminen | 185 |
| 7.1.2 | Nimeämisen hitaus ja soittaminen | 187 |
| 7.1.3 | Nimeämisen hitaus tai matala lukitestin tulos yhdistettynä matematiikan vaikeuksiin..... | 188 |
| 7.1.4 | Matematiikan vaikeudet ja soittaminen..... | 190 |
| 7.1.5 | Kuulonvaraisesti aloittaneet | 190 |
| 7.2 | Tyypilliset ongelmat soittamisessa | 191 |
| 7.2.1 | Yhteisiä ongelmia - eritasoisia ratkaisuja..... | 194 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 8 | OPETUKSEN KEINOJA - TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA OPETUKSEN NÄKÖKULMASTA | 195 |
| 8.1 | Vuorovaikutus ja yhteisen ymmärtämisen alue | 197 |
| 8.2 | Motivaatio | 198 |
| 8.3 | Harjoittelu ja sen ohjaaminen | 200 |
| 8.4 | Soittajaksi oppiminen ja sen opettaminen..... | 201 |
| | 8.4.1 Nuotinluku ja nuotista soittaminen..... | 202 |
| | 8.4.2 Kappaleiden opettelemisen taito | 205 |
| | 8.4.3 Erilaisia kappaleita - erilaisia tavoitteita oppimiselle | 208 |
| 8.5 | Monikanavainen opetus | 209 |
| 8.6 | Esiintyminen ja esiintymisjännitys..... | 211 |
| | 8.6.1 Mielikuvaharjoittelu esiintymisen tukena..... | 213 |
| | 8.6.2 Mielessä soittaminen, ideomotorinen harjoittelu | 214 |
| 8.7 | Tasosuoritukset | 215 |
| 8.8 | Tietämällä muistaminen - keskittyminen..... | 215 |
| 8.9 | Apuvälineet ja muistisäännöt | 217 |
| 9 | POHDINTA: PIANONSOITON OSAAMISEN TAIDE | 219 |
| 9.1 | Entä ne erilaiset oppijat?..... | 220 |
| 9.2 | Ketkä pääsevät musiikkiopistoon?..... | 222 |
| 9.3 | Mestari, kisälli ja uudenlainen vuorovaikutus..... | 223 |
| 9.4 | Tulosten luotettavuus | 224 |
| 9.5 | Jatkotutkimusaiheet..... | 227 |
| 9.6 | Lopuksi..... | 228 |
| | LÄHTEET | 231 |
| | LIITTEET | |

PRELUDI

Säveltäjämestari Johann Sebastian Bachin Das Wohltemperierte Klavier - kokoelmien preludit ja fuugat ovat yksi pianokirjallisuuden kulmakivistä. Varsinkin ensimmäinen *Hyvin viritetty klaveeri* -kirja on tullut minulle tutuksi vuosien aikana. Näitä sävellyksiä soittamalla olen oppinut pianonsoitosta paljon sellaista oleellista, joka kantaa tänäkin päivänä. Mestari Bachin musiikin soittaminen on puhdistavaa, ja taitavien muusikoiden levytysten kuunteleminen nostaa arkipäivän yläpuolelle. Tästä syystä halusin valita tutkimukseni raportoinnin muodoksi preludin ja fuugan. Olen lähtenyt tekemään tätä tutkimusta pianonsoiton opettajana, mutta myös muusikkona, ja musiikillisen elementin tuominen mukaan työn tulosten esittelyyn tuntui paitsi luontevalta, myös tärkeältä. Tutkimuksessa erilaiset teemat risteilevät toistensa lomassa ja rinnakkain, ja tekstinikin jakautuu kahteen osaan: tutkimuksen taustalla oleviin teorioihin, ilmiöihin ja historiaan sekä itse tutkimukseen ja sen tulosten raportointiin.

Musiikissa preludilla ei ole määriteltyä rakennetta, se voi olla lyhyt tai pitkä, itsenäinen teos tai alkusoitonomainen kappale. Tässä väitöskirjassa preludin rooli on itsenäinen, mutta samalla se johdattaa lukijaa kohti fuugaa. Preludi luo taustaa fuugalle, se mahdollistaa yksittäisten oppilaiden kokemusten linkittämisen tutkimustietoon.

Käyn preludissa läpi suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän historiaa ja erilaisten oppijoiden asemaa tässä järjestelmässä. Etsin taustaa nykyiselle pianonsoiton opetuksen käytännölle perinteestä, nostan esiin motivaation, taidon oppimisen ja musikaalisuuden käsitteet sekä käsittelen erilaisten oppimisvaikeuksien teoreettista taustaa. Näin preludi johdattaa kohti fuugaa, jossa liittyvät oppilaiden kokemukset ja opettajan näkemykset preludin taustaa vasten.

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Musiikin harrastaminen on suosittua lasten ja nuorten keskuudessa, ja musiikki on taiteen perusopetuksen kentässä suosituin taiteenala sekä oppilaitosten että oppilaiden määrässä tarkasteltuna (Koramo 2009, 13–18). Piano on musiikkioppilaitoksissa suosituin instrumentti, vaikka sähköiset soittimet kiinnostavatkin oppilaita yhä enemmän. Monessa kodissa on piano, ja musiikkiopistoihin pianonsoittoa opiskelemaan hakevat oppilaat usein mainitsevat yhdeksi syyksi soittimen valintaan sen, että kotona on jo instrumentti. Usein myös ajatellaan, että piano olisi jonkinlainen perussoitin, jonka soittamisesta on hyötyä tulevaisuudessa.

Olen toiminut pianonsoitonopettajana opiskeluaajoistani lähtien yksityisesti ja eri musiikkiopistoissa. Olen opettanut sekä musikaalisuus- tai muuten soveltuvuustestattuja että testaamattomia oppilaita, viisivuotiaista lukiolaisiin ja aikuisopiskelijoihin. Oppilaitani on lähtenyt myös musiikin ammattiopintoihin. Käytännön opetustyössä törmäsin jo aivan ensimmäisten työvuosieni aikana tilanteisiin, joissa oppilas ei edennyt lahjakkuutensa ja harjoittelunsa edellyttämällä tavalla. Soitonopettajan opinnoissa oppimisen vaikeuksista ja erilaisista oppijoista ei puhuttu lainkaan. Musiikkioppilaitosjärjestelmä – opetussuunnitelman ja asenteiden tasolla – ei myöskään ole ottanut erilaisia oppijoita huomioon kuin vasta viimeisen noin kymmenen vuoden aikana.

Tämän tutkimuksen lähtökohtina ovat työni soitonopettajana, halu tietää lisää pianonsoiton, soitonopetuksen ja oppimisvaikeuksien suhteesta, tarve ymmärtää oppilaiden ajatus- ja kokemusmaailmaa, sekä samalla auttaa myös muita soitonopettajia heidän työssään. Soitonopettajana halusin auttaa oppilaita soittamaan paremmin ja oppimaan helpommin. Samalla pyrin löytämään sellaisia yhteisiä piirteitä oppilaiden oppimisen tavoissa, joita tarkastelemalla voidaan etsiä yhteyksiä oppimista mittaavien testien ja soittamisen vaikeuksien välillä. Tutkijana pyrkimykseni on samalla luoda sellaista uutta tietoa, josta olisi apua pianonsoiton opetuksen ja mahdollisesti soitonopetuksen kentällä laajemminkin.

Kokemukseni soitonopettajana ja työni tutkijana limittyvät tässä tutkimuksessa toisiinsa. Arkityössä kohdatut haasteet ja asenteet nousevat tutki-

muksen teemoiksi tämän päivän todellisuudesta. Se maailma, jossa olen soitonopettajana elänyt tutkimusta tehdessäni, näkyy myös tässä väitöskirjassa. Soitonopettajan ja tutkijan roolit sekoittuvat toisiinsa: tutkijana etsin vastauksia arjen opetustyössä kohtaamiini haasteisiin, ja opettajana pyrin ottamaan opetuksessani käyttöön tutkimuksessa saamaani tietoa. Tutkijana saamani vastaukset ovat myös käytettävissä tässä päivässä sekä opetuksen että koko musiikkioppilaitosjärjestelmän kehittämiseen.

1.1 Kahden tutkimusmaailman rajalla

Eri tieteenaloilla on omat tutkimusmenetelmänsä ja tieteenfilosofiset lähtökohdansa. Musiikkikasvatus yhdistää eri tieteenalojen näkökulmia, tutkimuksissa liikutaan niin musiikkitieteen, kasvatustieteen kuin psykologian ja filosofiankin alueilla. Viime aikoina – kuten tässä tutkimuksessa – tutkimukseen nousevat mukaan myös erityispedagogiikan teoriat. Ihmistieteet koostuvat epäyhtenäisistä tutkimusperinteistä, niissä käytetään hyvin erilaisia metodeja ja ne voivat olla jopa joiltain osin intresseiltään vastakkaisia (Salonen 2007, 101). Ihmistieteen kuuluu inhimillisten tarkoitusten kohtaaminen ja niistä keskusteleminen. Tarkoitusten ja arvojen pohtiminen on tärkeää sen vuoksi, että ihmistieteet tutkivat todellisuutta inhimillisen merkityksenannon näkökulmasta. Tutkitaan ihmistä: ihmisen ajattelua, tunteita ja uskomuksia. Tutkimuskohteiden kautta ihmistieteissä näkyvät kulttuuriset sidonnaisuudet. (Salonen 2007, 103–104.) Tässä tutkimuksessa liikutaan yhtä aikaa humanistisen (musiikkitiede, musiikin historia, musiikkifilosofia) ja yhteiskuntatieteiden (kasvatustiede, erityispedagogiikka, psykologia) tutkimusperinteiden kentällä. (Vrt. Louhivuori 2003, 251–257.) Samalla, kun musiikkikasvatus itsessään koostuu lukuisista tutkimusperinteistä, olen lähtenyt vierailemaan erityispedagogisen tutkimuksen alueella. Kuljen siis kahden tutkimusperinteen rajalla.

Filosofisessa antropologiassa etsitään vastausta kysymyksiin: mikä ihminen on, mikä tekee ihmisestä ihmisen. Filosofisen antropologian tutkimustuloksia nimitetään ihmiskäsityksiksi. (Laine & Kuhmonen 1995, 7.) Fenomenologinen näkökulma etsii mahdollisimman moniulotteista ihmiskuvaa ja sen tavoitteena on päästä käsiksi siihen, mikä on elävää ja välitöntä ja edeltää reflektoitua ilmiötä (Laine & Kuhmonen 1995, 41). Fenomenologiassa puhutaan kehollisuudesta, millä tarkoitetaan maailmaan suuntautumista merkityshakuisesti (Laine & Kuhmonen 1995, 50–51). Kehollinen oleminen on perspektiivistä olemassaoloa; kehollinen subjekti on aina määrättyssä 'tässä ja nyt' -situaatiossa josta hän voi kohota laajempiin perspektiiveihin esimerkiksi ajattelun tai mielikuvituksen kautta (Laine & Kuhmonen 1995, 51). Fenomenologinen näkökulma ihmiseen on nähdä tämä kokemuksellisen kokonaisuutena. Ihmisessä esiintyy myös henkinen: ajattelu, tiedon muodostus, arvojen asettaminen ja myös eettinen vastuullisuus (Rauhala 1998, 19). Erilaiset kulttuurin ilmentymät kuten taide ovat ihmissuhteiden lisäksi sellaisia suhteita, joihin ihminen voi hakeutua, ja näiden suhteiden avulla ihminen voi kehittää itseään jopa pyyteettömämmin kuin ih-

missuhteissa (Rauhala 1998, 95–96). Fenomenologinen ihmiskäsitys luetaan kulttuurisiin ihmiskäsityksiin, joita yhdistävänä on käsitys ihmisestä kulttuurisesti rakentuneena ja itseään muuttamaan pystyvänä oliona. Kulttuuristen näkemysten mukaan ihminen on rakenteeltaan avoin ja muuttuva olio, jonka kuvaaminen erillisenä teoriasysteeminä on harhaanjohtavaa. (Laine & Kuhmonen 1995, 223–229, ks. myös Lindström 2009, 112.) Tämän tutkimusprosessin aikana, kuuntelemalla oppilaita heidän omassa elämäntilanteessaan ja kokemusmaailmassaan, sain tietoa heidän kokemuksistaan, tunteistaan ja tavoistaan oppia. Opin ymmärtämään heitä syvemmin.

Toisaalta tutkimuksessa on mukana erityispedagogiikan maailma: oppimisvaikeudet ja niiden taustalla olevat teoriat sekä oppilaiden testipistemäärät. Näiden pisteiden vertaaminen siihen, miten oppilaat soittavat ja edistyvät opinnoissaan on laadullista tutkimusta: luotan omiin havaintoihini opettajana. Oppilaan soittotaidon edistymistä ei voida mitata samalla tavoin kuin lukutaidon kehittymistä. Siksi on toimittava siinä maailmassa, jossa oppilaat soittavat: verrattava heidän edistymistään musiikkioppilaitoksissa soittavien oppilaiden opettamisesta saamiini kokemuksiin.

1.2 Tutkimuksen ja käytännön rajalla

Musiikkikasvatuksen kaksijakoinen luonne (musiikki ja kasvatus) heijastuu lähestymistapojen ja tutkimusmenetelmien valintaan. Mikäli pyritään tutkimaan vaikkapa koulun musiikinopetusta, havainnointi ja kyselyt ovat toimivia menetelmiä, kun taas oppimiseen tai musiikkiin liittyviä kysymyksiä on usein tutkittu kokeellisin menetelmin. Musiikkikasvatuksen piirissä laadullisen tutkimuksen menetelmät ovat yleistyneet viime aikoina. (Louhivuori 2003, 252.) Samalla, kun pyrin tutkimuksessani selvittämään erilaisten opetuksen käytäntöjen toimivuutta (musiikin didaktiikan tutkimus), olen kiinnostunut myös opetussuunnitelman vaikutuksista soitonopettajan työhön (opetussuunnitelmaoppi). Tutkimukseni taustana on tapaus Veera (Hasu 2010), eli lukivaikkeuksinen pianonsoiton opiskelija. Tapaustutkimukselle on ominaista se, että pyritään selvittämään jotain, joka ei ole ennestään tiedossa, mutta vaatii lisävalaisua (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 10). Tapaustutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä tutkittavasta tapauksesta, tällä kertaa oppimisvaikeuksista pianonsoiton opiskelijoilla. Tutkimuksessa tarkastellaan erilaisia oppimisvaikeuksia ja niiden ilmenemistä sekä niiden vaikutusta soitonopiskeluun. Lisäksi tarkastellaan sitä, mitä oppilaat itse ajattelevat oppimisestaan ja soittamisesta. Koska tutkimuksessa etsitään myös käytännön työkaluja soitonopettajille ja tarkastellaan oppilaiden kokemuksia musiikkioppilaitosympäristössä, metodiksi valikoitui toimintatutkimus. Toimintatutkimusten yhteisinä piirteinä voidaan Kuulan (1999, 10) mukaan nähdä käytäntöihin suuntautuminen, osallistuminen tutkimusprosessiin sekä muutokseen pyrkiminen. Näistä yhteisistä piirteistä huolimatta toimintatutkimuksen kentällä sovellettavat ja kehitettävät teoriat, tutkimusten kohteet ja kysymysten asetelut voivat olla hyvinkin erilaisia.

Toimintatutkimus perustuu aina tapaukseen – toimintatutkimus on tapaustutkimuksen kaltainen tutkimusstrategia, joka kohdistuu tiettyyn erityistapaukseen (Anttila 2005, 439), ja toiminnallisuus tuo tapaustutkimukseen omat erityispiirteensä (Lehtonen 2008, 245). Tavanomaisessa tapaustutkimuksessa toiminnan arviointi tapahtuu yleensä vasta sitten, kun toiminta on tutkimuskohteessa jo loppunut. Toimintatutkimuksessa tutkija sekä osallistuu kohteensa toimintaan ja havainnointiin että arvioi toimintaa. (Lehtonen 2008, 245–246.) Toimintatutkimuksen tarkoituksena on kehittää uusia taitoja tai uusia lähestymistapoja johonkin tiettyyn asiaan, tai sillä pyritään ratkaisemaan sellaisia ongelmia, joilla on suora yhteys johonkin käytännölliseen toimintaan. Kriittisellä reflektiivisyydellä on toimintatutkimuksessa keskeinen merkitys. (Anttila 2005, 440–441.) Opettaja joutuu työssään tarkastelemaan ja korjaamaan omaa toimintaansa jatkuvasti, refleктоimaan omaa työtään kriittisesti. Opettajan toimiessa samalla tutkijana hänen on tarkkailtava sekä omaa opetustaan että tutkimustaan. Soitonopetuksessa toimintatutkimukselle tyypillinen syklisyys ei toteudu samalla tavoin kuin voitaisiin ajatella esimerkiksi käsiteltäessä ja tutkittaessa vaikkapa jonkin organisaation tiettyä ongelmaa. Myös tuloksia ja korjausliikkeitä on tarkasteltava eri tavoin: ei pysähdytä analysoimaan saatuja tuloksia ja tehdä suunnitelmaa seuraavalle syklille, vaan jokainen soittotunti on samaan aikaan sekä havainnoinnin, reflektionin että toiminnan tapahtumakenttä. Toimintatutkimukselle tyypillistä suunnittelu-toiminta-havainto-reflektointi-kierrosten spiraalia ei tässä tutkimuksessa synny, mutta sekä itse opetuksen että tutkimuksen reflektointia ja suunnittelua tapahtuu silti jatkuvasti. (Vrt. Anttila 2005, 442–444.)

1.3 Ihminen, oppiminen ja musiikki

Ihmistä tutkiessaan tutkijan on kysyttävä itseltään, millainen ihmiskäsitys hänen ajatteluunsa vaikuttaa. Opettajan puolestaan on tiedostettava se oppijäkäsitys, josta lähtien hän tekee työtään. Yhdistäessäni haastatteluaineiston tutkimisen ja toimintatutkimuksen minun on kysyttävä itseltäni, millainen käsitys minulla on oppilaista, opettamisesta ja oppimisesta, ja miten käsitykseni vaikuttavat tähän tutkimukseen? Samalla minun on kysyttävä, millaisesta ihmiskäsityksestä tarkastelen sekä musiikkia, oppimista että oppilaideni kokemuksia. Lisäksi mukana on erityispedagogiikan ja oppimisvaikeuksien näkökulma, jolloin tarkastellaan enemmän tiettyjä testituloksia tai oppimisen toteutumista kuin oppilaan tai opettajan kokemusmaailmaa.

Tutkimukseni ontologisena perusteena on oppilaan näkeminen aktiivisena toimijana, jonka oma toiminta vaikuttaa keskeisesti oppimiseen. Samalla näen oppilaan myös tuntevana ja ymmärtävänä kokonaisuutena: oppimisvaikeus ei yksinään selitä oppimisen etenemistä, ja oppimisvaikeus on vain yksi osa oppilaan elämää ja kokemusmaailmaa. Oppilaaseen vaikuttavat – usein jopa oppimisvaikeutta enemmän – soittotunnin tunnelma, motivaatio (lyhyen ja pitkän tähtäimen, sisäinen ja ulkoinen), opettajan rooli motivaation luojana sekä opet-

tajan pedagogiset taidot. Keskeistä on pohtia sitä, mikä on ihminen. Tutkimuksen ihmiskuvaan vaikuttavasta käsityksestä ihmisen kokonaisvaltaisuudesta enemmän luvussa 1.3.1.

Tutkimusote on monimenetelmällinen: aineistona käytetään sekä haastatteluja, opettajan havaintoja, tunneilla tehtyjä muistiinpanoja että erilaisten oppimisvaikeuksia mittaavien testien tuloksia. Aineisto antaa kokonaiskuvan tutkittavasta kohteesta: pianonsoittajasta ja hänen oppimisen tavoistaan. Epistemologisesti tämä on perusteltu lähtökohta myös siksi, että tutkimuksen kohteena on ilmiö, jota ei ole vielä paljon tutkittu. On siis tarkasteltava aihetta monesta näkökulmasta: oppilaan, opettajan ja tutkijan kokemusmaailmasta ja havainnoista, mutta myös mitattavissa olevista tutkimustuloksista käsin.

1.3.1 Holistinen ihmiskäsitys

Kun tarkastellaan soittajaa ja hänen oppimistaan, on tarkasteltava sitä kokemusmaailmaa, jossa hän elää. Soittaminen on myös kehollinen kokemus, joskin pianonsoitto on eri tavalla kehollista kuin jonkin puhallinsoittimen soittaminen tai vaikkapa laulamminen. Kehollisuus on läsnä tekemisessä, ja taidon oppimisen kautta oppijan on mahdollista oppia tuntemaan myös itsensä paremmin (Rissanen 2016, 142).

Ihmisen olemassaoloa koskevan ontologisen analyysin tulos on ihmiskäsitys; ihmiskäsitys ja ihmiskuva ovat kaksi eri käsitettä (Rauhala 1990, 32). Fenomenologia on filosofinen suuntaus, joka tutkii todellisuuden ilmenemistä ihmiselle hänen kokemusmaailmassaan, kokemuksellisuuden rakenteita havaintokokemuksessa (Keski-Luopa 2009). Eksistentiaalisessa fenomenologiassa otetaan huomioon inhimillisen olemassaolon erilaiset puolet, sekä tajunta että kokemus (Rauhala 2005, 103–104). Soittamisessa – samoin kuin musiikin vastaanottamisessa – *kehollisuus* (mm. Rauhala 1983, 30–31; 1990, 35; 2005, 35–39) on mukana fyysisenä toimintana. Soittamisessa koettavat mielihyvän tunteet voivat olla pyrkimistä omassa kehossa koettuun rentouteen tai keholliseen aktiivisuuteen (Kosonen 2001, 17). Toisaalta soittaja voi myös päästä sellaiseen tilaan, jossa hän ei tunne olevansa oman kehonsa tai fyysisten rajoitustensa vanki (Kosonen 2001, 17). Ihminen on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristöönsä, ja olemassaolossamme syntyy merkityksiä juuri tästä suhteissa olemisesta, tästä käytetään termiä *situationaalisuus* eli elämäntilanteisuus (Rauhala 1983, 33–38; 1990, 35; 2005, 39–42; ks. myös Kosonen 2001, 21–23). Musiikki vaikuttaa ihmiseen sekä ilman tajunnan tulkitsevuutta että tajunnallisena prosessina, mikä selittää musiikin moninaista vaikutusta kokijassa (Kosonen 2001, 18). *Tajunnallisuus* (Rauhala 1983, 26–30; 1990, 35; 2005, 29–35) kokemisen kokonaisuutena edellyttää toteutuakseen sekä kehollisuuden että situationaalisuuden (Kosonen 2001, 23).

Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on kaikissa tilanteissa läsnä oleva kokonaisuus juuri senhetkisessä historiallisessa tilanteessaan ja maailmasuhteessaan (Kosonen 2001, 24). Eri olemassaolon tasoilla reaalistuvaa ihmisen kokonaisuutta voidaan kutsua Rauhalan (2005) mukaan persoonaksi. Tämä ihmispersoona ei luo maailmoja ja niiden olioita tyhjästä, vaan se maailma jonka

tunneimme ja jossa elämme, on ihmisen maailma. Annamme todellisuuden rakenteille merkityksiä, joiden avulla pystymme sekä käsittämään että käsittelemään todellisuutta saamatta tietää, mitä nämä rakenteet tai oliot todellisuudessa ovat. Persoonan monitasoisessa maailmasuhteessa tajunnallisuus on tärkeä toimintataso kielen ja ajattelun mahdollistajana, ja samalla tajunnan henkinen toimintataso mahdollistaa ihmisen kehittymisen eettisesti vastuulliseksi persoonaksi. (Rauhala 2005, 64–66.) Soitonopetuksessa oppilaan kokonaisvaltaisuuden huomioiminen ja erityisesti elämäntilanteisuuden tajuaminen auttavat opettajaa sekä refleктоimaan omaa toimintaansa että ymmärtämään oppilaan reaktioita ja oppimiseen vaikuttavia seikkoja soittotuntitilanteessa.

1.3.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Tutkimuksessa tarkastellaan oppijaa musiikkioppilaitosympäristössä, jossa noudatetaan opetushallituksen laatimien opetussuunnitelman perusteiden mukaista opetussuunnitelmaa. Näitä opetussuunnitelman perusteita käsitellään tässä väitöskirjassa myöhemmin, mutta koska ne perustuvat vahvasti konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle, on syytä katsoa myös sitä, mitä tällä oppimiskäsityksellä tarkoitetaan.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys rakentuu kognitiivisen psykologian perustalle, ja kaikille konstruktivistisen oppimiskäsityksen suuntauksille on yhteistä käsitys oppijan aktiivisesta roolista ja tiedosta ihmisen itsensä aktiivisesti rakentamana eli konstruoimana (Anttila 2004, 22–23, 26). Konstruktivistisen opetuksen tarkoituksena on tukea oppijan aktiivista pyrkimystä itse rakentaa omia tiedollisia käsityksiään ja mallejaan (Puolimatka 2002, 238). Oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta, se heijastaa oppilaan toimintaprosessia, ja toiminnan säätely on samalla oppimisen säätelyä. Yhtenä oppilaan toiminnan säätelijänä on hänen tapansa hahmottaa roolinsa oppimisprosessissa, ja vaikka monia toimintastrategioita on helppo oppia, niiden käyttö riippuu siitä, katsooko oppija itse olevansa vastuussa toiminnastaan vai odottaako hän muiden ohjaavan häntä. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 164.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta luodut opetussuunnitelmat eivät voi olla kiinteitä ja yksityiskohtaisia, ja samalla kun yksittäisten taitojen ja tietojen erillinen opettaminen menettää keskeisen roolinsa, tilalle nousevat oppimisen taitojen opettamisen ehdot. Samalla tämä vaikuttaa opetustilanteeseen, jolloin keskeiseksi nousee sellaisen oppimisympäristön luominen, joka edistää edellä mainittujen taitojen kehittymistä. Opettajan tehtävänä on johtaa opetussuunnitelmasta jokaiseen oppimistilanteeseen parhaiten toimivat päätelmät. (Rauste-von Wright ym. 2003, 200–202.)

Oppimiskäsitykseen liittyy läheisesti myös opetusnäkemys, ja esimerkiksi Anttila (2004) erottaa toisistaan didaktisen ja pedagogisen opetuskäsityksen. Didaktinen opetusnäkemys on musiikkioppilaitoksissa hänen mukaansa keskittynyt lähinnä teoreettisen tiedon ja musisoiminnan tekniikoiden tarjoamiseen oppilaalle sekä virheettömän suorituksen tavoittelemiseen esitystilanteessa. Pedagogisella opetusnäkemyksellä Anttila tarkoittaa ajattelutapaa, jossa varsinaiseen oppiaineeseen (tässä tutkimuksessa pianonsoitto) liittyvät tiedot, taidot ja

tunnekokemukset ovat vain yksi osa opettajan tehtäväkenttää, ja musiikinopettajan on oppilaidensa musiikillisten tietojen ja taitojen lisäksi pyrittävä kehittämään heidän henkisiä oppimisen edellytyksiään, kuten minäkäsitystä, itseluottamusta, oppimistyylejä ja opiskelun sosiaalisia edellytyksiä. Anttila myös huomauttaa, että vaikka musiikkioppilaitosten opetussuunnitelman perusteet on muotoiltu paljolti konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta, se, mitä oppitunneilla tapahtuu, riippuu yksittäisistä opettajista ja heidän käsityksistään ihmisestä, tiedosta, musiikista, oppimisesta ja opettamisesta. (Anttila 2004, 28–30.)

Uuden opetussuunnitelman vaikutus oppimiskäsitykseen

Perusopetuksen uudet opetussuunnitelmat otettiin käyttöön syksyllä 2016. Niissä oppimiskäsitykset ovat muuttuneet edellisiin opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmat ovat myös muuttumassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitystä on hyödynnetty muiden koulutusmuotojen perusteita laadittaessa. Perusteiden oppimiskäsitys on viimeisimpään tutkimustietoon perustuva kuvaus siitä, miten ihmisen ajatellaan oppivan. Se esittää ikään kuin keskeiset yleiset oppimiseen liittyvät seikat, mutta samaan aikaan se huomioi, että oppiminen on aina kiinni muun muassa siitä, mitä opiskellaan. (Kauppinen 2017.)

Tätä kirjoitettaessa (18.6.2017) Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden alustava luonnos on luettavissa Opetushallituksen verkkosivuilla. Tässä luonnoksessa oppilas nähdään edelleen aktiivisena toimijana, oppimisen iloa ja myönteisiä kokemuksia painotetaan edellisiä perusteita enemmän. Luonnoksessa otetaan huomioon sekä yksilöllisyys että yhteisöllisyys, vuorovaikutteisuus ja kehollisuus. Jo vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteissa otettiin huomioon opettajan merkitys oppilaan opiskelutaitojen kehittämisessä. Uudessa luonnoksessa tätä ajatusta laajennetaan, ja nähdään oppimisprosessin aikana saatava rohkaiseva ja kannustava palaute oppimista edistävänä.

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet perustuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Hän oppii asettamaan tavoitteita ja toimimaan tavoitteiden suuntaisesti sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista. Kokemukset ja vuorovaikutus ympäristön kanssa samoin kuin eri aistien käyttö ja kehollisuus ovat oppimisen kannalta olennaisia.

Taiteen perusopetuksessa oppiminen on yksilöllistä ja yhteisöllistä tietojen ja taitojen rakentamista, joka vahvistaa oppilaan kulttuurista osallisuutta ja edistää hänen hyvinvointiaan. Oppiminen on kaikilla taiteenaloilla kokonaisvaltainen ja vuorovaikutteinen prosessi, joka kehittää oppilaan tietoja ja taitoja monipuolisesti. Se on erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista.

Oppilaita ohjataan ymmärtämään kokemuksiaan, tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttämään tätä tietoa oman oppimisensa kehittämiseen. Harjoittelu ja harjoittelemaan oppiminen ovat merkityksellisiä taitojen kehittymisen kannalta. Oppimisprosessin aikana saatava rohkaiseva ja kannustava ohjaus ja palaute vahvistavat oppilaan luottamusta

omiin mahdollisuuksiinsa. Monipuolisen, myönteisen ja realistisen palautteen antaminen ja saaminen ovat keskeinen osa oppimista edistävää vuorovaikutusta. (Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017 / Luonnos 15.3.2017.)

1.3.3 Musiikkikasvatus

Kun musiikkikasvattaja kysyy, mitä kasvatus on, hän joutuu myös kysymään, mitä musiikki on. Musiikkikäsite, ihmiskäsite ja tiedonkäsite kietoutuvat yhteen tavalla, jotka tekevät toiminnastamme lasten ja nuorten kanssa Lindströmin (2009, 112) mukaan aina eettisen kysymyksen. Sekä esteettisessä että praktiaalisessa musiikkikasvatuksen filosofiassa lähdetään liikkeelle ajatuksesta, että musiikilla on mahdollisuus edesauttaa inhimillistä kasvua (Lindström 2009, 113). Inhimillisellä kasvulla tarkoitetaan näissä filosofioissa muun muassa itse-tuntemuksen lisääntymistä. Esteettinen musiikkikasvatus (ks. esim. Langer 1953; Meyer 1956; ks. myös Lindström 2009, 113) määrittelee musiikille itseisarvon, praktiaalisessa filosofiassa (ks. esim. Elliot 2005; Westerlund 2003) musiikin arvo on sidoksissa sen merkityksiin ihmisen käytössä (Bowman 2005, 64–69; ks. myös Lindström 2009, 114.) Soitonopetuksen perinteessä musiikilla on ollut itseisarvo: taide itsessään on tärkeää, ja musiikin arvoon ei ole vaikuttanut niinkään sen käyttö tai musiikinopiskelusta saatava hyöty esimerkiksi kognitiivisten kykyjen kasvulle. Tässä tutkimuksessa musiikilla nähdään olevan itseisarvo, mutta silloin kun kyseessä on musiikkia opiskeleva oppilas, hänen itsenäisyytensä ja itsemääräämisoikeutensa sekä oikeutensa tehdä tulkintoja musiikista on oltava myös itseisarvo. Musiikin esteettinen arvottaminen ei opetustilanteessa saa mennä oppilaan arvon edelle.

Musiikkikasvatuksessa fenomenologinen lähtökohta tekee oikeutta musiikin monipuoliselle vaikutukselle ihmisessä. Koska musiikilla on voimakas vaikutus ihmiseen sekä järjen, tunteen että kehon kautta, soittamisen, oppimisen ja opettamisen tarkasteleminen fenomenologisesta näkökulmasta on luonteva tapa lähestyä oppilasta ja hänen kokemustaan. Ihmisen ainutkertainen kokemusmaailma on otettava huomioon opetuksessa, samoin se täytyy ottaa huomioon tutkimustyössä. Lindström (2009, 114) korostaakin, että ollessamme tekemisissä musiikin kanssa olemme tekemisissä aina myös inhimillisen kokemuksen kanssa. Kokemuksen tarkasteleminen ja ymmärtäminen auttavat ymmärtämään myös oppimista.

2 SOITONOPISKELU SUOMESSA

Musiikkiopisto-opiskelu on erilaista kuin itseksseen soittaminen, yksityisopettajan tunneilla käyminen tai kansalaisopistossa opiskelu. Samoin soitonopiskelu Suomessa on erilaista kuin monessa muussa maassa. Tästä syystä lähden liikkeelle perusasioista: millaisessa järjestelmässä tämän tutkimuksen päähenkilöt ovat opiskellessaan pianonsoittoa. Tämä on perusteltua ensinnäkin siksi, että musiikkioppilaitoksissa opiskelevat lapset ja nuoret ovat osa järjestelmää, joka pohjaa vuosisatoja vanhaan mestari-kisälli-perinteeseen. Toiseksi, koska tutkimuksessani liikun erityispedagogiikan maailmassa, ja tutkimustani saattavat lukea myös muut kuin musiikkioppilaitosmaailmassa sisällä olevat, järjestelmän ja sen historiallisen perustan tunteminen auttaa ymmärtämään soitonopiskelun maailmaa paremmin.

Suomen musiikkioppilaitoksissa on perinteisesti opetettu ns. taidemusiikkia, vaikka nykyisin sekä kansanmusiikki että rytmimusiikki kuuluvat opetusohjelmaan monessa opistossa. Tutkimuksessa mukana olleet oppilaat opiskelivat kaikki musiikkiopistossa taidemusiikkia, vaikkakin heidän ohjelmistoissaan oli myös musikaali-, elokuva- ja popmusiikkia. Koska pianonsoitonopetuksen perinne pohjautuu taidemusiikkiin, tarkastelen myös sitä, miten tähän on päädytty. Pianonsoiton opiskelulla on oma pitkä perinteensä, jonka tunteminen auttaa ymmärtämään painolastia, joka edelleen omalta osaltaan vaikeuttaa esimerkiksi oppimisvaikeuksisen soittajan opiskelua. Taidemusiikin ylivaltaa ja koko musiikkiopistotraditiota on kritisoitu (ks. mm. Kosonen 2001; Lehtonen 2004), ja sekä oman kokemukseni että käymieni keskustelujen perusteella muutosta oppilaslähtöisemmän ohjelmiston suuntaan on ollut nähtävissä jo jonkin aikaa. Tämä herättää myös vastareaktion pelkoa ”tason laskusta”. Tarkemmin käsittelen musiikkioppilaitoskriittikiiä luvussa 2.3. Ymmärtääkseen sitä, miksi nykyinen järjestelmä on olemassa tai miksi ns. taidemusiikkia opetetaan musiikkioppilaitoksissa enemmän kuin kansan- tai rytmimusiikkia, on luotava kat-saus sekä soitonopetuksen historiaan että taidemusiikin historiaan Suomessa.

2.1 Pianonsoiton opetus Suomessa perinteiden valossa

Pianonsoiton historia on suurten nimien historiaa. Pianonsoiton opetuksesta puhuttaessa puhutaan aina myös vuosisataisesta traditiosta, ja opetusta on pitkään käsitelty ainoastaan pianismin näkökulmasta. Puhutaan ”pianistien sukupuusta”, jossa voidaan vetää viivoja mestarin ja tämän oppilaiden välille löytäen jatkumoita esimerkiksi Johann Sebastian Bachista Ludwig van Beethovenin ja Karl Czernyn kautta Franz Lisztiin asti. (Ks. esim. Herman-Philipp 1982, 88–89; Bernstein 1997, 3; Gillespie 1965.)

Pianonsoiton opetuksen historia on myös vahvojen mielipiteiden ja arvovalintojen, erilaisten koulukuntien historiaa. Jo pelkästään sormituksista ja erilaisten sormitustapojen vaikutuksesta soittamiseen on kirjoitettu kokonaisia kirjoja tai asialle on omistettu pitkiä lukuja pianonsoittoa käsittelevässä kirjallisuudessa. (Ks. esim. Bach 1995; Raekallio 1996.) Pianonsoiton perustekniikkaan luettavat asiat (jousto, käsivarren paino ja legato, sormitekniikka jne.) ovat jonkin niin sanotun historiallisen koulukunnan ”omaisuutta” ja siirtyneet eteenpäin pianistisukupolvelta toiselle seuraavan koulukunnan lisätessä perinteesen oman uuden lähestymistapansa (Kianto 1994, 83–84). Näkemykset teknisistä asioista ovat myös muuttuneet vuosien aikana. Esimerkiksi Frédéric Chopin uudisti pianotekniikkaa muun muassa käyttämällä peukaloa mustilla koskettimilla ja soittamalla samalla sormella peräkkäisiä koskettimia – tällaiset seikat Karl Czerny oli erityisesti kieltänyt omassa pianokoulu-kirjassaan (*Vollständige theoretisch-practische Pianoforte-Schule*). Molemmilla pianisteilla oli kuitenkin sama tavoite: soiton tasaisuus ja helppous. (Raekallio 1996, 102–106.) Traditio välitetään mestari-oppipoika-tyylisessä oppilas-opettajasuhteessa, jossa eri tyylien vaatima erityistekniikka kulkee sukupolvelta toiselle (Kianto 1994, 83–84). Se, miten tarkkaa tai ”oikeaa” tämä välitetty tieto on, jää kysymykseksi. Esimerkiksi barokkimusiikin esityskäytännöistä on viime vuosina saatu paljon uutta tietoa. Miten käy sen tiedon, jota opettajat ovat välittäneet perinteen mukaisesti oppilailleen ennen tämän uuden tiedon löytymistä? Entä kun opettaja siirtää saamaansa perinnettä eteenpäin? Kenellä lopulta on ”oikea” tieto siitä, miten pianoa pitää soittaa?

Mestari-kisälli-traditioon on kuulunut Hakulisen (2010) mukaan myös tietynlainen vallan käsite: jo yhden taiteenlajin sisälle mahtuu paljon koulukuntia ja käsityksiä siitä, mikä osoittaa hyvää makua ja mikä edustaa arvokasta osaamista. Kun samanmieliset hakeutuvat toistensa seuraan ja saavat tukea käsityksilleen (ja mikäli tueksi saadaan tunnustettuja auktoriteetteja ja vallanpitäjiä), yksi käsitys tai ihanne voi saada vallitsevan aseman ja vakiinnuttaa valtansa ympärille nostettavien instituutioiden myötä. Instituutiot voivat vahvistaa valtaansa kehittämällä säännöt ja kielen, joilla asioista keskustellaan. Taideosaaminen synnyttää valtaa taiteen kentällä.

Pianonsoittoa käsittelevä kirjallisuus on pääasiassa pianistisen osaamisen lisäämiseen tähtäävää. Opettajan ja oppilaan suhde on tärkeä, mutta ei vuoro-vaikutuksellisessa mielessä vaan siten, että hyviä tuloksia saavutetaan, mikäli

oppilas haluaa toimia opettajan ohjeiden mukaan, ja harjoittelee kotona oikein. Opettajan ja oppilaan suhdetta käsiteltäessä pääajatuksena on, että lahjakkaalle oppilaalle ei opettajan tule tyrkyttää omia näkemyksiään, jokaisen omille taipumuksille on jätettävä pelivaraa. Keskitason oppilas taas on kuin taikina-möykky opettajan käsissä, josta vain muovaamalla saadaan jotain aikaiseksi. (Ks. esim. Bach 1995; Kianto 1994; Last 1982; Neuhaus 1986, Soinne 1984.)

Kianto (1994) viittaa Theodor Leschetickyyn (ks. Brée, 1997), joka neuvoi oppilaitaan olemaan soittamatta nuottiakaan, ennen kuin se on ajateltu. Lescheticky painotti mentaaliharjoittelua, jossa fraasi kuullaan sisäisesti ilman mekaanisia toistoja. Hän suositti myös menetelmää, jossa kappaletta soitettaessa jokainen uusi fraasi soitetaan mielessä ennen todellista soittamista. (Kianto 1994, 20.) Tällainen tarkka harjoittelu johtaa epäilemättä loistavaan pianismiin, mutta esimerkiksi niin sanottu erilainen oppija ei tähän yllä. Tämä pianistista osaamista ja pianonsoittoa taiteena korostava ajattelutapa sulkee helposti ulkopuolelle ne oppilaat, jotka haluavat ainoastaan oppia soittamaan tietyt kivat kappaleet, tai joiden oppimisessa on vaikeutta. Heistä pianistinen kuulemisen vaatimus saattaa tuntua sekä käsittämättömältä että epäoleelliselta. Saako tällainenkin soittaja opiskella pianonsoittoa? Perinteisesti tällainen ”vain kavereiden huvittamiseksi soittelu” ei ole ollut yhtä arvokasta kuin huolellinen työn tekeminen (ks. esim. Elson 1997, 78).

Pianonsoitosta ja sen opettamisesta on kirjoitettu paljon, ja edellä olevat esimerkit ovat vain pieni pintaraapaisu tähän aiheeseen. Ne ovat kuitenkin esimerkkejä siitä, että pianonsoitosta ja sen opettamisesta puhuttaessa puhutaan aina taiteesta, pianismista ja pianoteosten tulkinnasta. Oppilaan kokemukset ja erilaiset oppimisen tavat ovat nousseet mielenkiinnon kohteiksi vasta viime aikoina. Opettajan vuorovaikutuksellisista (ja pedagogisista) taidoista ei puhuta pianonsoittoa käsittelevässä kirjallisuudessa juuri lainkaan. Oppilas oppii, jos on lahjakas ja ahkera, muiden kanssa täytyy vain jotenkin pärjätä. Tämä historiallinen tausta on pidettävä mielessä siksi, että mestari-kisälliperinteen mukaan soitonopettajat siirtävät eteenpäin sitä, mitä ovat oppineet omilta opettajiltaan.

Suomalaisen taidemusiikin historian voidaan katsoa alkavan kristillisen kirkkomusiikin saavuttua maahamme sekä idästä että lännestä (Dahlström 1995, 23). 1600-luvun kaupungeissa musiikilla oli edustuksellinen tehtävä ja ajatus musiikin olemassaolosta taiteena sen itsensä vuoksi vakiintui vasta 1700-luvulla, kun konserttilaitos kehittyi (Dahlström 1995, 135). Kotimaiset musikit olivat harvinaisuuksia Ruotsin suurvallan kaupungeissa, Turkuun ja Viipuriin musikoita saapui mm. Tallinnasta, Narvasta ja eri puolilta Saksaa (Dahlström 1995, 142-146). Kodeissa ainoastaan ”huvin vuoksi” tapahtuneesta musisoinnista ei ole kovinkaan paljon tietoa, joskin klavikordin soittaminen alkoi yleistyä sekä Turussa että Viipurissa 1600-luvun lopussa (Dahlström 1995, 154). Vuonna 1790 Turkuun perustettu soitannollinen seura toimi aina vuoteen 1808 asti, ja oli maamme ensimmäinen itsenäisesti toimiva järjestö jonka tarkoituksena oli ”edistää yleistä musiikkimakua”, ja sen musiikinharjoittajajäsenten piti harjoittaa musiikkia sekä julkisissa että yksityisissä harjoituksissa. Turun soitannol-

lisen seuran sääntöjen 9. pykälässä mainittu musiikinopetuksen järjestäminen on ensimmäinen kerta, kun Suomessa mainittiin suunnitelma musiikkikoulusta ilman, että siihen liittyi kaupunginmuusikoille tai sotilasmuusikoille tyypillisiä vaatimuksia oppilaan vastavelvollisuudesta. (Dahlström 1995, 216–233.)

Vuonna 1882 Martin Wegelius (1846–1906) perusti Helsinkiin musiikkiopiston – samana vuonna kuin Robert Kajanus (1856–1933) vakituiseen ammattillisen orkesterin, joka nykyisin tunnetaan Helsingin kaupunginorkesterina. Martin Wegelius kävi hakemassa oppia Keski-Euroopan (ennen kaikkea Saksan) kuuluisista konservatorioista, ja Wegeliuksen voidaankin sanoa perustaneen Suomeen kokonaisen konservatoriolaitoksen. Helsingissä oli musiikkiopiston perustamisen aikaan lehti-ilmoitusten perusteella ainakin 30 pianonsoiton opettajaa ja myös lukuisia muiden instrumenttien yksityisopetusta antavia opettajia. Wegelius kirjoittikin vuonna 1882 lehtiartikkelin, jossa hän perusteli vastaperustetun opiston ylivoimaisuutta verrattuna yksityisopetukseen. Vuonna 1924 musiikkiopiston johtokunta päätti yksimielisesti, että opiston nimi muutetaan Helsingin konservatorioksi. (Dahlström 1982, 24; Salmenhaara 1995, 493–518.)

Helsingin musiikkiopiston opettajakuntaan kuului 1880-luvulla kolme seläistä opettajaa, jotka olivat itse opiskelleet Franz Lisztin johdolla. Opettajien kesken vallitsi myös selvä hierarkia, sillä kahdesta yhtä aikaa opettaneesta toinen oli eliittiluokan pianisti, ja toinen selkeästi varjossa. Ensimmäisen opettajan tehtävänä oli sopimuksenmukainen velvollisuus soittaa musiikki-illoissa ja siksi hänen tuli olla taitava solisti, toisen opettajan päätehtävänä oli pianopedagogiikka. Ehkä kuuluisin Helsingissä opettaneista pianisteista oli italialainen Ferruccio Busoni, joka kuvaili opettamista Suomen kaltaisessa vähän kehittyneessä musiikkiympäristössä näin: *”Täällä saa tyytyä siihen, jos voi saada aikaan edes osan siitä mitä on jo saavutettu muualla.”* (Dahlström 1982, 44–45.)

Jo 1920-luvulla Viipurin musiikkiopisto (joka oli perustettu vuonna 1918) oli tiedustellut, voisivatko sen oppilaat saada ilman tutkintoa jatkaa opintojaan konservatoriossa, koska Viipurissa olivat käytössä samat kurssivaatimukset kuin konservatoriossa (Häyrynen 2008, 14–26). Näin koko maan musiikinopetuksen yhtenäistämiseen kiinnitettiin huomiota jo hyvin varhain. Helsingin konservatorion nimi muuttui Sibelius-Akatemiaksi vuonna 1939. Samalla konservatorion opetussuunnitelma organisoitiin uudelleen, jotta se vastaisi korkeakoulutasoa. (Dahlström 1982, 139–141.) 1950-luvun puolivälissä Suomessa toimi Sibelius-Akatemian lisäksi neljätoista musiikkioppilaitosta, joista kaksi oli kansankonservatorioita, kaksi musiikkikoulua ja loput musiikkiopistoja. Samoihin aikoihin kehitettiin myös viimeistelyyn muotoon Sibelius-Akatemian kurssitutkintojärjestelmä. Tämän järjestelmän perustaso siirtyi soveltaen käyttöön muissakin musiikkioppilaitoksissa. Niin sanottu yhteistutkintojärjestelmä otettiin käyttöön 1960-luvulla. (Ritaluoto 1996, 23–54.) Yhteistutkintojärjestelmästä on sittemmin luovuttu, ja oppilaitoksilla on suuri vapaus omien opetussuunnitelmiansa laatimisessa. Koska moni soitonopettaja on opiskellut itse aikana jolloin tutkinnot olivat jollain tasolla vertailukelpoisia, tämä vertailtavuuden poistuminen koetaan ajoittain hankalana.

Suomen ”musiikki-ihmeestä” puhuttaessa viitataan usein Suomesta lähteneiden huippukapellimestareiden, instrumentalistien tai oopperalaulajien määrään, ja tämän ihmeen juuret nähdään sotien jälkeisessä Suomessa, jossa suomalaiseseen koulutukseen, kulttuuriin ja niitä tukevaan lainsäädäntöön panostettiin voimakkaasti. Tämän panostuksen seurauksena syntyi mm. väkilukuun nähden maailman laajin musiikkioppilaitosverkosto, ja Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML, ks. luku 2.2) lisäksi Suomeen perustettiin myös Suomen Sinfoniaorkesterit ry. (1963) sekä Konserttikeskus (1963). Näiden lisäksi myös musiikki- luokkatoiminta oli alkanut vuonna 1966. 1970-luvulla televisio-ohjelma *Viuluviikarit musiikkimaassa* teki klassisen musiikin opiskelusta jopa jonkinlaisen muoti-ilmiön. Musiikkiopistojen ja orkesterien synty on ollut kansalaisten aktiivisuuden, ei julkisten mahtikäskyjen ansiota, ja ihmisten kiinnostus musiikkielämän kehittämiseen tarkoitti myös sitä, että oppilaita riitti niin musiikkiopistoihin kuin musiikkiluokillekin. Musiikkioppilaitosten kehittymistä pidetään eräänlaisena taidekasvatuksen menestystarinana ja jopa vientituotteena. (Häyrynen 2014, 33; Sirén 2013; Tuovila 2003, 16; Törmälä 2013, 9.)

Musiikkioppilaitosverkoston synty ja laajeneminen sekä se, että oppilaitosten rahoitusta säädeltiin lailla, on ollut tärkeä osa suomalaista musiikin historiaa. Ilman sitä Suomen ”musiikki-ihme” tuskin olisi syntynyt. Tätä musiikki-ihmettä ihaillaan maailmalla. Suomella on hyvä maine musiikkimaana nimenoman laajan musiikkioppilaitosverkoston vuoksi. Harvassa maassa verkosto on yhtä laaja, ja useissa maissa soitonopetus tapahtuu ryhmäopetuksena lyhyillä oppitunneilla. Pitkät, ja oppilaiden edistymisen myötä pitenevät soittotunnit ovat myös ihmettelyn aihe, samoin se, että valtio ja kunnat tukevat toimintaa. Suomalaiset soitonopettajat ovat hyvin koulutettuja ja he saavat täydennyskoulutusta erilaisten kurssien ja seminaarien kautta. (Sarmanto-Neuvonen 2016.) Järjestelmä takaa periaatteelliset mahdollisuudet päästä tavoitteellisen musiikinopetuksen piiriin riippumatta siitä, missä päin Suomea asuu.

Viime vuosina on myös puhuttu tämän musiikki-ihmeen murenemisestä. Muun muassa Helsingin Sanomien kulttuuritoimittaja Vesa Sirén pohti aihetta kolumnissaan (14.9.2013). Orkestereiden koesoitoissa eivät hänen mukaansa enää menesty suomalaiset soittajat, ja ulkomailla uraa tekevät kuuluisuudetkin ovat jo viisikymppisiä. Sirénin mukaan musiikkioppilaitoksissa opiskelee yhä paljon lapsia ja nuoria, mutta he eivät suorita tutkintoja (tasosuorituksia) samalla tavoin kuin ennen. Sirén perusti tietonsa musiikkioppilaitosten liiton puheenjohtajan Timo Klemettisen haastatteluun. Klemettisen mukaan oppilaat kyllä soittavat, mutta esimerkiksi päättötodistukseen vaadittavat musiikin perusteiden opinnot jäävät suorittamatta. Samassa yhteydessä Klemettinen myös muistutti, että suurin osa oppilaista ei lähde jatko-opintoihin, ja heitäkin on palveltava, siksi tiukempi ”kuri” opintojen suorittamisen suhteen ei välttämättä ole mielekästä. Sirénin mukaan huippusoittajaksi tuleminen vaatii paljon työtä jo lapsena, silloin ei kysellä ”sisäistä paloa”. Sirén myös huomautti, että mikäli soiton- ja laulunopettajien koulutusta vähennetään ja ammattiopettajien byrokratiätehtäviä lisätään, entisenlaisen tason ylläpitäminen ei ole mahdollista. (Sirén 2013.)

Sirénin kirjoitus poiki syksyllä 2013 keskustelua sekä lehtien mielipidepalstoilla, nettiblogeissa että sosiaalisessa mediassa. Joissain kirjoituksissa ongelmana nähtiin Siréninkin mainitsema huippujen puute, mutta keskusteluissa kommentoitiin myös klassisen musiikin ylivaltaa ja pahoiteltiin kansanmusiikin ja rytmimusiikin osuuden vähyyttä musiikkiopistoissa. Musiikin ammattilaiseksi pyrkiminen nähdään usein musiikkiopisto-opiskelun huipentajana, ja tässä ajattelussa tarkoitetaan nimenomaan solisteiksi tai orkesterimuusikoiksi tähtääviä huippuja tai soitonopettajia. Kuitenkin musiikin ammattilaisten kirjo voitaisiin nähdä paljon laajempina, sen pitäessä sisällään sellaisetkin ammatit kuin musiikkiterapeutti tai pelisäveltäjä. Kun pohditaan sitä, kuinka pieni määrä soittajia ja laulajia ammattiopintoihin lähtee, unohdetaan usein esimerkiksi luokanopettajat tai toimittajat, kuten Petri Aarnio (2013) huomauttaa. Jos musiikki-ihmeestä keskustellaan ainoastaan huippusolistien tai orkesterimuusikoiden näkökulmasta, näyttää helposti siltä, että enää ei jakseta tehdä pitkäjänteistä työtä tai että ”taso laskee”. Numminen (2013) on sitä mieltä, että musiikkiopistoissa pystytään – ja niissä on pystyttävä – jatkossakin kasvattamaan tulevaisuuden huippuammattilaisia. Oppilaitoksissa täytyy ottaa huomioon myös ne soittajat, jotka eivät kuulu huippujen joukkoon. (Juutilainen 2013; Aarnio 2013; Numminen 2013, 91.) Heitä ovat muun muassa niin sanotut erilaiset oppijat.

2.2 Lainsäädäntö ja sen vaikutukset

Rahoituksen suhteen Suomessa on kahdenlaisia musiikkioppilaitoksia. Vapaa-rahoitteiset musiikkioppilaitokset toimivat yleensä kaupallisesti, ja niissä voidaan antaa opetusta varsin vapaasti. Valtionosuutta nauttivat musiikkioppilaitokset puolestaan muodostavat taiteen perusopetusta antavan musiikkioppilaitosjärjestelmän. Näiden oppilaitosten toiminta perustuu Opetushallituksen laatimiin opetussuunnitelman perusteisiin. (Anttila 2004, 133–134.)

Musiikkioppilaitoksista keskusteltaessa puhutaan usein yksityisistä musiikkiopistoista, kun tarkoitetaan vapaarahoitteisia oppilaitoksia, vaikka valtionosuutta saavissa musiikkioppilaitoksissa on sekä kunnallisia että yksityisiä musiikkiopistoja. Vapaa-rahoitteisissa musiikkioppilaitoksissa oppilasmaksut ovat yleensä kalliimmat kuin valtionosuutta saavissa, mikä luonnollisesti johtuu siitä, että jälkimmäiset saavat toimintansa tueksi rahaa valtiolta ja yleensä myös kunnilta. Tässä väitöskirjassa käsitellään valtionosuutta saavia musiikkiopistoja, sillä tutkimuksen kohteena olevat oppilaat opiskelivat kaikki Suomen musiikkioppilaitosten liittoon kuuluviin musiikkioppilaitoksissa. Pianonsoiton ongelmat ja ilot ovat kuitenkin samanlaisia, soittaa oppilas sitten tavoitteellisesti tai ”vain” omaksi ilokseen. Näin ollen tutkimuksen tuloksissa esitetyt opetuksen keinot ovat sovellettavissa kaikkeen pianonsoiton opetukseen. Koska suurin ja ainakin tällä hetkellä näkyvin osa soitonopetusta tapahtuu Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäsenoppilaitoksissa, tutkimuksessa on perusteltua keskittyä juuri näissä oppilaitoksissa tapahtuvaan pianonsoiton opetukseen.

Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) perustettiin vuonna 1956 kolmentoista musiikkioppilaitoksen toimesta. Liiton kotisivujen mukaan vuonna 2016 liittoon kuului 97 oppilaitosta, joista 87 oli musiikkiopistoja ja kymmenen konservatorioita. (25.9.2016.) SML:n rooli soitonopetuksen kentällä on keskeinen, sillä tutkimuksessa käsiteltävää taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetusta annetaan sen lain pohjalta, jota edeltävää lainsäädäntöä SML on ollut aktiivisesti käynnistämässä. Lisäksi suurimmassa osassa suomalaisia musiikkiopistoja lainsäätäjän mainitsema tasolta toiselle eteneminen tapahtuu nimenomaan SML:n laatimien tasosuoritusten perusteiden mukaisesti. Ennen SML:n perustamista Suomessa toimi musiikkioppilaitoksia hyvinkin erikokoisissa kaupungeissa, mutta vasta ensimmäisen lain myötä toimintaan tuli mukaan valtion ohjaama alueellinen aspekti (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2016; Ritaluoto 1996, 23–28).

SML alkoi heti perustamisensa jälkeen herätellä keskustelua omasta laista, ja kymmenen vuotta kestäneen prosessin tuloksena eduskunta säati vuonna 1968 lain musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta (147/1968). Tämä ensimmäinen musiikkioppilaitoksia koskeva laki oli voimassa vuoteen 1987 asti, jolloin säädettiin laki valtionosuutta saavista musiikkioppilaitoksista (402/1987), jossa määrättiin mm. musiikkioppilaitosten valtionosuuksista ja -avustuksista, henkilöstöstä ja hallinnosta. Laissa musiikin ammattiopintoihin valmentaminen mainitaan yhtenä musiikkioppilaitosten tehtävistä, muttei ainoana.

Tällä hetkellä voimassa on Laki taiteen perusopetuksesta (633/1998), jonka 1§:ssä taiteen perusopetus määritellään seuraavasti:

Taiteen perusopetus on tavoitteellista tasolta toiselle etenevää ensisijaisesti lapsille ja nuorille järjestettävää eri taiteenalojen opetusta, joka samalla antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen.

Lakia taiteen perusopetuksesta ryhdyttiin suunnittelemaan 1980-luvun puolivälissä (Jarva 1993, 7). Musiikkioppilaitosten toiminta oli osoittanut, mihin tavoitetietoisella toiminnalla päästään. Ongelmistaan huolimatta järjestelmä oli osoittanut, että ainoastaan pysyvä ja säännöllinen opetussuunnitelmiin perustuva toiminta sekä pätevät opettajat pystyvät hoitamaan taidekasvatuksen tehtävää tuloksekkaasti. (Tuomikoski 1993, 11–13.)

Musiikkioppilaitoksissa lain laatiminen herätti pelkoa rahoituksen vähenemisestä, kun muita taidemuotoja alettaisiin tukea lainsäädännöllisesti. Olen kuullut myös vastaavasti muiden taiteenlajien edustajilta, että musiikkiopistojen tutkintojärjestelmä vaikutti ahdistavalta ja vastaavanlaisen järjestelmän rakentamisen muiden taidemuotojen opetukseen pelättiin vievän lapsilta taiteen tekemisen ilon. Laki (424/1992) ja asetus (463/1992) tulivat voimaan 1.6.1992. Seuraavan vuoden alusta tuli voimaan opetus- ja kulttuuritoimen rahoituslaki (705/1992) sekä laki taiteen perusopetuksesta annetun lain muuttamisesta (732/1992). Ensimmäiset opetussuunnitelman perusteet annettiin vuonna 1992. Musiikkioppilaitoksia koskeva lainsäädäntö muuttui siten, että musiikkioppilaitoslaki (723/1992) korvasi edellisessä luvussa mainitun lain (402/1987). (Por-

na 1993, 75-81.) Lakia on muutettu muun muassa vuonna 2000 liittyen oppilaaksi ottamiseen ja eri kunnissa asuvien oppilaiden oppilasmaksuihin (518/2000) ja vuonna 2003 ja 2009 liittyen koulutuksen arviointiin (37/2003 ja 975/2009). Myös muita muutoksia on tehty, mutta lain pääasiallinen sisältö on säilynyt samana.

Opetushallitus päättää taiteenaloittain taiteen perusopetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä (*opetussuunnitelman perusteet*), ja opetussuunnitelman perusteet voivat sisältää erilaajuisia oppimääriä. Koulutuksen järjestäjän tulee hyväksyä kullekin taiteenalalle opetussuunnitelma. Oppilaaksi ottamisesta päättää koulutuksen järjestäjä, ja hakijoihin on sovellettava yhtenäisiä valintaperusteita. (Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998, 5-6§.) Oppilaaksi otossa edellytetyn tieto- ja taitotason taikka valmiudet täyttävälle, sopimuksessa tarkoitetuille tai kunnan järjestämässä koulutuksessa omasta kunnasta tuleville hakijoille voidaan antaa etusija oppilaaksi otossa (Laki taiteen perusopetuksesta annetun lain 6 ja 12 § muuttamisesta 518/2000). Tällä helpotetaan kunnasta toiseen siirtyvien oppilaiden mahdollisuutta jatkaa opintojaan toisessa musiikkioppilaitoksessa.

Musiikkioppilaitoksiin oppilaaksi ottaminen tapahtuu pääsääntöisesti jonkinlaisten valintakokeiden kautta. Kyse voi olla yksinomaan kirjallisesta hakemuksesta, hakemuksen perusteella järjestettävistä vanhempien haastatteluisista tai – kuten yleisimmin – musikaalisuus- tai muista soveltuvuustesteistä. Musikaalisuudesta lisää luvussa 3.3.2.

2.2.1 Opetussuunnitelman perusteet

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmia uudistetaan parhaillaan. Uudet opetussuunnitelman perusteet tulevat käyttöön vuonna 2018. Oma tutkimukseni on tehty vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteisiin pohjautuvan opetussuunnitelman mukaan annetun opetuksen kentässä.

Taiteen perusopetuslaki ja sen mukana tulleet opetussuunnitelman perusteet ovat luultavasti omalta osaltaan vaikuttaneet siihen, miten musiikkiopistoissa opetetaan. Opetussuunnitelmiin kirjattuna ”hyvän musiikkisuhteen syntyminen” ja ”musiikin elämänikäinen harrastaminen” ovat yhtä arvokkaita tavoitteita kuin ”valmiudet musiikkialan ammattiopintoihin”. Opetussuunnitelmien kehittämisvaiheessa lähtökohtana oli uudenlaisen ymmärryksen saaminen koko opetussuunnitelman määrittelyyn (Ropo 1993, 61). Opetussuunnitelma voi olla seikkaperäinen kuvaus siitä, millä tavoin oppiminen ja opetus tapahtuvat, tai se voi olla yleinen suunnitelma sellaisista oppimisympäristöistä, joiden kautta oppilaan suunnitellaan etenevän. Jälkimmäisessä tapauksessa opetussuunnitelma nähdään kuvauksena pedagogisesta ”pienoismaailmasta”. Tässä maailmassa opetusympäristö rakennetaan sellaiseksi, että siinä työskentelely vaatii oppilasta kehittämään toivotunlaista osaamista. Tällaisessa pienoismaailmassa opettajan rooli on toimia kehitysprosessin tukena. (Ropo 1993, 60-62.)

Lehtonen kokee, että taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat ”tavanomaista opetussuunnitelmarunoutta”, jossa muutokset ovat

lähinnä kosmeettisia, ja käsitteiden vaihtaminen ei tuo muutosta ilman perusteellista uudelleenajattelua ja siihen liittyvää koulutusta (Lehtonen 2004, 15). Vaikka tilanne on nyt erilainen kuin Lehtosen kirjan kirjoittamisen aikaan, ja esimerkiksi niin sanottu rytmimusiikki on yhä vahvemmin mukana musiikkiopistojen opetussuunnitelmassa, Lehtosen mainitsemaa perusteellista uudelleenajattelua ei käsitykseni mukaan kuitenkaan ole tapahtunut. Yhä edelleen soitonopettajan hyvyyden määrittelee oppilaiden kilpailuvoittojen määrä tai tutkinnoissa menestyminen, vaikka sitä ei ääneen sanotakaan. Se kritiikki, jota musiikkioppilaitosjärjestelmä on saanut osakseen (vrt. luku 2.3.), on suurelta osalta ajalta ennen uutta lainsäädäntöä, ja nykyisten – ja kohta historiaan jäävien – opetussuunnitelman perusteiden toteutumisesta olisikin hyvä saada uutta tutkimustietoa.

Taiteen perusopetusta annetaan yleisen tai laajan oppimäärän mukaan. Opetushallituksen määritelmän mukaan:

”Yleisen oppimäärän opiskelussa tavoitteet muodostuvat oppilaiden henkilökohtaisten tavoitteiden pohjalta. Lisäksi yleisessä oppimäärässä on tärkeää yhdessä opiskelu ja oppiminen. **Laajan oppimäärän** mukainen musiikin taiteen perusopetus ohjaa oppilaita keskittyneeseen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn. Se antaa myös valmiuksia musiikkialan ammattiopintoihin. Laajan oppimäärän opetusta antavat yleensä musiikkioppilaitokset.” (Opetushallituksen verkkosivut 2017.)

Tutkimuksessani keskityn nimenomaan musiikin laajan oppimäärän opettamiseen. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän yleisinä tavoitteina on mm. luoda edellytyksiä hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin elinikäiselle harrastamiselle sekä antaa valmiudet musiikin alan ammattiopintoihin. Opetuksen tavoitteena on myös *tukea oppilaan henkistä kasvua ja persoonallisuuden lujittumista, samoin kuin luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymistä*. Opetuksen tehtävänä on *ohjata oppilasta pitkäjänteiseen ja keskittyneeseen sekä määrätietoiseen työskentelyyn, samoin rakentavaan toimintaan yksilönä ja ryhmän jäsenenä*. Taiteen perusopetuksen tehtävänä on myös kansallisen musiikkikulttuurin säilyttäminen ja kehittäminen sekä vuorovaikutus muiden taideopetusta antavien tahojen kanssa. Tehtäviin kuuluu lisäksi kansainvälisen yhteistyön kehittäminen, ja opetuksen järjestämisessä on otettava huomioon musiikkialan ammattikoulutuksen ja työelämän asettamat vaatimukset. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002.)

Ammattilaisuus on usein nähty soitonopiskelun huipentumana, vaikka vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteissa valmiudet musiikin alan ammattiopintoihin mainitaan ainoastaan yhtenä osana opintoja. Järjestelmä antaa mahdollisuuden päästä ammattiin asti, mutta ammattilaisuuden tavoite ei saisi olla viemässä soittamisen ja laulamisen iloa niiltä, joiden tavoitteena on ”vain” harrastaa. Opetushallituksen Internet-sivuilla olevassa, taiteen perusopetuksen musiikin arvioinnin taustaa valottavassa tekstissä todetaan, että suomalainen musiikkikasvatusjärjestelmä on saavuttanut ammatilliset tavoitteensa jo edellisillä vuosikymmenillä. Musiikkioppilaitosverkoston laajenemisen ja musiikkiharrastuksen lisääntymisen myötä musiikkikasvatuksen päätavoitteeksi katsotaan entistä enemmän nousseen oppilaiden kokonaispersoonallisuuden kasvun

tukemisen ja hyvän musiikkisuhteen luomisen ammattiopintoihin tähtäävien valmiuksien antamisen ollessa edelleen tärkeä, mutta ei enää keskeinen tavoite. (Arvioinnin taustaa, opetushallituksen verkkosivut 2009.) Hyvän musiikkisuhteen syntymiselle voi olla jopa esteenä se, että opetusta ohjaa liikaa ajatus musiikin ammattilaisuudesta soitonopiskelun huipentumana. Anttila (2004, 147–148) huomauttaa, että jos musiikkioppilaitoksessa opiskelevalle lapselle syntyy hyvä musiikkisuhte, se luo pohjan myös musiikin elämänikäiselle harrastamiselle. Hänen mukaansa voisi ajatella, että musiikkialalle päätyneille oppilaille olisi käynyt juuri näin.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetus perustuu oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen nähdään aktiivisena ja tavoitteellisena prosessina, ja johon yksilöllisten ominaisuuksien ja motivaation lisäksi vaikuttaa myös opiskeluympäristö. Opetuksessa tulisi ottaa huomioon se, että opiskelija valikoi ulkomaailmasta tulevaa informaatiota aiemman tietorakenteensa pohjalta, ja koska musiikin opiskelu on vuorovaikutuksellista ja tilannesidonnaista, se liittyy olennaisesti siihen sosiaaliseen ja kulttuuriseen tilanteeseen, jossa opiskelu tapahtuu. Oppiminen on seurausta oppilaan omasta toiminnasta, mutta opettajalla on keskeinen merkitys sekä oppilaan opiskelutaitojen että opiskeluympäristön kehittämässä sellaiseksi, että se mahdollistaa erilaisten oppilaiden kehityksen. Oppilaan on tärkeä oppia tarkkailemaan omaa opiskeluaan ja oppimistaan. Koska oppilaan omaa aktiivista roolia korostetaan, oppimisympäristön tulee antaa oppilaalle mahdollisuudet asettaa omat tavoitteensa, oppia työskentelemään itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa sekä löytää itselle sopivia työskentelytapoja. Oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus on keskeistä, ja tavoitteena on, että oppimisympäristön ilmapiiri on avoin, rohkaiseva ja myönteinen. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän perusteet 2002.) Opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys perustuu konstruktivistiseen kasvatustilafilosofiaan (ks. luku 1.3.2).

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukainen musiikin opetus muodostuu perustason ja sille rakentuvan musiikkiopistotason opinnoista. Niitä voi edeltää myös varhaisiän musiikkikasvatus (musiikkileikkikoulu). Musiikin perustason ja opistotason yhteenlaskettu laskennallinen laajuus on 1300 tuntia, mutta opetusta järjestettäessä on pyrittävä joustavuuteen siten, että sekä oppilaan ikä, aiemmin hankitut tiedot ja taidot että käytettävät opetusmenetelmät otetaan huomioon. *Perustasolla* oppimäärä muodostuu siten, että instrumenttitaidot ja yhteismusisointi on laskettu laajuudeltaan 385 tunnin ja musiikin perusteet¹ 280 tunnin laajuiseksi. *Musiikkiopistotasolla* instrumenttitaitojen ja yhteismusisoinnin osuus on 390 tuntia ja musiikin perusteiden laajuus 245 tuntia. Yhteismusisoinnin tulee sisältyä opintoihin koko opiskelun ajan siitä lähtien, kun instrumentin käsittelytaito sen sallii. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002.) Uudessa opetussuunnitelman perusteluonnoksessa ei enää puhuta perus- ja musiikkiopistotasosta

¹ Musiikin perusteet (mupe) on ryhmäopetusaine, jossa opetellaan lukemaan, kirjoittamaan, kuuntelemaan ja tuntemaan musiikkia (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 9).

vaan perusopinnoista ja syventävistä opinnoista (Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017 / Luonnos 15.3.2017).

Musiikin perustason opintojen tavoitteena on, että oppilas oppii musiikin esittämiseen ja yhteismusisointiin tarvittavia instrumenttitaitoja, oppii lukemaan, kirjoittamaan, kuuntelemaan ja tuntemaan musiikkia sekä kehittää musiikillista ilmaisukykyään ja esiintymistaitoaan. Instrumentti- ja yhteismusisointitaitojen opintojen keskeisenä sisältönä on perehtyminen pääinstrumentin perustekniikkaan ja -ohjelmistoon sekä yhteismusisoinnin perusteisiin. Säännöllinen esiintyminen on osa opintoja. Mahdolliset sivuaineopinnot ja valinnaiskurssit suunnitellaan tukemaan oppilaan musiikillista kehitystä. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 7§.)

Musiikkiopistotason opintojen tavoitteena on, että oppilas kehittää edelleen musiikin perustasolla saavutettuja taitoja ja tietoja niin, että hän saa valmiudet musiikkiharrastuksen itsenäiseen jatkamiseen tai ammattiopintoihin sekä laajentaa musiikin ja sen eri tyylien tuntemustaan sekä syventää kykyään luovaan ilmaisuun musiikin keinoin (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 8§).

Instrumentti- ja yhteismusisointitaitojen opintojen keskeisenä sisältönä on perustasolla perehtyminen pääinstrumentin perustekniikkaan ja -ohjelmistoon sekä yhteismusisoinnin perusteisiin. Musiikkiopistotasolla keskeistä on kehittää oppilaan musiikillista ajattelua, pääinstrumentin soittoteknistä hallintaa ja ohjelmiston tuntemusta niin, että hän kykenee itsenäiseen työskentelyyn. Oppilas harjaantuu omaksumaan ja esittämään laajoja musiikillisia kokonaisuuksia sekä syventää kykyään musiikin tulkintaan ja musiikilliseen vuorovaikutukseen. Mahdolliset sivuaineopinnot ja valinnaiskurssit suunnitellaan sekä musiikkiopisto- että perustasolla tukemaan oppilaan musiikillista kehitystä ja laajentamaan hänen musiikillista näkemystään. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 7-8§.)

Opetuksen yksilöllistämistä opetussuunnitelman perusteissa mainitaan seuraavaa:

Mikäli oppilas ei vammaisuuden, sairauden tai muun näihin verrattavissa olevan syyn vuoksi kykene opiskelemaan oppilaitoksen opetussuunnitelman mukaisesti, opetussuunnitelman tavoitteita voidaan yksilöllistää vastaamaan oppilaan edellytyksiä. Tällöin oppilaille laaditaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, jossa määritellään opiskelun tavoitteet, opiskeluaika, opetuksen toteuttamistapa, tarvittavat tukitoimet, mahdolliset suoritukset ja arviointimenettely.

Opetusta järjestettäessä on otettava huomioon, että opintojen tavoitteet ovat musiikkikasvatuksellisia. Oppilaalta edellytetään kykyä käyttää hyväkseen annettavaa opetusta. Tavoitteissa painottuvat oppilaan musiikillisten kykyjen ja taitojen kehittäminen hänen omista lähtökohdistaan käsin sekä musiikin elämyksellinen kokeminen. Opetusta voidaan toteuttaa sekä yksilö- että ryhmäopetuksena. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 10§.)

Opetussuunnitelman perusteiden luvuissa viisi ja kuusi annetaan ohjeita oppilasarvioinnista ja todistuksista, ja luvussa seitsemän oppilaitoskohtaisten ope-

tussuunnitelmien laatimisesta (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002).

2.2.2 Tasosuoritukset ja ohjelmisto

Moni entinen musiikkiopisto-opiskelija muistelee tutkintoja pelonsekaisin tuntein, ja kuten Kosonen (2001, 107) mainitsee, ne voivat vaikuttaa ihmisten käsitykseen soitonopiskelusta, vaikka heillä ei itsellään olisi tutkinnoista mitään henkilökohtaista kokemusta. Pitkäjänteisyyttä vaativien opintojen tuloksia on perinteisesti mitattu ainutkertaisissa esiintymistilanteissa (tutkinnot), joissa oppilas on näyttänyt kaikki taitonsa (Arvioinnin taustaa, opetushallituksen verkkosivut 2009). Opettaja saattaa myös törmätä oppilaaseen, jonka vanhemmat ovat jo ”pelotelleet” tutkinnoilla ennen ensimmäisenkään tasosuorituksen tekemistä. Tutkintojen nimi muutettiin vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteissa tasosuoritukseksi kuvaamaan ikään kuin konkreettisemmin oppilaan siirtymistä osaamisessaan tasolta toiselle. Kansainvälisissä musiikkikasvatuspiireissä tasosuoritusjärjestelmä ja suoritusten ohjelmistoon liittyvät SML:n sekä Sibelius-Akatemian ohjelmistoluettelot herättävät suurta ihailua (Sarmanto-Neuvonen 2016). On mahdollista, että vuonna 2018 käyttöön otettavien opetussuunnitelmien mukana tasosuoritusjärjestelmä jää ainakin osittain historiaan, ja opintojen tasolta toiselle etenemistä toteutetaan jollain muulla tavoin.

Itse tasosuoritus tapahtumana muistuttaa monessa musiikkioppilaitoksessa vanhaa tutkintotilannetta. Sen havaitsee konkreettisesti istuessaan tasosuorituslautakunnassa samassa salissa, jossa itse on musiikkiopistoaikana suorittanut tutkintoja. Lehtonen (2004, 90–91) puhuu tutkinnoista hierarkkisenä systeeminä, jossa niiden suorittaminen valikoi ja kilpailuttaa oppilaita.

Suomen musiikkioppilaitosten liiton tasosuoritusten ohjeet ja sisällöt pyrkivät antamaan oppilaalle entistä enemmän vapautta ja vastuuta esimerkiksi ohjelmistojen suhteen. Tärkeimmäksi tavoitteeksi SML nostaa soittoinnostuksen herättämisen ja hyvän musiikkisuhteen synnyttämisen. Pianonsoiton tasosuoritusten sisällöt on määritelty näin:

Tasosuoritusten tulee rohkaista oppilasta oman musiikillisen identiteetin etsimiseen. Opettaja ja oppilas suunnittelevat tasosuoritukset yhdessä. Ohjelman tulee noudattaa keskimäärin kyseisen tason sisältösuosituksia. Suoritukseen voidaan sisällyttää ylempien tasojen ohjelmistoa edellyttäen, että oppilaalla on siihen vaadittavat tiedot ja taidot. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2005, 2.)

Oppilaan esitys on opettajan käyntikortti (vrt. Tikka 2017, 29). Oman musiikillisen identiteetin etsiminen on vaikeaa silloin, kun soitto viedään lautakunnan arvioitavaksi. Jos oppilas soittaa barokkimusiikkia romanttisen sentimentaalisesti tai etydit ovat teknisesti vaatimattomia, mitä se kertoo opettajasta? Perinteisesti ajateltuna hyvän opettajan oppilaat suorittavat hyviä tasosuorituksia. Oikeastaan pitäisi sanoa: kiitettäviä ja erinomaisia tasosuorituksia. Arvosana hyvä (3/5) tarkoittaa monen opettajan (ja joskus oppilaankin) mielessä yhä sitä, että suoritus oli itse asiassa melko huono. Osa opettajista ei ”päästä” oppilaitaan tekemään tasosuorituksia ennen kuin soitto on siinä kunnossa, että voi-

daan odottaa vähintään kiitettävä arvosanaa. Niin sanottu erilainen oppija saattaa joutua siihen tilanteeseen, ettei hän pääse etenemään opinnoissaan, koska ei saavuta koskaan ”riittävän hyvän soiton” tasoa.

Ohjelman pitkäjänteisellä harjoittelemisella ja viimeistelyllä pyritään kehittämään oppilaan varmuutta ja ilmaisukykyä. Suorituksesta saatu kokemus sekä lautakunnan kannustava ja rakentava palaute auttavat oppilasta asettamaan itselleen uusia tavoitteita. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2005, 2.)

Viimeistely ja pitkäjänteinen harjoittelu vievät soittotaitoa eteenpäin soiton sujuvuuden ja hioutumisen sekä varmuuden osalta. Teknisesti helppo suoritus palvelee myös ilmaisua. Moni oppilas kokee kuitenkin samojen kappaleiden hiomisen tylsänä, ja pahimmassa tapauksessa harjoittelumotivaatio laskee niin paljon, ettei esityksessä koskaan päästä opettajan edellyttämälle tasolle. Lautakunnan antamalla palautteella sekä lautakunnan tilanteeseen luomalla ilmapiirillä on myös erittäin suuri merkitys sille, miten oppilas kokee soittamisensa. Halua asettaa itselle uusia tavoitteita ei synny, jos oppilas kokee epäonnistuneensa parhaista yrityksistään huolimatta. SML:n tasosuoritusohjeet painottavat myös yhteismusisointia, ja vapautta annetaan myös musiikkityöliien suhteen.

Yhteismusisointi on oleellinen osa opiskelua ja esimerkiksi kamarimusiikin muodossa se voi muodostaa osan tasosuorituksen ohjelmasta. Yhteismusisointi voi pitää sisällään eri tyylejä, esimerkiksi kansanmusiikkia ja/tai jazzmusiikkia. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2005, 2.)

Musiikkiopiston perusasteella tasosuorituksia on kolme. Kun oppilas on suorittanut kolmannen perustason tasosuorituksen (pt3) ja opiskellut musiikin perusteita mupe 4 -oppijaksoon asti, hän saa perusasteen päättötodistuksen. Musiikkiopistotasolla on yksi oman instrumentin tasosuoritus (MT). Eri tasosuoritusten tarkoista sisällöistä ei tässä yhteydessä ole tarkoituksenmukaista kirjoittaa tämän enempää. Vuonna 2018 käyttöön otettavissa uusissa opetussuunnitelmassa ei todennäköisesti anneta perusopintojen jälkeen päättötodistusta, vaan ainoastaan todistus perusopintojen suorittamisesta. Tällä pyritään käsittääkseni siihen, että yhä useampi oppilas jatkaisi perusopintojen jälkeen syventäviin opintoihin.

2.2.3 Arviointi

Kasvatusalalla arvioinnilla tarkoitetaan yksinkertaisimmin määriteltynä ”kasvatuksen perusedellytysten, prosessien ja tulosten arvon tai ansion määrittämistä” (Atjonen 2007, 19). Perinteisesti arviointi on jaettu holistiseen (kokonaisvaltaiseen) ja analyttiseen arviointiin sekä formatiiviseen (opetuksen aikana tapahtuvaan ja ohjaavaan) ja summatiiviseen (opetuksen päättöarviointi) arviointiin (Juntunen & Westerlund 2013, 73-76).

Monella musiikkioppilaitoksessa opettaneella tai opiskelleella on muistikuvia tutkinto- tai esiintymistilanteista, joiden jälkeen saatu arviointi on ollut

kokoelma musiikin historian luentoja, leijumista taiteellisissa korkeuksissa ja yksittäisen fraasin tulkinnan perusteellista analysointia. Holistisessa arvioinnissa arvioija käyttää Juntusen ja Westerlundin (2013, 73–74) mukaan hyväkseen koko ammatillista osaamistaan, tekee kokonaisvaltaista tulkintaa tilanteessa, mutta esimerkiksi musiikin alueella arviointia suorittava opettaja saattaa kokea arviointitilanteen oman taiteellisen tietonsa julkistamisen hetkenä, jopa taiteellisenä toimintana. Reagoitiin perustuva holistinen arviointi voi saada aikaan keskustelun, joka kohdistuu erityisesti johonkin tiettyyn kriteeriin (tyylinmukaisuus, pedaalin käyttö jne.) tai soitossa olevaan puutteeseen (sujuvuus, fraaseeraus).

Tällainen arviointityyli on ollut musiikkioppilaitoksissa yleinen, ja ennalta asetettuihin, tiedostettuihin kriteereihin pohjaavaa analyttistä arviointia on pidetty jopa mahdottomana. Arvioinnin analyttisyys kuitenkin parantaa arvosanojen määrittämisen yhtenäisyyttä ja objektiivisuutta, se on oppilaille läpinäkyvää, ja se mahdollistaa jossain määrin yhdenmukaisten arviointipäätelmien tekemisen. (Juntunen & Westerlund 2013, 74.)

Summatiivisessa arvioinnissa keskitytään siihen, onko oppilas saavuttanut oppimiselle asetetut tavoitteet. Esimerkkinä tästä musiikkiopistomaailmassa ovat tasosuoritukset (kurssitutkinnot). Summatiivisessa arvioinnissa opettaja tai lautakunta määrittää ja arvioi osaamista, oppilaan tehtäväksi jää suorittaa hänelle annetut tehtävät. Formatiivisella arvioinnilla pyritään oppimista ja osaamista edistävään arviointiin, ja sitä käytetään oppilaan osaamisen parantamiseksi. Kun summatiivisessa arvioinnissa (tasosuorituksessa) saa arvosanan ja kehittymiseen tähtäävän palautteen suorituksen jälkeen, formatiivisessa arvioinnissa toimitaan yhdessä oppilaan kanssa oppimisprosessin aikana. (Juntunen & Westerlund 2013, 74–75; ks. myös Harlen & James 1997.)

Jatkuva ja monipuolinen arviointi ovat musiikkiopistomaailmassa arkipäivää: oppimista ja osaamista arvioidaan jokaisella tunnilla, ja oppilaille annetaan tämän arvioinnin perusteella ohjeita siitä, miten hänen tulisi harjoitella saavuttaakseen tavoitteet. Tässä suhteessa on ongelmallista, että todistukseen annetaan arvosana yleensä ainoastaan päättösuorituksesta, ei arvioida koko prosessia ja sitä, miten oppilas on kehittynyt opintojensa aikana. Arvioinnilla ei myöskään mitata musiikin kokemisen syvenemistä, opiskelustrategioiden kehittymistä tai rakkautta musiikkiin (Anttila 2004, 112–113). Lisäksi hankaluuksia aiheuttaa se, että arvioinnista on yhtä paljon mielipiteitä kuin on opettajia-kin. Musiikissa arviointikriteerien aukikirjoittaminen tai sanallistaminen on vaikeaa, hyvässä musiikkiesityksessä ”nyt vaan on sitä jotakin”. Tämä intuitiivinen ja tilannekohtainen suhtautuminen arviointiin on kuitenkin ongelmallista kriteerien painottuessa eri oppilaiden kohdalla eri tavoin tai koulukuntaerojen vaikuttaessa arviointikriteereihin suhteettomasti (Juntunen & Westerlund 2013, 73–74, ks. myös Tikka 2017, 28).

Laki taiteen perusopetuksesta (633/1998) määrää arvioinnista seuraavasti pykälässä 8:

Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan työskentelyä tulee arvioida monipuolisesti.

Laki luo arvioinnille pohjan, jolle kaikki muut tavoitteet ja kriteerit ovat alisteisia. Opetussuunnitelman perusteisiin arvioinnista on kirjoitettu muun muassa seuraavaa:

Arvioinnin tehtävänä on ohjata opiskelun tavoitteiden asettamista ja auttaa oppilasta niiden saavuttamisessa. Arvioinnin tulee tukea oppilaan hyvän itsetunnon kehittymistä. Monipuoliseen, jatkuvaan arviointiin sisältyy erilaisia palautteen antamisen tapoja ja ohjausta itsearviointiin. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet, 11-12§.)

Arvioinnin on siis ohjattava sekä tavoitteiden asettamista että autettava niiden saavuttamisessa. Oppimistulosten arvioinnissa olisi huomioitava oppilaan omat tavoitteet: *”erityisesti taideaineissa on kyseenalaista arvostella suoritusta suhteessa joihinkin sellaisiin tavoitteisiin, joihin oppilas ei ehkä koskaan haluakaan pyrkiä”* (Ropo 1993, 60-62). Arviointi ohjaa oppimista, sillä voi olla opiskelijan suorituksiin ja motivaatioon sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia. Opiskelun arvioinnin olisi kohdistuttava opiskelutavoitteiden suuntaiseen kehitykseen oppijassa, sillä oppilaitoksessa yleensä opiskellaan lähinnä sitä, mihin arvostelussa kiinnitetään huomiota. (Anttila 2004, 112-115.)

Vaikka opetussuunnitelman perusteet korostavat hyvän musiikkisuhteen syntymistä ja musiikin elinikäistä harrastamista, arvioinnin osalta musiikkioppilaitoksissa pitäydytään helposti perinteisessä kielenkäytössä ja muodoissa: saatetaan keskittyä erittelemään esityksen puutteita, ja annetaan oppilaille neuvoja joiden avulla hän pääsisi lähemmäs ihannetta, esityksen ideaalimallia.

Musiikkialalla pitkäjänteisyyttä vaativien opintojen tuloksia on ollut tapana mitata ainutkertaisessa esiintymistilanteessa, jossa arvioitavan oletetaan näyttävän kaikki taitonsa. Esitystä verrataan jonkinlaiseen ideaalimalliin, sävellyksen mahdollisimman täydelliseen toteutukseen, johon sisältyy myös tietty instrumentin hallinnan taso. Arvioinnissa keskitytään erittelemään, mitä puutteita esityksessä oli ja millä tavalla soittajan tulisi parantaa suoritustaan, että hän pääsisi lähemmäs ihannetta. Arvioinnin suunta on siis ylhäältä alaspäin. Perinteinen arviointi voidaan toki suorittaa hyvässä hengessä, pedagogisesti taitavasti ja kannustavasti, mutta se voi helposti myös kääntyä kielteiseksi puutteitten ja virheitten ruotimiseksi. (Arvioinnin taustaa, opetushallituksen verkkosivut 2009.)

Päättötodistuksiin – sekä perusasteella että opistoasteella – merkitään sekä oppilaan pääinstrumentin että musiikin perusteiden päättösuoritusten arvosanat. Tämä on osaltaan ohjaamassa opetusta ja arviointia arvosanakeskeiseen suuntaan. Perusopetuksen opetussuunnitelmissa on siirrytty oppilasarviointista oppimisen arviointiin, ja on mielenkiintoista nähdä, tuleeko sama painotus myös taiteen perusopetuksen uusiin opetussuunnitelmiin, ja mitä siitä seuraa käytännössä. Uuden opetussuunnitelman perusteluonnoksen perusteella arvosanoista oltaisiin luopumassa ainakin jollain tasolla.

2.3 Musiikkioppilaitosjärjestelmän kritiikkiä

Moni tuntee musiikkiopistossa opiskelleen nuoren, joka on ilmoittanut opintojen loppumisen jälkeen, ettei aio ikinä enää koskeakaan soittimeensa. Kari Kurkela huomautti kirjassaan *Mielen maisemat ja musiikki* vuodelta 1994, että koko musiikkikasvatusjärjestelmä on joutumassa kaltevalle pinnalle, kun tarkastellaan sitä, kuinka onnellisia ihmisiä oppilaitoksista poistuu. Jos oppilaitoksen oman erinomaisuuden korostaminen oppilaiden suoritusten kautta on tärkeämpää kuin onnellisten ihmisten kasvattaminen, samalla annetaan mahdollisuus manipuloivalle, syyllistävälle ja kiristävälle kasvatusympäristölle. (Kurkela 1994, 390.) Kurkelan kirjoituksesta on aikaa yli kaksikymmentä vuotta, ja moni asia musiikkioppilaitoksissa on toki muuttunut tässä suhteessa parempaan suuntaan. Oppilaitos voi – luopuessaan helposti saavutettavasta näyttävyydestään huippusuoritusten muodossa – antaa oppilailleen mahdollisuuden ilmentää persoonallista erinomaisuuttaan siten kuin se vähitellen niin sanotusti puhkeaa kukkaan (Kurkela 1994, 391–392).

Annu Tuovilan tutkimuksessa (2003) liki puolet tutkituista lapsista koki musiikkiopisto-opiskelunsa jossain määrin tai täysin turhauttavana. Puolet näistä oppilaista lopettikin opiskelun musiikkiopistossa tutkimuksen seuranta-jakson aikana. Turhauttavalle opiskelulle oli tyypillistä se, että lapsi ei kokenut tunnilla soitettavaa musiikkia ja teoria-aineiden opiskelua mielekkääksi, ei saanut juurikaan vaikuttaa opetusratkaisuihin, oli musiikkiopistolla yksinäinen ja menestyi opinnoissaan edellytyksiään heikommin. Hyvinkin alkanut opiskelu saattoi vuosien kuluessa muuttua kyllästyttäväksi, ja moni lapsi alkoi alisuoriutua opinnoissaan, vaikka edellytyksiä menestymiseen olisi ollut. Monelle oppilaalle epäonnistumisen kokemuksia aiheutti nuoteista soittaminen sekä esiintyminen.

Kimmo Lehtonen (2004) rinnastaa klassisen musiikin opiskelua ja opetusjärjestelmää jopa uskonnolliseen fanaattisuuteen. Klassiselle musiikille elämässä täysin pyhittäneen ihmisen ainoa tärkeä ja tosi liittyvät klassisen musiikin korkean tason ja aseman vaalimiseen. Tällainen ehdoton uskonnollinen asennoituminen antaa varmuuden omasta oikein tekemisestä ja samalla oikeutuksesta omalle tekemiselle. Taidemusiikin harjoittamiseen liittyy tiedostamattomia myyttejä, jotka ovat juurtuneet syvälle ihmisen uskomusmaailmaan, ja tähän tiettyyn maailmaan kasvetaan sisälle tiedostamatta. Musiikin harjoittamisen kirjoitetut ja kirjoittamattomat säännöt johtavat kertomaan *myyttistä tarinaa*, jolle yhteisön olemassaolo voidaan perustaa. Yksi myyttisen tarinan muoto on kuva sankarimuusikosta, jossa maineikas musiikkikasvattaja on nähnyt yliver-taisen lahjakkuuden, ja jonka huippuopettaja on sitten luotsannut kohti musiikillisia ihmetekoja. (Lehtonen 2004, 94–100.)

Lehtosen kirja on provosoiva, mutta hänen omansa ja kirjassa kerrottujen tarinoiden sisältö on samankaltainen: musiikkiopistossa on saanut helposti ko-kea olevansa epäkelpo, jos ei edisty samaa tahtia kuin muut, varsinkin, jos opet-taja on tunnilla kärsimätön tai jopa vihamielinen oppilasta kohtaan. Samanlaisia

kokemuksia oli myös Tuovilan (2003) tutkimuksen oppilailla. Oppilaat ovat myös herkkiä vaistoamaan opettajan tunteita, joten omasta mielestään kannustava opettaja voikin olla oppilaan näkökulmasta pelottava tai ilkeä (ks. luku 3.1).

Monia muitakin kriittisiä äänenpainoja on ollut luettavissa ja kuultavissa vuosien aikana. Mm. Anttila (2004) kiinnittää huomiota musiikkioppilaitosten opettajien pedagogiseen tietämykseen ja ihmissuhdetaitoihin. Soitonopettajat ovat aina olleet musiikin eksperttejä, ja heidän koulutuksessaan ei perinteisesti ole kiinnitetty suurtakaan huomiota opettamisen ja oppimisen teorioihin. (Anttila 2004, 4–5, 19.) Ongelmien osoittamisen sijaan Anttila pyrkii etsimään myös ratkaisuja ja osoittamaan, mikä musiikkioppilaitoksissa toimii. Myös Kososen (2001) väitöskirjassa nousee esiin musiikkioppilaitosjärjestelmän itseään säilyttävä funktio ja se, että tunneilla soitettava musiikki ei useinkaan vastaa sitä, mitä oppilaat mieluiten soittaisivat. Kososenkin tutkimuksessa on löydettävissä soitonopiskelun myönteiset mahdollisuudet: oppilailla on tilaisuus saada musiikkiopistosta musiikillista yleissivistystä ja sellaista soittotaitoa, jota he voivat käyttää soittaessaan ”omaa musiikkiaan”. (Kosonen 2001, 107–108.)

Kaija Huhtasen tutkimuksessa soitonopettajaksi tuleminen näyttäytyi opettajaksi *joutumisen* kokemuksena (Huhtanen 2004, 3). Huhtasen mukaan esiintymisen ja esiintyjä-identiteetin korkea arvostus ovat syvällä länsimaisessa taidemusiikkikulttuurissa. Suomessa perinteisesti arvostetuimmat soitonopettajat on koulutettu Sibelius-Akatemian solistisella osastolla, jossa opiskelijan pianistiset taidot ovat koulutuksen keskeisimmässä osassa. Opiskelijat valitaan soiton, ei pedagogisen suuntautumisen mukaan. Suuntautuminen solistiksi on nähty arvokkaampana kuin suuntautuminen opettamiseen, opettaja on saattanut jopa pohtia sitä, onko hän jonkinlainen ”luuseri”, kun opettaa esiintymisen sijaan. Huhtasen tutkimuksessa tuli esiin se, että sekä ammattiin opiskelevat että heidän opettajansa arvostivat vähemmän soitonopettajana työskentelyä kuin esiintyvänä taiteilijana toimimista. Opettaja saa näkyvää tunnustusta sitten, kun oppilas esiintyy hyvin, suorittaa erinomaisia tutkintoja tai menestyy kilpailuissa. (Huhtanen 2004, 103–109, 114, 182.) Huhtanen nostaa esiin myös naisen aseman miesten alulle paneman menestyksen (Suomen musiikki-ihme) uusintajana opetustyön kautta. Hän kysyy, kuinka monta pientä harrastajaa on opetettava, ennen kuin kohdalle osuu se yksi todellinen lahjakkuus, joka lopulta raijaa tiensä huipulle, menestykseen. (Huhtanen 2004, 123.)

2.4 Erilaiset oppijat musiikkiopistoissa

Kuten jo edellä on todettu, musiikkioppilaitosten historia on taiteen opetuksen historiaa, ja pianonsoiton opetuksen perinne on suurten nimien perinnettä. Ne, jotka eivät ole syystä tai toisesta edistyneet musiikkioppilaitoksissa asetettujen vaatimusten mukaisesti, ovat usein lopettaneet opintonsa ennen aikojaan, ja jääneet siihen käsitykseen, ettei heistä ole soittajiksi. Vasta viimeisen vajaan kymmenen vuoden aikana on alettu pohtia sitä, voisiko hitaan edistymisen syyinä olla jotain muutakin kuin ”epämusiikaalisuus” tai ”laiskuus”. Kaikkonen

(2013, 29) huomauttaa, että koulutuksellinen tasa-arvo taiteen perusopetuksessa virallistui uusien opetussuunnitelmien myötä vasta 2000-luvulla.

Erilainen oppija on käsitteenä haastava: itse asiassa jokainen meistä on erilainen oppija. Oppimistyyli, oppimisen tavat ja oppimisen vaikeudet ja helpoudet ovat eri ihmisillä erilaisia, ja samalla ihmiselläkin oppimisen tavat ja haasteet vaihtelevat elämäntilanteen mukaan. Kaikkonen ja Laes (2013, 109) toteavat, että termi *erilainen oppija* (kursiivi kirjoittajien) viittaa laajasti erilaisuuteen ja monimuotoisuuteen, ei yksittäiseen erilaisuuden piirteeseen tai ominaisuuteen.

Päivikki Jäppinen on tutkinut pro gradu -työssään (Jäppinen 2008a) erityistä tukea tarvitsevien lasten määrää Suomen musiikkioppilaitoksissa. Tämän tutkimuksen mukaan erityisoppilaitoksissa on musiikkioppilaitoksissa vain 0,3%, mutta syytä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrään ei tutkimusaineistosta saatu. Työssä ei niinkään keskitytty minkään tietyn oppimisvaikeuden, kuten lukivaikeuden, tutkimiseen. (Jäppinen 2008a, 2, 57.) Jäppinen käsitteli samaa aihetta myös Jyväskylän ammattikorkeakouluun tekemässään opinnäytetyössä (2008b). Tämä opinnäytetyö on kannanotto-tyyppinen artikkeli, jossa Jäppinen pohtii muun muassa sitä, ovatko musiikkioppilaitokset pitkän historian ansa aikana ja valtionapujärjestelmän mahdollistamana ikään kuin nostaneet itsensä ”rahvaan” yläpuolelle (vrt. Lehtonen ja kolonialisoiava kulttuuri, 2004, 77). Oppilaitokset sanelevat ajankäyttöä, ja jos oppilas ei esimerkiksi pääse tarpeeksi usein harjoitukseen vaikkapa kuljetusongelmien vuoksi, opinnot saattavat keskeytyä perheen riittämättömän sitoutumisen vuoksi. Jäppinen myös huomauttaa, että erityisoppilaan saattaa olla mahdoton päästä edes opiskelemaan musiikkia, koska pääsykoejärjestelmä karsii tehokkaasti esimerkiksi keskittymisvaikeuksiset lapset. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opiskelu on Jäppisen mukaan mahdotonta tiukkojen opetussuunnitelmien ja harjoitusaikataulujen vuoksi. (Jäppinen 2008a, 16; Jäppinen 2008b, 9, 11, 14.)

Jäppinen oli tehnyt kyselynsä musiikkioppilaitosten rehtoreille, ja erilaisen oppijoiden määrä perustuu rehtoreiden keräämiin tilastoihin. Omassa tutkimuksessani olen tullut siihen tulokseen, että rehtoreiden on mahdotonta tietää opistossa opiskelevien erityisoppilaiden määrää useastakin eri syystä. Ensinnäkin esimerkiksi moni lukivaikeuksinen oppilas saattaa saada lausunnon lukivaikeudestaan vasta lukiossa (vrt. esim. Hasu 2010, 72). Heillä on ollut sama ominaisuus kuitenkin jo koko lukiota edeltävän musiikkiopistoajan. Heidän lukivaikeutensa ei ole ollut tiedossa sen enempää oppilaalla, opettajalla kuin musiikkiopiston rehtorillakaan. Sama tilanne voi olla monen muunkin oppimisvaikeuden kanssa. (Ks. myös Lavaste 2009, 33.) Toiseksi moni musiikkioppilaitoksen opettaja opettaa erilaisia oppijoita luokassaan tekemättä siitä sen suurempaa numeroa, koska opetuksen yksilöllistäminen on kahdenkeskisessä tilanteessa helppoa ilman eriytettyjä opetussuunnitelmia ja virallisia tilastoja. Kolmanneksi musiikkioppilaitokset eivät tilastoi erilaisia oppijoita. Neljäs syy voi olla se, että vanhemmat ja oppilaat eivät välttämättä kerro opettajalle oppimisvaikeuksista.

Veera (Hasu 2010) totesi minulle, ettei hän ollut tullut ajatelleeksi, että soittotunneilla voitaisiin jollain tavoin ottaa huomioon hänen lukivaikeutensa. Hän oli sitten ilahtunut siitä, miten paljon erilaisilla opetusmenetelmillä voitiin auttaa soitonoppimista. On mahdollista, että vanhemmat eivät kerro opettajalla oppimisvaikeuksista juuri edellä mainitusta syystä: he eivät usko, että opettaja voi ottaa oppimisvaikeuden huomioon, tai he ajattelevat, että esimerkiksi lukivaikeus ei liity soittamiseen millään tavalla. On myös mahdollista, että oppilas tai vanhemmat kokevat vaikeuksista kertomisen jollain tavoin hävettävänä. Lisäksi he saattavat toivoa, että oppilas saisi olla musiikkiopistossa oma itsensä ilman oppimisvaikeuden leimaa.

Tuija Kiviranta (2008) on tarkastellut pedagogisessa opinnäytetyössään erilaisten oppijoiden asemaa musiikkioppilaitoksissa sekä pohtinut, millaisia resursseja heidän oppimisensa avuksi tarvittaisiin. Hän toteaa, että opettajan oma suhtautuminen on keskeisessä asemassa oppimisilmapiirin luomisessa. (Kiviranta 2008, 3, 6–15.) Niin kauan kuin soitonopettajien koulutus on enimmäkseen solistista koulutusta, erilaisen oppijan kohtaaminen on opettajalle suuri haaste. Muutaman opintopisteen mittainen erityispedagogiikan jaksot tai erillinen oppimisvaikeuksiin keskittyvä kurssi on hyvä alku matkalla kohti kaikenlaisten oppijoiden kohtaamista, mutta tutkimustietoa ja sen hyödyntämistä nimenomaan soitonopetuksen alueella tarvitaan lisää. Tätä tutkimustietoa koulutuksen järjestäjien – sekä soitonopettajien koulutuksessa että musiikkioppilaitoksissa – on pyrittävä tuomaan opettajien tietoisuuteen.

Anna-Elina Lavaste (2009, 46–49) toteaa opinnäytetyössään, että musiikkioppilaitoksissa käytetään usein *joustavaa menettelyä* erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Opetusta ei yksilöllistetä virallisesti (esimerkiksi HOJKS tms. henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma), vaan opetusta yksilöllistetään esimerkiksi soittotuntitilanteessa tarpeen mukaan. Lavaste kokee, että oppilaitoksiin tarvittaisiin selkeämpiä toimintamalleja virallisempaan ja tietoiseen oppimäärän ja opetuksen yksilöllistämiseen. Tämän väitöstutkimuksen myöhemmin esiteltävien tulosten ja opettajakokemukseni perusteella olen päättänyt siihen, että joustava menettely antaa oppilaalle mahdollisuuden harrastaa musiikkia omalla tasollaan ilman oppimisvaikeuden leimaa. Tämä tosin edellyttää koko oppilaitokselta erilaisuuden sietämistä ja opettajilta halua etsiä jokaista oppilasta parhaiten auttavia opetuksen keinoja.

Sanna Ryökkynen (2012) on omassa opinnäytetyössään tarkastellut musiikkipedagogien toimintaa ja koulutusta erilaisen oppijan ja esteettömyyden näkökulmasta. Ryökkynen tarkasteli, mitä haasteita erilaiset oppijat tuovat musiikin opetukseen ja musiikkipedagogikoulutukseen, miten yksilöllistämisen toteutumista voisi tukea musiikkioppilaitoksissa ja miksi erityismusiikkikasvatukseen tulisi panostaa. Hän nostaa esiin esteettömän musiikkipedagogiikan käsitteen, jossa esteettömyyttä tarkastellaan psyykkisen, fyysisen ja toiminnallisen esteettömyyden kannalta. Musiikkipedagogiikassa hän näkee tärkeänä erityisen huomion kiinnittämistä siihen, että musiikkipedagogi omalla toiminnallaan tekee kynnyksen tunneille tulemiseen mahdollisimman matalaksi: oppilaat voivat hyvin, ja tunneille on helppo tulla, sekä fyysisesti että henkisesti. Psyyk-

kinen esteettömyys liittyy erityisesti asenteisiin ja todelliseen haluun edistää kaikkien oppilaiden oppimista: esteettömässä musiikkipedagogiikassa erilaisuus nähdään myönteisessä valossa. (Ryökkynen 2012, 9, 58.)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja pedagogiikan toimivuutta arvioivassa raportissa vuonna 2012 kiinnitettiin huomiota siihen, että musiikkioppilaitosten omissa opetussuunnitelmissa opetuksen eriyttämistä koskevat lauseet on kopioitu lähes suoraan opetushallituksen laatimista opetussuunnitelman perusteista. Samassa raportissa todetaan myös, että oppimäärän tai opetuksen yksilöllistäminen on kuvattu vain muutaman musiikin laajaa oppimäärää antavan oppilaitoksen opetussuunnitelmassa, vaikka erilaiset oppimisvaikeudet ja oppilaiden lisääntyneet vaikeudet tunnistetaankin jo laajalti. Samalla kuitenkin huomautetaan, että oppilaitokset pyrkivät toimimaan niin joustavasti, että myös erilaiset oppijat mahtuvat mukaan ja pysyvät kyydissä. (Tiainen ym. 2012, 53–54.)

Musiikkioppilaitosten rehtorit arvioivat vuonna 2010, että erilaisten oppimis- ja käytöshäiriöiden lisääntyminen näkyy musiikkiopistoissa. Viittaamasani raportissa tästä ilmiöstä käytetään nimitystä ”ongelma”.

Huomionarvoista on se, että sisäänpääsyvaiheessa ongelma ei useinkaan ole vanhempien saatikka sitten opiston tiedossa. Tieto diagnoosista ei välttämättä koskaan tule soitonopettajalle tai opiston rehtorille, sillä vain vanhemmat voivat kertoa asiasta. (Pohjannoro 2010, 25.) Alleviivaus kirjoittajan.

Rehtorit arvioivat poikkeuksetta erityislasten määrän kasvavan myös musiikkioppilaitoksissa, ja toteavat että näiden opettaminen vaatii erilaista osaamista kuin mitä musiikkioppilaitosten opettajilla tällä hetkellä on (Pohjannoro 2010, 25–26).

Kun opetetaan taiteen perusopetuksen laajaa oppimäärää, oppilaiden odotetaan edistyvän opetussuunnitelman mukaisesti:

Opetusta järjestettäessä on otettava huomioon, että opintojen tavoitteet ovat musiikkikasvatuksellisia. Oppilaalta edellytetään kykyä käyttää hyväkseen annettavaa opetusta. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 10§.)

Oppilaan kyky käyttää hyväkseen annettavaa opetusta käsitetään siten, että musiikin laajaa oppimäärää opiskelemaan valitaan sellaisia oppilaita, joiden oletetaan pystyvän etenemään opinnoissaan tasolta toiselle (ks. esim. Pohjannoro 2010, 25–26). Monen oppimisvaikeuden kanssa tämä onkin mahdollista, mutta esimerkiksi kehitysvammaisen oppilaan voi olla parempi opiskella soittamista sellaisessa ympäristössä, jossa edistymistä ei mitata tasolta toiselle etenemisenä vaan oppilaan omista lähtökohdista käsin. Soitonopiskelun tasa-arvosta ja kaikenlaisten oppijoiden mahdollisuudesta opiskella soittamista ammattitaitoisen opettajan johdolla on hyvä keskustella, mutta se on eri tutkimuksen aihe.

Historian valossa näyttää siltä, että suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa ei ole juurikaan huomioitu erilaisia oppimisen tapoja, vaan oppilaan on ollut pakko edistyä järjestelmän, ei omilla ehdoillaan. Vuoden 2002 opetussuunni-

telman perusteet ovat nostaneet esiin myös erilaiset oppijat, mutta suurin merkitys näillä opetussuunnitelman perusteilla on ollut oppimisen näkemisessä aktiivisena ja tavoitteellisena prosessina, johon oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien ja motivaation lisäksi vaikuttaa myös opiskeluympäristö. Myös opettajan keskeisen merkityksen korostaminen oppilaan toimintaan vaikuttavana toimijana on tärkeää. Opettaja on aina ollut soitonopetuksessa keskiössä – mestari-kisälli-mallin alkuajoista lähtien – mutta lähinnä siten, että oppilaan tehtäväksi on jäänyt noudattaa opettajan ohjeita ahkerasti. Vuorovaikutus, opettajan merkitys motivaatiolle ja erilaisten oppimisen tapojen huomiointi on nostettu keskusteluun vasta viimeisen kymmenen vuoden aikana.

Omassa tutkimuksessani mukana olevien oppilaiden oppimisen vaikeudet olivat lieviä, eikä heillä ole yhtä lukuun ottamatta ollut koulusta saatua erityisen tuen päätöstä tai erityisopettajan lausuntoa. Kuitenkin heidän edistymisensä on ollut vaikeampaa kuin mitä mielestäni heidän lahjakkuutensa edellyttäisi. Erilainen oppija tai erityistä tukea vaativa oppilas voi siis musiikkiopistossa olla sellainen, joka tarvitsee monipuolisia opetuksen keinoja ja enemmän tukea ja kannustusta kuin joku toinen.

3 MESTARI JA KISÄLLI - OPPIMISEN, OPETTAMISEN JA VUOROVAIKUTUKSEN KOKONAISUUS

Oppimista tapahtuu myös informaalisti, ilman opettajaa. Tässä tutkimuksessa opettaminen, oppiminen ja soittaminen ovat kuitenkin kiinteästi yhteydessä toisiinsa, sisäkkäin. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus on keskeistä oppimiselle, samoin ne tunteet, joita oppilas kokee (sekä musiikin että oppimistapahtuman herättämät), ja ne tunteet, joita musiikilla ilmaistaan. Soittamisesta puhuttaessa on nostettava esiin myös musikaalisuuden käsite ja se, miten suuri merkitys sillä lopulta on oppimiselle. Soittamisen oppimiseen olennaisesti liittyvä tunne on motivaatio, ja opettajan rooli nousee merkittäväksi myös motivaation ylläpitämisessä. Taidon oppiminen ja harjoittelu, nuottien oppiminen ja nuottikuvan saaminen soivaan muotoon, esiintyminen ja esiintymisjännityksen kanssa toimiminen ovat kaikki palasia tässä palapelissä, jonka lopputuloksena on toivottavasti osaava ja innostunut soittaja. Vanha mestari-kisälli-malli toimii puitteiltaan hyvin: kahdenkeskinen tilanne mahdollistaa aidon kohtaamisen. Opettajan toimiminen kaikkitietävänä ”mestarina” ei kuitenkaan tunnu enää vastaavan nykyaikaisen oppimisen teorioita eikä sitä maailmaa, jossa oppilaat elävät. (Ks. Huhtanen & Hirvonen 2013, 45.)

Musiikinoppimisen voidaan katsoa muodostuvan suureksi osaksi samantyyppisistä psyykkisistä, psykomotorisista ja sosiaalisista prosesseista kuin muunkin oppimisen (Anttila 2004, 9). Konstruktivistisen tieto- ja oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on yksilön tietojen ja taitojen kehittymistä sekä tavoitteiden, arvojen ja erilaisten oppijaa ympäröivää maailmaa tai häntä itseään koskevien käsitysten ja uskomusten muuttumista. Tämä eri käsitysten tai uskomusten muuttuminen ei kuitenkaan johdu kypsymisprosesseista. Oppimista voidaan tarkastella oppijan sisäisenä prosessina, tai sitä voidaan katsoa toisiinsa yhteydessä olevina – rinnakkaisina tai peräkkäisinä – fyysisinä, psyykkisinä ja/tai sosiaalisina prosesseina. Opiskelu on yksilön tavoitteellista pyrkimistä oppimiseen. Opettaminen puolestaan on yksilön auttamista opiskelussa ja oppimisen ohjaamista. Oppimista voi tapahtua ja tapahtuukin ihmisen mielessä koko ajan, ilman opiskeluakin. Opiskellessaan yksilö puolestaan pyrkii tietoisesti kehitty-

mään joko itse asettamiensa tai ulkopuolelta asetettujen oppimistavoitteiden suuntaisesti. (Anttila 2004, 9–10.)

3.1 Opettaja ja vuorovaikutuksen taide

Vuorovaikutustaitojen näkeminen ammattitaidon osana on ollut arkea koulu- maailmassa jo jonkin aikaa, musiikkioppilaitosympäristössä vasta viime aikoina. Asenteet ihmissuhteiden ”kemiaalista” laatua kohtaan elävät sitkeästi ja osaltaan vaikeuttavat vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Erityisesti soitonopetuksessa puhutaan paljon siitä, että opettajan ja oppilaan ”kemat” eivät sovi yhteen. Kuitenkin vastuu vuorovaikutustilanteessa on ammattilaisella, eli soitto-tunnilla soitonopettajalla. (Ks. Kiesiläinen 2004, 19–23.)

Soile Tikka (2017, 196–200) havaitsi tutkimuksessaan, että oppilaat arvioivat opettajassa ennen kaikkea tämän persoonaa, ja toivovat opettajalta positiivista asennetta opetustyötä kohtaan, selkeää palautetta ja kannustusta. Opettajalta saatu positiivinen palaute lisää myös useimmilla oppilaille opiskelumotiivaatiota. Läheisellä ja luottamuksellisella opettaja-oppilassuhteella on Tikan mukaan myös merkitystä menestyksekkäälle soitonopiskelulle. Läheinen suhde opettajaan edesauttaa oppilaan sitoutumista opiskeluun. Opettaja voi saavuttaa tällaisen suhteen oppilaaseen omista persoonallisuuden piirteistään luopumatta. Opettaja saa siis olla opetustilanteessa oma itsensä, kunhan pystyy luomaan oppilaaseen luottamuksellisen ja läheisen suhteen.

Myös Kari Kurkela (1994) pohti kirjassaan oppilaan ja opettajan suhdetta. Oppilaan käsitykseen soitonopettajasta voi vaikuttaa hänen asenteensa musiikkia kohtaan jo ennen kuin hän on edes tavannut opettajaansa. Myös lapsen (tai nuoren) suhde omiin vanhempiin voi vaikuttaa siihen, millaisena soitonopettaja nähdään. Oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa voi aktualisoitua erilaisia ja hyvin syviäkin vanhempi-lapsisuhteen aspekteja, ja suhde voi olla myös siinä mielessä kompensatorinen, että oppilas saattaa suhteessa opettajaansa etsiä korvauksia sellaisille menetyksille, jotka liittyvät hänen ja vanhemman väliseen suhteeseen. Oppilas voi tiedostamattaan siirtää jonkin vanhempiinsa liittyvän aspektin opettajaansa, ja tämän ilmiön vuoksi eri oppilaat voivat kokea saman opettajan ja tämän käyttäytymisen hyvin eri tavoin. Opettaja voi myös tiedostamattaan reagoida oppilaan käyttäytymiseen (jos tämä esimerkiksi kokee opettajan painostavana ja kyttävänä), ja jälleen opettajan reaktio vaikuttaa oppilaan tapaan hahmottaa opettajan olemisen. (Kurkela 1994, 316–336.) Kurkelan pohdinta on yhä ajankohtainen, sillä soitonopetus – lainsäädännön ja opetussuunnitelman muutoksista huolimatta – on yhä samankaltaista kuin se on ollut vuosikymmeniä, jopa vuosisatoja.

Nykyinen soitonopetusmalli, jossa opettaja on kahdenkeskisessä tilanteessa oppilaan kanssa, pohjautuu vanhaan mestari-oppipoika-perinteeseen. Urkurit ja kaupunginmuusikot muodostivat suurimmissa kaupungeissa erityisiä ammattikuntia, jotka vähitellen saivat oikeuden kaikkeen palkkiopohjaiseen musiikinharjoittamiseen jollain toiminta-alueella. Samalla näiden privilegioiden

haltijat velvoitettiin ylläpitämään kiinteä määrä kisällejä sekä oppipoikia. Varrakkaiden kaupunkien kirkoista muodostui urkutaiteen keskuksia, ja koska urkureilla piti sopimuksen mukaan olla oppipoikia, jotka tarvittaessa toimisivat urkurin sijaisina, kuuluisimmat urkurit ja parhaat ehdot tarjoavat paikkakunnat vetivät puoleensa niitä oppilaita, jotka halusivat urallaan eteenpäin. (Dahlström 1995, 138–139; ks. myös Hakulinen 2010.) Lehmann, Sloboda ja Woody (2007, 85) näkevät, että monet musiikkiesityksen piirteet on ikään kuin annettava (hand down) opettajalta oppilaalle, koska näitä hienoja pieniä esityksen nyansseja (äänen aluke, voimakkuus, äänenväri) ei pysty helposti ”sanoittamaan” tai nuotintamaan. Niitä ei siis voida oppia kirjoja lukemalla, vaan ne opitaan kahdenkeskisessä opetustilanteessa.

Mestari-oppipoika-tyyppinen soitonopetuksen malli on alkuaikoinaan ollut omiaan aiheuttamaan opettajan näkökulmasta positiivisen kierteen: kuuluisa opettaja on voinut ottaa oppiinsa kaikkein parhaimmat oppilaat, jotka menestyessään omalla urallaan samalla ovat vahvistaneet opettajan mainetta. Näin opettaja on saanut opetettavakseen taas uusia – aina vain parempia – oppilaita. Nykyään opettajilla on oman instrumentaaliosaamisen lisäksi takanaan laajat pedagogiset opinnot, ja musiikkiopistoissa tapahtuva opetus on järjestelmällistä, mutta perusajatuksena on yhä kahdenkeskinen opetustilanne. Pedagoginen tietämys ei kuitenkaan tee ihmisestä automaattisesti hyvää opettajaa, sillä opettaminen tapahtuu koko persoonallisuudella, jolloin myös ihmissuhdetaidot nousevat merkittäviksi opettajan pedagogisiksi taidoiksi (Anttila 2004, 4–5).

Kiesiläinen (2004, 39–40) korostaa opetuksen ammattilaisen vastuuta vuorovaikutustilanteissa. Etenkin silloin, kun tavoitteena on tuottaa tietynlainen kasvu- tai oppimisympäristö, ammattilaisen tärkein tehtävä on huolehtia vuorovaikutuksen toimivuudesta. Vuorovaikutusta ei saa katkaista esimerkiksi siksi, että toinen ärsyttää, ja ammatti-ihmisen on myös oltava kohtuullisen tietoinen viestiensä laadusta. Koska emme voi nähdä itseämme, emme havaitse omaa sanatonta viestintäämme. Kauppila (2006, 35) toteaa, että kasvojen ilmeistä on helppo lukea tunteita, ja että kasvojen ilmeiden tulkinta tuottaa vähiten tulkintaongelmia, kun puhutaan sanattomasta viestinnästä. Oppilaat lukevat opettajan ilmeitä, eleitä ja kaikkea sekä sanatonta että sanallista viestintää. Oppilas voi kokea tunnin ahdistavana ja opettajan tylynä, vaikka tämä pyrkii puhumaan kannustavasti ja esimerkiksi kehumaan oppilaan toimintaa. Kiesiläisen (2004, 40) mukaan oppilas ei voi toimia opettajan ”peilinä” siten, että opettaja voisi oppilaan käytöksestä lukea, miten vuorovaikutus toimii. Lapsi on opetustilanteessa riippuvainen aikuisesta (ja aikuinenkin oppilas opettajasta), jolloin opettaja pystyy käyttämään valtaa oppilaaseen tietyissä asioissa: opettaja yleensä päättää siitä, milloin kappale on esityskunnossa, usein siitä, millaista ohjelmistoa harjoitellaan, ja mikä on riittävän hyvä osaamisen taso kulloisessakin tilanteessa (ks. myös esim. Hakulinen 2010; vallankäyttö arvioinnissa: Atjonen 2007, 171–200). Hyvän ammatillisen vuorovaikutuksen edellytyksinä ovatkin Kiesiläisen (2004, 80–91) mukaan vuorovaikutusvastuu (joka kuuluu vuorovaikutustilanteissa aina ammattilaiselle), hyvä tahto ja välittäminen, ihmisten kunnioittaminen (myös niiden ”hankalien”), oikein kuuleminen ja ymmärtämisen

tahto sekä rehellisyys – tärkeiden ja joskus hankalienkin asioiden sanominen toista kunnioittaen ja ammatillisuuden periaatteet muistaen.

Kiesiläinen (2004, 20–21) myös huomauttaa, että ihmissuhteista puhuttaessa käytetään helposti ilmaisuja kuten ”olla aito, oma itsensä” tai ”saada olla vain ihminen”, ja että vaikeissa vuorovaikutustilanteissa omaa epäsovivaa käytöstä selitetään esimerkiksi näin: ”Olen tällainen, en voi sille mitään, on tärkeää olla aito.” Tähän ”aitouteen” on helppo vedota silloin, kun ”kemat” oppilaan kanssa eivät kohtaa soittotunnilla. Tästä seuraa looginen ajatusketju: jos siis oppilaat lukevat opettajan ilmeitä ja muuta viestintää ja tunnistavat siinä esimerkiksi turhautumista, opettajan ei kannata edes yrittää muuttaa käytöstään, koska hänen pitää saada olla aito. Oppilaat kyllä huomaavat ”epäaitouden”. Opettajan ammattitaitoon täytyy kuitenkin kuulua myös oman käyttäytymisen kriittinen arviointi, ei piiloutuminen muiden käytöksen (oppilaan harjoittelemattomuus, motivaation puute) taakse.

Laurson (2006) puhuu autenttisuudesta aitouden sijaan, sillä aitouden vastakohtana on epäaitous, ja esimerkiksi opettaja voi olla sangen aito kiukussa tai hyökkäävyydessään. Autenttisuus voidaan käsittää synonyymiksi aitoudelle, mikäli lähdetään sanakirjamaisesta määritelmästä tai puhutaan esimerkiksi antiikkiesineestä. Autenttisuutta arvioidaan kuitenkin merkitysten maailmassa, joka on olemassa riippumatta yksilön tahdosta. Voin päättää itse, miten elän elämäni ja jokaisella on oma erityinen tapansa olla ihminen, mutta vasta ympäröivä maailma päättää, mitä merkityksiä toiminnalleni siinä annetaan. Itsemääräämisoikeus ei voi olla riippumaton muista, koska näilläkin on oma itsenäinen arvonsa. Autenttisuus itse asiassa edellyttää, että ulkopuolellemme on jotain, joka vaatii meiltä jotakin. Autenttisuus vaatii, että toiminta pohjautuu itsenäiseen valintaan, mutta autenttisuusihteeseen kuuluu tunne siitä, että jokin itsen ulkopuolelta velvoittaa ihmistä. (Laurson 2006, 19–27)

Autenttisuus opettajuudessa koostuu Laursonin (2006) mukaan useasta osatekijästä. Näistä vuorovaikutuksen kannalta olennaisin on *oppilaiden kunnioitus*. Oppilaiden kunnioittamiseen kuuluu oppilaan näkökulman kunnioittaminen: oppilaalla on toisenlaisia lähtökohtia, ajattelutapoja ja edellytyksiä kuin opettajalla, mutta oppilaan lähtökohta voi olla aivan yhtä merkityksellinen kuin opettajan tai oppilaitoksen. Opettaja on alansa tuntija ja kiinnostunut viemään oppilaat sen maailmaan, mutta samalla hänen on hyväksyttävä myös oppilaiden erilaiset suhtautumistavat opetuksen sisältöön. Kunnioitus oppilasta kohtaan voi näkyä yhtä hyvin opetusmateriaalin valinnassa kuin opettajan kiinnostuksessa siihen, miten oppilas kokee opituksi tarkoitetun. Autenttinen opettaja pystyy etsimään ”vaikeistakin” oppilaasta niitä hyviä puolia, joista voi olla helpompia pitää kuin toisista piirteistä. Lisäksi Laursonin mukaan opettaja voi olla aito, vaikka ei ilmaisekaan kaikkia tunteitaan: autenttinen opettaja toimii sen mukaan, mitä todella haluaa. Jos haluaa opettaa ja saada oppilaat oppimaan, on toimittava sen mukaisesti. Autenttinen opettaja ei pidä oppilaita ensisijaisesti oppilaina vaan lähimmäisinä, joiden pyrkimykset ansaitsevat tukea ja kannustusta ja heidän asenteensa ja mielipiteensä on otettava vakavasti. (Laurson 2006, 28–79)

Musiikkioppilaitosten huippusuoritusten perinne (ks. Tuovila 2003, 15–17) usein mieltää hyväksi opettajaksi sen, jonka oppilaista tulee kilpailuvoittajia tai musiikin ammattilaisia. Pianopedagogi ja konserttipianisti Rauno Jussila on kiteyttänyt ajatuksen näin:

Musiikkikoulutuksen tuloksellisuudesta saa suhteellisen oikeudenmukaisen kuvan, kun tutustuu Suomessa järjestettyjen erilaisten musiikkikilpailujen osallistujaluetteloihin. Palkinnot ovat tähän asti menneet valtaosaltaan parin- kolmenkymmenen tehokkaasti toimivan oppilaitoksen oppilaille. Jos asiaa tutkittaisiin tarkemmin, huomattaisiin, että parhaimpien tulosten takana on lopulta aika rajallinen joukko opettajia. Koulutuksen tärkein ongelma on lopulta opetuksen vaihteleva taso. (Jussila 2014)

Soitonopettaja joutuu työssään miettimään, onko hän hyvä opettaja, jollei hänen oppilaistaan nouse musiikkikilpailuissa pärjääviä tai edes niihin osallistuvia oppilaita. Ovatko ne oppilaat, jotka soittavat ”ainoastaan” omaksi ilokseen, tai joiden oppimisessa on vaikeuksia, yhtä arvokkaita kuin kilpailuvoittajat? Myös Tuovila (2003, 17) nosti esiin saman dilemman: kaikkien oppilaiden, opettajien ja oppilaitosten menestystä saatetaan arvioida yksinomaan huippusuorituksiin yltämisen näkökulmasta. Kuitenkin vain muutama kunkin oppilaitoksen saadoista oppilaista saattaa päätyä musiikin ammattilaisiksi (Heino & Ojala 1999, 46).

Kososen (2001, 121–123) esittelemä kompetenssimalli kuvaa oppilaan ja opettajan erilaisten elämismaailmojen kohtaamista ja sitä kautta yhteistä ymmärtämisen aluetta. Oppilaan kansanomaisen kompetenssi (peruselämysten ja sosiaalisten käytäntöjen taso) kohtaa opettajan taiteellisen kompetenssin (musiikin tyylien, tekniikan hallinnan taso), ja aluksi nämä maailmat voivat olla kaukana toisistaan. Mitä suurempi yhteisen ymmärtämisen alue (eli oppilaan ja opettajan musiikkikulttuurien kohtaamisen alue) on, sitä paremmin vuorovaikutus tunnilla toimii. Monen vuoden hedelmällisen yhteistyön jälkeen maailmojen yhteinen alue voi olla hyvin suuri, mutta opettajaa tai instrumenttia vaihtaneilla tämä alue on voinut olla pieni, ja syynä vaihtoon. On myös mahdollista, että oppilas toteaa opettajan haluavan pysyä omalla kompetenssialueellaan, jolloin yhteinen alue laajenee ainoastaan oppilaan laajentaessa omaa musiikillista aluettaan. Ihannetapauksessa kuitenkin molempien musiikillisen kompetenssin alue laajenee niin, että yhteinen alue on myös suuri. Tikka (2017, 149–150) toteaa, että pääasiallinen vastuu yhteisen ymmärtämisen saavuttamisessa on opettajalla. Opettajan velvollisuus on tutustua oppilaaseensa ja samalla niihin merkityksiin, joita oppilaan elämänpiiriin ja musiikkisuhteeseen liittyy. Soitonopiskelua aloittava oppilas ei voi ymmärtää opettajan edustamaa ammatillista (taiteellista) kompetenssia musiikin tekemistä kohtaan, vaan opettajan tehtävä on ”nostaa” oppilaan kompetenssia vähitellen yleisten koodien (kansanomaisen kompetenssi) tasolta kohti tyylien ja teosten tasoa.

3.1.1 Perinteet vuorovaikutuksen tiellä

Opettajan vuorovaikutukselle asetetaan siis valtavia vaatimuksia. Uudet soitonopettajasukupolvet ovat tämän jo tiedostaneet, vaikka vaikuttaisi siltä, että

muusikkoidentiteetti saattaa olla osalla opettajista vahvempi kuin kasvattajidentiteetti (Hirvonen 2003; kts. myös Huhtanen & Hirvonen 2013, 41). Kasvattajan identiteetin rakentumiseen vaikuttaa se, miten itse on tullut kohdatuksi, miten kohdelluksi oppijana (Huhtanen & Hirvonen 2013, 46). Soitonopettajakoulutuksen aikana tapahtuu vähitellen liittyminen ammattikunnan ketjuun, ja noviisin on mahdollista myös tulkita ammattinsa perinnettä uudelleen, vaikka vallitsevaa oppilaitoksen ”moraalijärjestystä” (Ylijoki 2003, 138–145) ei tohditakaan usein kyseenalaistaa (Ylijoki 2003, 132–138; ks. myös Huhtanen & Hirvonen 2013, 47). Opetus- ja kasvatustyössä on Huhtasen ja Hirvosen (2013, 50) mukaan oleellista olla selvillä oman identiteettinsä rakentumisprosessista, se lisää itsetuntemusta ja antaa ymmärrystä myös oppilaiden moninaisten oppimispolkujen tukemisessa. Merkittävä tietoisien ammatillisen identiteetin omaksumisessa on heidän mukaansa se, että se on hyvin vahva motivaation lähde. Jos vahvan esiintyjäidentiteetin omaksunut ihminen hoitaa opetustyötä epämotivoituneena, se sekä vaikuttaa oppilaiden oppimiseen että tuottaa opettajalle turhautumista.

Omat kokemukset opettajista vaikuttavat siihen, millaisena opettaja näkee opettajuuden ja millaisena opettajana hän haluaa itsensä nähdä. Niin kauan kuin soitonopettajaksi ”joudutaan” tai taiteellinen työskentely on arvokkaampaa kuin opettaminen, muusikkoidentiteetti nousee esiin myös opetustilanteessa: musiikki ja sen ”oikea” tulkitseminen menee helposti oppilaan kokemuksen ja hänen musiikillisen identiteettinsä edelle.

Pianonsoiton opetuksen perinne on painottanut taidetta yli kaiken muun. Neuhaus kirjoittaa:

Mahdollisimman täydellinen molemminpuolinen ymmärtämys opettajan ja oppilaan välillä on tärkeä edellytys pedagogisen prosessin hedelmällisyydelle (Neuhaus 1986, 175).

Tällä hän viittaa siihen, että huomattavan ja tunnustetun akateemikon ei tarvitse opettaa oppikoulussa, kuten oppikoulun opettajankaan ei tarvitse esitelmöidä akatemian täysistunnoissa. ”Vertaiselle vertaistaan.” Näin ollen sellaisen opettajan, jolla on ”*pakkomielle opettaa, kasvattaa, tehdä taiteilijoita*”, on tuskallista havaita, kuinka hänen valtava työmääränsä oppilaan hyväksi saa aikaan mitättömän tuloksen, kun taas toisille oppilaille riittää muutama lause. Oppilaan on oltava tietoinen siitä ”*stratosfääristä*” johon hän on tunkeutumassa, vaikka vielä painiikin alkuvaiheen vaikeuksien kanssa. (Neuhaus 1986, 10, 28–29, 175, 178, 201.) Johtopäätöksenä tästä näyttää olevan se, että taiteen hyväksi on tehtävä työtä, ja sellaisen opettajan, jonka ylimpänä tähtäimenä on juuri taide, on työskenneltävä vain sellaisten oppilaiden kanssa, jotka voivat ottaa hänen opetustaan vastaan. Muidenkin opettaminen on toki tärkeää (siitä voivat huolehtia muut opettajat), saadaanhan siten muokattua sellaista maaperää, jossa myöhemmät lahjakkuudet voivat kasvaa (Neuhaus 1986, 175–176). Suomalaisessa musiikkioppilaitosjärjestelmässä ja suomalaisissa musiikkiopistoissa usein sama opettaja vie oppilasta alkeistasolta hyvinkin pitkälle. Joissain oppilaitoksissa saattaa olla käytössä järjestely, jossa oppilas ikään kuin siirtyy eteenpäin alkeisopettajalta ”korkeamman tason” opettajalle, mikäli on tarpeeksi lahjakas ja ah-

kerä. Käsitykseni on, että suurimmassa osassa opistoista kaikki opettajat kuitenkin opettavat kaikenlaisia oppilaita. Tästä saattaa seurata se, että opettaja on Neuhausin määrittelemässä tilanteessa: opettaja haluaa *tehdä taiteilijoita*, mutta oppilaan päämäärä onkin toisenlainen, hänellä ei ole paloa taiteen tekoon. Opettaja saattaa tällaisessa tilanteessa kokea turhautumista: hänen ylimpänä tähtäimenään on taide, ja hän haluaisi työskennellä vain niiden oppilaiden kanssa, jotka voivat ottaa hänen opetustaan vastaan (vrt. Neuhaus 1986, 175–176).

Vaikka opettaja ei tunnustautuisi Neuhausin ihailijaksi, Neuhausin tapaan nostaa taide kaiken yläpuolelle on kuitenkin monen opettajan lähtökohtana. Neuhausin tavoite siitä, että oppilaan on osattava ilmentää kappaleen luonnetta (Neuhaus 1986, 18), asettaa aina oppilaan siihen asemaan, jossa hän voi myös olla väärässä, ei ymmärräkään kappaletta niin kuin se pitäisi ymmärtää. Kososen (2001, 23) mukaan jatkuva kokemusvaraston karttuminen luo ihmiselle uusia merkityksiä ja ymmärtämisyhteyksiä. Ymmärtäminen tässä merkityksessä selittää sen, miksei soitonopettajan ymmärtämisyhteyksien perusteella kaunis ja kehittävä klassinen pianomusiikki avaudukaan nuorelle oppilaalle: hänelle tämä musiikki on uutta ja vielä vierasta.

Jos tunnilla on vapaa ja myönteinen ilmapiiri, voidaan musiikkia ihmetellä yhdessä. Silloin ei ole olemassa oikeaa ja väärää tapaa tulkita, on vain erilaisia tulkintoja. Neuhausin tapa ymmärtää sana tekniikka siten, että se on väline musiikin ilmentämiselle, sekä hänen esittelemänsä kappaleen rakentaminen yksityiskohta kerrallaan osoittavat, että myös perinteisessä pianonsoittoa käsittelevässä kirjallisuudessa on paljon sellaista hyvää, joka ei saa niin sanotusti mennä pesuveden mukana, vaikka vuorovaikutuksen ja opettaja-oppilassuhteen osalta kirja onkin aikansa lapsi. Kirjasta avautuva tapa rakentaa tulkintaa voi olla myös vapauttava. Ammattiopinnoissani sain työskennellä sellaisen soitonopettajan kanssa, jonka opetustavassa (myös Neuhausin kirjasta välittyvä) musiikillisten säännönmukaisuuksien käyttäminen tulkinnassa teki soittamisesta helpompaa. Teoksen ymmärtämisessä ei ollut kyse salatieteestä, vaan yksinkertaisilla musiikillisilla kielioppisäännöillä tulkinnasta pystyi rakentamaan toimivan. Samalla vapautui henkistä kapasiteettia myös tuoda omat näkemykset ja kokemukset mukaan soittoon. Neuhausin kirjan anti pianonsoittajalle ja soitonopettajalle voi siis olla vapauttava tai kahlitseva. Ratkaisevaa on se ilmapiiri, jossa tunnilla toimitaan.

Soitonopiskeluun liittyvä huippusuoritusten perinne (ks. esim. Tuovila 2003) vaikuttaa myös ilmapiiriin tunnilla. Opettajan on pidettävä vaatimustasonsa korkealla, jotta hän voi toteuttaa tätä perinnettä. Opettaja haluaa oppilaan soittavan tietyllä tasolla, koska niin yksinkertaisesti täytyy tehdä. Musiikkioppilaitoksissa opettajat ovat taiteilijoita, he ovat kasvaneet siihen (jo luvussa 2.3) mainittuun tarinaan, jossa maineikas pedagogi luotsaa sankarimuusikon kohti musiikillisia ihmetekojä. Opettajan perustyötä on ollut yhden oppilaan opettaminen kerrallaan, ja työtä on ollut mahdollista tehdä kohtaamatta päivän aikana ketään muita kuin oppilaansa. Opettajan työ on ollut itsenäistä, ja vasta viime vuosina on alettu pohtia opettajan roolia työyhteisön jäsenenä.

Kiesiläisen (2004, 116–117) mukaan hyvä sitoutuminen yhteisön ammatilliseen perustehtävään tukee ja helpottaa myös yksityisen erottamista ammatillisesta, ja ammatillinen sitoutuminen on opettajan perustehtävän toteuttamista. Kiesiläinen huomauttaa, että työntekijä ”myy” osan sielustaan työyhteisölleen. Hän painottaa, että työyhteisössä (esimerkiksi oppilaitoksessa) on oltava riittävä sitoutumisen taso, ja että esimerkiksi sellainen työntekijä, joka haluaa tehdä työtä yksin tai määritellä tavoitteensa ja toteutuksensa itsenäisesti on niin sanotusti ”rajalla”, ja itse asiassa rasittaa myös muuta työyhteisöä.

Niin kauan, kun opettaja työskentelee musiikkioppilaitoksessa, hänen on sitouduttava noudattamaan kyseisen oppilaitoksen arvoja ja opetussuunnitelmaa. Tähän kuuluu myös opetussuunnitelman perusteiden mainitsema hyvän musiikkisuhteen synnyttäminen ja oppilaan mahdollisuus asettaa omat tavoitteensa. Koska oppilaan ja opettajan vuorovaikutusta painotetaan jo opetussuunnitelman perusteissa, ei edes taidemusiikin perinne saa mennä sen edelle.

3.1.2 Vuorovaikutus ja tunteet

Omien tunteiden tunnistaminen ja tiedostaminen luovat pohjan tunteiden hallinnalle (Virtanen 2015, 51). Soitonopetuksen historia on täynnä kertomuksia opettajista, jotka heittävät oppilaan nuotit ulos ikkunasta tai kulkevat sättien oppilaan perässä kaupungin kaduilla, kun tämä ei ole opettajan mielestä harjoitellut tarpeeksi tai toteuta opettajan ohjeita oikein. Usein opettajan turhautumisen tunne liittyy nimenomaan siihen, että oppilas ei toimi opettajan tahtomalla tavalla. Kurkela (1994, 365) huomauttaa, että opettajan on tehtävä itselleen selväksi, miksi oppilaan olisi saavutettava tietty osaamisen taso. Vaatiiko musiikki sitä, vai opettajan oma kunnianhimo? Ja jos voidaan sanoa, että musiikki vaatii tiettyä osaamisen tasoa ja tietynlaista tulkintaa, voidaan jälleen kysyä, miksi? Mitä tapahtuu, jos oppilas ei soitaakaan kappaletta huippusuoritusten perinteen vaatimalla tavalla? Kurkela toteaa, että jos kyse on ainoastaan siitä, että opettaja haluaa oppilaan soittavan tietyllä tavalla, se vastaa asennetasolla samaa kuin tilanne, jossa pikkulapsi kaupassa haluaa karkkipussin.

Soittajaan, oppilaaseen ja musiikkiin itseensä liittyviä tunteita käsittelen luvussa 3.2. Opettajan roolia käsiteltäessä on kuitenkin hyvä nostaa esiin myös opettajan tunteet sekä tunnetaidot. Koska musiikki liittyy vahvasti tunteisiin, ja musiikkioppilaitoksen opettaja on historialtaan soittaja, tunteet liittyvät soitonopetuksessa sekä opetettavaan materiaaliin (musiikkiin) että vuorovaikutustilanteeseen. Opettajan työ on täynnä tunteita: iloa, ylpeyttä, turhautumista, pettymystä. Näiden tunteiden tunnistamisesta ja niiden käsittelemisestä käytän tässä termiä tunneäly (ks. Goleman 1997).

Kaikkein yleisimmällä tasolla tunneäly voidaan määritellä kyvyksi tunnistaa ja säädellä tunteita niin itsessämme kuin muissa, ja määritelmä pitää sisällään itsetietoisuuden, tunteiden hallinnan, sosiaalisen tietoisuuden ja sosiaalisen kyvykkyyden (Virtanen 2015, 30). Tunneällyyn kuuluu sellaisia taitoja kuin itsensä motivointi ja sinnikkyys vaikeuksien edessä, mielihaluja hillitseminen ja kyky siirtää tarpeentyydytystä, kyky hallita omia mielentiloja ja taito ajatella selvästi kaikissa tilanteissa. Tunneäly pitää sisällään myös empatian ja toivon

käsitteet. (Goleman 1997, 54–55.) Emotionaalinen osaaminen on keskeistä opettajan työssä, ja opettajan on olennaista tuntea itsensä tunnistamalla omat tunteensa ja oppimalla hallitsemaan niitä. Omien ja muiden tunteiden tiedostamisella ja omien tunteidensa hallintaan pyrkimällä opettaja voi vaikuttaa työskentelyyn niin oppilaiden, vanhempien kuin työyhteisönsä muidenkin jäsenten kanssa. (Virtanen 2015, 30–35.)

Opettajan henkilökohtaiset tunneälytaidot määrittävät sen, miten tämä tunnistaa omat tunteensa ja osaa hallita niitä. Yksi näistä emotionaalisesti kompetenttien opettajan tunneälytaidoista on emotionaalinen itsetietoisuus (Virtanen 2015, 41–42.) Emotionaalisesti itsetietoinen opettaja tunnistaa, miten omat tunteet vaikuttavat itseän ja samalla omaan työsuoritukseen. Hän ymmärtää, että tunteet kertovat itsestä, eivät toisesta, ja hän tiedostaa, että jokainen yksilö elää omassa ainutlaatuisessa maailmassaan. Emotionaalisesti itsetietoinen opettaja myös haastaa itsensä ymmärtämään omia havaintojaan, ajatuksiaan ja tunteitaan. Omien tunteiden tiedostaminen näkyy itseluottamuksena, minkä turvin opettaja pystyy tuomaan esiin vahvuutensa, ja antaa samalla sellaisen omanarvontunteen jonka avulla on helpompi luottaa omiin kykyihinsä. (Virtanen 2015, 43–50.)

Opettajan tulisi kyetä hallitsemaan tunteitaan ja impulssejaan, ja tähän tarvitaan itsekontrollia, eräänlaista sisäistä tahdonvoimaa (Virtanen 2015, 52). Kyky hallita ja kontrolloida itseään kertoo myös opettajan kyvystä tulla toimeen itsensä kanssa, ja se on kyky, joka voidaan oppia (Steutel 1999; Virtanen 2015, 54). Itsehallintaa omaava opettaja hallitsee itse tunteitaan, eivätkä tunteet hallitse häntä. Tietyntyläinen optimistisuus on opettajalle tärkeää, sillä samalla kun optimistinen opettaja näkee vastoinkäymisissäkin mahdollisuuksia, opettajan optimistisuus heijastuu myös siihen, miten opettaja tulkitsee muita ihmisiä – oppilaita, vanhempia ja kollegoita. (Virtanen 2015, 60–61.) Autenttisenä opettajana olemista voi oppia. Silloin on opittava suhtautumaan innolla opetuksen olennaisiin tekijöihin: oppilaille opetetaan jotain sisältöä oppilaitoksessa yhteistyössä kollegojen kanssa. Epäautenttiset opettajat yrittävät välttää kohtaamasta jotain näistä opetuksen olennaisista piirteistä. Autenttisuus on rohkeutta ja kykyä suhtautua tähän kokonaisuuteen. (Laurson 2006, 174–175.) Jos opettaja pyrkii tulkitsemaan sekä omia että muiden tekemisiä ja tunteita positiivisesti, hän antaa sekä itselleen että muille mahdollisuuden onnistua. Positiivinen asenne ja omien tunteiden hallinta eivät ole pois aidosta vuorovaikutuksesta, vaikka joskus ihmetelläänkin, eikö opettaja saa näyttää tunteitaan. Aikuiseen vuorovaikutukseen kuuluu kuitenkin se, että vaikka kaikkien tunteiden ajatellaan olevan aitoja ja hyväksyttäviä, aikuisen on otettava tunteen heräämisen jälkeen seuraava askel ja mietittävä omaa osuuttaan vuorovaikutuksessa ja näiden tunteiden heräämisessä (Kiesiläinen 2004, 35).

3.2 Tulkinta ja tunne

Tulkinta on olennainen osa taiteen tekemistä, se, miten soittaja ymmärtää ja käsittelee soittamaansa teosta. Slobodan (1996, 152–153) mukaan nuottiin kirjoitetujen sävelten soittaminen sillä sujuvuudella ja nopeudella jolla ne on merkitty soitettaviksi, on vasta alku. Korkeatasoiset tulkitsijat lisäävät nuotteihin arvoa ajoituksen, voimakkuuden ja muiden elementtien mikrorakenteilla. Soittaessaan ja tulkitessaan musiikkia esittäjä haluaa vaikuttaa kuulijoihin, mutta myös ilmaista itseään. Tulkitseminen on oman näkemyksen muotoilemista ja sen esiintuomista, ja esiintyvän muusikon tavoitteena on, että kuulijat saisivat kokea osan siitä samasta tunteesta kuin tämä kokee soittaessaan. (Maijala 2003, 149–151.) Tulkinta (ilmaisu) on esiintyjän ensisijainen manifestaatio tämän musiikillisesta luovuudesta ja persoonallisuudesta (Lehmann, Sloboda & Woody 2007, 85–86).

Arjas (1997, 91) muistuttaa, että musiikki on vuorovaikutusta soittajien ja yleisön välillä, vaikka välillä tämä tuntuu unohtuvan, ja musiikkiesitys nähdään urheilusuorituksena, jota yleisö seuraa. Tunteet ovat läheisessä kosketuksessa ihmisen biologisiin prosesseihin ja aistihavaintoihin, tunteilla on siis sekä fysiologinen, biologinen että psyykinen perusta (Puolimatka 2004, 29). Tunteeseen liittyvät myös kiinteästi muistot ja opitut tulkinnat, ja tunne herättää sisäiseksi malleiksi varastoituneita muistoja, jotka kertovat, miten pitäisi ajatella, tuntea ja toimia. Emootiot (sisäisten mallien mukaan tulkitut tunteet) ovat mielen valmiustiloja, jotka johtavat tietynlaiseen käyttäytymiseen. (Virtanen 2015, 25–26.)

Musiikin herättämät tunnemekanismit ovat erilaisia, ja monet musiikin elementit vaikuttavat tunteisiin (ks. esim. Davies 2010; Juslin & Västfjäll 2008; ks. myös katsaus tutkimuksista Eerola & Vuoskoski 2013). Mielenkiintoista on esimerkiksi musiikin herättämien surullisten tunteiden tietynlainen nautinnollisuus (ks. esim. Peltola 2016; Schubert 1996). Musiikillisen tunnekokemuksen synty on monimutkainen musiikin, kokijan ja ympäristön vuorovaikutuksen tulos (Eerola & Saarikallio 2010, 267). Musiikin esittäjä luo erilaisia emotionaalisia sävyjä, jotka välittyvät kuulijoille, ja jopa soitettaessa samaa kappaletta eri emotionaalisilla konnotaatioilla (iloisuus, surullisuus) kuulija pystyy havaitsemaan tulkinnan tunneviestit niin kuin ne on tarkoitettu (Gabrielsson & Juslin 1996; ks. myös Thompson 2009, 194). Osa esittämisen piirteistä (esimerkiksi voimakkuus ja tempo) yhdistetään synnynnäisesti tiettyihin tunteisiin myös puheäännessä, ja osa piirteistä (duuri-molli-tonaliteettiin liittyvät tai musiikin rakenteisiin pohjautuvat) opitaan kulttuurisesti (esim. Juslin & Laukka 2003; ks. myös Eerola & Saarikallio 2010, 269). Musiikin rytmi, harmonia, dynamiikka ja muut soittajalle tutut peruskäsitteet välittyvät kehostamme kokonaisvaltaisena kokemuksena tajuntaan, soittaja on itse keskellä musiikkikokemusten virtaa. Joskus soittajan ulkopuolelta saatu musiikillinen tieto voi olla jopa esteenä ahdolle musiikkikokemukselle. Ohjeistus, jota soittaja saa, on osa länsimaisen mu-

siikin traditiota, osaamisen ja älyn ylivaltaa tunteisiin nähden. (Kosonen 2001, 29–32.)

Musiikki ilmentää sekä vaihtuvia kokemuksiamme, tunnetilojamme että identiteettiämme ja musiikki voi toimia omien tunteiden säätelyn ja hallinnan lisäksi vuorovaikutuksellisenä tunteiden jakamisen ja ilmaisun välineenä (Saarikallio 2013, 40). Musiikin herättämät tunteet poikkeavat arkielämän tunteista esimerkiksi esteettisyytensä ja positiivisuutensa vuoksi (Zentner, Grandjean & Scherer 2008, 515) ja musiikin on sekä todettu synnyttävän voimakkaita tunne-elämyksiä (Gabrielsson & Lindström Wik 2003) että olevan hyvä keino lievittää stressiä (ks. katsaus Pelletier 2004). Anttila (2004, 34–35) toteaa, että kognitio ja emotio ovat suureksi osaksi päällekkäisiä asioita. Monia kognitiivisia prosesseja voidaan pitää emotionaalisina eli tunne-elämän alueelle keskittyvinä. Tällaisia ovat esimerkiksi valikointi, tulkinta, arvottaminen jne.

Musiikkiteosten ”oikeat” ja ”hyväksyttävät” tulkinnat voivat olla soittajan omien tunteiden ilmaisun tai säätelyn esteenä. Jos soittaja haluaa kanavoida esitykseensä useita puolia itseystään, tulkintaa saattavat rajoittaa tietynlaiset länsimaisen taidemusiikin ihanteet. Luovuudesta puhutaan usein taiteenopeuksen yhteydessä, mutta luovuuden vaatimus saattaa olla ristiriidassa klassisen musiikin ihanteiden kanssa. (Kurkela 1994, 281.) Neuhaus (1986, 15) luonnehtii oppilaita, jotka ilman riittävää ”esteettistä kasvatusta” ja ”musiikillisesti kehittymättöminä” yrittävät esittää suurten säveltäjien teoksia, seuraavasti:

Sävelkieli on heille epäselvää, puheen sijasta kuuluu muminaa, selkeän ajatuksen tilalla on vaivaisia tynkiä, väkevän tunteen korvikkeena voimattomia ponnistuksia, syvällisen logiikan asemasta ”seurauksia ilman syitä”, runokuvien sijasta niiden proosallisia rippeitä.

Oppilaan tulkinta ei siis ole riittävän hyvällä tasolla, jotta hän tavoittaisi sävelteoksen taiteellisen muodon. Toisaalta soittaja ei myöskään saa esittää ”ruumis-huonetulkintaa”, jossa esittäjä seuraa tyyliä niin huolestuneena, että ”lopulta säveltäjä parka heittää henkensä surullisen kuulijakunnan edessä” (ks. Neuhaus 1986, 232–233). Tulkitsijan tehtävä on lähes mahdoton: joko hän soittaa liian vapaasti ja tyyliä tyylittömästi ja on musiikillisesti kehittymätön, tai on tulkinnassaan liian kuiva ja huolestunut tyyliseikoista.

Nämä oikeat tulkintatavat nousevat pianonsoiton perinteestä. Tosin esimerkiksi Lehmann, Sloboda ja Woody kysyvät, kuinka tarkka on voinut olla Czernyn muistikuva Beethovenin tulkinnasta jostakin säveltäjän omasta sonaatista? Czerny oli vasta lapsi ollessaan Beethovenin oppilas. (Lehmann ym. 2007, 10.) Kun me rakennamme soittamisemme tälle perinteelle ja muistikuville, miten luotettavia nämä muistikuvat ja perinteet ovat? Opettajat siirtävät oman opettajansa perintöä eteenpäin, ja tietyt soinnilliset ihanteet ja tulkintatavat periytyvät näin sukupolvilta toisille. Se on soittamisen rikkaus, mikäli se ei johda toisten pianistien tai koulukuntien tai soittamisen tapojen arvottamiseen toisten yläpuolelle tai soittajan tulkinnan tyrmäämiseen ”perinteisiin” tai ”hyvään maakuun” vedoten.

Musiikki siis luo tunnekokemuksia ja musiikin tulkitsija välittää niitä tai kokee niitä itse. Tulkintaa korostetaan länsimaisen taidemusiikin opetuksessa,

mutta tulkinta ja tunteet ovat alisteisia klassisen musiikin perinteelle. Esimerkiksi Neuhausin (1986, 18) näkemys siitä, että aivan yksinkertainenkin, alkuvaiheen opiskelussa eteen tulevan melodia, on soitettava niin, että esityksen luonne vastaa tarkalleen kyseisen melodian luonnetta asettaa oppilaalle vaatimuksen soittaa kappale juuri tietyllä tavalla. Samalla se luo tilanteen, jossa lapsi saattaa ymmärtää teoksen sisällön ja luonteen ”väärin”. Saarikallio (2013, 37) muistuttaa, että musiikkipedagogilla on opetettavanaan aine, johon oppilailla on jo valmiiksi oma, vahvojakin tunteita sisältävä suhde. Koska musiikki on voimakkaasti kokemuksellista ja henkilökohtaista, opettajalta vaaditaan kykyä ymmärtää oppilaan kokemusmaailmaa sekä emotionaalista herkkyyttä. Jos oppilaalle tulee tunne siitä, että hänen kokemuksensa soitettavasta musiikista ei kelpaa, se vaikuttaa vahvasti hänen minuuteensa.

3.2.1 Soittamiseen liittyviä tunteita

Musiikista, tunteista ja tulkinnasta puhuttaessa puhutaan usein ainoastaan musiikin herättämistä tai musiikissa olevista tunteista. Soittamiseen liittyy myös muita tunteita. Tällaisia voivat olla ilo omasta osaamisesta, turhautuminen, kylästyminen, ylpeys, pelko. Jos haluamme hyväksyä oppilaan kokonaisuutena, meidän täytyy hyväksyä myös ne musiikin ja soittamisen herättämät tunteet hänessä, jotka eivät ole meille mieluisia, tai jotka eivät suoranaisesti liity musiikkiteoksen hiomiseen.

Soittajat voivat kokea vapautta ja hyvää oloa, soittamisen iloa, Kosonen (2001, 80–82) puhuu soittamisen lumosta. Joskus optimikokemus (itsensä ylittäminen sekä musiikillisesti että teknisesti) vaatii yksinoloa, joskus se syntyy yhdessä muiden kanssa musisoidessa. Tässä on huomattavaa se, että länsimaisen taidemusiikin opiskelun traditioon on kuulunut olennaisesti esiintymällä osoitettu osaaminen. Soittajan hyvän olon tunne yksin tai epävirallisesti muiden kanssa soittaessa on kuitenkin musiikkiin liittyvä tunnekokemus, vaikkakaan ei ”todennettavissa” samoin kuin hienosti tulkittu esitys. Itse asiassa informaali soittaminen itsekseen tai ”kaverien kanssa pelleily” voi olla niin merkittävää lapsen motivaatiolle, että se vaikuttaa hänen myöhempään menestykseensä ohjatussa soitonopiskelussa siten, että hän menestyy opinnoissaan paremmin kuin sellainen soittaja, joka ”soittelee” vähemmän (Lehmann ym. 2007, 47; McPherson & Renwick 2001; Sloboda ym. 1996).

Hallinnan tunne on yksi tärkeistä soittamisen merkityksistä, ja hallintakokemukset ovat edellytys soittoharrastuksen jatkumiselle alkuinnostuksen jälkeen (Kosonen 2001, 83–84). Kurkela toteaa (1994, 66), että taitojen hallinta ei ole ainoastaan ympäristön, vaan myös oman itsensä hallintaa. Hallinnan ja pystyvyyden tunteen saavuttaminen voi olla erityisen vaikeaa silloin, jos soittajalla on jokin oppimisvaikeus. Kun soitonopiskelumme traditio painottaa sekä teknistä että tulkinnallista korkeatasoisuutta, oppilaan voi olla vaikea saada osaamisen kokemusta. On merkille pantavaa, että esimerkiksi Kososen tutkimuksessa (2001, 84–85) soittajien käsitys itsestään pianonsoittajina oli yhdenmukaisen kriittinen. Oppilaat sosiaalistuvat perinteen välittämään kuvaan siitä, että musiikkiesitys ei ole koskaan valmis, ja että tulkintaa voi ja pitää aina hioa lisää.

Tällainen täydellisyyteen pyrkiminen mahdollistaa aina vain hienompien musiikkiesitysten kuulemisen, mutta milloin oppilaalla olisi lupa olla iloinen soittonsa tasosta?

Yksi musiikkiin ja soittamiseen vahvasti liittyvistä tunteista on flow (ks. Csikszentmihályi 1975). Autoteelinen (kreikan kielestä: auto = itse ja telos = toiminta) kokemus on *toimintaa, joka on itsessään riittävää*: sitä ei tehdä tulevan hyödyn odotuksessa vaan siksi, että sen tekeminen on palkkio sinänsä. Flow on optimaalinen kokemus, ja autoteelinen tunne on erilainen kuin muut elämässä koetut tunteet. Flow:ssa ihminen kontrolloi itse psyykkistä energiaansa, ikävistäkin työruutiineista voi tulla mielekkäitä, ja tarkkaavuus voidaan vapaasti suunnata tavoitteen saavuttamiseen. (Csikszentmihályi 2005, 70, 107–110.) Tällaisessa flow'n kokemuksessa soittamisen päämäärä, musiikki itsessään riittää, ja soittaminen tuottaa optimaalista nautintoa. Tällaiseen kokemukseen soitonopiskelija pääsee helpoimmin silloin, kun soittaminen ei ole sidottu aikaan – esimerkiksi viikonloppuisin ja loma-aikoina. (Kosonen 2001, 81–82.)

Sanalla ”tunne” voi olla myös erilaisia merkityksiä ihmisille. ”Tunne” soittamisessa voi yhdistyä sentimentaalisuuteen, ja oppilas ei halua olla ”tunteellinen” (ks. luku 6.5.2). Tunne voidaan mieltää myös hempeäksi tunteiluksi, ja tunne käsitteenä saa helposti ailahtelevan, järkeä häiriköivän sisällön (Rantala 2006, 13). On olemassa laadultaan hyvin erilaisia tunteita: ilo, kiukku, suru jne. On myös hyvä tarkastella sitä, millaisia tunteita oppilas saa tunnilla kokea tai ilmaista. Jos oppilas ilmaisee tunnilla tylsistymistä, onko se sallittua? Kouluympäristö suosii Rantalan (2006) mukaan positiivisia ilmaisuja, ja negatiiviseksi miellettyjä tunteita ilmaiseva oppilas joutuu usein selittämään toimintaansa. Sosiaalinen ympäristö vaikuttaa tunteiden ilmaisuun, ja koulumaailmassa kielteisten tunteiden ilmaiseminen on ollut sallittua lähinnä opettajalle. Negatiiviset tunteet ovat kuitenkin olemassa myös oppilaitosympäristössä, vaikka niitä ei ilmaista avoimesti. (Rantala 2006, 15–18.) Musiikilla usein ilmaistaan monenlaisia tunteita, niiden ilmaiseminen vaatii rohkeutta, ja tunteiden ilmaisuun uskaltautuu silloin, kun ilmapiiri on turvallinen.

3.2.2 Tunteet ja oppiminen

Tunteet ovat läheisessä suhteessa ajatteluun, ja on monia asioita, joiden oppiminen edellyttää tunteita ja elämyksiä. Tunteiden kehitys on Puolimatkan (2004, 126–127) mukaan älyllisen kehityksen edellytys: oppiminen edellyttää kiinnostusta, ja tunteet tarjoavat herätteitä myös teoreettiselle mielikuvitukselle. Oppiminen ei ole pelkkä ajatusprosessi, vaan oppiminen edellyttää halua oppia, kiinnostuksen suuntaamista opittavaan asiaan. Rissanen (2016, 143) toteaa, että motorisilla toiminnoilla on yhteys myös tunteita käsittelevään limbiseen järjestelmään, sillä tunteet ovat tärkeitä niin taitojen kuin muunkin oppimisessa. Opitun muistaminen tehostuu, kun siihen liittyy myönteinen tunnetila. Erityisesti taiteen opetuksessa oppimiseen liittyy läheisesti elämyksellisyys, ja oppilailta edellytetään soittamisessaan tunteiden ilmaisua.

Pekrun, Goetz, Titz & Perry (2002, 91–94) ovat listanneet akateemiseen oppimiseen liittyviä tunteita: ahdistuneisuus, oppimisen ilo, ylpeys, toivo, hel-

potus, viha ja häpeä, muutamia mainitakseni. Opiskelijoilla voi olla myös meta-tunteita eli tunteita joita he kokevat omista tunteistaan. Opiskelija voi olla esimerkiksi vihainen itselleen siitä, että hän jännittää ennen koetta. Akateeminen tylsistyminen on mielenkiintoinen esimerkki tunteesta, joka voi herätä kahdesta eri syystä: joko opetettava asia tuntuu liian helpolta ja opiskelija alkaa päivä-uneksia, tai sitten asia on niin vaikea, että oppilas kokee tylsistymistä, kun ei pysty täyttämään asetettuja odotuksia.

Taidon oppimisessa koetut tunteet ovat hyvin paljon samanlaisia kuin akateemisessa opiskelussakin koetut. Oppilas saattaa kokea häpeää siitä, että jännittää esiintymistä, mikäli hänelle ei ole kerrottu, että jännittäminen on normaalia ja kuuluu esiintymiseen. Oppilas voi kokea opetettavan kappaleen liian vaikeana, jolloin sen opetteleminen tuntuu tylsältä.

Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry (2007) jakavat suoritukseen/saavutukseen (achievement) liittyvät tunteet positiivisiin (miellyttäviin) ja negatiivisiin (epämiellyttäviin) tunteisiin, jotka puolestaan ovat joko aktiivisia tai deaktiivisia. Suorituksiin liittyvät tunteet tuottavat lopputuloksena jälleen uuden kirjon erilaisia tunteita. Esimerkiksi oppilas, joka kokee nautintoa opiskellessaan (positiivinen aktiivinen tunne), tuntee lopputuloksena iloa, ylpeyttä ja kiitollisuutta. Turhautumista samassa tilanteessa kokeva oppilas saa lopputuloksena tuntea esimerkiksi häpeää tai vihaa. (Pekrun ym. 2007, 13–18.) Oppiminen pitää siis sisällään monenlaisia tunteita, joiden vaikutusta ei pidä aliarvioida.

Tunteet vaikuttavat vahvasti motivaatioon, ja sitä kautta oppimiseen. Oppilas voi kokea soittamisen ilon lisäksi oppimisen iloa, ja oppimisen ilon kaltaiset positiiviset aktiiviset tunteet vahvistavat motivaatiota (Pekrun ym. 2002, 103; Pekrun ym. 2007, 26; Rantala 2006, 33–37). Negatiiviset deaktiiviset tunteet kuten toivottomuus ja tylsistyminen puolestaan heikentävät sitä. Positiivinen tunnetila ohjaa käyttämään luovaa prosessointia, oppimisen ilo antaa oppijalle henkistä energiaa vaikeiden tilanteiden ohittamiseen, sitoo oppijan oppimisprosessiin ja vaikuttaa myös muun muassa havaintojen tulkintaan. Positiivisten tunteiden avulla on mahdollista parantaa oppimisen laatua, kun positiiviset tunteet lisäävät ajattelun monimuotoisuutta ja tietoisuuden kasvua. Motivaatiosta kirjoitan enemmän luvussa 3.4.

Turvallisuuden tunne on oppimisessa myös tärkeää. Erilaisissa tutkimuksissa on todettu (Good & Brophy 1978; Ryans, 1960; ks. myös Laursen 2006, 71–72, 176–178), että oppilaat oppivat enemmän silloin, kun opettaja pystyy antamaan opetukselleen lämpimän ja myönteisen suhtautumisen leiman. Samoin hyväksyvän ja positiivisen ilmapiirin luominen auttaa oppimista (Laursen 2006, 176). Jos ilmapiiri luokassa ei herätä pelkoa, oppilaan on helpompi keskittyä siihen, mitä hänen pitäisi oppia. Oppilas uskaltaa myös kertoa, mikäli ei ymmärrä jotain asiaa tai ei osaa jotain. Silloin opettajan on yksinkertaisesti helpompi auttaakin oppilasta. Ystävällinen ilmapiiri myös viestii oppilalle, että opettaja uskoo hänen kykyihinsä. (Laursen 2006, 176–178.)

Oppimiselle on olennaista, kuinka oppilas itse kokee oman kyvykkyytensä tehtävään verrattuna. Minäpystyvyyden (Bandura 1977) uskomukset vaikuttavat oppijan tietojen (taitojen) ja oppimistoiminnan välisiin suhteisiin. Bandu-

ran teorian mukaan ihmisen odotukset omasta pystyvyydestään määrittävät sen, miten paljon hän näkee vaivaa tavoitteeseen pääsemiseksi ja kuinka kauan jaksaa yrittää vaikeuksien tullessa (Bandura 1977, 191). Minäpystyvyys ilmenee pystyvyysodotuksina ja tulosodotuksina. Tulosodotus on yksilön arvio niistä seurauksista, mihin hänen oma toimintansa johtaa, pystyvyysodotus puolestaan on yksilön arvio kyvyistään suoriutua tietystä tehtävästä. (Bandura 1977, 193.) Soitonopiskelijan pystyvyysodotus voi muodostua hänen uskomuksestaan siihen, että hän pystyy oppimaan tietyn kappaleen. Tulosodotus voi puolestaan olla se, että hän saa onnistuneesta esityksestään myönteistä palautetta.

Jos oppijalla on minäpystyvyyden uskoa, hän on ahkera ja sinnikäs sekä valmis ponnistelemaan ja myös yltää parempaan suoritukseen (Gutman & Schoon, 2013). Opettaja pystyy omalla toiminnallaan ja tekemillään pedagogisilla ratkaisuilla kehittämään oppilaan minäpystyvyyttä ja itseohjautuvuutta (Zimmerman, 2002; ks. myös Rantala 2006, 59–60). Jos soittajalla on vahva käsitys siitä, että hän pystyy oppimaan vaikeankin kappaleen, hän on valmis tekemään töitä sen eteen. Oleellista on se, millainen kuva oppilaalla on itsestään oppijana ja soittajana, ja tämä kuva muodostuu vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. Tähän vaikuttavat sekä soittotunnin ilmapiiri, opettajan tekemien pedagogisten ratkaisujen merkitys oppilaan soitonoppimiselle että oppilaan kykyjen suhde soitettavaan materiaaliin.

Oppimisessa flow-tilaan pääseminen voi antaa yksilölle kokemuksen siitä, että hän on riittävän pätevä haasteellisen tehtävän kohtaamiseen. Tällöin voi kokea myös puhdasta oppimisen iloa. Tämä virtaus (flow) liittyy siihen, että toiminnalla on jokin kohde, se voi edistää oppimista silloin, kun tavoitellaan oppimista, ei itse flow-tilaa. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 193–194.) Kyvykkyyden ja tehtävän välinen suhde nähdään tärkeimpänä flow-tilaan johtavana seikkana, sillä liian alhainen vaatimustaso saa oppijan ikävystymään, liian vaativa tehtävä suhteessa oppijan osaamistasoon puolestaan voi johtaa oppimista estäviin tunnetiloihin, kuten apatiaan (Hakkarainen ym. 2004, 195; ks. myös Rantala 2006, 61). Samalla kun flow'n tunne on yksi musiikin tekemiseen liittyvistä hienoista kokemuksista, se liittyy myös oppimiseen. Flow vaatii täydellistä keskittymistä käsillä olevaan tehtävään, jolloin ajatuksissa ei ole tilaa merkityksettömälle informaatiolle (Csikszentmihályi 2005, 94).

3.3 Taidon oppiminen

Mitä taito on? Musiikkiopistoon tullessaan oppilas haluaa oppia soittamaan, hänellä on tavoitteenaan soittotaito (ks. luku 3.4). Taidon oppimista voidaan tarkastella esimerkiksi kirjaamalla eletyn kokemuksen kautta löydetyt taidon oppimiseen liittyvät tekijät, kuten Rissanen (2016) tekee. Näitä tekijöitä ovat Rissanen mukaan muun muassa persoona, motoriikka, tietoisuus, minuus, kehollisuus, vuorovaikutus jne., vain muutamia luetellakseni. Nämä tekijät ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, Rissanen muodostaa niistä taidon oppimisen aakkoset. Taidon oppimiseen vaikuttavat niin opetuksen arvot,

ihmiskäsitys, tietoisuus, opetussuunnitelma ja -menetelmät kuin kokemukset, aistit ja mielikuvatkin. (Rissanen 2016, 61–79.)

Kaikki taitojen – oli kyse sitten pianonsoitosta tai koripallosta – oppiminen tapahtuu toistojen avulla. Tällöin alun perin vaikea suoritus muutetaan sujuvaksi ja helpoksi toistamalla sitä tarpeeksi monta kertaa (Ahonen 2004, 147). Näyttäisi siltä, että vapaa musisointi ilman tarkoituksellisuutta on olennaista taidon oppimiselle. Harjoittelun tulisikin olla tarkoituksellista, opettajan ohjeiden mukaista ja tiettyyn päämäärään tähtäävää, mutta myös vapaata, epämuodollista soittamista. Harjoittelumäärän lisäksi merkityksellistä on esimerkiksi harjoittelun rakenne (esim. harjoitellaanko suunnitelmallisesti vai sattumanvaraisesti), ja harjoittelun strategiat (pätäkissä, kädet erikseen, heti ulkoa jne.) ovat hyvin yksilöllisiä. (Davidson, Howe & Sloboda 1997, 192–194.) Perinteisesti musiikkioppilaitoksissa on painotettu tarkasti opettajan ohjeiden mukaan tehtävää harjoittelua, ja omaehtoinen ”soitteleminen” on nähty vähempiarvoisena tai jopa haitallisena. Pienen lapsen vanhempia on saatettu moittia, joko suoraan tai selän takana, siitä, että kotona on jo opeteltu pianolla pieniä kappaleita ennen tunneille tulemistä: lapsi on oppinut vääriä tapoja, joiden poisoppiminen on hankalaa. Tutkimustiedon valossa vapaaseen musisointiin tulisi kuitenkin kannustaa, mikäli halutaan taidon kasvavan optimaalisesti (McPherson & Renwick 2001; Sloboda ym. 1996; ks. myös Lehmann ym. 2007, 47).

Taidon oppiminen vaatii siis harjoittelua. Lehmann, Sloboda ja Woody (2007, 63) viittaavat harjoitteluun toimintoina, jotka johtavat oppimiseen. Usein harjoitteluna nähdään toimiminen instrumentin kanssa. Harjoittelua voi kuitenkin olla myös levytysten kuunteleminen työn alla olevasta teoksesta, omien esitysten nauhoitusten kuunteleminen, hengitysharjoitusten tekeminen, mielessä soittaminen ilman instrumenttia jne. Soittamisen harjoittelun tutkimus on ollut pääasiallisesti kolmen ryhmän: psykologien, muusikkojen ja opettajien kiinnostuksen kohteena. Hallam (1997a, 180) toteaa, että musiikillinen harjoittelu on monitahoista: muusikolle ei riitä, että hän huomioi teknisen osaamisen lisäämisen, vaan hänen on myös kehitettävä musiikillista tulkintaansa, hänen on mahdollisesti soitettava ulkomuistista tai muiden kanssa ja tultava toimeen esiintymisjännityksen kanssa.

Harjoittelua on lähestytty vuosikymmenien aikana Hallamin (1997a, 217) mukaan muun muassa oppilaiden yksilöllisestä moninaisuudesta käsin. Tällöin on tarkasteltu yksilöllisiä oppimisen tyylejä, oppimisen lähtökohtia, harjoittelumotivaatiota, harjoittelun strategioita sekä metakognitiota. On myös tarkasteltu käsillä olevan tehtävän merkitystä oppimisprosesseille ja motivaatiolle, samoin kuin oppimisympäristöjen – erityisesti opettajien, heidän opetustyyliensä ja -metodiensa sekä heihin liittyvien instituutioiden – merkitystä harjoittelulle. Metakognitioiden merkitystä on tutkittu erityisesti harjoittelun suunnitteluun, tarkasteluun ja arviointiin liittyen tulosten ja kehittymisen näkökulmasta. Oppiminen on näiden tutkimusten valossa monimutkainen motivaation, itseluottamuksen, tavoitteiden, oppimistyylien, metakognitiivisten strategioiden ja harjoitteluun käytetyn ajan kokonaisuus. Lisäksi oppimiseen vaikuttavat niin kotiolot kuin arvioinnin laatu ja

oppimisympäristötkin.

Tarkoituksellisessa (päämäärätietoisessa) harjoittelussa (deliberate practise; ks. Ericsson, Krampe & Tesch-Römer 1993; Ericsson 2006) on tarkat tavoitteet, jotka ovat nykyisen osaamisemme ulkopuolella, ja keskittyneiden harjoittelujaksojen aikana pyrimme saavuttamaan nämä tavoitteet (Lehmann ym. 2007, 65). Harjoittelu vaatii vaivannäköä ja keskittymistä: soittaminen – soiton arviointi – soittaminen toisella tavalla – arviointi (eli oman soiton itsearviointi) -kehää toistetaan harjoittelussa aina kulloisenkin tavoitteen mukaan. Harjoittelussa on pidettävä tavoite mielessä, kuunneltava aktiivisesti ja integroitava kaikki saatu tieto seuraavaan yritykseen. (Lehmann ym. 2007, 66.) Harjoittelu ei ainoastaan mahdollista esitystä tietystä sävellyksestä, vaan auttaa vakiinnuttamaan kognitiivisesti ne mielen sisäiset mallit, jotka tukevat taitoa ja mahdollistavat sekä itse musiikin tuottamisen että ne mentaaliset ja fyysiset taidot, joita voidaan siirtää kappaleesta ja vaikeustasosta toiseen (Lehmann ym. 2007, 67). Harjoittelussa tärkeää on sekä laatu että määrä (Ericsson ym. 1993; ks. myös Lehmann ym. 71–78), mutta harjoittelun kesto on Lehmannin ja työryhmän (2007, 80) mukaan tärkeämpää kuin aiemmin on oletettu.

Tiedonkäsittelyn näkökulmasta toistoja tarvitaan taitoaineksen siirtämiseksi työmuistista säilömuistiin: monien toistojen tuloksena opittu aines saadaan haltuun niin, että se on helposti palautettavissa mieleen ja sovellettavissa uusissa tilanteissa (Ahonen 2004, 147). Niin sanotusti eksperttitasoinen muusikko on harjoitellut noin 10 000 tuntia 21 ikävuoteen mennessä (Ericsson ym. 1993; Ericsson & Lehmann 1996), ja myös ne muusikot jotka eivät ole päässeet korkeimmalle taitotasolle, ovat käyttäneet taidon oppimiseen huomattavan paljon aikaa (Ahonen 2004, 148). Taidon katsotaan usein ilmenevän motorista suoritusta vaativissa toiminnoissa, ja nykykäsityksen mukaan tiedot, taidot ja tunteet liittyvät kiinteästi toisiinsa. Musiikissa keskeiset psykomotoriset taidot vaikuttavat liikesuoritusten nopeuteen, sujuvuuteen, täsmällisyyteen ja voimaan. (Davidson ym. 1997, 192.)

Eksperttitasoinen esitys musiikissa vaatii Slobodan (1985) mukaan paljon alataitoja, joista jokaista pitäisi tutkia erikseen, mikäli haluaisi saada mahdollisimman täydellisen kuvan siitä taidosta, jota tällainen esitys vaatii. Jo pelkästään erilaiset tekniset taidot, kuten jousisoittajilla vibrato tai puhaltajilla kiertoilmahengitys, voivat vaatia oman tutkimuksensa ja oppikirjansa. Soittamisessa vaaditaan useiden taitojen samanaikaista käyttöä, ja esimerkiksi oppilas saattaa pystyä soittamaan fraasin sujuvasti ilman dynamiikkaa, mutta crescendon tekeminen ei enää onnistukaan. Lisäksi jokaista kappaletta on harjoiteltava omana yksikkönään, ei voida olettaa, että jos pianisti osaa soittaa yhden kappaleen, hän osaa saman tien niitä monta. Hän on toki oppinut tiettyjä taitoja joita voi käyttää uuden kappaleen opettelemiseen, ja nämä taidot karttuvat aina uuden kappaleen opettelemisen myötä. (Sloboda 1985, 93–94.)

Soittaminen on vahvasti motorinen taito: soittajalle ei riitä, että hän tietää, miten soitetaan, hänen täytyy saada lihaksensa tottelemaan ja toteuttamaan aiotut liikkeet. Motorinen oppiminen ei siis ole niinkään sitä, että opitaan tietämään mitä liikkeitä tarvitaan, vaan on opittava, miten liikkeet itse asiassa

toteutetaan (Lee & Schmidt 2008, 646). Vuosien aikana motorista oppimista on tutkittu ja tuotu esiin erilaisia mahdollisuuksia ja tulkintoja siitä, mitä harjoittelun myötä itse asiassa tapahtuu (Lee & Schmidt 2008, 647–648). Motorinen oppiminen on prosessi, jossa taitava motorinen kontrolli tulee edustetuksi muistissa: motorinen muisti on oppimisen tulos (Lee & Schmidt 2008, 660). Motorisen taidon oppiminen on vahvasti kehollista: teko muovaa mieltä ja tuottaa myös sellaista tietoa, jota ei voi saavuttaa muuten. Kehollinen taide- ja taitoaine, kuten soittaminen, voi toimia väylänä ihmisen kokonaisvaltaiseen kasvuun. (Rissanen 2016, 91–93.)

Yksi soittotaidon oppimiseen liittyvä yksittäinen taito on muistaminen, vapauttaahan kappaleen ulkoa osaaminen soittajan (erityisesti pianistin tai muun, jolla katseen siirtäminen nuotista käsiin ja takaisin on erilaista kuin vaikka huilistilla) katsomaan muualle kuin nuottiin. Jos soittajalla on paljon taustatietoa asteikoista, soinnuista, sävellajien suhteesta ja muista musiikilliseen ”kielioppiin” kuuluvista seikoista, hän pystyy käyttämään tätä tietoa hyväkseen opetellessaan kappaletta ulkoa. Joskus myös erityisen outo sointu tai ikään kuin tilanteeseen sopimaton sävelkulku voi olla helppo muistaa. Kykyyn muistaa ulkoa soitettava teksti liittyy taito ymmärtää nuottikuva ryhminä tai sekvensseinä, sointuina, asteikkoina ja rakenteina. (Ks. Sloboda 1985, 94–95.) Tässä soittamisella on yhteys lukemiseen: soittajan on helpompi sekä lukea nuottitekstiä että soittaa sitä, jos hänellä on tarpeeksi taustainformaatiota. Mitä enemmän soittaa, sitä enemmän taustainformaatiota kertyy. Myös monen oppilaan tylinä pitämät musiikin perusteiden tunnit ovat oleellinen osa tätä tietovaraston kerryttämistä.

Slobodan (1985, 217–219) mielestä opetettavat asiat on jaettava osiin, tehtävä niistä kaavoja: esimerkiksi pianolla voisi olla hyvä aloittaa siten, että käsi pysyy paikallaan. Tämä tosin johtaa kokemuksiin mukaan helposti siihen, että oppilas yhdistää tietyn sormen paikan tiettyyn koskettimeen, ja sävelen nimen sijaan hänen mielessään on sormen numero (ks. luku 3.6.1). Itse kannatan sitä, että oppilasta ei opeteta käden paikkojen avulla.

On monia tapoja segmentoida opetettava asia niin, että se on helpompi hallita. Vaikean taidon harjoittelussa tulevat vastaan esimerkiksi muistin rajat, ja jos hallittavia asioita on yhtä aikaa monta, osa asioista ikään kuin tipahtaa pois. Tästä syystä osiin jakaminen ja kaavat toimivat ja auttavat oppilasta, mutta samalla on pidettävä mielessä, että kaava saattaa olla oikotie, joka vie lopulta harhaan: oppilas ei esimerkiksi tunne nuotteja, vaikka on soittanut jo monta vuotta nuoteista. (Sloboda 1985, 217–219; ks. myös luku 3.6.1.)

Taidon oppiminen vaatii paljon toistoa sekä palautetta. Nopea edistyminen saavutetaan usein sellaisella määrällä tarkoituksellista harjoittelua, että se ei useinkaan ole miellyttävää tai jatkuvasti palkitsevaa. Soittajan (lasten ja nuortenkin kohdalla usein opettajan) on tehtävä harjoittelusta mahdollisimman miellyttävää, edes siedettävää. Oppijan on myös saatava palautetta toiminnastaan. Sitä saadaan sekä itse soittaessa, kun huomataan virheellinen ääni ja korjataan se, tai kun havaitaan edistyminen (sisäinen palaute). Palautetta on perinteisesti totuttu ottamaan vastaan opettajalta

(ulkoisen palaute), ja usein käy niin, että oppilas odottaakin, että opettaja kertoo hänelle, miten kappale sujuu. Parhaimmillaan opettaja voi auttaa oppilasta kiinnittämään huomiota omaan sisäiseen palautteeseensa, ja oppilas oppii esimerkiksi kuuntelemaan soittoaan paremmin. (Ks. Sloboda 1985, 225–227.) Palaute on Rissanen (2016) taidon oppimisen aakkosissa mukana tekemisen ja oppimisen tiedostamiselle keskeisenä tekijänä. Palaute auttaa oppilasta näkemään sen suunnan, mihin hän on menossa. (Rissanen 2016, 78.)

Käsillä tekeminen ja toiminta vaikuttavat laajasti aivojen ja motoriikan kehittymiseen: tietyn aivojärjestelmän harjaannuttaminen edistää tarkkaavaisuuden kehittymistä ja keskittymisen parantumista. Aistihavainnon erottelukyky herkistyy, esimerkiksi musiikissa sävelkorkeuden havaitseminen paranee tekemisen ja harjaantumisen myötä. Taidon opetteleminen edistää myös muuta oppimista ja luovuuden kehittymistä. (Rissanen 2016, 143–144.)

3.3.1 Oppimisstrategiat, oppimistyyli ja taidon oppiminen

Metakognitio (tieto tiedosta, tietoisuus omista kognitiivista toiminnoista, esimerkiksi ajattelusta ja oppimisesta) ja siihen liittyvät aspektit (metakognitiivinen tieto ja metakognitiivinen kontrolli; ks. Kuhn 2000) ovat merkittävässä osassa musiikin oppimisessa ja harjoittelussa (Colombo & Antoinetti 2017, 95). Metakognitiiviset strategiat (suunnittelu, toiminnan tarkkailu ja arviointi) harjoittelussa parantavat sekä aloittelijoiden että kokeneempien soittajien suoriutumista (Hallam 2001; ks. myös Colombo & Antoinetti 2017, 96).

Ihmisillä on erilaisia oppimisstrategioita ja oppimistyyliä (ks. esim. Dobson 2009; Fleming & Mills 1992; Kolb 1981; ks. katsaukseksi myös Boström & Lassen 2006; Coffield ym. 2004; Vermunt & Vermetten 2004). Omien oppimistyylien tunnistaminen voi auttaa sekä oppilasta että opettajaa tulemaan tietoisemmaksi oppilaan vahvuuksista ja heikkouksista (Coffield ym. 2004, 37).

Soittamista opiskelevilla lapsilla on eroja oppimisen strategioissa, ja he harvoin vaihtavat mieluisinta strategiaa opiskelunsa aikana (Blix 2012; ks. myös Blix 2013, 104). Oppilaat käyttävät sellaisia strategioita ja taitoja jotka ovat saatavilla, ja tämä saattaa johtaa väärinkäsityksiin: oppilaat käyttävät ikään kuin oikotietä päästäkseen tuloksiin, ja opettajalle jää käsitys, että oppilaat ovat ymmärtäneet tehtävän (Blix 2012, 279–280). Erilaisia oppimisstrategioita ja oppimisen tapoja soittamisessa voidaan ja pitäisi opettaa (ks. esim. Blix 2013; Hagans 2004; Hallam 2001; 1997b; Ward 2007). Hagansin (2004) mukaan erilaisia oppimisen tyyliä ja oppimisstrategioita tulisi opettaa sekä soitonopettajille että aikuisille soitonopiskelijoille. Blix (2013) on sitä mieltä, että erilaisten oppimisstrategioiden tutkiminen nimenomaan musiikinopetuksessa olisi tärkeää. Hallam (1997b) on tutkinut mieleenpainamisen strategioita muusikoilla ja havainnut suuria eroja soittajien suosimissa strategioissa. Näistä tarkemmin luvussa 3.7.2.

Hallamin (2001, 37) mukaan ammattimuusikot ”oppivat oppimaan”. He osoittivat huomattavia metakognitiivisia taitoja, tunnistivat omat vahvuutensa ja heikkoutensa sekä kehittivät strategioita, joilla pääsivät yli vaikeuksista tai onnistuivat esiintymisissä. Esimerkiksi Nielsenin (1999) tutkimat urkurit soittivat sekä kädet erikseen että yhteen tai pelkällä jalkiolla, harjoittelivat osia kap-

paleista eri tempoilla ja rytmeillä sekä metronomin kanssa, kuuntelivat muiden levytyksiä jne. He käyttivät myös niin sanottuja tukistrategioita, eli esimerkiksi pitivät taukoja ja lepäsivät, tekivät mentaaliharjoituksia, pyysivät apua toisilta ja pitivät huolen siitä, että heidän ajankäyttönsä harjoittelussa oli järkevää.

Tässä tutkimuksessa viitataan oppilaiden oppimisstrategioihin lähinnä siinä, opettelevatko he kappaleita mieluummin kuulonvaraisesti vai nuoteista. Oppilaiden oppimistyyliä ja oppimisstrategioita tai metakognitioita ei tutkittu. Kuulonvaraisesta soittamisesta ja kuulonvaraisen strategian kehittymisestä enemmän luvussa 3.6.3.

3.3.2 Musikaalisuus ja taidon oppiminen

Musiikista ja erityisesti soitonopiskelusta puhuttaessa on nostettava esiin myös musikaalisuuden käsite. Jos oppilas ei edisty odotetulla tavalla, voidaan kysyä, onko kyse oppimisvaikeudesta, harjoituksen vähyydestä vai niin sanotusta epämusikaalisuudesta. Monet musiikkioppilaitokset valitsevat usein oppilaansa jonkinlaisen musikaalisuus- tai muun soveltuvuustestin kautta, ja näitä testejä pyritään kehittämään koko ajan paremmiksi (ks. esim. Kolehmainen 2009; Vartiainen 2007). Musikaalisuustestin ja soitonopiskelumenestyksen välistä korrelaatiota on myös tutkittu (ks. esim. Jaakkola 2003; Numminen 2005), ja näyttäisi siltä, että testillä havaittu musikaalisuus ei takaa myöhempää opintomenestystä. Toisaalta Tuula Lottin tutkimuksessa (1998) havaittiin, että mitä paremmin soitto-opinnoissa oli edetty, sitä korkeampaa testipistemäärää se näytti edellyttäneen. Kuitenkaan hyvä testitulos ei taannut vastaavaa menestystä opinnoissa. (Lotti 1998, 257.) Musikaalisuus ja sen mittaaminen ovat yhä läsnä sekä arkipuheissa että musiikkioppilaitoksissa.

Musikaalisuus-käsitteen määrittelyssä on ongelmia. Yksi keskeisimmistä vaikeuksista on se, ettei sitä ole olemassa yhtenä, tutkimuksella löydettävissä olevana kokonaisuutena (Karma 2010, 356). Musikaalisuutta on tutkittu 1800-luvulta lähtien, ja musikaalisuuden määritelmään ovat vaikuttaneet vallinneet käsitykset musiikista ja musiikin estetiikasta (Gembris 1997, 17; Kemp & Mills 2002). Tiettävästi ensimmäinen musiikillisen kyvykkyyden määrittelijä oli Christian Friedrich Michaelis (1770–1834), jonka määritelmän mukaan musiikillista lahjakkuutta voidaan arvioida muun muassa seuraavien kykyjen perusteella: musiikin erottelukyky, musiikillinen muisti, musiikista nauttiminen ja kiinnostus musiikkiin, hyvä musiikillinen maku, esteettisten ideoiden rikkaus ja tarkkuus melodioiden toistamisessa (Gembris 1997, 18). Musiikillista lahjakkuutta on pyritty tutkimaan myös siitä näkökulmasta, kuunteleeko ihminen musiikkia enemmän analyttisesti vai ekspressiivisesti (Kirnarskaya & Winner 1997). Kirnarskaya ja Winner esittävät oletuksen, että taipumus kuunnella musiikkia enemmän ekspressiivisesti kuin analyttisesti olisi osoitus musikaalisesta lahjakkuudesta. Heidän mukaansa herkkyyys musiikin tunneilmaiselle ja tämän herkkyyden havaitseminen voisi olla hyödyllistä musiikillisesti lahjakkaiden lasten tunnistamisessa.

Ensimmäisen musiikillista lahjakkuutta mittaavan testin kehitti Carl Seashore vuonna 1919 (Kemp & Mills, 2002, 5). Musikaalisuustestejä ovat Yh-

dysvalloissa kehittäneet muun muassa Gordon (1965, 1971, 1982; ks. myös Gordon 1979), Bentley (1966) ja Mills (1988). Näiden testien heikkoutena on ollut muun muassa se, että testissä menestymistä helpotti, mikäli lapsella oli aiempaa musiikillista kokemusta (Kemp & Mills 2002, 5-6). Suomessa Kai Karma kehitti musikaalisuustestin (Karma 1993), jonka pitäisi mitata sävelten erottelukykyä ja rytmitajua eikä niinkään tonaalista tajua (joka on usein muodostunut ympäristön ja kulttuurin vaikutuksesta), joten eri kulttuurien edustajilla pitäisi olla samanlaiset edellytykset testissä (Kolehmainen 2009, 8).

Englannin kielen "musicality" on suomeksi musikaalisuus, mutta myös käsitteet "musical talent" (musiikillinen lahjakkuus), "musical potential" (musiikillinen potentiaali, ks. esim. Kemp & Mills 2002) "musical ability" (musiikillinen kyky, ks. esim. Hallam 2010) ja "musical capacity" (musiikillinen kapasiteetti) ovat kuvaamassa musikaalisuuden osa-alueita (ks. Kolehmainen 2009, 4). Yksi kiistelyn aihe on ollut se, onko musiikillinen kyvykkyys synnynnäistä vai opittua (ks. esim. Gagné 1999; Sloboda & Howe 1991; Sloboda, Davidson & Howe 1994; Sloboda & Howe 1999; ks. myös Karma 2010, 364; Perez 2006).

Käsittelem tässä luvussa musikaalisuutta sekä ilmiönä että käsitteenä – sen ristiriitaisuudesta huolimatta – sen vuoksi, että musikaalisuus käsitteenä liittyy niin olennaisesti nykyiseen soitonopetusjärjestelmään ja opettajien ajatusmaailmaan. Yksi tapa määritellä musikaalisuus on Kai Karman: musiikillisena taipumuksena voidaan pitää suhteellisen homogeenista psyykkistä kapasiteettia tai potentiaalia kehittää musiikillisiä taitoja. Jotta potentiaali voi realisoitua, tarvitaan ympäristö, jossa taipumus pääsee toteutumaan. Taipumuksen perusteella ei voida tyhjentävästi selittää musiikillisiä taitoja, vaan tarvitaan myös muita ominaisuuksia. (Karma 2003, 20; katso myös Numminen 2005, 51.) Karma esittää (2010, 354–355) seuraavia hänen mukaansa useimpien tutkijoiden hyväksymiä oletettuja musikaalisuuden piirteitä: musikaalisuus on ihmisen mielessä oleva lähinnä kyvyn luonteinen ominaisuus (tai joukko lähisukuisia ominaisuuksia), joka vaikuttaa hänen tapaansa kuulla ja hahmottaa musiikkia ja usein muitakin äänellisiä ilmiöitä... Se ympäristö, mihin lapsi syntyy, muokkaa voimakkaasti sitä ilmiötä, jonka mahdollisesti ensin yleisinhimillinen musikaalisuus hänessä saa.

Numminen (2005) huomauttaa, että musikaalisuuden mittaamisesta ollaan länsimaissa tavattoman kiinnostuneita, vaikka ei olla edes yksimielisiä siitä, mitä musikaalisuudella tarkoitetaan. Hän myös toteaa, että koska musikaalisuus-termi on ennemminkin sopimus- kuin totuuskysymys, ei voida myöskään edes mielekkäästi kysyä, kuinka hyvin erilaiset testit mittaavat musikaalisuutta. Erityisen ongelmallisena Numminen pitää laulamalla toistamiseen perustuvia testejä, koska ihmisten laulutaito kypsyy eri tahtiin, ja laulamiseen vaikuttaa muun muassa jännittäminen. (Numminen 2005, 51–52.)

Tutkijat ovat sitä mieltä, että lapsilla on syntyessään monia tärkeitä taitoja, kuten taajuuksien koodausmekanismi ja moniaistisia yhteyksiä, jotka auttavat musiikillisessa toiminnassa (Thompson 2009, 68; ks. myös katsaus Trehub 2003). Rytmien ja sävelkorkeuden erottelukyvyn lisäksi lapset myös valitsevat mieluummin konsonoivan (tasasointinen, miellyttävältä kuulostava) kuin disso-

noivan (riitasointinen) intervallin jo muutaman kuukauden iässä (Trainor, Tsang & Cheung 2002) ja tämä kyky esiintyy myös kuurojen vanhempien kuulevilla lapsilla (Masataka 2006), mikä tarkoittaa, että tämä kyky olisi siis olemassa jo syntyessä (ks. myös Huotilainen 2009, 125; Thompson 2009, 68.) Myös Lehmann, Sloboda ja Woody viittaavat lukuisiin tutkimuksiin, joiden mukaan jo vastasyntyneet tunnistavat melodioita joita ovat kuulleet kohdussa (Hepper 1991), heillä on jonkinlainen herkkyys musiikin rakenteille (Jusczyk & Krumhansl 1993), he imitoivat jokeltelullaan vuorovaikutteisesti vanhempiensa kanssa jne. (Lehmann ym. 2007, 26–30). Musiikillinen kyvykkyys on siis olemassa ihmisillä luontaisesti, sen kehittäminen on riippuvainen ympäristöstä. Toki esimerkiksi korvan erottelukyky (ovatko tietyt melodiat keskenään samanlaisia tai erilaisia), kyky toistaa rytmejä tai melodioita sekä laulaminen ovat kaikki sellaisia ominaisuuksia tai kykyjä, jotka voivat helpottaa soitonopiskelua.

Tässä tutkimuksessa mukana olevat soittajat on muutamaa lukuun ottamatta testattu ennen musiikkiopistoon pääsemistä. Osa testaamattomista oppilaista on aloittanut Suzuki-menetelmällä (ks. luku 3.6.3), ja suoritettuaan musiikkiopiston ensimmäisen tasosuorituksen (pt1) he ovat siirtyneet perusasteen oppilaiksi. Lisäksi yksi oppilas on aloittanut opinnot sellaisessa oppilaitoksessa, jossa ei ole sisäänpääsytestiä. Yhdenkään oppilaan kohdalla ei ole ollut havaittavissa mitään sellaista, josta kävisi ilmi, että oppimisen hitaus tai tietyt vaikeudet johtuisivat ”epämusikaalisuudesta”. Kaikki oppilaat ovat aiemmin esittämani määritelmän mukaan musikaalisia: heillä on sekä psyykkistä kapasiteettia että potentiaalia kehittää musiikillisia taitoja, ja sellainen ympäristö, jossa tämä potentiaali realisoituu. Kuten erilaiset tässäkin luvussa esitetyt tutkimukset osoittavat, musikaalisuutta on vaikea mitata, etenkin, kun sen määrittelemistäkin ollaan erimielisiä. Samoin monet tutkimukset osoittavat, että musiikillinen kyvykkyys on ihmiselle luontaista, ja että näiden musiikillisten kykyjen kehittyminen on kiinni ympäristöstä. Tutkimuksessa mukana olevat lapset ja nuoret ovat päässeet kehittämään kykyjään, ja oppimisen vaikeuksien syynä on jokin muu kuin ”musikaalisuuden” puute. Oppiakseen soittamaan ihminen tarvitsee kiinnostuksen, halun oppia soittamaan. Tästä halusta voidaan käyttää käsitettä motivaatio. Ilman motivaatiota taidon oppiminen ei ole mahdollista.

3.4 Motivaatio

Motivaatio on monitahoinen kokonaisuus, motiivien aikaansaama tila. Hierarkkisesti järjestyneet motiivit – kuten tarpeet, halut, sisäiset yllykkeet – ylläpitävät, suuntaavat ja ohjaavat käyttäytymisen suuntaa. (Ruohotie 1998, 36–37.) Motivaatio saa meidät toimimaan tietyllä tavalla ja tietyllä voimakkuudella, ja se saa meidät myös siis ohjaamaan käyttäytymistämme: esimerkiksi pianistin tai urheilijan harjoittelemaan (Liukkonen & Jaakkola 2012, 48). Motivaatio näkyy paitsi yksittäisenä toimintana tietyssä tilanteessa, myös toimintojen samankaltaisuutena koko elämänkaarella, jolloin voidaan puhua pysyvästä motiivipiirteestä (Salmela-Aro & Nurmi 2005, 10). Vallerand (1997, 273–276), toteaa,

että motivaatiota voidaan tarkastella myös yksilön persoonallisuuden, toiminta-alueen (kontekstin) ja yksittäisten tilanteiden tasolla. Innokkuus lajin harjoitteluun (persoonallisuuden tason motivaatio) näkyy eri konteksteissa, kuten koululiikunnassa tai seuran harjoituksissa, vastaavasti yksittäiset tilanteet esimerkiksi koulun liikuntatunneilla heijastavat persoonallisuuden tason motivaatiota.

Soittamisesta puhuttaessa Kososen (2001) mukaan olennaisin motiivi – merkitysten antaja – on musiikki (ks. myös Lehmann ym. 2007, 46). Fenomenologinen lähestymistapa ja holistinen ihmiskäsitys antavat keinot ymmärtää soittamisen osana ihmisenä olemista (Kosonen 2001, 31). Motivaatio voidaan siis nähdä tajunnallisena, ja samalla myös laajenemisen myötä uusien merkityssuhteiden muodostumisen sekä olemassa olevien merkityssuhteiden sisällöllisen uudelleenjäsentymisen prosessina (Kosonen 2001, 32). Sekä yksittäisiä motiiveja että yleistä motivaatiota virittävät tavoitteet voivat olla yksittäisiä lähitavoitteita – kappaleen oppiminen – tai abstrakteja – kuten yleinen soittotaito. Tavoite voi olla pitkän työn takana: kyky soittaa jotain instrumenttia vaatii satojen, jopa tuhansien tuntien työmäärän (ks. esim. Ericsson ym. 1993; Ericsson & Lehmann 1996). Kyky asettaa tavoitteita ja pyrkiä niihin on yksi oppimisen edellytys. Vain osa motiiveista on tiedostettavissa, ja soittamisessa tärkeitä motiiveja syntyy soittamistilanteissa erilaisina kokemuksina (Kosonen 2001, 32). Soittamisen ilo ja mielekäs musiikki ovat soittajalla tärkeitä motivaation virittäjiä (Kosonen 2001, 124). Hallinnan tunne ja osaamisen kokemus yhdessä soitettun musiikin kanssa ovat osa motiivikimppua, joka motivoi soittajaa opiskelemaan. Soitonopiskelun avulla oppilas saa ne työvälineet, joita hän tarvitsee voidakseen soittaa sellaista musiikkia kuin haluaa. (Kosonen 2001, 126). Oppilaan tilannekohtainen motivaatio voi vaihdella, ja tämä vaihtelu on luonnollista. Oppilaat asettavat kunkin soittotilanteen tavoitteet oman vireystilansa ja kulloisenkin hetken motivaationsa mukaan. (Kosonen 2001, 34, 128.)

Urheilijoiden motivaatiota tarkastellessa voidaan puhua ”upside-down” -efektistä; mitä motivoituneempi urheilija on harjoitteluun, sitä varmemmin se heijastuu myös yksittäisiin harjoitustilanteisiin (Liukkonen & Jaakkola 2012, 48). Tämä ilmiö on tuttu soitonopettajillekin, ja soittajan motivaatiosta keskustellessa puhutaan yleensä juuri tästä: kuinka sitoutunut oppilas on harjoitteluun, kuinka hyvin hän toimii kotona opettajan antamien ohjeiden mukaan ja kuinka innostunut hän on käymään myös yhteissoittoryhmissä, esiintymisissä ja musiikin perusteiden tunneilla. Vielä 2010-luvulla olen kuullut mielipiteitä siitä, että jos oppilaalla ei ole tällaista motivaatiota tehdä työtä – eli oikeanlaista, sisältä kumpuavaa motivaatiota musiikin tekemiseen, rakkautta musiikkiin – oppilaan voisi olla parempi harrastaa jotain muuta. Kuitenkin Liukkonen ja Jaakkola (2012, 48–49) toteavat, että motivaatiota voidaan tarkastella myös ”bottom-up” -efektin mukaan: valmentaja voi voimistaa urheilijan sitoutumista harjoitteluun yleisemmällä tasolla luomalla innostavia tilanteita harjoituksissa. Lapsilla ja nuorilla tämä on merkittävä tekijä sen suhteen, pysyykö oppilas urheiluharrastuksessaan vai lopettaako sen.

Mestari-kisälli-perinne (kts. luku 3) on luonut tilanteen, jossa parhaat oppilaat hakeutuivat kuuluisien opettajien luokse saadakseen lisäoppia. Kuuluksia

opettaja on voinut valita, ketä haluaa opettaa ja jos oppilas ei ole toiminut opettajan haluamalla tavalla, oppilas on saanut lähteä. Klassisen musiikin opiskelussa tilanne on ollut kärjistetyksi ilmaistuna se, että oppilaan tehtävä on ollut motivoida opettaja opettamaan. Tämä tapahtuu harjoittelemalla täsmälleen opettajan ohjeiden mukaan kotona ja soittamalla juuri sitä musiikkia, jota opettaja haluaa. Opettajan merkitystä soittomotivaatiolle ei ole haluttu tai osattu tunnistaa.

Myös minäpystyvyyden ja motivaation suhdetta on tutkittu (ks. esim. Gutman & Schoon 2013; Schunk 1991). Tarkat ja lähellä olevat tavoitteet edistävät minäpystyvyyttä ja motivaatiota paremmin kuin etäisemmät tai yleiset ("tee parhaasi") tavoitteet. Myös mahdollisuus asettaa tavoitteet itse edistää minäpystyvyyttä. Oppilaiden minäpystyvyyden uskomus vaikuttaa myös motivaatioon suorittaa käsillä oleva tehtävä. Motivoitumisen myötä lapsi yrittää enemmän, mikä johtaa parempaan suoritukseen. Minäpystyvyys vaikuttaa myös positiivisesti motivaatioon käyttäen erilaisia oppimisen strategioita. (Schunk 1991, 214–216.)

3.4.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Sisäinen ja ulkoinen motivaatio ovat olleet pitkään tutkimuksen kohteina (ks. esim. Deci 1971; Deci 1972; Gutman & Schoon 2013; Sansone & Haratkiewicz 2000a). Soittamisen ilo ja soitettu mieleinen musiikki ovat tärkeitä motivaation herättäjiä nuorilla soittajilla ja musiikkiharrastus itsessään on usein nuoresta soittajasta itsestään lähtevää, sisäisten motiivien virittämää toimintaa (Kosonen 2001, 125). Nuoren soittajan tavoitteena oleva soittotaito on kuitenkin kaukana oleva abstrakti tavoite ja sen saavuttaminen vaatii paljon työtä. Tällöin tarvitaan myös ulkoista motivaatiota. Ulkoinen palkkio voi johtaa sisäisen motivaation kasvuun, ja tällaisen ulkoisen palkkion voi asettaa ulkopuolinen taho tai soittaja itse. Esimerkiksi kiinnostavan kappaleen kuullessaan soittaja haluaa kuulla sitä lisää tai opetella soittamaan sen itse, tällöin kappaleen kuulemisesta virinnyt spontaani uteliaisuus motiivina virittää uusia motiiveja (Kosonen 2001, 32). Motivaatio on usein tilannekohtaista, ja tilannekohtaisia vaihteluita on jokaisella soittajalla. Tilannekohtaiset tavoitteet asetetaan usein senhetkisen vireyden ja motivaation mukaan, ja soittaja voi soittaa kuhunkin mielialaan sopivaa musiikkia silloin kun haluaa. Motivaatio voi olla pitkäkestoista ja yleisluontoista, esimerkiksi halu oppia soittamaan, mutta kulloiseenkin harjoitushetkeen liittyy tilannekohtaisia motivaatiovaihteluita. (Kosonen 2001, 32–34, 124–128.)

Yksinkertaistetusti ilmaistuna sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan tilaa, jossa toimintaan osallistutaan ensisijaisesti sen itsensä vuoksi, ulkoisesta motivaatiosta taas on kyse silloin, kun osallistuminen tapahtuu palkkioiden tai pakotteiden vuoksi (Liukkonen & Jaakkola 2012, 50–51; Ryan & Deci 2000, 56, 60). Myös sisäisestä motivaatiosta puhuttaessa voidaan tarkastella palkkioita ja niiden erilaisia piirteitä. Sisäiset palkkiot voivat liittyä työn sisältöön (monipuolisuus, vaihtelevuus), ne ovat yksilön itsensä välittämiä, ne tyydyttävät ylimmän asteen tarpeita (itsensä toteuttaminen, pätemisen tarve), ovat subjektiivisia, ja esiintyvät tunteiden muodossa. Toiminnan motiiveina ovat ne myönteiset tun-

nekokemukset, joita toiminta saa aikaan. (Ks. esim. Ruohotie 1998, 38–39.) Sisäisesti motivoitunut urheilija tai soittaja jaksaa harjoitella myös kohdatessaan vastoinkäymisiä, ja mitä enemmän sisäistä motivaatiota on, sitä enemmän yksilö sitoutuu tekemään kaikessa toiminnassaan sellaisia valintoja, jotka tukevat hänen kehittymistään (ks. esim. Liukkonen & Jaakkola 2012, 50–51). Musiikissa sisäisen motivaation lähteenä on musiikki itsessään: ihmiset musisoivat, koska saavat siitä nautintoa ja tyydytystä. Musiikillisen taidon saavuttaminen vaatii paljon harjoitusta, siksi tarvitaan myös ulkoista motivaatiota ja jopa ulkomusiikillisiä palkintoja. Itse asiassa muusikot käyttävät sekä sisäisiä että ulkoisia motivaatikeinoja samanaikaisesti, eikä niitä voi välttämättä erottaa toisistaan. (Lehmann ym. 2007, 44–46.) McPherson ja Renwick (2001) totesivat tutkimuksessaan, että aloittelevista soitonopiskelijoista parhaiten edistyivät ensimmäisen vuoden aikana ne, joilla oli sisäisiä syitä opiskelulle, esimerkiksi soittaminen omaksi ilokseen.

Ulkoiset palkkiot saattavat tutkimusten mukaan heikentää sisäistä motivaatiota (ks. esim. Deci 1971; 1972; Deci, Koestner & Ryan 1999), mutta sisäinen ja ulkoinen motivaatio voivat itse asiassa esiintyä yhtä aikaa ja niillä molemmilla voi olla yhtäaikaista positiivisia vaikutuksia käytökseen (Lepper & Henderlong 2000, 273). Todellisen elämän (erotuksena tutkimusten koeasetelmista) ulkoiset palkkiot, kuten arvosanat tai opettajan osoittama hyväksyntä, eivät vähennä sisäistä motivaatiota tai voivat jopa johtaa siihen (Lepper & Henderlong 2000, 273). Palkkioilla voi siis olla sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia sisäiseen motivaatioon ja luovuuteen, ja nämä vaikutukset riippuvat niin toiminnan luonteesta, palkkioiden ennustamattomuudesta, saadusta palautteesta yleisesti kuin palautetta (palkkioita) antavista ihmisistä (Sansone & Haratkiewicz 2000b, 444).

Lapset – ja aikuisetkin – tarvitsevat usein ulkoista ohjausta ryhtyessään tekemään jotain sellaista, joka vaatii tarkkaavaisuuden vaikeaa uudelleen strukturointia. Monet iloa synnyttävät toiminnat eivät ole luontaisia, vaan vaativat ponnistusta, johon ihminen luonnostaan on haluton. Kun sitten alkaa saada (sisäistä) palautetta taidostaan, toiminta voi muuttua sisäisesti palkitsevaksi. (Csizentmihályi 2005, 108–109.) Ulkoisessa ohjaamisessa on kuitenkin se vaara, että esimerkiksi vanhempien odotukset musiikillisen käyttäytymisen suhteen (tärkeää ei ole se, saako lapsi soittamisestaan iloa vaan se, tuleeko hänestä ammattilainen) synnyttävät lapsessa stressiä ja voivat aiheuttaa jopa romahduksen. (Csizentmihályi 2005, 168–169.) Kaikki ”pakottaminen” (harjoittelemaan tai istumaan kuuntelemassa konserttia) ei Csizentmihályin mukaan ole automaattisesti vahingollista, vaan siitä voi syntyä positiivinen kierre: kun oppii, sisäinen motivaatio kasvaa. On kuitenkin olennaista se, millaisessa ilmapiirissä tämä ”pakottaminen” tapahtuu.

Myös yksilön itseensä ja suoriutumiseensa liittämät odotukset (uskomukset ja ennakkoinnit) sekä tehtävään tai toimintaan liittyvät arvostukset vaikuttavat niin tehtävien valitsemisen, suoriutumisen kuin sitkeydenkin taustalla. Lapsi, joka luottaa kykyihinsä, tulkitsee epäonnistumisen siten, että hän ei ole vielä yrittänyt tarpeeksi, ja yrittää siis enemmän. Ne lapset, jotka epäilevät kykyjään,

luovuttavat helpommin vaikeuksien edessä. Tehtävän arvo eli se, miten kiinnostava tehtävä on, saattaa kuitenkin olla jopa olennaisempi tekijä motivaatiolle kuin uskomukset omista kyvyistä. (Aunola 2005, 106–108, ks. myös Schunk 1991, 210–211.) Soittamisen näkökulmasta on mielenkiintoista se, että vaikka lapsi luottaisi kykyynsä onnistua tehtävässään tai pitää opettajastaan ja haluaa miellyttää tätä, hän ei sitoudu tehtävän suorittamiseen, jos se ei kiinnosta häntä (ks. Aunola 2005, 108; Schunk 1991, 210). Moni soitonopettaja haluaa oppilaiden pystyvän ensin suoriutumaan helpommista tehtävistä hyvin, ennen kuin antavat soitettavaksi vaikeampaa ohjelmistoa. Jos lapsi tai nuori ei koe tehtävää kiinnostavaksi tai ei arvosta samaansa tehtävää, hän suoriutuu siitä huonommin kuin mihin hänellä olisi edellytyksiä.

Terve ja turvallinen kasvuympäristö saa aikaan viihtymistä sekä sen, että itsetuntoa ei koeta uhatuksi ja harjoitustilanteita ahdistaviksi. Viihtyminen toiminnassa, autonomian ja kyvykkyyden kokeminen sekä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne ovat merkittäviä sisäisen motivaation kehittämisessä (Deci & Ryan 2000, 262–263). Valmentaja (soitonopettaja) luo vuorovaikutustyyllillään ja toiminnallaan sellaisen psykologisen ilmaston joka joko tukee tai haittaa urheilijan (soittajan) eheän persoonallisuuden kehittymistä. Tämä vaikuttaa myös siihen, kehittykö yksilölle sellaisia ominaisuuksia, joita tarvitaan huippusuorituksiin pääsemiseksi. (Liukkonen & Jaakkola 2012, 49.) Tämä on erityisen tärkeä huomata musiikkioppilaitoksissa, joissa toimintaa on pitkään ohjannut juuri huippusuoritusten perinne. Huippusuorituksiin ei siis Liukkosen ja Jaakkolan mukaan päästä, jos valmentajan (opettajan) luoma psykologinen ilmasto ei auta sisäisen motivaation synnyssä tai ylläpitämisessä. Urheilusta tuttu drop-out -ilmiö näkyy myös musiikin opiskelussa.

Harrastuksen lopettaminen kesken voi merkitä lapselle tai nuorelle sitä, että harrastukseen liittyy motivaatiota heikentäviä ja jopa persoonallisuuden suotuisaa kehitystä uhkaavia kielteisiä ilmiöitä. Moni tuntee sellaisia soittajia, jotka eivät ole koskeneetkaan instrumenttiinsa musiikkiopisto-opintojen jälkeen. Tällöin soittamiseen liittyy kielteisiä tunteita, tai ainakin soittaminen on muuttunut yhdentekeväksi. Toki on mahdollista, että musiikkiopiston jälkeen soittaja suuntautuu harrastamaan musiikkia jollain muulla tavoin, joko soittamalla toista instrumenttia tai harrastamalla musiikkia kuulijana. On myös muistettava, että motivaation hiipumisen taustalla voi olla myös luonnollinen kiinnostuksen siirtyminen toiseen lajiin (instrumenttiin) tai kokonaan muille elämänalueille (Liukkonen & Jaakkola 2012, 49). Musiikkiopisto-opintojen lopettaminen tai instrumentin vaihtaminen ei siis ole välttämättä opettajan ”syy” eikä merkki sisäisen motivaation hiipumisesta. Motivaatiota voi olla musiikin tekemiseen edelleenkin, mutta ei esimerkiksi enää oman pääinstrumentin puitteissa. Tässä on musiikkioppilaitoksille ja itse asiassa koko järjestelmälle myös kehittämisen paikka: onko mahdollista harrastaa musiikkia tavoitteellisesti, vaikka kiinnostus omaan pääinstrumenttiin hiipuukin, tai kiinnostuksen kohde vaihtuu? Osa oppilaista ei edes halua opiskella musiikkiopistossa saatuaan sieltä tietyn määrän opetusta, tai eivät halua opiskella musiikkioppilaitoksessa ollenkaan. He haluavat tehdä musiikkia itsenäisesti, omalla tavallaan. (Vrt. esim. Kosonen

2001, 126.) Laajan oppimäärän opiskelu edellyttää (vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteiden mukaan) yhtä pääainetta ja siinä etenemistä mahdollisimman pitkälle. Kuitenkin voisi olla syytä pohtia sitä, miten voidaan säilyttää laajan oppimäärän mahdollistama korkea taso antamalla samalla mahdollisuus monipuolisempaan harrastamiseen. Vuoden 2018 opetussuunnitelman perusteissa yhden pääaineen vaatimuksesta saatetaan luopua.

Sisäisen motivaation katsotaan koostuvan kolmesta henkilökohtaiseen kokemukseen liittyvästä tekijästä: koettu pätevyys, koettu autonomia ja koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus (Deci & Ryan 2000, 233–235). *Koetulla pätevyydellä* (Deci & Ryan 2003, 233–234) tarkoitetaan luottamusta omiin kykyihin, ja se on yhteydessä itsearvostukseen, joka rakentuu kyvykkyyden kokemuksiimme. Näihin kokemuksiin vaikuttaa myös se, kuinka tärkeänä pidämme onnistumista tietyillä osaamisen alueilla. Jos oppilaan perheessä ei juurikaan musisoida, pienelläkin osaamisella saadaan tunne pätevydestä. Samaan kokemukseen päästään, kun oppitunnilla on kannustava ilmapiiri, ja opettaja on iloinen oppilaan saavutuksista. Huippusuorituksia vaalivassa musiikkioppilaitosperinteessä iloitseminen oppilaan osaamisesta voi olla vaikeaa, kun vertailukohtana on ”täydellinen” suoritus. Myös kodin arvostuksella oppilaan osaamista kohtaan on suuri merkitys. *Koetulla autonomialla* (Deci & Ryan 2000, 234–235) tarkoitetaan sitä, kuinka paljon yksilö kokee, että hänellä on mahdollisuus tehdä valintoja ja vaikuttaa omaan harrastukseensa liittyviin päätöksiin ja ratkaisuihin. Opettajalla on ammattitaitoonsa perustuvia näkemyksiä siitä, millaista ohjelmiston tulisi olla ja miten oppilaan olisi soitettava, jotta tämä pääsee tietylle osaamisen tasolle. Jos näihin näkemyksiin ei mahdu oppilaan autonomian huomioon ottaminen, motivaatio laskee: oppilas ei saa soittaa sellaista musiikkia kuin haluaa eli harrastaa omilla ehdoillaan. Toki pelkästä autonomiasta huolehtiminen johtaa siihen, että pätevyuden kokemus jää saavuttamatta, mikäli oppilaan soittama ohjelmisto ei kehitä häntä. *Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne* (Deci & Ryan 2000, 235) tarkoittaa yksilön sidettä ryhmään, ja nämä yhteenkuuluvuuden kokemukset ovat myös merkittäviä motivaation lähteitä. Pianonsoittoa opiskellaan yksityistunneilla, harjoittelu on yksinäistä. Sosiaalisia suhteita on siis luotava yhteismusisoinnin keinoin, mutta ennen kaikkea opettaja on oppilaan sosiaalinen ryhmä soitonopiskelun aloittamisesta lähtien. (Deci & Ryan 2000, 233–235; ks. myös Liukkonen & Jaakkola 2012, 51–55.)

Ulkoista motivaatiota pidetään usein vähempiarvoisena kuin sisäistä; soittajan pitäisi haluta harjoitella ja tehdä töitä sen vuoksi, että hän haluaa soittaa ja rakastaa musiikkia. Jos hän harjoittelee saadakseen hyvän arvosanan tasosuorituksesta tai tekee läksynsä tarrojen toivossa, oppilaan motivaatio voidaan kokea jollain tavoin vähempiarvoisena. Sisäistä ja ulkoista motivaatiota ei kuitenkaan voida pitää täysin erillisinä, vaan itse asiassa ne täydentävät toisiaan, kuten jo todettua. Ruohotien (1998) mukaan sisäinen motivaatio tyydyttää yleensä ylimmän asteen tarpeita, ulkoinen motivaatio on riippuvainen ympäristöstä, ja ulkoiset palkkiot tyydyttävän alemman asteen tarpeita. Ulkoisesti palkitsevat opetusstrategiat ja ulkoiset palkkiot voivat myös parantaa sisäistä motivaatiota epäsuorasti, esimerkiksi vahvistamalla oppilaan uskoa omiin kykyihin. (Ruoho-

tie 1998, 38–41.) Ulkoisilla palkkioilla voidaan lisätä harjoittelun määrää ja samalla parantaa oppilaan osaamista niin, että hän innostuu soittamisesta enemmän. Monesti esimerkiksi harjoittelumäärien palkitsemisesta tarroilla voidaan luopua, kun oppilas itse innostuu osaamisestaan ja haluaa oppia lisää. Samoin tasosuorituksen tekeminen voi toimia ulkoisena motivaatiotekijänä ja johtaa samalla osaamisen kasvamiseen niin, että oppilaan sisäinen motivaatio soittamiseen ja harjoitteluun kasvaa myös.

3.4.2 Opettajan rooli motivaation ylläpitämisessä

Klassisen musiikin traditiossa musiikki on sisäisen motivaation lähde, pyhä taide, jonka harjoittaminen palkitsee itsessään. Kuitenkin esimerkiksi Hallamin (1997c, 94) tutkimuksessa, monen ammattimuusikon harjoittelua ohjasi ulkoinen motivaatio. Toisaalta Lehmann, Sloboda ja Woody (2007, 45) kysyvät, pitääkö harjoittelun olla epämieluisaa. Populaarikulttuurin puolella muusikot puhuvat sekä omasta että ryhmässä tapahtuvasta harjoittelusta paljon positiivisemmassa sävyssä.

Opettajan merkitystä oppilaiden motivaatiolle on syytä korostaa: jo pelkästään hyvä suhde opettajaan luo sellaista luottamusta, joka voi toimia kotona harjoitustilanteessa motivaatiota lisäävänä tekijänä (Kosonen 2001, 104). Lehmann, Sloboda ja Woody (2007, 44) toteavat, että opettajan on helppo kirjoittaa oppilaalle lista niistä harjoituksista, joita tämän tulisi tehdä edistyäkseen, mutta on paljon vaikeampaa saada oppilas toteuttamaan näitä harjoitteita. Opettajan tulisi pyrkiä saamaan oppilaat sitoutumaan aktiivisesti omien tietojensa ja taitojensa kehittämiseen, ja tämän tulisi tapahtua sisäisen kiinnostuksen ja vahvan itseluottamuksen innoittamana (Anttila 2004, 86). Akateemisten taitojen edistymisen ja motivaation kannalta opettaja-oppilasvuorovaikutussuhde ja ohjauksen laatu (esimerkiksi opetuksen oppijalähtöisyys) näyttäisivät Lerkkasen ja työryhmän (2010) mukaan olevan tärkeämpiä tekijöitä kuin opetustoimintojen muoto tai sisältö. Lukemaan oppimisessa tutkimukset korostavat taitojen ja motivaation vuorovaikutuksellisuutta. (Lerkkänen ym. 2010, 126.) Myös opettajan oppilaaseen kohdistamat ennakkoinnit (mihin juuri tämä oppilas pystyy) sekä opettajan yleiset uskomukset ohjaavat tämän toimintaa tunneilla, ja vaikuttavat samalla myös oppilaan motivaatioon ja suoritukseen (Aunola 2005, 117).

Tutkimusten mukaan oppilaat harjoittelevat lempimusiikkiaan eri tavalla kuin muita kappaleita. He käyttävät harjoitteluun enemmän aikaa ja enemmän erilaisia harjoittelutapoja parantaakseen osaamistaan. (Lehmann ym. 2007, 48–49.) Tutkimusten mukaan oppilaiden edistymiselle on myös erityisen merkittävää, millaiseksi suhde ensimmäisen soitonopettajan kanssa muodostuu (Davidson ym. 1998). Ensimmäistä opettajaa kuvailtiin sanoilla lämmin, ystävällinen, rohkaiseva, ja että hänen kanssaan on hauskaa. Myös seuraavan opettajan on oltava lämmin ja ystävällinen, mutta hänen on pystyttävä myös venyttämään oppilaan omistautuneisuutta (Sloboda & Howe 1991; ks. myös Lehmann ym. 2007, 51). Oppilaat sietävät tältä jälkimmäiseltä opettajalta myös epämieluisaa persoonallisuutta, mikäli he arvostavat opettajan kykyä esiintyjänä (Lehmann ym. 2007; Sloboda & Howe 1991, 51; ks. myös Tikka 2017, 202). Lehmannin ja

työryhmän viittaamissa tutkimuksissa ensimmäinen opettaja tarkoittanee alkeisopettajaa, ja seuraava sitten sellaista opettajaa, joka vie oppilasta eteenpäin, korkeammalle tasolle. Suomalaisessa musiikkioppilaitosjärjestelmässä ei vastaavaa ajattelua varsinaisesti ole, joskin monet opettajat ajattelevat, että oppilas pitää saada ”ajoissa eteenpäin”, kun hän saavuttaa tietyn tason (ks. luku 3.1.1, Neuhaus). Peruseriaatteena on kuitenkin se, että jokainen musiikkioppilaitoksessa opettava opettaja pystyy opettamaan kaiken ikäisiä ja tasoisia oppilaita. Lehmannin ja työryhmän mainitsema ensimmäisen opettajan merkityksellisyys on joka tapauksessa tärkeä asia tiedostaa, joskin opettajan vaihtaminen – mikäli oppilas kokee nykyisen opettajan kylmäksi ja määräileväksi (ks. Lehman ym. 2007, 51) – voi pelastaa tilanteen.

Opettaja voi ylläpitää ja kasvattaa oppilaan motivaatiota positiivisten musiikillisten kokemusten kautta. Opettajan täytyy pystyä myös opettamaan oppilas harjoittelemaan siten, että hänellä on mahdollisuus kehittyä. Osaaminen lisää motivaatiota ja itseluottamusta. (Lehmann ym. 2007, 59–60.) Pelkkä ilo ja hauskuus tunnilla eivät riitä soiton oppimiseen ja sitä kautta motivaation ylläpitämiseen (ks. esim. Tikka 2017, 165), mutta ilman iloa ja hauskuutta soiton oppiminen on vaikeaa ja motivaatio harjoitteluun sekä vähitellen koko soittamiseen voi kadota.

3.4.3 Motivaation sosiaalinen ulottuvuus

Pieni lapsi saattaa olla kiinnostunut musiikista ja soittamisesta, mutta hän tarvitsee vanhemmiltaan konkreettista tukea kiinnostuksen kohteensa saavuttamiseksi lähtien jo siitä, että aikuisen on tarjottava mahdollisuus soitonopiskeluun. Yleensä soittoharrastuksen aloittavilla lapsilla ja nuorilla on vahva sisäinen motivaatio soittamiseen, ja motivaation ensisijaisena lähteenä on musiikki. Vanhempien merkitys tulee tosin esiin jo siinä, kuunnellaanko kotona musiikkia, millaista musiikkia kuunnellaan, miten lapsen musiikillisiin pyrkimyksiin suhtaudutaan ja miten häntä tuetaan näissä pyrkimyksissä. Perheen tuen merkitys kasvaa silloin, kun motivaatio notkahtaa. Kuten Lehmann työryhmineen (2007) toteaa, vaikka monet ihmiset ovat viehättyneitä musiikista lapsina ja aloittavat jonkin soittoharrastuksen, melko harva saavuttaa tyydyttävän osaamisen tason. Taidon oppimiseen vaadittava joskus vähemmän nautittaviakin aineksia sisältävä vaivannäkö ei ole aina mieleistä ja motivoivaa itsessään. Silloin perheen tuki on tärkeää, ja vertaisten merkitys on nähtävissä erilaisissa tutkimuksissa. (Lehmann ym. 2007, 44–45.) Myös sisaruksilla on merkitystä: usein vanhemman sisaruksen soittoharrastus toimii innoituksena nuoremmalle (Davidson ym. 1997, 199.)

Vanhempien aktiivisuus ja apu ovat tarpeellisia jo käytännön järjestelyjen, esimerkiksi tunneille pääsemisen ja rahoituksen, suhteen. Vanhempien oma kiinnostus musiikkiin ja kodin musiikkimyönteinen ilmapiiri ovat sekä mallina että kannustimena nuorten soittamiselle ja vanhempien kärsivällisyyttä tarvitaan soittamiskriisien aikana. (Kosonen 2001, 127–128.) Tutkimukset osoittavat myös, että vanhempien kiinnostus ja jopa läsnäolo tunneilla ovat merkittäviä tekijä lasten soittotaidon kehitykselle. Tunneilla mukana olevat vanhemmat

saavat opettajalta heti palautetta siitä, miten soittaminen sujuu ja he voivat toistaa näitä ohjeita kotona. Usein vanhempien osallistuminen soittoharrastukseen onkin sanallista ohjausta joko yksityiskohtaisemmin tai harjoittelusta muistuttamisen muodossa. Lapselle voi syntyä sisäinen motivaatio soittamiseen ilman vanhempiakin, mutta rohkaiseva ympäristö on erityisen tärkeä nuorille soittajille. (Davidson ym. 1997, 197–198; Kemp 1997, 40–41.)

Vanhempien uskomukset ja havainnot lasten kyvyistä ovat keskeisiä lasten omien kykyuskomusten ja onnistumisennakointien ennustajia. Lapsensa kykyihin luottavien vanhempien lapset näkevät itsensä myönteisesti ja heidän asenteensa koulua kohtaan ovat positiivisia. Vanhemman epävarmuus lapsensa kyvyistä näkyy lapsen kielteisempänä suhtautumisena omaan suoriutumiseensa. Myös vanhempien arvostusten voidaan nähdä olevan yhteydessä lapsen mieltymyksiin. (Aunola 2005, 115–116.)

Liukkonen ja Jaakkola (2012) viittaavat sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteeseen motivaation lähteenä. Tällä tarkoitetaan yksilön sidettä ryhmään, koko joukkueeseen tai erityisesti siihen ryhmään, jonka kanssa harjoitellaan yhdessä päivittäin tai viikoittain. Sosiaaliset yhteenkuuluvuuden kokemukset ovat merkittäviä motivaation lähteitä, vaikka kaikissa ryhmissä yhteishenki ei muodostu yhtä hyväksi kuin toisissa. On myös mahdollista, että urheilija (oppilas) alkaa verrata itseään toisiin, jolloin muita heikompi urheilija (soittaja) kokee kykenemättömyyden tunteita, jotka heikentävät hänen itsearvostustaan. (Liukkonen & Jaakkola 2012, 51–55.) Pianonsoiton opiskelu on yksinäistä, ja samantyyppistä ryhmähenkeä kuin orkestereissa on vaikea saavuttaa. Yhdenkin soittokaverin löytäminen voi kuitenkin olla oleellista motivaatiolle, siksi jopa duo voi riittää yhteiseksi. Usein oppilaat löytävät myös ystäviä musiikin perusteiden ryhmistä: tiedän, että eräälläkin musiikkiopiston mupe-ryhmällä on oma WhatsApp -ryhmä jossa ryhmäläiset keskustelevat.

Kososen (2001) tutkimuksessa pianonsoiton opiskelijat eivät juurikaan puhuneet soittamisesta keskenään. Ehkä kyse oli siitä, että suurin osa oppilaista koki pianonsoiton hyvin henkilökohtaiseksi ajanviettotavaksi. Musiikkiopistolaisilla voi olla oma pieni toveripiiri toisia musiikkiopistolaisia, vaikka Kososen aineistosta ainoastaan yksi soittajista koki löytäneensä parhaat ystävänsä juuri pianonsoiton parista. Koulun musiikintunneilta saadaan musiikki- ja kulttuuri-tietoa, jota oppilaat arvostavat, ja koulun ystäväpiiri antaa joskus kannustavia malleja myös omaan musiikkitoimintaan. (Kosonen 2001, 111–112, 127–128.)

Tikka (2017, 204–205) toteaa, että toimivassa soitonopetuksessa *yhteenkuuluvuus* näyttäisi olevan tärkein oppimismotivaatiota tukeva tekijä. Tähän yhteenkuuluvuuteen sisältyy läheinen ja toimiva opettaja-oppilassuhde, yhteistyö vanhempien kanssa sekä vertaisryhmä esimerkiksi yhteissoittoryhmien muodossa.

3.5 Muisti

Muisti liittyy olennaisesti soitonoppimiseen, kuten kaikkeen oppimiseen. Jo aivan aloittavankin soittajan on muistettava sävelten ja koskettimien nimiä, nuottien aika-arvoja, nuottiavaimia, säveljonoja ja erilaisia muita merkkejä. Pianistit esittävät kappaleita pääsääntöisesti ulkomuistista, ja uusien kappaleiden opettelemiseen tarvitaan erilaisia muistin osia. Käsittelen seuraavaksi muistin osa-alueita ja niiden yhteyksiä oppimiseen.

Muistin peruselementtejä on alettu ymmärtää vasta viime aikoina (Siegel 2001, 998). Perinteisesti muisti on jaettu lyhyt- ja pitkäkestoiseen muistiin (ks. esim. Baddeley 1986, 3–17; 2012, 4). Pitkäkestoista muistia on kuvattu omaelämäkerraksi, varastoksi, arkistoksi tai lokikirjaksi. Erityisesti arkistovertauksella on tärkeä merkitys oppimisen psykologian kannalta, sillä siinä on kiinnitetty huomiota myös tiedon järjestymiselle ja myöhemmälle löytymiselle muistista. (Service & Lehto 2002, 235–237.) Lokikirjametaforan mukaan tiedon oppimiseen liittyvät ulkoiset ja sisäiset tekijät (valaistus, nälkä, hajut) sekä tietojen käsitteilyyn käytetyt prosessit saattavat auttaa muistamista, mikäli vihjeet ovat läsnä palautustilanteessa (esim. Kolers & Roediger 1984; Morris, Bransford & Franks 1997; ks. myös Service & Lehto 2002, 238–239). Squire (1992) jakaa pitkäkestoisen muistin deklarativiseen (tapahtumat ja asiatiedot taltioivaan) ja ei-deklarativiseen (motoriset taidot, havaintotaidot ja kognitiiviset taidot).

Lyhytkestoinen muisti ja niin sanottu työmuisti ovat toisistaan erillisiä. Tiedon tallentamista ja mieleenpalauttamista vaativia tehtäviä käytetään lyhytkestoisen muistin mittaamiseen ja tiedon samanaikaisen tallentamisen ja prosessoinnin tehtäviä työmuistin mittaamiseen (Engle ym. 1999; ks. myös Alloway, Gathercole & Pickering 2006, 1699). Työmuisti toimii siis enemmän prosessoinnin, lyhytkestoinen muisti tiedon tallentamisen ja mieleenpalauttamisen välineenä. Tutkimusten mukaan ongelmat työmuistin alueella eivät välttämättä näy ongelmina lyhytkestoista muistia vaativissa tehtävissä (esim. Passolunghi & Siegel 2001; Swanson 2008). Työmuistitutkimus on pyrkinyt täydentämään perinteistä jakoa lyhyt- ja pitkäkestoiseen muistiin. Työmuistiin myös sisältyy elementtejä perinteisestä lyhytkestoisesta muistista, eli sen ajatellaan toimivan väliaikaisena muistivarastona kaikelle sille tiedolle, jota meneillään oleva prosessointi vaatii. (Service & Lehto 2002, 235–240.)

Tunnetuin työmuistimalli on Baddeleyn ja Hitchin kehittänyt työmuistikehys, joka esiteltiin ensimmäisen kerran vuonna 1974. Mallia on kehitetty eteenpäin neljänkymmenen vuoden ajan. (Baddeley 1986; 1992; 2012.) Tässä mallissa työskentelyä ohjaa keskusyksikkö (central executive; ks. esim. Baddeley 1996), jonka ominaisuuksia ovat huomion suuntaaminen, huomion jakaminen kahden ärsykkeen välillä, kyky vaihtaa eri tehtävien välillä ja kyky rajapintaan pitkäkestoisen muistin kanssa. Tietoa varastoi kaksi alajärjestelmää: fonologinen silmukka ja visuospatiaalinen luonnoslehtiö. (Baddeley 1992, 556–557; Baddeley 2012, 13–15). Pitkäkestoisen muistin osuutta työmuistin toimin-

nassa on mallinnettu ns. pitkäkestoisen työmuistin käsitteen (long-term working memory) avulla (Ericsson & Kintsch 1995).

Service & Lehto (2002) toteavat, että mallin onnistuneimpia piirteitä on ollut erottaa eri koodeihin nojautuvat muistikerrostumat eri apujärjestelmiin. Niin sanottu fonologinen silmukka käsittelee pelkästään kielellisesti koodattua tietoa, visuaalis-spatiaalinen luonnoslehtiö vastaa puolestaan spatiaalisen ja visuaalisen tiedon käsittelystä. Apujärjestelmillä on oma sisäinen rakenteensa ja lukuisissa tutkimuksissa on todettu, että kielellisen ja visuaalis-spatiaalisen aineksen käsittely kuormittaa toisistaan riippumattomia järjestelmiä. Kolmantena osana malliin on lisätty niin sanottu episodinen puskuri (episodic buffer), joka toimii sekä työmuistin komponenttien välillä, mutta myös linkittää työmuistia havaintoihin ja pitkäkestoiseen muistiin. (Baddeley 1992, 558–559; Baddeley 2012, 14–16; Service & Lehto 2002, 240–241.)

Työmuistin kapasiteetti on rajallinen (ks. esim. Baddeley 1986, 35) ja kerralla aktiivisen prosessoinnin kohteena ei työmuistissa voi olla kovin suurta määrää tietoa. Työmuistissa oleva tieto unohdetaan nopeasti, ellei sitä ylläpidetä tai tallenneta säilömuistiin. Työmuistimallit määrittelevät työmuistin rajoitukset hieman eri tavoin. Lasten väliset erot työmuistin kapasiteetissa johtavat siihen, että lapsilla on myös erilaiset kyvyt oppia uusia tietoja ja taitoja. (Jaakkola, Kanerva & Kyttälä 2012, 252–253.)

Työmuistin kapasiteetti kasvaa iän myötä, mutta yksilöllinen kapasiteetti suhteessa ikätovereihin on todettu suhteellisen pysyväksi (Alloway & Alloway 2010, 26; Jaakkola ym. 2012, 252). Työmuisti ei edusta älykkyysosamäärää, vaan on ennemminkin erillinen kognitiivinen taito, jolla on ainutlaatuisia yhteyksiä oppimiseen. Työmuistin kapasiteetti ennustaa myöhempiä lukemisen ja matematiikan taitoja, minkä voidaan katsoa tarkoittavan sitä, että jotkin kognitiiviset taidot edistävät oppimista enemmän kuin mihin harjoittelu voi vaikuttaa. (Alloway & Alloway 2010, 26.) Työmuistin kapasiteetin heikkous on yhteydessä muun muassa lukivaikeuteen (Alloway 2009; Swanson 2003) ja matematiikan oppimisvaikeuteen ja ongelmanratkaisuun (Alloway 2009; Passolunghi & Siegel 2001). Sosioekonomiset seikat näyttäisivät vaikuttavan lasten menestymiseen älykkyystestissä mutta eivät työmuistitesteissä. On ehdotettu, että työmuistitehtävät arvioivat erilaista kognitiivista kapasiteettia kuin älykkyystestit, ja työmuistin arviointimenetelmiä voidaan pitää hyvänä keinona päästä käsiksi lapsen oppimispotentiaaliin. (Alloway & Alloway 2010, 26–27; Jaakkola ym. 2012, 252–253.)

Lukiessaan ihminen tarvitsee muistia ja puutteet muistin toiminnassa haittaavat lukemista (ks. Alloway & Alloway 2010, 26). Jos lukija ei muista lauseen alkua päästessään sen loppuun, sanoma ei aukea, vaikka teknisesti lukeminen olisikin sujunut täysin oikein (Takala 2006, 17). Dysleksian² (suomenkielisessä kirjallisuudessa nykyisin käytetään termiä lukivaikeus, ks. luku 4.2.) ja heikon lukutaidon tutkijat (ks. Wagner & Torgesen 1987) ovat erottaneet kolme fonologisen prosessoinnin komponenttia, jotka ovat yhteydessä lukutaidon tasoon: fonologinen tietoisuus, fonologinen muisti ja nimeämisnopeus (Kirby, Pfeiffer

² Lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeus.

& Parrila 2003; Service & Lehto 2002, 252). Fonologisesta tietoisuudesta ja nimeämisestä enemmän luvuissa 4.2 ja 4.3.

Matematiikan oppimisessa pitkäkestoista muistia tarvitaan aritmeettisten taitojen tallentamiseen (Service & Lehto 2002, 242), mutta itse matemaattisten ongelmien ratkaisu tapahtuu työmuistissa ja vaatii aritmeettisten tietojen palauttamista pitkäkestoisesta muistista (ks. esim. Hitch 1978; McCloskey 1992). Työmuistitutkimuksissa on todettu, että ainakin kolme työmuistin komponenttia – keskusyksikkö, fonologinen silmukka ja visuaalis-spatiaalinen luonnoslehtiö – osallistuvat matemaattiseen suoritukseen (Service & Lehto 2002, 242, 248). Fonologinen silmukka hallitsee nopeasti häviävää sanallista informaatiota, kun taas visuospatiaalinen luonnoslehtiö huolehtii visuospatiaalisesta informaatiosta ja tukee visuaalisia mielikuvia (Fürst & Hitch 2000, 774). Korrelatiiviset tutkimukset osoittavat, että työmuistilla ja matematiikan osaamisella on vahva yhteys. Pieni työmuistikapasiteetti rajoittaa ongelmanratkaisua juuri tehtävää ratkottaessa ja se saattaa myös rajoittaa asioiden siirtämistä pitkäkestoiseen muistiin. Saattaa myös olla, että työmuistin ongelmat vaikuttavat kykyyn etsiä säännönmukaisuuksia ja faktoja pitkäkestoisesta muistista. (Service & Lehto 2002, 242–248.) Työmuistin puutteet ongelmanratkaisussa saattavat olla yhteydessä kyvyttömyyteen kontrolloida ja jättää huomiotta merkityksetöntä tai ratkaisuhetkellä tarpeetonta tietoa (Passolunghi & Siegel 2001, 54). Soittajalla on muistissaan erilaisia ”aritmeettisiä tietoja”, kuten sävelten nimet (säveljonot *c,d,e,f,g,a,h,c* vrt. lukujonot kuten *1,2,3,4,...* jne. ks. tehtäväkuvaus Koponen, Salmi, Eklund & Aro 2013), sävellajit, soinnut jne. Soittajalla pitkäkestoisessa muistissa ovat jo edellä mainittujen esimerkkien lisäksi myös hyvin ulkoa opettellut kappaleet. Pitkäkestoisessa muistissa olevaa tietoa käsitellään työmuistissa, esimerkiksi kun soittaessa katsotaan etumerkkejä: etumerkeistä voidaan päätellä sävellaji, jolloin taas pitkäkestoisesta muistista löytyvät sävellajin tärkeimmät soinnut, asteikkojen sormijärjestykset jne. Työmuistia käytetään tämän kaiken tiedon hyödyntämiseen soittamisessa. (Ks. Sloboda 1985, 221–222.)

3.5.1 Muistaminen ja ulkomuistista soittaminen

Ulkoa soittaminen saattaa vaatia pianistilta jopa tuhannen nuotin soittamista minuutissa 50 minuutin ajan (Chaffin & Imreh 1997, 315). Klassisen musiikin traditiossa muutkin kuin pianistit ovat perinteisesti esittäneet soolokappaleensa ulkoa, tämä trendi alkoi 1800-luvulla. Ulkoa soittamisen tradition aloitti aikanaan pianovirtuoosina mainetta niittänyt säveltäjä Franz Liszt, joka oli myös niin sanotun resitaalin (eli soolokonsertin) kehittäjä (ks. esim. Inaba 2014; Hough 2010). Myös Clara Wieck (josta tuli myöhemmin rouva Clara Schumann) kiersi esiintymässä isänsä johdolla 1830-luvulta alkaen. Eräessä kritiikissä nostettiin esiin ulkoa soittaminen: ”Kaikki teokset neiti Wieck soitti ulkoa.” Musiikilliseen tulkintaan kritiikissä ei ilmeisesti juurikaan kajottu, ehkä siksi, ettei siinä kritikon mielestä ollut mitään mainitsemisen arvoista. (Weissweiler 1992, 48; ks. myös Chaffin & Imreh 1997.)

Ulkoa soittamiselle on monia käytännön syitä. Kun musiikillinen tekstuuri on tarpeeksi vaikeaa, on lähes mahdotonta lukea nuottia samalla kun soittaa,

erityisesti pianolla, jossa kädet ovat hyvin eri tasolla kuin luettava nuotti. Osa kappaleesta on joka tapauksessa opeteltava ulkoa, vaikka nuotti olisikin edessä. Erittäin pitkiä kappaleita nuotista soitettaessa pianolla myös sivujen kääntäminen on ongelmallista, ja sen vuoksi on luontevaa opetella soitettava materiaali ulkoa ainakin sivunkääntökohdissa. Koska pianolla on yhtä aikaa kaksi luettavaa viivastoa, jo musiikkiopisto-opintojen alkuvaiheessakin soitettavissa kappaleissa voi olla useampia sivuja, jolloin nuoteista soittamiseen tarvitaan sivunkääntäjä. Hallam (1997b) havaitsi tutkimuksessaan, että esiintyminen ulkomuistista soittamalla auttaa keskittymään sävellyksen musiikillisiin aspekteihin, lisää tunnetta kappaleen osaamisesta paremmin ja helpottaa yleisön kanssa kommunikointia. Hän myös huomauttaa, että joillain soittajilla ulkomuistista soittamisen aiheuttama ahdistus kasvaa niin suureksi, että se heikentää näitä positiivisia vaikutuksia. Opettajien tulisi olla herkkiä tälle ahdistukselle ja räätälöidä omia vaatimuksiaan ulkomuistista soittamiselle oppilaiden mukaan.

Muusikoiden ulkomuistista soittamisen taitoa tutkittaessa on havaittu erilaisia muistin lajeja. Kuulomuisti auttaa tietämään, soitetaanko oikeita nuotteja, sekä ennakoimaan tulevaa (Finney & Palmer 2003), ja kuulomuistissa näyttäisi olevan tieto sekä suhteellisesta että absoluuttisesta sävelkorkeudesta (ks. esim. Chaffin, Logan & Begosh 2009, 355; Losciale 2017). Monet pianistit puhuvat siitä, että soitto on ”käsissä” viitattaessaan motoriseen muistiin (Losciale 2017). Motorinen muisti on usein tiedostamatonta: muusikko tietää osaavansa soittaa tietyn kappaleen (deklaratiivinen tieto; ks. Squire 1992), mutta tietääkseen miten he soittavat kappaleen, heidän on soitettava se (proseduraalinen tieto; ks. Squire 1992). Tällöin ainoastaan soittaminen näyttää olevan ainoa keino vakuuttaa soittaja siitä, että hän osaa kappaleen (Chaffin ym. 2009, 355). Kokeneet muusikot eivät kuitenkaan luota ulkomuistista soittaessaan ainoastaan kuulo- tai motoriseen muistiin (Chaffin & Imreh 2002, 342). Losciale (2017) huomauttaa, että ainoastaan konseptuaalinen (käsitteellinen) muistaminen antaa soittajalle täyden mahdollisuuden musiikillisen tekstin assimiloimiseen, pitäen sisällään harmonian, fraseerauksen ja nuotit.

Visuaalista muistia itse teoksen nuottikuvasta käytetään yleensä mieleenpainamisen alkuvaiheessa, kun taas visuaalinen muistikuva käsistä instrumentilla tulee tärkeämmäksi myöhemmissä vaiheissa (Chaffin ym. 2009, 356). Chaffin, Logan ja Begosh viittaavat myös monen muusikon kokemukseen siitä, että tietyn sävellyksen soittaminen eri editiosta kuin mihin on tottunut on vaikeaa visuaalisen muistin vuoksi: uuden edition visuaalinen kuva on erilainen kuin visuaalinen muistikuva, joka soittajalla on.

Esiintyjällä on myös tunnemuistoja soittamastaan musiikista. Chaffin, Logan ja Begosh (2009, 356) ovat todenneet, että muusikoiden on vaikea soittaa ulkomuistista, kun he soittavat ilman tulkintaa (tunnetta). Vaikuttaisi siltä, että ilman tulkintaa soittaminen eliminoi sellaiset emotionaaliset vihjeet, jotka normaalisti myötävaikuttavat musiikin palauttamiseen muistista.

Ulkoa soittamisen ja opettelemisen tekniikoita on tutkittu (ks. esim. Chaffin & Imreh 1997; 2002; ks. myös Chaffin ym. 2009) ja opettajille on annettu ohjeita ulkoamuistamisen opettamiseksi (ks. esim. Hallam 1997b; Chen 2016). Mo-

nella soitonopettajalla on keinoja sekä ulkomuistiin painamiselle että ulkomuistista soittamisen opettamiselle.

3.6 Nuotinluku ja soittaminen

Arkikielessä se, että joku osaa lukea nuotteja tarkoittaa yleensä sitä, että henkilö osaa laulaa tai soittaa suoraan nuoteista: nuotinluvun käsite siis pitää sisällään sekä ajatuksen luettavan nuottitekstin ymmärtämisestä että sen tuottamisesta soivaan muotoon. Jopa tutkimuskirjallisuudessa musiikin lukeminen (music reading, suuri osa kirjallisuudesta on englanninkielistä) voidaan käsittää olennaisesti soittimeen liittyvänä (Gudmundsdottir 2010a) ja usein siihen liitetään myös kuulokuva (sisäinen tai ulkoinen), kun joskus sillä tarkoitetaan nuottikuvan tarkastelua ilman vaatimusta sen esittämisestä (Lehmann & Kopiez 2009, ks. myös Penttinen 2013, 10). Nuottia voidaan lukea soitettaessa uutta kappaletta ensi näkemältä, voidaan lukea jo opeteltua nuottitekstiä sitä soittaessa, tai nuottia luetaan äänettömästi esimerkiksi konserttipianistin tutkiessa esitettävää teosta nuotista juuri ennen lavalle menoa (Penttinen 2013, 10). Tässä käytän termiä nuotinluku kuvaamaan sekä sitä, kun joku lukee nuottia (katsoo sitä, koettaa löytää nuottikuvasta itselleen olennaiset piirteet) että sitä tapaa, jolla hän pyrkii saamaan näkemänsä nuottikuvan soivaan muotoon. Suoraan nuotista soittamista kuvaan käytäntöön vakiintuneella musiikkitermillä *prima vista*.

Nuottikuva välittää säveltäjän ohjeet siitä, miten hän toivoo sävellyksensä esitettävän ja soittaja pyrkii tulkitsemaan teosta kirjoitetun nuottikuvan perusteella. Musiikin merkitseminen muistiin perustuu sopimukseen ja nykyisin käyttämämme viisiviivainen viivasto vakiintui 1600-luvulla. Näin ollen notaatiota ei voida pitää musiikin tarkkana kuvana. Tämä nuottikuvan sisältämä informaatio on osittain tarkkaa, osittain tulkinnanvaraista. Tästä syystä kaksi pianistia voi esittää hyvinkin erilaisen tulkinnan samasta nuottitekstistä. Vuoren (1991) mukaan oleellimmat tekijät musiikin ja notaation suhteessa liittyvät siihen, kuinka kestojen ja sävelkorkeuksien muuttumista ajan kuluessa merkitään nuottikirjoituksessa (Vuori 1991, 25). Rytmin lukeminen on kuitenkin soittajalle yhtä tärkeää kuin sävelkorkeuden, ja onnistunut rytmin lukeminen riippuu soittajan kyvystä muodostaa mielessään ja tuottaa soittamalla ajallisia kaavoja (Gudmundsdottir 2010a, 335). Nuottikuvassa erityisesti ajallista ominaisuutta on vaikea kuvata. Musiikissa ajallisuus ilmenee elementtien kestona, mutta sen kuvaaminen notaatiossa perustuu sopimukseen siitä, minkä näköinen nuotti on minkäkin pituinen. Tämä on erityisesti lasten vaikea hahmottaa: nuotit saattavat olla hyvinkin lähellä toisiaan, mutta niiden soittamisen välinen aika voi olla pitkä. Tätä ominaisuutta täytyy usein havainnollistaa konkreettisesti (ks. luku 8.9).

Jotta nuottikuva muuttuu korvin kuultavaksi esitykseksi musiikista, tarvitaan sekä nuottikuvan tulkitsemista että esittämistä. Jo nuottikuvan tulkitsemisprosessi voidaan nähdä kaksivaiheisena, sillä nuottikuvan ymmärtämiseksi tarvitaan nuottikielistä kompetenssia ja sen esittämiseen kommunikatiivista ja

kulttuurista kompetenssia. Nuottikuvan ilmaisema perusmerkitys ei ole taiteellisesti riittävä ilman kulttuurisen ja kommunikatiivisen kompetenssin puuttumista tulkintaan. (Olsonen 1998, 37.) On siis osattava sekä lukea nuotteja että ymmärrettävä eri tyylikausien ja säveltäjien erityispiirteitä ja vivahteita: hyvän soittajan on ikään kuin luettava rivien välistä. Tähän rivien välistä lukemiseen opitaan mestari-kisälli-suhteen kautta: kokeneempi muusikko (opettaja) välittää traditiota eteenpäin oppilaalle.

Kirjoitetun kielen ja nuottikirjoituksen erona on se, että musiikin sisältämät merkitykset eivät ole samalla tavalla ja yhtä tarkasti määriteltävissä kuin kielen merkitykset. Musiikillisia merkityksiä ei voida myöskään täysin erottaa soivasta todellisuudesta soivan mielikuvan muodostumisen vuoksi. Nuottikirjoituksessa merkitys sisältyy toisaalta itse tekstiin, toisaalta siihen, mitä ei ole kirjoitettu. (Vuori 1991, 24–25; ks. myös Vikman 2001, 52.)

Vuoren (1991, 36) mukaan nuotinluvussa on kyse staattisen, paperilla olevan materiaalin muuttamisesta mielessä aktiiviseen muotoon, jolloin myös tajutaan konkreettisten merkkien ja merkkiryhmien sisältämät merkitykset. Visuaalinen nuottikuva ja siihen sisältyvä soiva rakenne ovat luonteeltaan hyvin erilaisia, ja jotta niiden välille voidaan luoda yhteyksiä, tarvitaan vertailukelpoisia mielikuvia. Nuottikuvasta mielessä syntyvää kuvaa pidetään musiikillisena mielikuvana, joka puolestaan mielletään auditiiviseksi. Vaikka musiikki on ääntä, musiikin materiaalista (nuoteista) syntyvä mielikuva ei kuitenkaan välttämättä ole auditiivinen. Nuotinlukija pyrkii kehittämään mekanismia, jota muusikot kutsuvat nimellä soiva mielikuva tai sisäinen kuuleminen. Mielensisäinen hyräily – sisäinen kuuleminen – aktivoi sekä motorisen aivokuoren että kuuloaivokuoren alueita (Zatorre & Halpern 2005; ks. myös Tervaniemi 2006, 186). Nämä soivat mielikuvat ovat kuin skeemoja, sillä mitä kokeneempi ja harjaantuneempi soittaja on, sitä paremmin hänellä on käytettävissään kokemuksen tuomia työvälineitä tekstin ymmärtämiseen (vrt. luku 3.6.1 ja lukemisen taustainformaatio). Kianto (1994, 14–17) käyttää termiä *soiva mielikuva* ilmaisemaan ihmisen sisäistä auditiivista kokemusta. Hän käyttää esimerkkinä tutun kappaleen katkaisemista tietyistä kohdasta ja sitä, kuinka kuulijan päässä alkaa soida kappaleen jatko. Vuoren (1991, 44) mukaan tämä erottaa nuotinlukijan tekstinlukijasta, sillä nuotinlukija pyrkii kehittämään sisäisen kuulemisen mekanismia, jonka avulla voidaan käsitellä mielessä erilaisia rakenteita ennen niiden soittamista. Kianto näkee soivan mielikuvan merkityksen myös siinä, että sen syntyminen aivoissa ja aivojen keskittyminen tehtävän tarkoitukseen (soittajan halu toteuttaa soiva mielikuva) motivoi fysiologisesti alempia, motorisia toimintoja automatisoitumaan. (Kianto 1994, 14–15). Tekstin lukemista voidaan tarkastella vain lukemisprosessina, mutta musiikissa on yleensä kyse tuottamisesta. Nuottia voidaan lukea ilman toimintaa esimerkiksi uuteen teokseen tutustuttaessa tai opeteltaessa tuttua tekstiä ulkoa.

Soiva mielikuva – tai sisäinen kuuleminen – toimii lenkinä mielikuviin musiikin soivista rakenteista, eli sitä voidaan ennakoimisen lisäksi myös verrata soitettuun ja siihen, miten teksti etenee myöhemmin. Koska nuotinluvussa ei ole kysymys yksittäisten pienten palasten toteuttamisesta, soivien mielikuvien

avulla myös pyritään sitomaan sekä ei-ajalliset että suppeammat ajalliset palaset laajempaan ajalliseen yhteyteen. (Vuori 1991, 44.) Kianto (1994, 17) toteaa, että lapsilla soivan mielikuvan syntyminen alkaa jäljittelemällä, kun pientä sävelmää toistetaan ja se mahdollisesti myös nimetään. Riittävän toiston jälkeen jo sävelmän ensimmäiset sävelet tai laulun nimi saattavat riittää laukaisemaan sisäisen mielikuvan sävelmästä. Kianto myös näkee kappaleiden valinnan tärkeäksi osaksi tätä prosessia: lapselle on pian annettava sellaisia sävelmiä, jotka ovat sointuvia ja melodisia, eli herättävät soivan mielikuvan helposti. (Kianto 1994, 17.)

Sisäiset mielikuvat (mental representations) ovat mielensisäisiä malleja ulkoisesta todellisuudesta (Lehmann ym. 2007, 21). Myös soiva mielikuva on tällainen mielen sisäinen malli. Kokenut nuotinlukija pystyy siis muodostamaan mielikuvan kappaleesta pelkästään lukemalla nuotteja. Kuten Leschetickyyn viitatessani (ks. luku 2.1) kävi ilmi, osa opettajista on sitä mieltä, että sisäinen mielikuva kappaleesta pitäisi muodostaa ennen kuin sitä edes aletaan soittaa fyysisesti instrumentin ääressä. Kiannon mielestä opettajan tärkeä tehtävä nuotinluvun opettamisessa on luoda siitä oppilaalle soiva mielikuva. Hänen mielestään musiikin on oltava sisäistynyt lapsen päässä soiviksi mielikuviksi, ennen kuin nuotinlukua voidaan aloittaa. (Kianto 1994, 13.)

Tässä kohdin on hyvä kysyä, onko soiva mielikuva soittamisen edellytys. Toki, kun puhumme musiikista, soiva lopputulos on se, joka meitä kiinnostaa. Tuleeko esityksestä tai kappaleen oppimisesta kuitenkin jotenkin automaattisesti vähempiarvoinen, jos soiva mielikuva ei ole muodostunut opetteluvaiheessa? Voisiko ajatella, että nuottia voi lähestyä monesta eri näkökulmasta, ja soiva mielikuva ei ole ainoa oikea?

3.6.1 Nuotinluvusta ja lukutaidosta

Koska musiikinopiskelun on ehdotettu auttavan lukemisessa (ks. luku 4), on perusteltua tarkastella nuotinlukua ja lukemista samankaltaisina toimintoina. Myös Gudmundsdottir (2010b, 63) toteaa, että lukemista koskevan kirjallisuuden perusteella sujuvan lukemisen periaatteet ovat samat kuin nuotinluvussa: kyky ymmärtää kontekstia ja etsiä mielekkäitä rakenteita symbolisesta kuvauksesta.

Lukemisen voi määritellä olevan prosessi, jossa otetaan ja konstruoidaan merkityksiä tekstistä jotain tarkoitusta varten. Kielen ymmärtäminen vaatii puhuttujen ja kirjoitettujen sanojen integroimista tavoilla, jotka helpottavat puhuttujen tai kirjoitettujen lauseiden ja niiden edustamien laajempien konseptien ja ajatusten ymmärtämistä. Lisäksi, ymmärtääkseen lukemaansa, ihmisen on nopeasti pystyttävä tunnistamaan sanat tekstistä tarpeeksi tarkasti ja sujuvasti voidakseen arvioida tekstin sisältämät merkitykset työmuistin rajoissa. (Vellutino ym. 2004, 5–6.) Nuotinlukemisessa, erityisesti soittaessa nuoteista prima vista (ensi näkemältä) vaaditaan vastaavia toimintoja, minkä lisäksi soittamiseen liittyy aina fyysinen suoritus: nähdyn nuottitekstin saattaminen soivaan muotoon.

Psykologisena toimintona lukeminen on tapahtuma, jossa lukija ottaa informaatiota tekstistä, käsittelee sitä ja reagoi siihen ajatusten ja emootioiden kautta. Hän voi myös reagoida lukemaansa kirjoittamalla, puhumalla tai muulla toiminnalla. Lukemistapahtumassa yhdistyy tekstin sisältämä visuaalinen eli teksti-informaatio ja ei-visuaalinen taustainformaatio, joka on tietoa kielestä ja ennakkotietoa tulevasta. Lukemisessa ei siis ole kyse pelkästään tiedon siirtämisestä tekstistä lukijan päähän, vaan luovasta tulkinnasta. Pelkällä lukemisella ilman siihen liittyvää tulkintaa ei ole tarkoitusta. Lukemisen monitasoinen prosessi alkaa luettavan tekstin näkemisellä ja päättyy tekstin syvälliseen tulkintaan. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 49-52.) Soittamisessa voidaan myös nähdä monia samanlaisia piirteitä: soittaja ottaa informaatiota nuottitekstistä, käsittelee ja tulkitsee sitä ja reagoi siihen soittamalla. Jos taustainformaatiota (esimerkiksi tietoa soinnuista tai asteikoista) on vähän, soittajan on etsittävä enemmän informaatiota nuotista, ja soittaminen vaikeutuu. Nuotinluvussa on myös kyse luovasta tulkinnasta.

Lukemaan oppimiseen ja lukutaidon opettamiseen on olemassa valtava määrä oppimateriaalia. Luokanopettajilla on käytössään opettajan oppaat, ja koulutuksessa paneudutaan tähän tärkeään asiaan syvällisesti. Nuotinluvun (nuotista soittamisen) opettamisen metodit ovat lähinnä perustuneet konventioihin, ja jos oppilas ei opikaan lukemaan nuotteja, opettaja on voinut edetä etsimällä lähinnä intuition avulla erilaisia opettamisen tapoja (Gudmundsdottir 2010a, 331). Monet soittajat eivät saavuta sujuvaa nuotista soittamisen taitoa, kun taas on olemassa soittajia, jotka oppivat taidon ikään kuin itsestään. Hyvän soittajan ei välttämättä tarvitse olla hyvä nuotinlukija, musiikissa tärkeintä yleisön kannalta on soiva esitys, ei se, miten tuloksiin on päästy. Nuotinluvun ja soittamisen taidot eivät kasva paralleelisti, vaan usein soittaja on taitavampi soittamaan kuin opettelemaan tai soittamaan kappaleita nuotista.

Erilaisissa pianokouluissa on omat tapansa lähestyä nuotinlukua. Monissa vanhimmista kirjoista (esimerkiksi Aaronin ja Thompsonin pianokoulut) nuotteista soittaminen perustuu käden asemaan koskettimilla ja sorminumeroihin. Tällaisen oppikirjan avulla aloittaneen oppilaan vastaus kysymykseen: "Mikä tämän nuotin nimi on?" oli usein esimerkiksi: "Kolmonen." Oppilaalla ei siis ollut käsitystä nuotin nimestä, hän tiesi (kuvan perusteella) mihin kohtaan koskettimilla käsi tuli asettaa ja osasi sitten numeron perusteella painaa oikealla sormella kosketinta. Nuotit voidaan myös jaotella viivoilla ja väleissä oleviin nuotteihin (Suomalainen pianokoulu) ja opetella niitä sen kautta. Osassa oppikirjoja on aluksi vain yksi tai kaksi nuottiviivaa, osa esittelee kaikki viisi viivaa saman tien. Joissain kirjoissa käytetään värikoodeja, tai oppiminen lähtee liikkeelle intervalleista. Gudmundsdottirin (2010a) mukaan näyttäisi siltä, että tonaalisten kuviodien opettaminen on tehokkaampaa kuin pelkkään sävelkorkeuteen perustuva nuotinluvun opettaminen (Grutzmacher 1987; MacKnight 1975). Musiikin rakenteen opettaminen on siis tärkeämpää kuin yksittäisten nuottien nimien mieleen painaminen. Värikoodeihin perustuva lähestymistapa ei myöskään näyttäisi olevan sen parempi tapa oppia nuotit kuin tavallisen mustan no-

taation opettaminen (Rogers 1991; ks. myös katsaus Gudmundsdottir 2010a, 334–335.)

Lukemisen taustalla katsotaan olevan useita eri osataitoja, kuten nopea nimeäminen, fonologisen prosessoinnin taidot (erityisesti fonologinen tietoisuus), ortografiset taidot sekä lyhytkestoinen kielellinen muisti (Heikkilä 2005, 16, ks. myös Vellutino ym. 2004, 3–5). Lukemaan oppimisesta on esitetty erilaisia malleja. Yleisimpiä näistä ovat kaksikanavaiset mallit, joissa on pyritty havainnollistamaan niitä vaiheita, osatekijöitä, strategioita tai prosesseja, joiden hallintaa pidetään edellytyksenä sujuvan luku- ja kirjoitustaidon hallinnalle. (Siiskonen 2010, 12.) Kaksikanavaisissa malleissa (esim. Coltheart ym. 2001; Duncan & Seymour 2000; Høien & Lundberg 1989) lukemaan oppimisessa nähdään keskeisinä kaksi strategiaa: fonologinen ja ortografinen. *Ortografisessa strategiassa* tavu tai sana tunnustetaan kokonaisuutena, jolloin prosessi on nopeampi kuin *fonologisessa strategiassa*, joka perustuu kirjain-äännevastaavuuksien hallintaan. Fonologisen tietoisuuden (ks. esim. Ahvenainen & Holopainen 2014, 14–15) lisäksi tässä prosessissa keskeinen merkitys on myös fonologisella muistilla. Taitava lukija käyttää joustavasti molempia strategioita. (Ks. myös Peltomaa 2014, 16.) Suomen kielen kirjoitusjärjestelmä on hyvin säännönmukainen, ja selkeän kirjain-äännevastaavuuden vuoksi suomea opitaan lukemaan nopeammin ja tarkemmin kuin esimerkiksi englantia (Aro 2004; ks. myös Aro 2006; Siiskonen 2010, 17).

Sujuvalla lukijalla *ortografisen* sanan tunnustaminen tapahtuu erittäin nopeasti. Ortografisen lukemisstrategian tutkijat ovat havainneet, että lukemisprosessissa on mukana ns. sisäinen puhe, mutta sen on katsottu tukevan enemmänkin työmuistin toimintaa kuin sanan merkityksen löytämistä. Sujuvalle lukijalle sanan semanttinen sisältö selviää suoraan ortografisten vihjeiden avulla, ilman fonologista ainesta. (Ahvenainen & Holopainen 2015, 56–60.) Myös soittamiseen liittyy olennaisesti niin sanottu sisäinen kuuleminen: kokenut nuotintulkija pystyy kuulemaan päässään sen, miltä nuottikuvassa näkyvä melodia kuulostaa, ja kuulemaan myös sointujen sisältämät harmoniat. Toisaalta pelkkä soinnun näkeminen visuaalisena hahmona riittää sen soittamiseksi tai tunnustamiseksi, sisäinen kuuleminen ei ole välttämätöntä.

Nuottia lukiessa siihen yhdistyy sekä ääni (mahdollisesti jo ennakkoon kuultuna) että toiminta (soittaminen). Nuotti täytyy hahmottaa visuaalisesti, pianistin on hyvä yhdistää siihen myös nuotin ilmaisevan sävelen nimi ja sitten etsiä sopiva kosketin pianosta. Tämän lisäksi on soitettava sävel parhaalla mahdollisella sormella jatkoa ajatellen. Aloittava vaskisoittaja ajattelee nuotteja intervalleina. Nuorella jousisoittajalla usein sävel yhdistyy kieleen ja sormen paikkaan kielellä. Esimerkiksi f2 on e-kielen matala ykkössormi (etusormi) ja fis2 vastaavasti ”korkea ykkönen”. Huilistilla saattaa nuottia katsoessa aktivoida ensin kyseistä säveltä soitettaessa käytettävä sormitus, sitten vasta sävelen nimi (vrt. Oglethorpe 2008, 87).

Soittamisessa tietyt muodot, kuten soinnut, intervallit ja asteikot voivat kokeneelle pianistille muodostaa lukemisessakin havaittuja (ortografisia) visuaalisia kuvia ja joka tapauksessa yhtä tai kahta suurempaa kokonaisuutta on

helpompi käsitellä kuin monta yksittäistä säveltä (ks. esim. Penttinen 2013, 12). On myös mahdollista, että soittaja löytää koskettimen ilman sävelen nimeä, jolloin nuotti yhdistyy tiettyyn koskettimeen. Sävelen nimi ei yksinään riitä informaatioksi, sillä samannimisiä säveliä on pianossa useita. Ne erotetaan toisistaan kertomalla niiden oktaaviala: onko sävel a esimerkiksi a1, a2 vai A. Sitä, olisiko parempi opettaa oppilaille nuotin kuva ja yhdistää se tiettyyn koskettimeen, vai sävelten nimet ja oktaavialat, ei ole käsittäkseni tutkittu. Lukemisesta ja lukemaan opettamisesta saadun tiedon perusteella kannattanee käyttää molempia tapoja ja edetä tässäkin oppilaan mukaan. Tämän tutkimuksen myöhemmin esiteltävien tulosten perusteella näyttää siltä, että sävelen nimen tietäminen ja sen kautta oikean koskettimen löytäminen on toimiva keino nuoteista soittamiseen.

Mikäli ortografinen sanan tunnistaminen ei onnistu, sana on luettava *fonologisen* strategian avulla. Sujuva lukija käyttää tätä outoja ja harvinaisia sanoja sekä epäsanoja lukiessaan, heikot ja aloittelevat lukijat usein. Sanaa prosessoidaan kirjain kirjaimelta ja tavu tavulta. (Ks. yllä oleva kuvaus lukemisen malleista mm. Duncan & Seymour 2000; ks. myös Ahvenainen & Holopainen 2000, 59–60.) Myös soittajan on turvaututtava nuotti nuotilta soittamiseen, jos fraasi tai sointu ei hahmotu kokonaisuutena. Fonologisessa strategiassa yksittäiset kirjainmerkit muutetaan vastaaviksi äänteiksi (fonologinen dekooodaus), jonka jälkeen äänteet kootaan tavuiksi ja sanoiksi (fonologinen synteesi) (ks. kuvaus malleista; ks. myös Siiskonen 2010, 16). Fonologisen synteessin perustana on hyvin toimiva lyhytaikainen muisti ja siten sen osuus lukemisprosessissa on erittäin merkittävä (ks. kuvaus malleista; ks. myös Ahvenainen & Holopainen 2000, 59–60). Samalla tavoin soittamisessa tarvitaan hyvin toimivaa työmuistia koko prosessoinnin ajan. Eri instrumenteissa nuotinluku tapahtuu eri tavoin, mutta kokemuksen mukaan ainakin alkuvaiheessa pianistin on tiedettävä myös soittamansa sävelen nimi. Monelle oppilaalle sävelten nimien muistaminen on vaikeaa, jolloin he eivät myöskään löydä niitä koskettimistolta helposti. Kyse voi olla myös nimeämisen ongelmista, joista tarkemmin luvussa 4.3.

Dodsonin (1983) mukaan nuotinluku sisältää visuaalisen ja kuulonvaraisen informaation enkoodaamista ja dekooodaamista. Hän erottaa myös nuotista soittamisen ja laulamisen luonteeltaan erilaisiksi prosesseiksi, koska laulaminen edellyttää tarkkoja soivia sävetasomielikuvia, mutta nuoteista soittaminen voi onnistua ilman niitä. Nuorilla soittajilla ilmenevät rytmilukuongelmat saattavat johtua siitä, että säveltasojen tuottaminen voi onnistua monilla soittimilla ilman etukäteisiä soivia mielikuvia (kuten esimerkiksi pianolla), mutta rytmien tuottaminen edellyttää soivan mielikuvan olemassaoloa. (Dodson 1983, 3–6.) Rytmien opettamiselle merkityksellistä näyttäisi olevan se, minkä ikäinen oppilas on kyseessä, ja yhdistelmä kuulonvaraisia ja visuaalisia strategioita toimii parhaiten. Mitä nuoremmasta soittajasta on kyse, sitä todennäköisemmin soittaja katsoo ja pyrkii toteuttamaan sävelkorkeutta rytmien kustannuksella. (Gudmundsdottir 2010a 336; 2010b, 64–68; Penttinen 2013, 13.)

3.6.2 Prima vista

Suomen kielessä ei ole ilmaisua nuotin lukemiselle ensimmäistä kertaa, ensi näkemältä, ja italian kielen sanaparia *prima vista* käytetään yleensä kuvaamaan tätä tapahtumaa, eli suoraan nuoteista soittamista tai laulamista. Soittaja näkee nuotin ensimmäistä kertaa (a prima vista), ja pyrkii soittamaan sen instrumentillaan. Tämä määritelmä ei Pokin (2016, 14) mukaan kuitenkaan ota kantaa siihen, kuinka kauan nuottia tarkastellaan ennen soittamista tai laulamista. Englannin kielessä käytetään sanaparia *sight reading*.

Lähes kaikki lukeminen (kirjojen ja lehtien ym.) tapahtuu prima vista. Tekstinlukijalle tällainen prima vista -lukeminen on normaalia, eikä luettavaa materiaalia yleensä pyritä opettelemaan ulkoa. Soittaja taas puolestaan haluaa opetella nuottitekstin hyvin ennen lavalle menemistä, tuskin kukaan haluaa mennä soittamaan yleisön eteen suoraan nuotista. Lasten osalta sujuvan lukemistaidon saavuttamiseksi nähdään paljon vaivaa kouluopetuksessa, mutta ei ole välttämätöntä samalla tavalla osata soittaa suoraan nuotista voidakseen esittää musiikkia. Nuotinlukutaitoa harjoitellaan samanaikaisesti soittotaidon kanssa, sen vuoksi nuotista soittamisen harjoittelulle jää vähemmän aikaa ja se vaatii ponnisteluja, viehän soittotaidon oppiminen jo itsessään paljon aikaa ja energiaa. Hyvä soittaja ei välttämättä osaa soittaa hyvin prima vista. (Vuori 1991, luku 0: Käsitteistä, numeroimaton sivu; Sloboda 1985, 68–69; Wolf 1976, 143.)

Lukemiseen liittyviä silmänliikkeitä on tutkittu paljon (ks. esim. Rayner 1998; Sereno & Rayner 2003; ks. myös Hautala 2012), soittamiseen liittyviä vähemmän (Madell & Hébert 2008; ks. myös Penttinen 2013, 9). Hautalan (2012) tutkimuksen mukaan suomalaiset hyvät lukijat tunnistavat lukiessaan isompia yksiköjä kerrallaan kuin hitaat lukijat. Pianistien osalta näyttäisi siltä, että erilaiset musiikkityylit vaikuttavat myös silmien liikkeisiin: homofonisessa (moniaäninen musiikki, jossa on yksi hallitseva melodia ja muut äänet säestävät) tekstissä katse siirtyy vuorotellen yläviivastolta alaviivastolle ja taas ylös, mutta polyfonisemmassa (kahden tai useamman itsenäisen äänen muodostama moniaänisyys) tekstissä ikään kuin horisontaalisina linjoina: ensin muutamia nuotteja ylä- ja sitten alaviivastolla (Sloboda 1985, 71). On myös havaittu, että hyvät lukijat pystyvät lukemistarkkuutensa avulla ennakoimaan luettavaa tekstiä nopeammin kuin heikot lukijat (Perfetti, Goldman & Hogaboam, 1979). Prima vista -soittoa koskevissa varhaisemmissa tutkimuksissa on vastaavasti havaittu, että kokenut soittaja katsoo edelle soittamastaan kohdasta, koska hän pystyy hahmottamaan tekstiä yksittäisten nuottien sijaan nuottiryhminä (Wolf 1976, 158–164). Tätä eteenpäin katsomista opetetaan oppilaille prima vistaa soitettaessa. Penttinen (2013) havaitsi kuitenkin tutkimuksessaan, että pianisti ei lue nuottikirjoitusta niin pitkälle kuin aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Wolf 1976) on oletettu. Opettajan tapa peittää nuottia ”pakottaakseen” oppilasta katsomaan eteenpäin soittamaansa nuottitekstiä on ristiriidassa tämän uuden tutkimustiedon kanssa, ja katseen palauttamisen (aiemmin luettuun) estäminen

voi olla vahingollista suoritukselle. Kokeneiden nuotinlukijoiden katse liikkuu edestakaisin nuottikuvassa. (Penttinen 2013, 45.)

Kielissä on rajallinen määrä sanoja ja lukija voi tuntea niistä jokaisen ryhtyessään lukemaan. Musiikissa sävelyhdistelmien määrä on puolestaan rajaton, mikä myös tekee nuotinlukemisesta erilaista kuin tekstin lukemisesta. Toki musiikissakin on tuttuja rakenteita ja sointuja (ks. luku 3.6.1.), ja niiden tunteminen ja tunnistaminen helpottavat myös prima vista -soittoa. (Sloboda 1985, 72–73.)

Jo vuonna 1897 tehdyssä tutkimuksessa osoitettiin, että väärin kirjoitettu sana luettiin täysin oikein: lukijat eivät olleet tietoisia siitä, mitä tekstissä luki, vaan uskoivat näkevänsä oikein kirjoitetun sanan. Pianistien osalta samasta ilmiöstä on klassinen esimerkki, jossa Brahmsin Capriccion (Op. 76 no 2) Cis-duurisoinnusta puuttuu tilapäinen etumerkki g-sävelen edestä. Tämä virhe esiintyy useissa Brahmsin pianomusiikin editioissa. Suuri määrä pianisteja on kuitenkin soittanut soinnun aivan oikein: he ovat ”tienneet”, mitä nuotissa pitäisi olla. Kokenut soittaja näkee soinnun Cis-duurina – niin kuin sen pitääkin olla – johtuen muun muassa edellisen soinnun suhteesta soitettavaan sointuun. (Sloboda 1985, 74–76; Wolf 1976, 168–169.) Näin siis sekä nuotinlukijalla että kirjojen lukijalla taustatiedon merkitys lukemisessa on merkittävä. Mitä enemmän on tietoa, sitä enemmän voi olettaa asioita, eikä tarvitse lukea jokaista säveltä erikseen.

Myös soittajan iällä on merkitystä, sillä nuoremmat oppilaat sen lisäksi että katsovat sävelkorkeutta rytmien kustannuksella (ks. luku 3.6.1), myös korjaavat soittamaansa enemmän, jopa oikein soitettuja säveliä. He epäröivät enemmän, eivätkä osaa jatkaa eteenpäin yhtä helposti kuin vanhemmat soittajat. Näyttäisi siltä, ettei kyse ole opetuksen määrästä ja soitonopiskeluun käytetyistä vuosista, vaan soittajan iästä ja siihen liittyvästä kypsyydestä. (Gudmundsdottir 2010b, 64–68.) Tämä olisi hyvä muistaa esimerkiksi musiikkioppilaitosten prima vista -testeissä: oppilas saattaa kyetä lukemaan nuotteja hyvin ja opettelemaan nuotista jo itsenäisesti, mutta suoraan nuotista soittaminen ei välttämättä suju niin hyvin kuin oppilaan muu osaaminen edellyttäisi. Nuotista soittamista ja prima vistaakin pitää kuitenkin opettaa jo pienestä asti osana soitonopiskelua. Lisäksi, kuten Penttinen (2013, 45–46) toteaa, nuotista soittamista (sekä prima vista että harjoitellun kappaleen) olisi tutkittava lisää, jotta voidaan opettaa oppilaita paremmin. Näyttäisi siltä, että uusien tutkimusten perusteella saatu tieto voi kumota käytössä olleita metodeita, jotka ovat vakiintuneet käytäntöön ilman, että niitä olisi koskaan kyseenalaistettu.

Vuori (2002, 188–193) näkee, että musikaalisessa prima vista -soittamisessa olisi kyse prima vista -soittamisen ja musiikin tuntemisen suhteesta: musiikin tavoittaminen prima vista -tilanteessa edellyttää musiikin tuntemusta sellaisella tavalla, joka ei tule tilanteesta itsestään, vaan soittajan aiemmasta suhteesta musiikkiin. Prima vista -soittamisen olennainen piirre on situationaalisuus: ei ole olemassa prima vista -tilanteiden prototyyppisiä vaan soittajien ja teosten välisiä prima vista -suhteita. Prima vistan oppimisessa voi olla kysymys ulkoisen toiminnan muuttumisesta sisäisesti merkitykselliseksi ulkoisen vuorovaikutuksen kautta, kun opettaja käyttää opetuksessaan nimenomaan ulkoista toimintaa:

nuoret soittajat laitetaan teoksen ääreen ja puheen tai eleiden avulla vahvistetaan ja tuetaan soittamisen jatkumista. Nuorilla soittajilla kyse on oikein tekemisestä, vanhemmilla ja kokeneemmilla soitto heijastelee enemmän soittajan sisäistä suhdetta musiikkiin.

3.6.3 Kuulonvarainen soittaminen

Soittamiseen kuuluu olennaisesti kuuleminen ja kuunteleminen, ja soitonopeuksen kentällä käydään jatkuvasti keskustelua kuulonvaraisen soittamisen ja nuottilähtöisen soittamisen kysymyksistä. Erityisesti mielenkiintoa herättävät soitonopiskelun alkuvaiheen painotukset. McPherson ja Gabrielsson ovat tarkastelleet kuulonvaraisesti aloittamisen ja heti nuotinluvun aloittamisen eroja historiallisesta perspektiivistä. Heidän mukaansa vielä 1800-luvun puoliväliin asti soittotaito siirtyi mestari-oppipoika-periaatteen mukaisesti soittajasukupolvelta toiselle suullisena tietona. Tarkoituksena oli kehittää yleismuusikoita: teknisiä seikkoja ei erotettu muusta soittamisesta, ja asteikot ja skaalat toimivat välineinä oppia musiikin kielioppi ja sanasto. Aloittelijat oppivat kappaleensa enemmän kuulonvaraisesti kuin nuoteista, joko soittamalla tuttuja sävelmiä tai matkimalla opettajaa. Myöhemmin oppilaita kannustettiin myös tekemään omia sävellyksiä. Kirjapainotaidon kehityttyä kirjojen saatavuus kasvoi, ja tilanne muuttui radikaalisti. Säveltäjät alkoivat julkaista harjoituksiaan ja metodeitaan kirjoina, ja suullinen perinne katkesi. Samalla tekninen osaaminen erottui musiikin tekemisestä, harjoitteita toistettiin mekaanisesti, ja nuotit joutuivat ikään kuin erilleen musiikista. (McPherson & Gabrielsson 2002, 99–101.)

Toisaalta voidaan myös ajatella, että sekä nuottikirjallisuuden että soittooppaiden lisääntyminen lisäsi myös tasa-arvoa: nyt niilläkin, jotka eivät syystä tai toisesta päässeet tietyn opettajan oppilaaksi, oli mahdollisuus opiskella itsenäisesti. Mikäli soittaja pystyi lukemaan nuotteja, hän pystyi myös opettelemaan haluamiaan sävellyksiä itse. Teknisen osaamisen tai nuotinluvun erottaminen musiikista saattaa kuitenkin olla seurausta McPhersonin ja Gabrielssonin mainitsemasta kehityksestä. Yhtä paljon osuutta saattaa myös olla sankarimusiikkomyyntillä, joka alkoi kehittyä samoihin aikoihin. (Ks. luku 2.3.)

Sloboda (1985, 244–245) kritisoi nuottilähtöistä musisointia sen vuoksi, että se hänen mukaansa vähentää yhteisöllisyyttä. Nuotinluvun vuoksi musiikista on vaarassa tulla jotain sellaista, jota osaavat vain nuotinlukutaitoiset asiantuntijat. Nuottiin ei myöskään saada kaikkea informaatiota, vaan on tiedettävä esimerkiksi myös musiikin tyyleistä, ja nuottiin ei ylipäätään saada kaikkea olennaista paperille, jolloin se Slobodan mukaan köyhdyttää musiikillista kommunikaatiota. Sloboda mainitsee myös sen, että lukutaitoiset ihmiset olettavat kirjallisen kulttuurin olevan ylivoimaista suulliseen kulttuuriin verrattuna. Hänen mielestään nämä kaksi tiedon lajia ovat erilaisia ja lukutaitoiseksi tulemalla myös menettää jotain. Tällaista nuotinlukutaidon korostamista on ollut myös musiikinopiskelussa (ks. esim. McPherson & Gabrielsson 2002, 100–101), mutta ei voida myöskään pitää korvakuulolta soittamista parempana kuin nuoteista tapahtuvaa. Nämä molemmat ovat tarpeellisia, ja molempia taitoja olisi hyvä kehittää oppilailla heti alusta alkaen. Nuotinluvun oppiminen ei olisi sen

vaikeampaa kuin lukemaan oppiminenkaan, mikäli lapset saisivat saman määrän opetusta musiikissa kuin äidinkielen opetusta koulussa. On myös muistettava, että lapsi kuulee äidinkieltään kohdusta asti, ja musiikista voi muodostua samanlainen "äidinkieli", mikäli lapsi altistetaan musiikille. Tässä olen samaa mieltä kuin esimerkiksi Sloboda (1978, 15):

...kukaan ei harkitse normaalin lapsen opettamista lukemaan, kun hän on vasta varhaisessa vaiheessa puheen kehityksessä. Silti tuntuu olevan normina alkaa opettaa lapsia lukemaan nuotteja heti ensimmäisestä tunnista alkaen, vakiinnuttamatta jo olemassa olevaa musiikillista tietoisuutta... ilman jotain musiikillista tietoa aloittelijalla ei ole ennakkokäsityksiä, joita hän voisi käyttää hyväkseen lukemisessa. (Vapaa suomennos)

Lapsella olisi hyvä olla jo musiikillinen äidinkieli, kun hän aloittaa soittamisen. Mikäli lapsi ei jostain syystä olisi altistunut musiikille vielä esimerkiksi seitsemään ikävuoteen mennessä (oletetaan, että hän aloittaa soittamisen siinä iässä), on kuitenkin turha ensin käyttää vuosia hänen korvansa kouluttamiseen ja musiikillisen ympäristön kehittämiseen, ja sitten vasta tuoda esiin nuottikuva. Ihannetapauksessa lapset altistuvat musiikille jo kohdussa vanhempien laulaessa tai soittaessa heille ja kuunnellessaan musiikkia. Lapselle laulettaisiin kotona, hän kuulisi ja pääsisi osallistumaan musisointiin hoidossa, musiikkileikkikoulussa, koulussa ja kerhoissa. Näin hänellä olisi olemassa musiikillisia ennakkokäsityksiä jo ennen kuin hän alkaa soittaa mitään instrumenttia. Musiikkioppilaitoksiin pyrkivillä lapsilla onkin usein jo jonkinlainen musiikillinen äidinkieli, musiikkiopintoihin hakeutuminen kertoo perheen aktiivisuudesta musiikin alueella. Pienten aloittajien kohdalla voidaan käyttää aikaa musiikillisen maailman laajentamiseen leikin kautta ja soittaa kuulonvaraisesti, mutta tutkimustulosteni perusteella näyttäisi siltä, että nuottikuva on tuotava mukaan soittamiseen heti alusta lähtien.

Soitonoppimiseen kuuluu siis olennaisesti nuotinlukutaidon oppiminen, mitä soittavat nuoret Kososen (2001, 88) mukaan itsekin pitävät klassisen pianomusiikin soittamisen edellytyksenä. Usein oikein soittaminen mielletään nuotinmukaiseksi, virheettömäksi soittamiseksi. Pelkkien nuottien lisäksi tällöin viitataan myös muihin nuottikuvassa mainittuihin elementteihin, kuten tempoon ja artikulaatioon, joskin oikeat sävelet ovat tärkeysjärjestyksessä ensimmäisenä. Kuulonvaraisuus toimii nuotinluvun tukena sekä klassisen että populaarimusiikin oppimisessa.

Shinichi Suzukin (1898–1998) kehittämä ja hänen nimeään kantavasta opetusmenetelmä on maailmanlaajuinen ja Suomessa Suzuki-opetusta on annettu 1970-luvulta alkaen (ks. Suzuki 1977; 2000). Menetelmä perustuu Suzukin oivalukseen siitä, kuinka jokainen lapsi oppii äidinkieltänsä opettamatta. Lasten pitäisi oppia samalla tavoin myös musiikkia. Suzukin näkemys oli, että kasvatus määrää ihmisen tulevaisuuden, hänen mielestään taiteellinen tai musiikillinen kyvykkyys ei ole synnynnäistä vaan puhkeaa kukkaan oikean ympäristön vaikutuksesta. Opetusmenetelmälle keskeistä on muun muassa musiikin varhainen kuuntelu (muiden soittajien tunneilla sekä Suzuki-levyiltä), vanhempien merkitys (filosofian omaksuminen ja lasten ohjaus kotona), korvakuulolta op-

piminen sekä toisto ja kertaus. (Winberg 1980, 12–13, 17–24, 57.) Puhutaan Suzuki-kolmiosta, jossa kolmion sivuina ovat opettaja, oppilas ja vanhemmat (ks. esim. Slone 1985, 18–27). Mikäli vanhemmat sitoutuisivat samalla tavoin myös niin sanottuun traditionaaliseen soitonopiskeluun, oppimistulokset voisivat olla kautta linjan parempia. Toisaalta vanhempien vahva sitouttaminen saattaa olla perheelle myös rasite, ja suzukiopettajilla voi olla vahvoja näkemyksiä siitä, millainen on hyvä suzuki-perhe. Jos vanhemmat eivät täytä tätä vaatimusta ja jaksaa sitoutua metodin vaatimalla tavalla, se saattaa olla ongelma kommunikaatiolle opettajan kanssa.

Suzukioppilaan ei ole tarkoitus opetella kappaleita nuoteista, nuottivihko on tarkoitettu kotiharjoittelua ohjaavan vanhemman avuksi. Lapsen on tarkoitus soittaa matkimalla, korvakuulolta. Nuotteja aletaan opetella siinä vaiheessa, kun soitto sujuu opettajan mielestä tarpeeksi hyvin. Monet oppilaat ilmeisesti kuitenkin katsovat nuotteja jo ennen tätä ja opettelevat esimerkiksi soittamaan sorminnumeroista ymmärtämättä nuoteista mitään. Pohjola (2009, 18–19) on todennut opinnäytetyössään, että ”keskivertosuzukilaiselle” syvälinen musiikin ymmärtäminen nuottikuvan kautta on vaikeaa ja yksinkertaisenkin viulusteman opetteleminen ilman ohjausta on suzuki-soittajalle yleensä hankalaa. Suzuki itse kehotti aloittamaan nuotinluvun vasta 4-vihkon aikana, jolloin soitettavat kappaleet ovat pitkälti Suomen musiikkioppilaitosten liiton toista tasosuoritusta vaikeampia. Suomessa nuotinluku aloitetaan jo aikaisemmin.

Macmillan (2008, 138) korostaa Suzuki-menetelmän pitkälle vietyä struktuurua, varhaista aloituskäytäntää ja kappaleiden etenemistä tasolta toiselle. Oppilaat käyttävät sekä kuulonvaraista, visuaalista että kinesteettistä kanavaa oppimiseen, eli heitä opetetaan monikanavaisesti. Varhaisen aloitustyön on todettu olevan eduksi lapsen kehitykselle, mikä lieneekin yksi Suzuki-menetelmän kiistatonta eduista. Älyllisen kehityksen lisäksi etuna voidaan nähdä myös se, että lapsi tottuu klassisen musiikin maailmaan ja hänen vanhempansa ottavat aktiivisen roolin lapsen musiikillisessa kehityksessä. Työ on eräällä tavalla helpompaa kuin hiukan vanhempien lasten kanssa, jotka jo kyseenalaistavat enemmän opettajan työtapoja. Lisäksi Suzuki-metodissa vanhempien merkitys harjoittelulle on suuri, ja aiheesta on kirjoitettu kokonaisia kirjojakin (ks. esim. Sprunger 2005).

Ero ns. traditionaalisen ja suzukiopetuksen välillä niin sanotun erilaisen oppijan näkökulmasta on se, että perinteisessä opetuksessa nuottikuva pyritään tekemään tutuksi jo alusta alkaen. Nuotinluku ei ole itsetarkoitus, kuten ei myöskään pelkkä kuulonvarainen toistaminen. Monikanavainen opetus tarkoittaa mielestäni näköaistin hyödyntämistä myös nuottikuvan lukemisessa ja kuten kirjaimet visualisoivat tekstin, nuotit visualisoivat musiikin. Vaikka ihmisellä olisi lukivaikeus (ks. luku 4.2), hän opettelee lukemaan voidakseen nauttia kaikesta siitä, mitä kirjojen välityksellä on nautittavissa. Sama tehtävä on nuotteilla. Jos lapsi oppii soittamaan vaikeita kappaleita korvakuulolta, se on sama kuin hän lausuisi Shakespearen runoja osaamatta lukea. Siitä ei sinällään ole haittaa, mutta miksi jättää oppimatta tiettyjä asioita? Suzuki-metodilla on an-

nettavaa ja siitä voi ottaa oppia, mutta nuotinluku kuuluu kuitenkin välttämättömänä osana soittajan elämään, mikäli tämä tahtoo edetä opinnoissaan.

3.7 Esiintyminen

Opetussuunnitelman edellyttämän hyvän suhteen saaminen esiintymisiin vaatii jo alkuvaiheesta alkaen turvallista suhdetta soittamiseen ja opettajaan. Sen lisäksi se vaatii riittävän osaamisen tason. Tähän osaamisen tasoon vaikuttaa sekä harjoittelun määrä että soitettavat kappaleet (ks. esim. Arjas 2002, 112–113). Teknisesti tai musiikillisesti liian haastava kappale voi olla esiintymistilanteessa riski, ja ensimmäiset esiintymiskokemukset olisi hankittava riittävän helpoilla kappaleilla. Toisaalta on myös otettava huomioon motivaatiotekijät, sillä liian helpolta tuntuva kappale ei usein jakseta harjoitella riittävän kauan. Moni opettaja ei päästä oppilaitaan soittamaan vaikeampia kappaleita ennen kuin helppoja osataan tarpeeksi tai oppilaan ”taso” on tarpeeksi hyvä, mutta koska helpompien kappaleiden harjoittelukaan ei innosta aina tarpeeksi, osaamisen taso saattaa jäädä helpolla ohjelmistolla yhtä alas kuin vaikeammalla. Tällöin käy joko niin, että oppilas ei pääse esiintymään ja rutiini jää syntymättä, tai sitten epäonnistuneesta esiintymisestä muodostuu kielteinen tilannekokemus. Jos oppilaalla on oppimisvaikeuksia, kielteisiä tilannekokemuksia tulee joka tapauksessa helposti, sillä riittävän osaamisen tason saavuttaminen on työläämpää kuin muilla. Kappaleiden oppiminen esityskuntoon vie keskimääräistä kauemmin ja sekä oppilaiden kokemuksen että tunneilla tehtyjen havaintojen mukaan myös kappaleiden muistaminen on vaikeampaa.

Arjas (2002, 130) painottaa myös esiintymisten määrää soitto-opintojen alusta alkaen. Tällöin jännittämisen fysiologiset muutokset sekä behavioraaliset, kognitiiviset ja affektiiviset reaktiot ovat oppilaille normaali asia. Myös epäonnistumisen kokemukset – joita väistämättä tulee eteen – asettuvat oikeisiin mitasuhteisiin. Jos oppilas esiintyy ainoastaan kerran vuodessa, ja silloin epäonnistuu, kokemus on ainutkertainen ja voi tuntua musertavalta. Jos taas opiskeluaikana esiintyy kymmeniä kertoja, yksi tai kaksi epäonnistumista ei kaada maailmaa. Tärkeää on tietysti myös se, miten opettaja suhtautuu näihin epäonnistumisiin. Mikäli oppilaan ”huono” suoritus uhkaa opettajan narsistista ekonomiaa, opettaja saattaa jopa korostaa omaa emotionaalista erillisyyttään oppilaasta alleviivaamalla sitä, että epäonnistuminen koskee vain oppilasta, ei opettajaa (Kurkela 1994, 366).

3.7.1 Esiintymisjännitys

Esiintymisjännitys on käsite, jota käytetään monissa eri merkityksissä, ja kulloinenkin merkitys on riippuvainen puhujan sille antamasta sisällöstä. Jännittäminen voidaan nähdä positiivisena ilmiönä, jolloin puhutaan ”vireytymisestä” (ks. esim. Arjas 2002, 15), ja jos vireytymistaso on optimaalinen, se parantaa suoritusta (Steptoe 1982, 537–538). Vireytyminen voi olla liiallista – monelle urheilua

seuraavalle on tuttua esimerkiksi mäkihyppääjän yliyrittäminen, jolloin ponnistus ei osu kohdalleen samalla tavoin kuin rennossa harjoitushypyssä. Toisaalta ammattimuusikot (ja -urheilijat) kokevat tarvitsevansa vireytymistä yltääkseen parhaimpaansa. Steptoe (1982) on selvittänyt klassisten laulajien vireytymistä ja todennut, että laulajat kokivat pystyvänsä parhaimpaansa keskimääräisellä jännitystasolla (arvioituna asteikolla 1-9), lisäksi he kokivat tarvitsevansa tietyn jännityksen pystyäkseen optimaaliseen suoritukseen. Steptoen mielestä nämä laulajat kuitenkin sekoittivat vireytymisen ja jännittämisen (performance anxiety), ja puhuivatkin itse asiassa vireytymisestä (Steptoe 1982, 538; ks. myös Arjas 2002, 16) Jansson (1990, 23) puhuu starttipatiasta, jolloin vireytyminen jää liian alhaiseksi, ja se on luonteenomaista joillekin ihmisille. On myös mahdollista, että vireytyminen alenee, tyypillisesti tämä tapahtuu toistuvissa esityksissä, kuten teatterissa (Steptoe 1982, 538).

Patston (2013, 85) toteaa, että esiintymisjännitys (music performance anxiety) on sekä soittamista opiskelevien että soitonopettajien mielestä normaali osa muusikoksi kehittymistä. Hän myös huomauttaa, että opettajien pyrkimys saavutuksiin voi samalla saada aikaan pyrkimystä täydellisyyteen, ja opettaja voi itse asiassa laukaista esiintymisjännitystä oppilaissaan (Patston 2013, 91-92).

Huippu-urheilijoiden parissa tehtyjen tutkimusten (Collins, Morriss & Trower 1999, 288-297; Day ym. 2006, 151-165; Hanin & Hanina 2009, 47-57) perusteella voidaan tiivistää epäonnistuneet kilpailusuoritukset viiteen eri ryhmään. Urheilijat saattavat olla parhaassa fyysisessä kunnossa, mutta epäonnistuvat potentiaalinsa hyödyntämisessä, tai tekevät hyviä tuloksia harjoituksissa mutta eivät kilpailuissa. He onnistuvat lämmittelyssä mutta eivät kilpailussa, tai onnistuvat ensimmäisessä tai viimeisessä suorituksessa mutta eivät sitten muissa. Tai sitten he epäonnistuvat suorituksissaan juuri kauden pääkilpailussa. Monien muusikoidenkin kokemus on, että jännitys ei paranna suoritusta. Pörhölä (1995, 147) määrittelee esiintymisjännityksen näin: "Esiintymisjännitys muodostuu kielteisistä tilannekokemuksista jotka voivat saada sekä behavioraalisia että fysiologisia tilannevasteita".

Vireytyminen tuntuisi olevan melko luontaista ja esiintymiseen kuuluvaa, sillä jo pienetkin oppilaat osaavat kertoa, että heitä jännittää. Sanana jännitys on tietysti aikuisilta opittu, mutta lapset käyttävät sitä kuvaamaan tunnettaan ennen esitystä. Pieni lapsi jännittää usein esimerkiksi joulupukin tuloa, esiintymisen odottaminen voi luoda samanlaisen tunteen oppilaalle. Opettajan (ja muiden aikuisten) rooli on kertoa, että jännittäminen (vireytyminen) on hyvä asia, ja täysin luonnollista. Jos lapsi tulkitsee aikuisten puheesta ("Eihän tässä ole mitään jännitettävää"), että hänen tunteensa on väärä, hän sekä kokee itsensä epäonnistuneeksi jännittäessään ilman syytä että saattaa kuvitella olevansa ongelman kanssa yksin. Kuten Arjas (2002, 130) huomauttaa, soittoharrastuksen alkuvaihe on merkityksellistä myös jännitykseen suhtautumisen kannalta. Tämän vuoksi aikuisten on luotava lapselle sellainen kognitiivinen malli, jossa vireytyminen (esiintymisjännitys) kuuluu esiintymiseen ja itse asiassa auttaa esiintymistilanteessa. Arjas haluaa siirtää esiintymisharjoittelun vastuuta musiikin perusopetuksen (musiikkioppilaitokset) puolelle, ja näin onkin tehtävä.

Ammattiopintovaiheessa esiintymisvalmennus on oikeastaan jo myöhäistä ja jännityksen vuoksi saattaa myös opiskelupaikka jäädä saamatta, jos pääsykokeissa ei saa itsestään parasta osaamistaan irti.

Kurkela viittaa nimettömäksi jäävään pedagogiin ja taiteilijaan, joka oli opastanut oppilastaan sanomalla, ettei saa pelätä sitä, että pelkää esiintymistä (Kurkela 1994, 181). Jännittäminen tunteena ei ole väärä, on vain tärkeää, miten siihen reagoidaan. Vireytyminen voidaan siis nähdä positiivisena ilmiönä ja se voisi pysyä positiivisena, mikäli esiintymisestä saadut kokemukset ovat positiivisia. Positiiviset kokemukset syntyvät, jos esiintymiset onnistuvat hyvin. Vireytyminen näyttäisi muuttuvan esiintymisjännitykseksi ja äärimmillään jopa esiintymispeloksi Pörhölän mainitsemien kielteisten tilannekokemusten vuoksi. Myös Arjas (2002, 122) tuo esiin pohdinnan siitä, onko esiintymisjännityksessä kysymys peritystä vai opitusta ilmiöstä. Hän päätyy siihen, että vireytyminen fysiologisenä ilmiönä olisi synnynnäinen, mutta sille annettava merkitys on opittu.

Kurkela (1994, 172–174) näkee jännittämisen tyypilliset fysiologiset oireet seurauksena mielen tavasta aistia jollain kokemuksen tasolla vaaraa esiintymistilanteessa. Vaaran ennakointi on Kurkelan mielestä normaalia mielen toimintaa, joka on osittain perittyä ja osittain opittua. Vireytyminen – tai jännitys – mitä sanaa kukin ilmiöstä käyttääkin, voidaan nähdä myös jonkinlaisena osoituksena siitä, että esiintyjä sekä arvostaa esiintymistilannetta että on fysiologisesti terve reagoiessaan tilanteeseen tavalla, joka on aikanaan taannut ihmislajin selviämisen. Vaikka vastassa ei olekaan susilaumaa tai muuta henkeä uhkaavaa, esiintyjä voi kokea tilanteen yhtä vaarallisena omalle minuudelleen, ja mitä tärkeämmäksi ja merkityksellisemmäksi tilanne koetaan, sitä todennäköisemmin elimistön somaattiset muutokset (hengityksen kiihtyminen, hikoileminen) saavuttavat myös esiintyjän tietoisuuden.

Arjas (2002) jaottelee esiintyjät jännittämisen perusteella erilaisiin jännittäjätyyppeihin. Tyyppi A:n kokemukset esiintymisistä ovat pääasiassa myönteisiä ja hänen huomionsa kohteena on musiikki, kun taas tyyppi B:n huomion kohteena on pääasiassa oma itse ja hän haluaa esiintymisillään päteä. Tyyppi B:lle musiikki on välillisessä asemassa ja mikäli hänen itsetuntonsa on huono, hän hakee esiintymisillään sille vahvistusta. Tyyppi C korostaa musiikkia esiintymisissään, mutta hänen kokemuksensa esiintymisistä on huono. Hän haluaisi ajatella musiikkia ja esittämistä, mutta hänen huomionsa keskittyy omaan itseen ja omiin jännitsoireisiin. Myös tyyppi D:n kokemukset esiintymistilanteista ovat pääasiassa kielteisiä, mutta C:stä poiketen hänen vaikeuksiaan korostavat omaan itseen suuntautuvat ajatukset. Siinä missä C haluaa keskittyä musiikkiin siinä kuitenkin usein onnistumatta, D:n huomion kohteena on lähtökohtaisesti oma itse. Muistamisen epävarmuutta esiintyy kaikilla jännittäjätyypeillä, mutta esimerkiksi C-tyypillä voidaan puhua jo pelosta. (Arjas 2002, 84–87.)

Esiintyminen on hieno ja tärkeä osa soittajan elämää, kuten myöhemmin myös haastatteluaineistosta käy ilmi. On kuitenkin kuunneltava oppilasta herkillä korvalla ja kunnioitettava hänen ajatuksiaan esiintymiseen liittyen: on annettava mahdollisuus olla esiintymättä mutta myös mahdollisuus esiintyä –

silloinkin, kun kappaleen tulkinta ei täytä kaikkia länsimaisen taidemusiikin hyvälle esitykselle asettamia kriteereitä, mutta oppilas on tehnyt parhaansa teoksen oppimiseksi ja saamiseksi esityskuntoon. Opettaja voi luoda omalla asenteellaan turvallisen ilmapiirin tai saada esiintymiseen aikaiseksi sellaisen paineen, joka lisää jännitystä ja vaikeuttaa näin onnistuneiden tilannekokemusten syntymistä.

3.7.2 Ulkoa soittaminen itseisarvona

Suurimmalle osalle soittajista muistiongelmat aiheuttavat eniten huolta, kun puhutaan esiintymisistä (vrt. esim. Arjas 2002, 82; ks. myös Hallam 1997b; Chaffin & Imreh 1997). Suomen musiikkioppilaitosten liiton tasosuoritusvaatimuksissa lukee kaikkien instrumenttien kohdalla seuraava teksti:

Asteikot soitetaan ulkoa. Ohjelma pyritään esittämään pääsääntöisesti ulkoa. Ohjelma tai osa siitä voidaan kuitenkin esittää nuoteista, mikäli se on sävellyksen esittämisen tai instrumentin luonteen kannalta tarkoituksenmukaista. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2005, 2008.)

Poikkeuksena ovat kansanmusiikin ja vapaan säestyksen opinnot. Käytännössä ulkoa soittamisen vaatimus on eri instrumenteissa erilainen. Joissakin instrumenteissa riittää, jos soittaa ulkoa yhden kappaleen, toisissa instrumenteissa saa soittaa nuoteista yhden kappaleen ja muu ohjelma on soitettava ulkoa. Tässä voidaan vedota *instrumentin luonteeseen* eli käytännössä soittamisen perinteisiin. Myös *sävellyksen esittämisen* kannalta voidaan katsoa olevan mielekästä soittaa nuoteista. Esimerkiksi barokin aikaan musiikki esitettiin aina nuoteista, joten cembalon soittajat soittavat nuoteista useammin kuin pianistit. Silti pianistien edellytetään soittavan barokkikappaleet pääsääntöisesti ulkoa.

Pianopedagogit ry:n vuonna 2014 laatimassa raportissa kysyttiin myös ulkoa soittamisesta. Yhdessäkään vastanneessa oppilaitoksessa (35 oppilaitosta) ei voinut soittaa kaikkia kappaleita nuoteista. Lähes kaikissa oppilaitoksissa (91,4%) kamarimusiikkiteokset voidaan soittaa nuoteista, ja 54 prosentissa vastanneista oppilaitoksista pianistit voivat soittaa nuoteista myös nykymusiikkiteokset. Yhdessä oppilaitoksessa diagnoosin saaneet erityisoppilaat voivat soittaa nuoteista. Yhdessä vastauksessa mainitaan lukivaikeus, mutta siitä ei käy ilmi, tarvitaanko nuoteista soittamisen sallimiseen diagnoosi tai erityisopettajan lausunto. (Pianopedagogit ry. 2014.) Nykymusiikin nuoteista soittamisen sallimista perustellaan sillä, että sitä on vaikea oppia ulkoa. Myös ammattimuusikot soittavat usein nykymusiikkia nuoteista, joskin joskus teos voi olla niin vaativa, että nuotteihin ei ehdi katsoa ja teos on opeteltava ulkoa.

Perustellusti voidaan kysyä, että jos ulkoa soittaminen aiheuttaa sekä vaikeuksia että pelkoja, miksi pianistin on pakko esittää kappaleita ulkoa. Kysymys on pitkälti perinteestä (ks. luku 3.5.1). Erinomaiset ulkoa soittamisen (samoin korvakuulolta soittamisen ja nuotista soittamisen) taidot on mainittu myös usean ihmelapsen (W.A. Mozart; Felix Mendelssohn) elämäkerroissa (ks. Lehmann, ym. 2007, 109). Voidaan olettaa, että jos Franz Liszt oli sankaripianis-

ti-myytin ensimmäinen edustaja, häntä ennen on soitettu nuoteista. Miksi siis barokkimusiikkia tai wieniläisklassisia teoksia pääasiallisesti on soitettava ulkoa? Onko kyse perinteen luomasta gloriasta, yhden ihmisen aloittamasta käytännöstä, josta on tullut normi? Romantiikan aikakauden korostama yksittäisen ihmisen erityislaatuisuus (ks. Laursen 2006, 190) on ollut osaltaan luomassa sankarimuusikko-myyttiä ja vahvistamassa muun muassa esitystilanteeseen liittyvää ihmisen ainutlaatuisuuden ihannoitua.

Joskus sanotaan, että kappaletta ei voi täysin sisäistää ennen kuin sen osaa ulkoa. Tästä vallitsee erimielisyyttä, sillä kamarimusiikkia soitettaessa nuotit on "sallittu". Silti ei voida sanoa, että lied-pianisti olisi jollakin tavoin huominnon sisäistänyt soittamansa kappaleen kuin soolopianisti, vaikka soittaa nuoteista. Lehmann, Sloboda ja Woody (2007, 107) toteavat, että prima vistaa soittaessaan muusikko saa anteeksi virheitä, kun taas ulkomuistista soittamisen oletetaan olevan virheetöntä ja välittävän ainutkertaisen tulkinnan. Ulkomuistista soittaminen luo myös yleisölle illuusion siitä, että soittaja ikään kuin "omistaa" soittamansa kappaleen. Garam (1972, 137–140) huomauttaa sekä yleisön että kriitikoiden pitävän ulkoa soittamista jonkinlaisena musikaalisuuden mittarina, arvona sinänsä. Hän kuitenkin toteaa, että ulkoa soittaminen on opittavissa, siis puhtaasti tekninen kysymys, joten sillä ei hänen mielestään ole vaikutusta musiikilliseen nautintoon sinänsä. Koska yleinen tapa ikään kuin vaatii ulkoa soittamista, muistiongelmia omaava soittaja joutuu keskittämään kaiken huomionsa ulkoa soittamiseen, jolloin esityksen musiikillinen anti jää vähäisemmäksi. Garam toteaa kuitenkin myös, että vaikka ulkoa soittaminen ei itsessään ratkaise sitä, onko esitys kypsä vai ei, se kuitenkin vapauttaa taiteilijan henkisiä voimavaroja.

4 OPPIMISVAIKEUDET

Olen tässä tutkimuksessa lähtenyt liikkeelle soittotunnilla tekemiäni havaintojen sekä pro gradu -työni (Hasu 2010) pohjalta. Oppilaiden etenemisessä on näyttänyt olevan sellaista hitautta esimerkiksi uuden omaksumisessa ja vaikeutta nuottikuvan saamisessa soivaan muotoon tai hallitussa ulkoa soittamisessa, mitä ei ole selittänyt vähäinen harjoittelu tai lahjattomuus. Syyn on täytynyt olla jossain muualla. Tutkimusta aloittaessani lähdin ensin kartoittamaan oppilailta mahdollista lukemisen vaikeutta. Yksi lukemisen vaikeuteen liittyvistä tekijöistä on niin sanottu nopea nimeäminen. Nimeämisen ja lukemisen lisäksi kartoitin oppilaiden matematiikan osaamista, mutta oppimiseen ja oppimisvaikeuksiin voi liittyä myös keskittymisen ja hahmottamisen vaikeutta. Seuraavaksi käsitelen musiikin ja oppimisvaikeuksien suhdetta tutkimusten valossa, minkä jälkeen tarkastelen tarkemmin erilaisia oppimisen vaikeuksia.

4.1 Musiikki, oppiminen ja oppimisvaikeudet - aiempia tutkimuksia

Musiikin, musiikinopiskelun, oppimisen ja oppimisvaikeuksien yhteyksiä on tutkittu melko paljon. Musiikinopiskelun on joissain tutkimuksissa havaittu muokkaavan aivoja. Esimerkiksi muusikkojen aivokurkiainen on Schlaugin ja työryhmän (Schlaug ym. 1995) tutkimuksen mukaan paksumpi kuin ei-muusikkojen. Gaserin ja Schlaugin (2003) tutkimuksessa havaittiin, että ammattimuusikkojen (kosketinsoittajat) pikkuaivot olivat suhteellisesti suuremmat kuin amatöörimuusikkojen tai ei-muusikkojen, vaikka aivojen koossa ei ollut eroja. Gaser ja Schlaug olettavat, että havaitut erot johtuvat harjoittelusta eivätkä ole synnynnäisiä. Soitonopiskelu vaikuttaa myös aivojen plastisuuteen (Hyde ym. 2009; Schlaug 2001) ja muusikoilla aktivoituvat eri aivoalueet kuin ei-muusikoilla rytmien naputtelutehtävissä (Hund-Geordiatis & Cramon 1999). Jo neljäntoista kuukauden harjoittelu näkyy pieninä muutoksina aivojen niillä alueilla, joilla käsitellään soitonopiskelulle tyypillisiä toimintoja kuten hie-

nomotoriikkaa ja melodian erottelukykyä (Schlaug ym. 2005). Niin sanottu absoluuttinen sävelkorva (eli kyky pystyä nimeämään kuultuja säveliä länsimaisen sävelasteikon mukaisesti) näkyy aivoissa ohimolohkojen planum temporale-alueen epäsymmetriassa: alue on enemmän vasemmalle painottunut kuin muilla muusikoilla (esim. Zatorre ym. 1998; ks. katsaus Zatorre 2003).

Aiemmin on tutkittu musiikin vaikutusta koulumenestykseen (mm. Hallam & Rogers 2016; Holochwost ym. 2017; Schellenberg 2006; Willis 2016, ks. myös luku 4.4), musiikin ja oppimisvaikeuksien suhdetta (mm. Jentschke ym. 2008; Overy 2003; Piro & Ortiz 2009) sekä fonologisen tietoisuuden ja musiikin yhteyttä (esim. Patscheke, Dege & Schwarzer 2016). Hallamin ja Rogersin (2016) tutkimuksessa havaittiin, että soittamista opiskelleiden lasten menestys Ison Britannian kansallisissa kokeissa (Secondary School National Examination) oli parempi kuin niillä lapsilla, jotka eivät olleet opiskelleet mitään instrumenttia. Tulokset tukevat aiemmin tehtyä tutkimusta, joiden mukaan instrumenttiope- tusta saaneet lapset pärjäsivät kaikissa kouluaineissa (liikuntaa lukuun ottamatta) muita paremmin (Wetter, Koerner & Schwaninger 2009; ks. myös Hallam & Rogers 2016, 256). Syitä koulumenestyksen paranemiseen voi olla useita: musiikinopiskelu voi vaikuttaa itsetuntoon (Hallam & Rogers 2016, 256; ks. myös Costa-Giomi 2004, 147–148), ja soitonopiskelu saattaa antaa mahdollisuuksia kehittää eri puolia oppimisessa (Hallam & Rogers 2016, 257). Myös lasten koti- olot vaikuttavat: varakkaiden ja hyvinvoivien perheiden vanhemmat pystyvät tarjoamaan soitonopetusta lapsilleen, ja lasten koulumenestys saattaa johtua heidän sosioekonomisesta taustastaan (Wetter ym. 2009, 371).

Musiikin opiskelun ja koulumenestyksen yhteydestä on myös toisenlaisia havaintoja. Costa-Giomi (2004) totesi omassa tutkimuksessaan, että vaikka pianotunneille osallistuminen nosti lasten itseluottamusta ja vaikutti positiivisesti heidän osaamiseensa koulun musiikintunneilla, heidän akateemiset saavutuk- sensa matematiikassa tai kieliopinnoissa eivät parantuneet. Tutkimuksessa soi- tonopetusta annettiin heikossa sosioekonomisessa asemassa oleville lapsille, joiden vanhemmilla ei olisi ollut mahdollisuutta muuten tarjota soitonopetusta. Perheet saivat käyttöönsä pianon, johon heillä ei olisi ollut varaa ilman tutki- mukseen osallistumista. Costa-Giomin mukaan tutkimus kyseenalaistaa kau- saalisen suhteen soitonopiskelun ja koulumenestyksen välillä. On myös mah- dollista, että tietyt persoonallisuuden piirteet (avoimuus uusille kokemuksille) ja hyvät kognitiiviset kyvyt vaikuttavat siihen, että ihmiset ylipäätään haluavat soittaa jotain instrumenttia ja jatkavat harrastusta pitkään (Corrigall, Schellen- berg & Misura 2013). Tällöin parempaan koulumenestykseen saattaa vaikuttaa se, että nämä ihmiset ovat myös ahkeria ja heillä on hyvä itsekuri.

Myös toiminnanohjauksella (ks. luku 4.3.) on vaikutusta monille osa- alueille, kuten akateemiseen menestykseen (Holochwost ym. 2017, 149) ja toi- minnanohjauksen vaikeudet voivat näkyä myös soittamisessa esimerkiksi vai- keutena ryhtyä harjoittelemaan. Holochwostin ja työryhmän tutkimuksessa op- pilaat saivat kahden tai kolmen lukuvuoden ajan ryhmäopetusta jossain orkes- terisoittimessa (40 minuuttia viikossa) ja yhteissoittoa (40 minuuttia viikossa) 39 viikon ajan (Holochwost ym. 2017, 151–152.) Opetukseen osallistuneiden oppi-

laiden akateeminen menestys sekä lyhytkestoista muistia ja toiminnanohjausta mittaavien testien tulokset paranivat (Holochwost ym. 2017, 158–159). Ohjattu, koulun ulkopuolinen musiikinopiskelu näyttäisi assosioituvan positiivisesti kognitiivisiin toimintoihin ja akateemiseen menestykseen (Schellenberg 2006). Vaikutus näkyy yleisesti enemmän kuin rajoittuneena tiettyihin kognitiivisiin toimintoihin, eikä ei-musiikillisilla koulun ulkopuolisilla aktiviteeteilla näyttäisi olevan samaa vaikutusta (Schellenberg 2006, 462). Saattaa olla, että ne lapset, joiden kognitiiviset toiminnot ovat korkealla tasolla, ovat myös todennäköisesti niitä, jotka osallistuvat ohjattuun soitonopetukseen. He (ja heidän vanhempansa) saattavat myös olla motivoituneempia opiskeluun ja on myös mahdollista, että nämä lapset nauttivat musiikinopiskelusta enemmän: heidän on ehkä helpompi oppia lukemaan nuotteja tai he löytävät helpommin kuvioita ja kaavoja (harmonioiden kehittyminen, teemat ja variaatiot) musiikissa. (Schellenberg 2006, 465.)

Kielen ja musiikin prosessoinnilla aivoissa näyttäisi olevan yhtäläisyyksiä. Jentschken ja työryhmän (2008) tutkimuksessa verrattiin kielellisiä vaikeuksia omaavien lasten musiikillista prosessointia kielellisesti normaalisti kehittyneiden lasten ryhmään. Koehenkilöille soitettiin soitusarjoja ja mitattiin niiden aikaansaamat vasteet aivoissa. Tutkimuksessa kielellisiä vaikeuksia omaavilla lapsilla nämä soitusarjojen vasteet, automaattiset heijasteet, aivoissa eivät muodostuneet, toisin kuin verrokkiryhmällä, jolla vasteet muodostuivat odotetusti. Tutkimuksessa saatiin useita todisteita kielen ja musiikin käsittelyn yhteisistä aivoalueista. Salon (2009) tutkimuksessa löydettiin viitteitä siitä, että tietyt geenit assosioituvat musiikilliseen kyvykkyyteen, ja näiden samojen geenien on myös havaittu liittyvän dysleksian periytymiseen. Näiden vaikutus näkyy aivoissa ja vaikuttaisi siltä, että kielenkehityksen kannalta tärkeät molekyylit ja aineenvaihduntareitit ovat osallisina myös musiikin hahmottamisessa. (Salo 2009, 26, 50.)

Erilaisten oppijoiden ja oppimisvaikeuksien merkitystä opiskelulle on myös tutkittu eri maissa. Hourigan (2007) nosti esiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden aseman musiikinopetuksessa sekä opettajien ja opettajankouluttajien merkityksen erityisopetuksen taitojen ja tietoisuuden lisäämisessä kouluissa. Viimeisen kymmenen vuoden aikana on myös pohdittu erilaisten oppijoiden asemaa soitonopiskelussa Suomessa (Jäppinen 2008a ja 2008b; Lavaste 2009; Ryökkyne 2012; Vetoniemi 2016; ks. luku 2.4).

Musiikinopetuksen vaikutusta esimerkiksi lukemaan oppimiseen ja sitä kautta lukivaikeuksisen lapsen auttamiseen on tutkittu myös Suomessa. Strandman (2008, 50–58, 61) on tutkinut pro gradu -työssään dyslektisen lapsen lukemaan oppimisen tukemista musiikin keinoin. Dysleksia on kansainvälisesti käytetty termi lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeudelle (ks. luku 4.2.). Strandmanin mukaan muun muassa fonologista tietoisuutta ja tavurytimiä voidaan vahvistaa musiikin avulla, samoin auditiivista havaintotoimintoa. Musiikin avulla voidaan saada myös lisää välineitä ortografisen tietoisuuden vahvistamiseen ja muun muassa kirjainten oppimiseen. Spatiaaliset (tilan hahmottamiseen liittyvät) vaikeudet saavat myös harjoitusta musiikkiliikunnan ja soit-

tamisen kautta, ja soittamiseen liittyy myös motoristen taitojen harjoittaminen. Työssään Strandman viittaa erityisesti Bakkerin (ks. Bakker 2006) aivojen lateraalisuusteoriaan.

Musiikinopiskelua voidaan käyttää apukeinona esimerkiksi lukivaikeuksien oppilaan opettamisessa, ja lukivaikeudella voi olla myös vaikutuksia musiikin oppimiseen. Lukivaikeudessa voi olla kyse ajoituksessa ilmenevistä ongelmista. Dysleksia-lapsilla on havaittu ajoituksen ongelmia niin kielessä, musiikissa, havainnossa kuin kognitioissa, ajoitus on tärkeässä roolissa myös motorisessa kontrollissa ja erityisesti automaattisten ja sujuvien motoristen taitojen saavuttamisessa (mm. Kail, 1994; Kail & Hall, 1994; Kail, Hall & Caskey, 1999; Wolff ym. 1990a; Wolff, Michel & Ovrut, 1990b; ks. katsaus tutkimuksista Wolf, Bowers & Biddle 2000a). Overy (2000; 2003) havaitsi tutkimuksissaan, että dysleksialapsilla voi olla vaikeuksia auditoristen ja motoristen taitojen ajallisissa aspekteissa. Tutkituilla lapsilla (2003) suurimmat vaikeudet musiikissa ilmenivät rytmisissä motorisissa taidoissa ja nopeissa auditorisen prosessoinnin taidoissa, heijastaen samoja dysleksialasten kohtaamia ongelmia kielen prosessoinnissa ajallisen ja rytmisen prosessoinnin alueella. Tutkimuksessa todettiin, että luokassa tapahtuva musiikinopetus voi kehittää dyslektikkojen kielellisiä ja kirjallisia taitoja. Lasten fonologiset taidot ja oikeinkirjoitustaidot paranivat huomattavasti, vaikka lukemistaidoissa ei vastaavaa merkittävää paranemista havaittukaan. Musiikintunneilla tapahtuvan intervention etuna Overy näkee sen, että se voidaan toteuttaa millä lukemisen tasolla ja minkä ikäisenä tahansa. (Overy 2003, 497–498, 503.) Oikeinkirjoitus on englanninkielessä vaikeampaa kuin suomen kielessä, mikä on otettava huomioon. Valtaosa lukivaikeuksia ja lukemaan oppimista koskevasta tutkimuksesta on tehty englanninkielisessä ympäristössä, mikä koskee erityisesti musiikin ja dysleksian yhteyksien tutkimista. Suomen kielessä lukivaikeus näkyy lukemisen työläytenä ja hitautena, samoin kuin vaikkapa saksan kielessä. Englannin kielessä kyse on enemmän lukemisen ja oikeinkirjoituksen tarkkuuden ongelmista eli lukemisen virheellisyydestä. (Ks. Aro 2006; Seymour, Aro & Erskine 2003.)

Soitonopetuksen vaikutusta kielellisiin taitoihin on tutkittu muun muassa yhdistämällä soitonopetus ja äidinkielen opetus. Yhdysvaltalaisen alakoulun oppilaiden keskuudessa toteutettu tutkimus (Piro & Ortiz 2009) osoitti, että pianonsoiton opetuksen antaminen kehitti lasten sanavarastoa ja sanajärjestyksen hallintaa. Soitonopetuksen ohessa annettiin samaan aikaan äidinkielen opetusta, joka sisälsi lukemista, kirjoittamista, puhumista ja kuuntelemista. Verrokkiryhmä sai samaa äidinkielen opetusta, mutta ei soitotunteja. Soitonopetus sisälsi musiikin perusteiden opetusta (korvan harjoittamista, rytmien taputtamista), lämmittelyä, harjoittelua ja luovuutta (säveltämistä, koskettimiston tutkimista). Musiikinopetusta saaneiden oppilaiden kirjalliset tehtävät paranivat suhteessa verrokkeihin.

Musiikki saattaa siis auttaa oppilasta lukemisen oppimisessa monella tavoin. Nuotteja luetaan vasemmalta oikealle kuten länsimaista kirjoitettua tekstiä. Musiikin kuunteleminen voi harjoittaa auditiivista sensitiivisyyttä, mikä on oleellista myös fonologiselle erottelukyvylle. Laulun sanojen opettelu voi

sitouttaa lasta kirjoitettiin tekstiin, minkä lisäksi musiikki ja yhdessä tekeminen ovat tärkeitä myös motivaatiolle. (Butzlaff 2010, 167.)

Erilaiset tutkimukset osoittavat siis sekä musiikin hyödyllisyyttä oppimisessa yleensä että niissä tilanteissa, joissa lapsella on jokin oppimisen vaikeus. Oppimisvaikeuksien vaikutuksia nuotinluvun tai jonkin tietyn instrumentin – esimerkiksi pianonsoiton oppimiseen ei ole kuitenkaan tutkittu kovinkaan paljon. Jaarsma, Rujssenaars & Van den Broeck (1998) totesivat, että lukivaikeuksinen soittaja sekä vaati enemmän aikaa nuotinluvun oppimiseen että teki enemmän virheitä kuin lapset, joilla ei ole lukivaikeutta. Heidän tutkimukseensa hollantilaisille erityiskoulun oppilaille (joilla oli todettu lukivaikeus, tutkimuksessa nimetty dysleksiaksi) ja oppilaille, joilla ei ollut todettua lukemisen vaikeutta opetettiin nuotintekoa ohjelmassa, johon kuului yksilöllistä opetusta sekä nuotintekotaidon harjoittelua. Jaarsma ja työryhmä löysivät myös yhteyden matematiikan vaikeuden ja nuotintekovaikeuden välillä: yksi ei-dyslektisistä lapsista teki paljon virheitä terssin päässä toisistaan olevien nuotien (esimerkiksi h2 ja d2) tunnistamisessa. Tällä oppilaalla oli opettajan mukaan matematiikan vaikeutta ja hän sai tukiopetusta matematiikassa. Tutkijat eivät voineet sulkea tutkimuksessaan pois sitä mahdollisuutta, että dysleksian lisäksi jokin muu oppimisen vaikeus tai muu tekijä voisi olla vaikuttamassa havaittuihin eroihin kahden tutkimusryhmän välillä (vrt. komorbiditeetti, ks. luku 4.2). Jaarsma, Rujssenaars ja Van den Broeck pitivät mahdollisena, että lukivaikeuteen liittyvä automatisoitumisen häiriö (Dyslexic Automatization Deficit, DAD) voisi olla selittämässä niitä lukivaikeuteen liittyviä piirteitä joita ei voi selittää fonologisen prosessoinnin vaikeudella (ks. esim. Stanovich 1998).

Kirjassaan *Instrumental Music for Dyslexics: A Teaching Handbook*, Sheila Oglethorpe käsittelee pianonsoiton oppimista käytännönläheisestä näkökulmasta antaen yksityiskohtaisia ohjeita ja vinkkejä opettajille. Oglethorpen mukaan dysleksiassa on kyse paljon muustakin kuin vaikeudesta sanojen kanssa. Luku- ja kirjoitushäiriön vaikutuksia voidaan tunnistaa läpi opetuksen kentän. Kuva ja ääni ovat Oglethorpen mukaan ne kaksi primäärialuetta, joissa dyslektikoilla on vaikeuksia. Sekundäärialueita ongelmien suhteen ovat vasemman ja oikean sekoittuminen, fyysinen kontrolli, muistin ongelmat, häiriöherkkyys, itseluottamuksen puute ja epäjärjestelmällisyys. Oglethorpe siteeraa Harvardin lääketieteellisen koulun professoria Frank Duffy sanoessaan, että dysleksia-termi pitäisi erottaa muista erityisistä oppimisvaikeuksista, koska on laskettu olevan jopa neljäkymmentä erilaista dysleksian alalajia. (Oglethorpe 2002, 2–8.) Oglethorpen kirjassa ei käy ilmi, ovatko hänen luettelemansa ominaisuudet todella dysleksiasta johtuvia, vai onko niissä kyse muusta oppimisen tai esimerkiksi tarkkaavaisuuden vaikeudesta.

Osa dyslektikkojen ongelmista voi Oglethorpen mukaan johtua kuulemisen vaikeuksista, siitäkin huolimatta, että oppilas olisi niin sanotusti musikaalinen. Korvan harjoittaminen voi olla avuksi tällaiselle soittajalle. Lisäksi myös fyysisten liikkeiden avulla voidaan opettaa sellaisia asioita, jotka normaalisti opetetaan kuulemalla. Nuottikirjoituksessa jo viivasto itsessään saattaa aiheuttaa ongelmia joillekin dyslektikoille, sillä samansuuntaiset viivat voivat luoda

oppilaille illuusion liikkeestä. Onkin mahdollista luoda erilaisia uusia metodeja nuotinluvun aloittamisessa, kuten esimerkiksi keski- c:n kirjoittaminen aluksi yhden pitkän viivan avulla. Horisontaalisten nuottiviivojen päälle tulee myös vertikaalisia viivoja: nuottien varret. Ne myös voivat sotkea dysleksia-oppilasta, varsinkin, kun varsien suunta muuttuu keskimmäisen viivan kohdalla. Kaikkien näiden ongelmien kohdalla Oglethorpe näkee tärkeimpänä nuottikuvan yksinkertaistamista ja sopeuttamista niin, että se sopii oppilaalle mahdollisimman hyvin. Keinoiksi hän mainitsee muun muassa ylimääräisten viivojen pyyhkimisen, suurennetut kopiot sekä värien käytön. (Oglethorpe 2002, 31–32, 57, 71.) Oglethorpen kirja on hyvä työkalu lukivaikeusoppilaiden kanssa toimiville. Kirja ei kuitenkaan käy tieteellisen tiedon lähteeksi lukivaikeuden ja soittamisen välisten suhteiden tutkimisessa.

Milesin, Westcomben ja Ditchfieldin toimittama kirja *Music and Dyslexia – a positive approach* (2008) sisältää lukuisia artikkeleita musiikin ja dysleksian suhteesta. Kirjoittajissa on niin muusikoita ja soitonopettajia kuin psykologian ja pedagogiikan asiantuntijoita. Yhteistä kaikille kirjoittajille on kiinnostus dysleksiaan ja musiikkiin. Kirjan esimerkeistä saa hyvin kuvan dysleksia-lapsen soiton opiskelusta ja siinä ilmenevistä suurista vaikeuksista. Musiikkioppilaitosten opettajille kirja on hyvä lisä, sillä artikkeleissa käsitellään myös muuta kuin pianonsoittoa. Kirjan artikkeleissa esitellyillä lapsilla ja nuorilla voi myös olla muita vaikeuksia kuin dysleksia tai sen lisäksi, joten on vaikea tietää, mitkä soittamisen ongelmat johtuvat nimenomaan lukivaikeudesta ja mitkä puolestaan jostain muusta. Kirjassa tuodaan myös esiin musiikin hyviä vaikutuksia dyslektikon kehitykselle sekä luodaan katsaus tieteen mahdollisuuksiin lisätiedon antamisessa tällä alueella.

4.2 Lukivaikeus

Edellisessä luvussa käsittelin erilaisia oppimiseen, oppimisen vaikeuteen ja musiikkiin liittyviä tutkimuksia. Tässä luvussa käsittelen lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeutta, josta suomen kielessä käytetään nykyisin vakiintunutta termiä lukivaikeus (Peltomaa 2014, 31). Kansainvälisesti on käytössä termi dysleksia (dyslexia), jota käytän silloin kun viitataan tutkimukseen, jossa on käytetty kyseistä termiä. Tässä tutkimuksessa käytetään jatkossa kauttaaltaan termiä dysleksia tai lukivaikeus kun viitataan henkilöihin, jotka ovat suoriutuneet ikäisiään heikommin lukemisen ja/tai kirjoittamisen testissä verrattuna ikätovereihinsa. Termiä käytetään, vaikka sillä ei aina viitattaisikaan varsinaiseen dysleksian tai luki-vaikeuden diagnoosiin.

Kansainvälinen dysleksialiitto (International Dyslexia Association – IDA) määrittelee dysleksian seuraavasti: ”Dysleksia on erityinen oppimisen häiriö, joka on alkuperältään neurobiologinen. Sille on tyypillistä tarkkan ja/tai sujuvan sanantunnistuksen ongelmat sekä heikot oikeinkirjoitus- ja dekodeustaidot. Vaikeudet johtuvat tyypillisesti kielen fonologisen osataidon heikkoudesta, joka ei ole kognitiivisten kykyjen tai tehokkaan kouluopetuksen saamisen perusteel-

la odotuksenmukaista. Toissijaisina seurauksina voivat olla ongelmat luetun ymmärtämisessä ja vähäinen lukemiskokemus, joka voi haitata sanavaraston ja taustatiedon hankkimista.” (Lyon, Shaywitz & Shaywitz. 2003, 2.)

Lukivaikeuden lääketieteellinen diagnosointi perustuu ICD-10³ -tautiluokitukseen (ICD-10: F81.0; Komulainen 2011; 2012). Tämän määrittelyn mukaan lukemisen erityisvaikeus on erillinen ja merkittävä lukutaidon kehittymisen puute, joka ei selity yksinomaan näön epätarkkuudesta, älykkyytiästä tai riittämättömästä kouluopetuksesta. Puutteita voi olla sekä luetun ymmärtämisessä, luettujen sanojen tunnistamisessa, suullisessa lukutaidossa että lukemista edellyttävien tehtävien suorittamisessa. Lukemisen erityisvaikeutta edeltävät usein puheen kehityksen vaikeudet. (Ks. myös Ahvenainen & Holopainen 2014; Peltomaa 2014.)

ICD-10 -luokituksessa on kyse kliinisestä määrittelystä, jonka lähtökohta on normeihin pohjaava diagnostiikka ja syiden määrittelemine. Erityisopetuksen näkökulmasta tarvitaan pedagogisia määrittelyn kriteereitä. Tällöin vaikeus määritellään kirjoittamisen ja lukemisen oppimistavoitteiden pohjalta. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 69–70.) Soittamisessa tällaisia oppimistavoitteita ei ole. On toki kriteereitä tasosuoritusten tekemiseen, mutta sitä, miten sujuvasti esimerkiksi pitäisi pystyä soittamaan suoraan nuotista, ei ole määritelty. Ei ole myöskään olemassa määrittelyä sille, kuinka nopeasti oppilaan pitäisi edetä opinnoissaan. Tämä johtuu varmasti sekä soitonopetuksen historiasta (opetuksen laadun määrittelee oppilaan soittotaito erilaisissa näytteissä) että opettajien ja oppilaiden heterogeenisyydestä. Myös oppilaiden aloitusikä vaihtelee huomattavasti. Koska kriteereitä ei ole, oppilaan ongelmat nuotinluvussa jäävät helposti huomaamatta (ks. esim. Hébert ym. 2008, 369). Musiikkioppilaitoksissa ei välttämättä tarvita pedagogisia määrittelyn kriteerejä erityisopetusta varten, koska kahdenkeskinen opetustapahtuma jo sinällään mahdollistaa opetuksen yksilöllistämisen. Opettajien pedagogisen tietämyksen lisäämiseksi ja soitonopiskelun helpottamiseksi tällaisia kriteereitä voisi olla hyvä kuitenkin pohtia.

Dysleksia ei aina selitä lukemisessa ilmenevää ongelmaa (kyse voi olla vaikkapa väsymyksestä tai motivaation puutteesta), eikä lukemisvaikeudella välttämättä tarkoiteta varsinaista dysleksiaksi (lukeminen voi olla vaikeaa, mutta johtuu esimerkiksi riittämättömästä opetuksesta tai lukemisen vaikeudet eivät ole sellaisia, jotka voitaisiin todeta dysleksiaksi). Dysleksia on aina erikseen diagnosoitava. (Takala 2006, 66–67.) Soitonopettajan on oltava erityisen varuillaan, kun kohtaa hitaammin etenevän oppilaan. Huolimaton lukihäiriö- tai lukivaikeus-sanan käyttö voi lukita opetustilanteen ja sitä kautta estää oppilaan etenemisen, mutta myös vaikuttaa siihen, miten oppilas reagoi mahdollisen lukivaikeuden löytymiseen, mikäli sellainen todetaan. Vaikka oppilaalla olisi-kin luki- tai jokin muu oppimisen vaikeus, soitonopettajan ammattitaito ei riitä sen toteamiseen, vaan siihen tarvitaan aina ulkopuolinen asiantuntija. Tutkimukseni aikana tein vanhemmille kyselyn, jossa kysyin myös seuraavaa: *Jos soitonopettaja arvelee lapsella olevan oppimisvaikeutta, pitäisikö hänen ottaa se puheek-*

³ International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – WHO: n kehittämä kansainvälinen tautiluokitus. (Komulainen 2012, 17.)

si vanhempien kanssa? Suurin osa vanhemmista oli sitä mieltä, että näin olisi hyvä tehdä. Käytäntö on kuitenkin osoittanut, että asiasta puhuminen vanhempien kanssa voi olla hankalaa. Erityisen tärkeä on muistaa, että asiaa ei kannata kysyä suoraan oppilaalta. Opettajalla täytyy olla hyvät perusteet, mikäli hän nostaa mahdollisen oppimisvaikeuden esiin keskusteluissa yksilöidysti tietyn oppilaan kohdalla. Parempi on toimia yleisellä tasolla tiedottaen vanhempia siitä, että erilaiset oppimisen vaikeudet voidaan ottaa huomioon soitonopetuksessa ja että niistä kannattaa aina kertoa opettajalle.

Eri maissa tehtyjen tutkimusten mukaan noin joka viidennellä luku- ja kirjoitustaitoa opettelevalla lapsella on oppimisen vaikeuksia (Ahvenainen & Holopainen 2014, 71). Suomessa vuonna 2016 erityistä tai tehostettua tukea sai 16,4% perusopetuksen oppilaista. Yli viidennes (21,6%) heistä oli poikia ja kymmenesosa (11,6%) oli tyttöjä (ks. Tilastokeskus 2016). Vuoden 2012 Pisa-tutkimuksen perusteella suomalaisten nuorten lukutaidon taso vaihtelee enemmän kuin aiemmin ja lukutaitopistemäärä on kääntynyt laskuun vuoden 2006 jälkeen (Arffman & Nissinen 2015, 30). Holopaisen (2002) tutkimuksessa havaittiin, että tutkimuksessa mukana olleilla suomalaislapsilla ensimmäisellä luokalla kirjainten ja äänteiden oppimisen ja niiden yhdistämisen vaikeudet tulivat osalla lapsista näkyviin melko pian. Ensimmäisen kouluvuoden lopulla oikeinlukemisen pulmia oli 10,6 %:lla lapsista, ja ne jatkuivat neljännelle luokalle asti 5,8 %:lla oppilaista. Lisäksi osa lapsista oppi lukemaan tarkasti, mutta ongelmana oli lukemisen hitaus. Tämä hitaus haittasi selvästi toimivaa lukutaitoa neljännellä luokalla 3,7 %:lla tutkimusjoukon oppilaista. (Holopainen 2002, 45.) Ala-asteen lukutesti (ALLU) kehitettiin vuosina 1991-1998, ja kehittämisselätutkimuksessa oli mukana 12 897 lasta eri alakouluista (Lindeman 1998, x, numeroimaton sivu). Näistä lapsista luokkien 2.-6. ikäryhmästä luokiteltiin heikoiksi lukijoiksi 5,1-7,7% (heikko tekninen lukutaito ja luetun ymmärtäminen) ja dyslektikoiksi 5,8-7,9% (heikko tekninen lukutaito) (Lindeman 1998, 146). Voi siis olettaa, että niin sanotulla tavallisellakin pianonsoitonopettajan luokalla on oppilaita, joilla on jonkinasteisia lukemisen tai kirjoittamisen vaikeuksia.

Sekä tutkimustulokset että kliininen kokemus ovat osoittaneet, että usein lukivaikeuksien yhteydessä lapsella esiintyy myös muita vaikeuksia. Tällaisesta kahden tai useamman kognitiivisen häiriön esiintymisestä samalla lapsella käytetään termiä komorbiditeetti eli päällekkäistyminen. (Ks. mm. Korhonen 2002, 159-160; Landerl & Moll 2010; Moll, Göbel & Snowling 2015.) Tämän huomiointi on erittäin tärkeää sekä käytännön diagnostiikan että erityisesti kuntoutuksen kannalta. Niin sanottuja puhtaita dyslektikkoja on erittäin vähän. Ongelmia voi olla niin tarkkaavaisuudessa, matematiikassa kuin kielen kehityksessäkin. (Korhonen 2002, 159-160; Takala 2006, 73.) Ongelmien päällekkäistyminen hämää helposti lukivaikeuksien kanssa toimivia ja sen vuoksi monien vaikeuksien luullaan kuuluvan lukivaikeuteen, vaikka ne itse asiassa ovatkin sen liitännäisiä. Esimerkiksi tarkkaavuuden pulmat voivat joskus selittää heikon suorituksen aikarajallisissa oppimistaitoja mittaavissa testeissä. Tämä vaikeuttaa ongelmien havaitsemista ja analysointia erityisesti musiikin alueella, sillä asiaa koskevaa tutkimusta on erittäin vähän.

Lukemisen vaikeutta on tutkittu paljon viimeisten vuosikymmenien aikana (ks. esim. Snowling & Hulme 2012, 186; Vellutino ym. 2004, 2). Dysleksian taustalla on katsottu olevan puutteita yleisissä oppimisen kyvyissä, puutteita visuaalisessa havaitsemisessa ja visuaalisessa muistamisessa, kieleen ja sen osalualueisiin liittyviä (semanttisia, syntaktisia ja fonologisen koodaamisen) puutteita, ja vaikka fonologisen koodaamisen heikkouteen perustuvat syyt onkin nähty viime vuosikymmenellä yhtenä tärkeimmistä syistä dysleksian taustalla, osa tutkijoista on sitä mieltä, että ne eivät riitä selittämään kaikkea lukivaikeutta (Vellutino ym. 2004, 7–13). Niin sanottu kaksoisvaikeus-hypoteesi (double deficit hypothesis esim. Wolf & Bowers 1999; Wolf ym. 2000b) esittää, että lukemisen vaikeuksien taustalla voi olla fonologisia tai hitaan nimeämisen ongelmia, ja näiden yhdistelmä (kaksoisvaikeus) on lukivaikeuden vaikein muoto (Vellutino ym. 2004, 13). Vaikka Vellutino kirjoittajaryhmineen onkin sitä mieltä, että hypoteesi on monimutkainen ja vaikeatajuinen (Vellutino ym. 2004, 14; ks. myös Nelson 2015, 160), kaksoisvaikeushypoteesi voi olla yksi teoria lukivaikeuden selittäjänä (Nelson 2015, 175).

Geneettiset riskitekijät ovat tärkeitä lukivaikeuden etiologiassa, ja pojilla lukivaikeutta esiintyy enemmän kuin tytöillä. Kaikki lukivaikeusriskiperheiden lapset eivät kuitenkaan omaa lukivaikeutta, tai lukivaikeus esiintyy heillä lievänä. (Kere 2012; Snowling & Hulme 2012, 187–190.) Suomalaisessa pitkittäistutkimuksessa havaittiin, että suvussa kulkeva lukivaikeusriski nelinkertaisti lukivaikeuden riskin (Eklund 2017). Dysleksiaa ei peritä suoraan, ainoastaan sen mahdollistavat geenit (Kere 2012; ks. myös Snowling & Hulme 2012, 190; Takala 2006). Ympäristö sitten vastaa kehityshaasteeseen kunkin yksilön kohdalla ja vaikuttaa osaltaan siihen, miten mahdollinen dysleksia realisoituu (Takala 2006, 78). Lukivaikeusriskin periytymistä on tutkittu paljon ja esimerkiksi lapsen lukemisessa käyttämät kognitiiviset taidot vaikuttavat lukivaikeuden ilmenemiseen. Lisäksi esimerkiksi normaali nopeus niin sanotuissa nopean automaattisen nimeämisen tehtävissä voi olla lukivaikeudelta ”suojaava” tekijä. (Snowling & Hulme 2012, 190.) Suomalaisessa tutkimuksessa on saatu viitteitä myös siitä, että lasten tehtäväsuuntautuneisuus, eli miten hyvin lapset jaksoivat ponnistella vaikeasta tehtävästä huolimatta ja osittain myös lukemisen määrä voivat suojata lukivaikeudelta (Eklund 2017). Eklundin tutkimuksen mukaan tukemalla lasten kiinnostusta lukemiseen ja heidän sinnikkyyttään ponnistelua vaativissa tehtävissä voitaisiin pystyä puuttumaan kognitiivisten tekijöiden viitoittamaan kehityskulkuun. Varhaiset kognitiiviset tekijät vaikuttavat vahvasti yksilöiden kehitykseen, mutta monella lukivaikeusriskilapsella lukutaito kehittyy ikätoverien tapaan ilman selviä vaikeuksia.

Dysleksian paradoksi on, että dyslektikko ymmärtää yleensä hyvin, kun hänelle luetaan ääneen, vaikka ei itse saisikaan tekstistä selvää lukiessaan. Tällöin fonologinen heikkous haittaa dekodauksen onnistumista. Sen sijaan muut lukemiseen liittyvät taidot kuten kieliopillisen järjestelmän ja tekstijärjestelmän hallinta sekä kontekstin käyttö voivat toimia hyvin lukemisen apuna. Nämä saattavat auttaa dyslektikkoa selviämään melko hyvin, mikä voi puolestaan viivästyttää dysleksian havaitsemista. (Nation & Snowling, 1998; Snowling &

Hulme 2012; ks. suojaavat seikat edellä: Eklund 2017.) On mahdollista, että koska soittamaan oppiminen on vielä lukemistakin monimutkaisempi tapahtuma, soitonopettaja saattaa havaita oppilaan oppimisvaikeudet ennen koulua. Kuitenkaan, kuten jo todettua, soitonopettajan ei tule lähteä arvaamaan tai määrittelemään oppimisvaikeutta, koska hänellä ei ole siihen koulutusta.

Suomalaisille dyslektisille lapsille näyttäisivät olevan tyypillisiä vaikeudet, jotka liittyvät äänne äänneeltä tapahtuvasta lukemisesta nopeaan ja sujuvaan lukemiseen, jossa hyödynnetään suurempia ortografisia yksiköitä (Ahonen, Tuovinen & Leppäsaari 2010, 16). Samoin kuin lukivaikeuksisille lapsille näyttäisi olevan tyypillistä vaikeus siirtyä äänne äänneeltä tapahtuvasta lukemisesta suurempien ortografisten yksikköjen hyödyntämiseen, näyttäisi myös siltä, että mikäli oppilaalla on lukemisen vaikeutta, hän myös lukee nuotteja ikään kuin nuotti nuotilta sen sijaan, että katsoisi kokonaisuutta. Itse asiassa heikolle prima vista -soittajalle nuotti kerrallaan soittaminen näyttäisi olevan parempi tapaan onnistua kuin yleisesti opetettu kokonaisuuden ajatteleva ja eteenpäin katsominen (vrt. luku 3.6.2).

Ajatus siitä, että visuaaliset havaintohäiriöt olisivat lukivaikeuksia selittävä tekijä, on ollut esillä ongelman tunnistamisesta alkaen. On puhuttu ”sanasekudesta”. (Korhonen 2002, 156.) Näköjärjestelmän hermoradoissa erotetaan toisistaan parvo- ja magnosellulaariset järjestelmät, joista jälkimmäinen on sensitiivinen liikkeille ja nopeille muutoksille. Riippumatta aistialueesta (on esitetty, että kuulohäiriöissä esiintyisi samanlaista toiminnallista eriytyneisyyttä) sekä näkö- että kuulohavainnot ja esimerkiksi tekstin hahmottaminen edellyttävät nopeiden muutosten prosessointia. Magnosellulaarisen järjestelmän ongelmat aiheuttavat hitautta myös motoriikassa tai puheen tuottamisessa erityisesti nimeämistilanteissa. (Lyytinen & Leppänen 2000, 450.) Niin sanottu magnosellulaaristen häiriöiden hypoteesi, jossa lukemisen vaikeuksien taustalla nähdään voivan olla vaikeutta nopeasti havaittavan visuaalisen tiedon prosessoinnissa (Sigmundsson 2005; Stein 2001), on soittajan näkökulmasta mielenkiintoinen. Monelle ns. normaalillekin lukijalle vaikeaselkoisessa nuottikuvassa juuri katseen kiinnittyminen ja silmänliikkeiden hallinta ovat olennaisia. Pianistin on myös siirrettävä katsetta nuotista käsiin ja takaisin, mikä vaikeuttaa prosessia entisestään. Oglethorpen (2002) mukaan dyslektisen oppilaan olisikin nuottia lukiessa katsottava nimenomaan nuottia siirtämättä katsettaan välillä koskettimiin (Oglethorpe 2002, 46–48). Uusi silmänliiketutkimus voi osaltaan tuoda lisätietoa sekä niin sanotun normaalin että lukivaikeuksisen soittajan silmänliikkeistä ja niiden mahdollisesta yhteydestä soittamisen vaikeuksiin.

Edellä mainittujen syiden lisäksi lukivaikeutta voivat selittää myös lyhytkestaisen muistin (ks. esim. Hachmann ym. 2014) ja työmuistin ongelmat (ks. esim. Swanson 2003). Lukivaikeudelle onkin vaikea löytää yksittäistä selittävää tekijää, ja lukivaikeuteen voi yhdistyä muita oppimisen vaikeuksia.

Jotkut tutkijat (esim. Gordon 2000; Hébert ym. 2008) esittävät, että on olemassa musiikillinen lukivaikeus (developmental dysmusia; developmental musical dyslexia). Hébertin ja työryhmän tutkimuksessa verrattiin yhden nuotinlukuvaikeuksisen laulajan nuotinlukutaitoja muiden yhtä kauan musiikinope-

tustan saaneiden, nuotinlukemista helppona pitävien, tutkijushenkilöiden nuotinlukutaitoihin. Nuotinlukuvaikeuksisen laulajan ongelmat saattoivat joutua kuitenkin myös muusta lukemisen vaikeudesta tai toiminnanohjauksen vaikeuksista, joten mahdollisen musiikillisen lukivaikeuden löytäminen ja erottaminen muusta lukemisen vaikeudesta vaatii vielä paljon lisätutkimusta. Gordonin artikkelin esimerkit (lapset, jotka soittavat pianoa taitavasti korvakuulolta mutta eivät osaa lukea nuotteja hyvin suhteessa muuhun soittotaitoon) saattavat viitata enemmän kuulonvaraisen soitonopetuksen aloittamisen tuomiin ongelmiin kuin erilliseen musiikilliseen lukivaikeuteen.

4.3 Nimeäminen ja oppimisvaikeudet

Käsitteillä ja sanoilla on keskeinen rooli lähes kaikilla lapsen kehityksen osaluilla, ja ilman täsmällisiä sanoja lapsi joutuu käsittelemään asioita toiminnallisesti tai pyrkii ilmaisemaan tahtoaan voimakainoin (Ahonen, Tuovinen & Leppäsaari 2010, 9). Nimeämisellä tarkoitetaan kielellisen symbolin antamista kohteelle, ja tällöin pyritään löytämään tilanteeseen sopiva sana (Lehtonen, 1993; McGregor, 1994). Nopea nimeäminen viittaa kykyyn nimetä nopeasti tuttuja visuaalisia ärsykeitä kuten esineitä, värejä, numeroita ja kirjaimia (Wolf & Bowers, 1999). Esineiden ja värien havaitseminen ja erottelukyky kehittyvät varhain. Ensimmäiset sanat lapsi oppii jo ensimmäisen ikävuoden jälkeen ja suomalaisen kaksivuotiaan aktiiviseen sanavarastoon kuuluu jo keskimäärin 250 sanaa (Lyytinen, 2014), mutta värikäsitteiden omaksumisikä ja -järjestys vaihtelee (Ahonen ym., 2010, 10). Numeroiden nimet ja lukukäsitteet opitaan ensin lukujonoina, niin kuin lapset luettelisivat loruja tai riimejä. Vähitellen lapsi oppii, että tietty numero tarkoittaa tiettyä tarkkaa määrää. (Ahonen ym. 2010, 12.) Kirjainten nimeämiskyky ennustaa tutkimusten mukaan erittäin hyvin tulevaa lukemistaitoa (ks. esim. Puolakanaho, Ahonen, Aro ym. 2008; ks. katsaus Kirby ym. 2010). Kirjainten ja numeroiden nimeämisen on todettu korreloivan paremmin lukemisen kanssa kuin värien ja esineiden, sillä numeroilla ja kirjaimilla on rajattu määrä nimiä toisin kuin väreillä ja esineillä (Kirby ym., 2010). Nopeaa nimeämistä alettiin tutkia 1970-luvulla, ja nimeämisen yhteyttä oppimisen vaikeuksiin on tutkittu usean vuosikymmenen ajan (ks. esim. katsaus Heikkilä 2005; Wolf ym. 2000a).

Lukemisvaikeuksiin on osoitettu liittyvän nopean nimeämisen vaikeus. Tässä vaikeudessa tuttujen nimikkeiden (esineet, värit, numerot, kirjaimet) hakeminen mielestä on hidasta ja virheellistä (Salmi 2008). Näyttää siltä, että ilmiö on yhteydessä lukutaidon kehitykseen myös geneettisten ja neurologisten tekijöiden kanssa, ja nimeämisen hitaus näyttää olevan samanlainen, jopa aikuisikään jatkuva ongelma, kuin lukivaikeus. (Felton, Naylor & Wood 1990; Korhonen 1995; Wolff ym. 1990b; ks. myös Heikkilä 2005, 15). Suurin osa nimeämisen vaikeutta koskevasta tutkimuksesta koskee lukemisvaikeutta, mutta on olemassa tutkimustuloksia, joiden mukaan nopean nimeämisen vaikeudet voivat liittyä myös muihin oppimisen vaikeuksiin kuten laskemiseen ja tarkkaavuuteen,

lukujonotaitoihin ja peruslaskutaitojen sujuvoitumiseen (mm. Koponen ym. 2006; Koponen ym., 2013; Tannock, Martinussen & Frijters, 2000; Waber ym. 2000). Nimeämisen vaikeudet saattavat vaikeuttaa myös soittamista. Kun kesken soittotapahtuman on haettava muistista sekä sävelen nimi, sen kesto ja vastaava kosketin pianosta että reagoitava tähän soittamalla, prosessin on oltava nopea. Vaikka musiikissa emme käsittele foneemeja, nuottien, sointujen ym. nimeäminen kuuluu nuottien lukemiseen ja soittamiseen. Jos tässä nimeämisessä on vaikeuksia, se todennäköisesti vaikuttaa myös nuotinlukuun.

Nimeämisen perusta on pitkäaikaismuistissa oleva hyvin järjestäytynyt käsitevarasto. Tässä varastossa on oltava sekä sanojen merkitykset (viittaussuhteet, sisältö ja sanaluokka) että niiden täsmälliset äännerakenteet (sanassa olevat äänteet sekä niiden järjestys ja mahdollisesti tietoa myös sanan tavurakenteesta). (Ks. katsaus nimeämisen malleista: Renvall 2006a; Renvall 2006b; ks. myös Ahonen ym. 2010, 13.) Kaikki sanat eivät ole tasavertaisesti saatavilla muistista, merkitystä sanan muistista palautumiselle on muun muassa sanan tuttuudella ja esiintyvyydellä sekä henkilön iän lisäksi iällä, jolloin henkilö on sanan omaksunut. Lisäksi merkitystä on myös sillä, kuinka paljon sanaa on toistettu lyhyellä aikavälillä ja miten sanat ovat organisoituneet henkilön muistiedustukseen sekä sillä, kuinka nopeita ja sujuvia hänen valintaprosessinsa ovat. Usein käytetyt sanat (esimerkkeinä ”kiitos”, sekä numeroiden luetteleminen) voidaan luokitella automaattiseksi puheeksi. (German & Newman, 2004; ks. katsaus Messer & Dockrell, 2006; ks. myös Ahonen ym. 2010, 14).

Nimeämisessä on mukana fonologisen prosessoinnin aspekteja, mutta nimeämisen prosesseja ei voi pelkistää fonologisen prosessoinnin osaksi. Nimeäminen on monimutkainen yhdistelmä valikoivan tarkkaavuuden, havaitsemisen, muistin sekä fonologisten, semanttisten ja motoristen toimintojen osaprosesseja. Nämä osaprosessit edellyttävät tarkkaa ja nopeaa ajoitusta eri komponenttien sisällä ja välillä. (Wolf ym. 2000a, 403). Nopean nimeämisen on todettu ennustavan hyvin lukemisen prosesseja kahdesta syystä: nopeassa nimeämisessä toistuvat samanlaiset alemman tason prosessit, jotka ovat ominaisia lukemiselle. Toiseksi nopeus, jolla RAN (rapid automatized naming - nopea automatisoitunut nimeäminen) -tehtävissä joudutaan integroimaan sanahakua ja alemman tason auditiivisia, visuaalisia ja motorisia prosesseja, on verrattavissa lukemisen edellyttämiin prosessointinopeuden vaatimuksiin. (Salmi, 2008; Wolf & Bowers 1999, 430; ks. myös Heikkilä 2005, 19.)

Sarjallisessa nimeämisessä voidaan nähdä yhteyksiä myös nuotinlukuun: oppilas tuntee nuottien nimet, ja nimen yhdistyminen (pianonsoitossa) koskettimeen vaatii myös lukuisia peräkkäiseen prosessointiin ja tarkkaavuuteen liittyviä toimintoja sekä motoristen prosessien integrointia. Mitä paremmin nuottien nimet ja koskettimet ovat automatisoituneet, sitä nopeammin ne saadaan ”varastosta” käyttöön.

Tässä tutkimuksessa käytetään jatkossa kauttaaltaan termiä nimeämisvaikeus tai nopean nimeämisen vaikeus, kun viitataan henkilöihin, jotka ovat suorittaneet ikäisiään heikommin nimeämistestissä. Termiä käytetään, vaikka sillä

ei aina viitattaisikaan varsinaiseen nimeämisvaikeuden (eli kielellisen vaikeuden) diagnoosiin.

4.4 Muita oppimisen vaikeuksia

Matematiikan oppimisvaikeus

Musiikillinen ja matemaattinen lahjakkuus yhdistetään usein arkikeskustelussa (ks. esim. Haimson, Swain & Winner 2011, 203). Musiikilla ja matematiikalla onkin yhteyksiä; esimerkiksi musiikin rytmi perustuu matemaattisiin suhteisiin ja kaavoihin (Vaughn 2000, 149). Nuottien aika-arvot ovat murtolukuja: puolinnuotti kestää kirjaimellisesti puolet kokonuotin aika-arvosta, ja neljä neljäsosanuottia kestää yhtä kauan kuin kokonuotti. Lisäksi musiikki ja matematiikka toimivat molemmat symbolien tasolla. Haimson, Swain ja Winner (2011, 203) toteavat, että musiikin intervallit ilmaistaan numeroilla, ja numeerisia kuvauksia voidaan liittää niin rytmeihin, sointuihin (esimerkiksi soinnun astenumero) ja niiden suhteisiin kuin melodioihinkin.

Kathryn Vaughnin tekemässä meta-analyysissä löytyi pieni yhteys matemaattisen osaamisen ja musiikin harrastamisen välillä. Samoin löytyi pieni kausaalinen yhteys musiikin opiskelun ja matematiikan taitojen kehittymisen välillä. Sitä, onko matemaattisella ja musiikillisella lahjakkuudella yhteyttä, ei tässä tutkittu. (Vaughn 2000, 163–164.) Schmithorstin ja Hollandin tutkimuksessa (2004) löydettiin eroja muusikoiden ja ei-muusikoiden aivoissa matematiikan prosessoinnissa. Haimsonin ja työryhmän (2011) tutkimuksessa ei löydetty yhteyttä sille, että muusikkous (soittamisen helppous, kyky soittaa prima vista, kyky improvisoida tai säveltää), tai musikaalisuus (musiikillinen muisti tai musiikin havaitseminen) olisi vahvempaa matemaatikoilla kuin esimerkiksi kirjallisuuden tai kielenopettajilla.

Helmrichin (2010) mukaan näyttäisi siltä, että nuoruusiässä soitonopiskelu voi vaikuttaa matematiikan oppimisen kykyihin. On mahdollista, että tämä on useiden tekijöiden summa: ehkä soittamista harrastavilla nuorilla on parempi itsekuri, ehkä vertaisten kanssa toimiminen orkesterissa helpottaa yhteistyötä ja oppimista. Helmrichin mukaan kyse voi olla kuitenkin myös siitä, että 10–12-vuotiaana kehittyvässä aivoissa tapahtuu uusien synapsien nopea lisääntyminen. Samassa iässä annettava musiikinopetus voi siis vaikuttaa aivojen kehitykseen. (Helmrich 2010, 570.) Myös Willisin (2016) tutkimuksessa havaittiin yhteys matematiikan osaamisen ja musiikin opiskelun välillä. Willis tutki iowalaisten yksityiskoulujen oppilaiden matematiikan kokeiden tuloksia ja vertasi keskenään oppilaita, jotka olivat tai eivät olleet saaneet musiikin opetusta koulussa. Tutkimuksessa havaittiin, että musiikin opiskelulla oli positiivinen yhteys oppilaiden koetuloksiin, mutta myös sosioekonominen asema ennusti koetulosten paranemista. Musiikinopiskelun positiiviset vaikutukset matematiikan kokeiden tuloksiin saattoivat olla Miendlarzewskan ja Trostin (2014) esittämän mallin mukaisia soitonopiskelun lähi- ja siirtovaikutuksia.

Matematiikka on ihmisen ajattelun tuloksena syntynyt formaalinen rakennelma, jossa pienetkin osat ovat tietyillä paikoillaan (Yrjönsuuri 1994, 110). Kun puhuttu lause ilmaisee jonkinlaisen suhteen tai ominaisuuden, matematiikkaa ilmaistaan symboleilla. Matemaattinen symboli perustuu yhteiseen sopimukseen tietyn käsitteen käytöstä tehden käsitteen näin havaittavaksi. Kaikilla saman käsitteen käyttäjillä tulee olla sama käsitys tietyssä tilanteessa. (Yrjönsuuri 1994, 108). Myös musiikki kirjoitetaan symbolein: nuottikirjoitus on symbolikieltä, jossa sävelen korkeus ja kesto ilmaistaan tietynlaisella nuottisymbolilla tietyssä kohtaa nuottiviivastoa. Musiikin notaatiossa paljon jää kuitenkin tulkinnan varaan: esimerkiksi esitysmerkintä *rallentando* (harventaen) ei kerro, kuinka tarkasti ja missä ajassa tämä tempon hidastaminen tulee tehdä (Miles 2008, 69). Matemaattisen ajattelun välineitä ovat luvut, luettelemiset, laskutoimitukset, toistettavuus, lausekkeet, funktiot, kaavat jne., ja riippuvuuksien tutkiminen on keskeistä matematiikassa (Yrjönsuuri 1994, 117). Vaikka musiikki on paljon tulkinnanvaraisempaa kuin matematiikka, niin Milesin mukaan matematiikkaa opettavat opettajat kohtaavat samoja ongelmia kuin musiikkia opettavat, ainakin, kun puhutaan lukivaikeuksista oppilaista (Miles 2008, 69). Tässä väitöstutkimuksessa ei voitu todeta, johtuivatko oppilaiden mahdolliset matematiikan vaikeudet lukemisen vaikeudesta, itse matematiikan oppimisen vaikeudesta, nimeämisen hitaudesta, automatisoitumisen ongelmista, vai jostain muusta.

Yksilölliset erot kyvyissä hahmottaa lukumääriä ja oppia peruslaskutoimituksia ovat suuret. Laskutaitojen oppiminen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti on ylivoimaista noin 5-7 %:lle koululaisista (esim. Geary 2004, 4; Murphy ym. 2007, 458; Zeleke 2004, 255; ks. myös Taipale 2009; Räsänen 2012, 1168; Räsänen & Ahonen 2002, 192). Lukuvuonna 2007-2008 matematiikan erityisopetusta sai 4,8% esiopetuksessa ja peruskoulussa olevista oppilaista (ks. Tilastokeskus 2008). Lukuvuonna 2009-2010 oppilaista 5,5% sai erityisopetusta ensisijaisesti matematiikan oppimisen vaikeuksien vuoksi (ks. Tilastokeskus 2010). Keskimäärin se tarkoittaa yhtä oppilasta jokaisella koululuokalla. Usein näillä oppilailla on ongelmia myös muilla oppimisen alueilla, mutta vaikeudet voivat rajoittua myös pelkästään matematiikkaan (Geary 2004; Landerl & Moll 2010; ks. myös Räsänen 2012, 1168). Matematiikan oppimisvaikeuksiin liittyvä tutkimus on kuitenkin ollut vähäisempää kuin esimerkiksi kielen kehitykseen ja lukemiseen liittyvien vaikeuksien tutkiminen (Räsänen & Ahonen 2002, 192; Taipale 2009, 20). OECD:n Pisa-tutkimuksen (OECD 2009) mukaan Suomi luokitui OECD -maiden parhaimmiston ja muissa pohjoismaissa matematiikan kansallinen keskiarvo oli selvästi Suomen keskiarvoa alhaisempi (Sulkunen ym. 2010, 18). Tällöin oli kuitenkin ollut jo nähtävissä merkkejä matematiikan taitojen heikkenemisestä, ja vuoden 2012 Pisa-tutkimuksessa voitiin havaita, että matematiikan kansallinen keskiarvo oli vuodesta 2003 laskenut 25 pistettä (Kupari & Nissinen 2015, 11). Lukivaikeuksiset oppilaat kohtaavat matematiikan ja musiikin oppimisessa samanlaisia vaikeuksia, ja esimerkiksi silloin, jos lukivaikeudessa on mukana nimeämisen vaikeutta, myös symbolien nimeäminen voi olla vaikeaa (Miles 2008, 69).

Stakesin (2011) tautiluokituksessa dyskalkuliasta käytetään termiä laske-
miskyvyn häiriö (ICD-10: F81.2; Komulainen 2011) ja sillä tarkoitetaan vaikeuk-
sia oppia ja hallita peruslaskutaitoja (yhteen-, vähennys-, kerto- ja jakolaskuja).
Kriteereihin kuuluu, että vaikeudet eivät selity muiden kognitiivisten kykyteki-
jöiden heikkouksilla, neurologisilla häiriöillä, aistivammoilla tai riittämättömäl-
lä opetuksella. Oppimisen pulmia korkeammassa matematiikassa (esim. trigo-
nometria, algebra) ei sisällytetä diagnoosiin. Perintötekijät näyttäisivät olevan
merkittävässä roolissa matemaattisten taitojen kannalta sekä vaikeuksien että
lahjakkuuden osalta (Docherty ym. 2010, 234). Muusikolle vaikeus hahmottaa
numeroiden loogista konseptia on merkittävä haitta nuottikuvan tulkitsemises-
sa (Oglethorpe 2002, 54).

Matematiikan alkeidenkin hallinnassa on kyse monimutkaisista kognitii-
visista suorituksista, minkä lisäksi oppimistilanteeseen liittyvät emotionaaliset
seikat heijastuvat herkästi oppimistuloksiin (Räsänen & Ahonen 2002, 193).
Useissa tutkimuksissa on havaittu emotionaalisten tekijöiden kuten matema-
tiikka-ahdistuksen olevan yhteydessä matematiikassa suoriutumiseen (ks. kat-
saus Dowker, Sarkar & Looi, 2016). Yhteys näkyy siten, että mitä korkeampi
ahdistustehtävän pistemäärä on, sitä heikompi on suoriutuminen matemati-
kassa. Myös oppilaan tehtäväsuuntautuneisuus vaikuttaa matematiikassa suo-
riutumiseen. Matematiikassa suoriutuminen ja käyttäytymisen tehtäväsuuntau-
tuneisuus kehittyvätkin Hirvosen tutkimusryhmän (2012, 720–721) mukaan
rinnakkain: tehtävää välttävän käyttäytymisen lisääntyminen oli yhteydessä
heikkoon kehitykseen matematiikassa. Samaten tehtävää välttävän käyttäyty-
misen korkea alkutaso ennusti vähempää ja hitaampaa kehitystä matematiikas-
sa myöhemmin.

Matematiikan taito on luonteeltaan hierarkkinen (ks. esim. Aunola ym.
2004, 699; Entwisle & Alexander 1990, 454; Fuchs ym. 2006, 37; Räsänen 2012,
1173), ja tämä hierarkia tarkoittaa sitä, että jokainen uusi taito perustuu uuden
osataidon hallinnalle (Taipale 2009, 20). Kumulatiivisesta luonteesta johtuen (ks.
Taipale 2009, 133) oppilaan virheellinen käsitys jostain asiasta ikään kuin ker-
tautuu, kun uusi opetettava aines lisätään vanhaan, väärin ymmärrettyyn oppi-
sisältöön. Musiikinopetuksessa nimenomaan musiikin perusteiden osalta on
nähtävissä sama ilmiö: jos oppilas on ymmärtänyt jonkin asian väärin, hän lisää
uutta tietoa vanhan, virheellisen käsityksensä päälle.

Tässä tutkimuksessa käytetään jatkossa kauttaaltaan termiä matematiikan
vaikeus kun viitataan henkilöihin, jotka ovat suoriutuneet ikäisiään heikommin
matematiikan testissä. Termiä käytetään vaikka sillä ei aina viitattaisikaan var-
sinaiseen matematiikan vaikeuden diagnoosiin. Tässä tutkimuksessa matema-
tiikan taidot otettiin yhdeksi mitattavaksi tekijäksi nimenomaan matematiikan
symboliluonteen vuoksi.

Tarkkaavaisuuden vaikeudet ja toiminnanohjaus

Tarkkaavaisuus on moni-ilmeinen havainnon, tietoisuuden ja toiminnan suun-
tautumisen ilmiö (Lyytinen 2002, 50), ja tarkkaavaisuuden ongelmassa voi olla
kysymys havaintotoimintojen kohdentamisen, tarkkaavuuden ylläpitämisen ja

toimintaan liittyvän suunnittelun, tavoitteellisuuden ja suorituspyrkimysten sekä vireyden tai valmiuden säätelykyvyn puutteesta (esim. Barkley 1997; Fuermaier ym. 2017; Mohammadzadeh 2016; ks. myös ICD-10: F90.0 sekä Lyytinen 2002, 50). Motivaatioon liittyvät seikat ovat tärkeitä toiminnan suuntaamisen ja huomion ylläpitämisen taustatekijöitä. Tarkkaavuus ja kognitiivinen kapasiteetti, tietojenkäsittelyn strategiset valmiudet sekä tiedot ja taidot päällekkäistyvät siinä määrin, että on vaikea erottaa niitä toisistaan. Samalla raja tarkkaavuuden ja muiden psykologisesti yhtä laajojen käsitteiden (tietämys, kyvyt, taidot) välillä hämärtyy. (Lyytinen 2002, 51.) ICD10 -tautiluokituksessa aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriötä kutsutaan yleisnimellä hyperkineettiset häiriöt (ICD-10: F90.0; Komulainen 2011).

Toiminnanohjauksella viitataan niihin kognitiivisiin kykyihin, jotka vastaavat muiden kognitiivisten kykyjen ohjaamisesta, kontrolloinnista ja koordinoinnista (Klenberg 2015, 10). Yksi malli toiminnanohjauksesta on Miyaken ja työryhmän, jossa he määrittävät toiminnanohjauksen kolme perustaa: inhibiatio (käyttäytymisen ja reaktion säätely), työmuistin sisällön päivittäminen ja monitorointi sekä siirtyminen älyllisten tehtävien välillä (Miyake ym. 2000; ks. myös Klenberg 2015, 10). Työmuistia, kykyä pitää aktiivisesti tietoa mielessä ja käsitellä sitä, on käsitteellistetty osaksi tai vaikuttavaksi komponentiksi toiminnanohjaukselle (Baddeley 1996; ks. myös Klenberg 2015, 10). Barkleyn (1997) toiminnanohjauksen vaikeuksien teoreettisen mallin mukaan inhibiatio linkittyy työmuistiin, itsesäätelyyn, puheen sisäistämiseen sekä käyttäytymisen analysointiin ja synteysiin. Malli esittää, että ADHD (attention-deficit/hyperactivity disorder) liittyy sekundaarisiiin heikkouksiin näissä neljässä kyvyssä.

Toiminnanohjauksella on tärkeä merkitys itsesäätelylle ja kaikelle vapaaehtoiselle toiminnalle. Toiminnanohjaus on tärkeää lapsilla erityisesti kouluympäristössä toimimiselle ja oppimiselle. Toiminnanohjauksen taitoja tarvitaan kaikessa tarkoituksellisessa toiminnassa, erityisesti uusissa ei-rutiininomaisissa tilanteissa tai ongelmanratkaisussa. (Klenberg 2015, 10).

Toiminnanohjauksen vaikeudet ovat yleisiä monissa lapsuuden häiriöissä, kuten tarkkaavuuden häiriössä (ks. esim. Barkley 1997; Biederman ym. 2004; Seidman ym. 2000; Seidman ym. 2001). ADHD-lapsilla ja nuorilla ilmenee toiminnanohjauksen vaikeutta enemmän kuin niillä, joilla ei ole ADHD:tä (Biederman ym. 2004, 757). Ne lapset ja nuoret, joilla on ADHD:n lisäksi toiminnanohjauksen vaikeutta, menestyvät koulussa huonommin kuin ne, joilla on vain ADHD (Biederman ym. 2004, 763). Tarkkaavuuden häiriöön (ADHD) saatetaan liittyä myös, että lapset eivät pysty säätelemään tunteitaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (Barkley 1997; Mohammadzadeh ym. 2016). Tämä vaikeus saattaa johtua siitä, että ADHD-lasten on vaikea pystyä ymmärtämään toisten aikomuksia (Mohammadzadeh ym. 2016). Tarkkaavuuden häiriöt voivat myös esiintyä ilman ylivilkkautta, jolloin kyseessä on ADD (attention-deficit disorder), ADD-lapset eivät ole yhtä häiriöherkkiä ja helposti kyllästyviä kuin ADHD-lapset (Barkley 2001; Carlson & Mann 2002; Diamond 2009).

Soitonopiskelussa toiminnanohjauksen vaikeus ja muut tarkkaavuuden vaikeudet voivat myös aiheuttaa ongelmia, vaikka asiaa ei käsittääkseen ole

erikseen tutkittu. Itse soittotuntitilanteessa huomion kiinnittäminen käsillä olevaan tehtävään saattaa olla helpompaa kuin luokkatilanteessa opetustilanteen kahdenkeskisen luonteen vuoksi. Tarkkaavuuden vaikeudet ja toiminnanohjaus saattavat kuitenkin näkyä tunnilla muun muassa siten, että oppilas vaikuttaa välinpitämättömältä, ei keskity tehtäviinsä pitkää aikaa kerrallaan, tai hänen on vaikea saada nuotteja esiin. Toiminnanohjaus voi näkyä myös kotiharjoittelussa: lapsi tietää, että hänen pitäisi harjoitella, mutta ei saa aikaiseksi. Kuten lukivaikeuksien, myös tarkkaavuuden vaikeuksien kohdalla soitonopettaja voi epäillä kyseisiä vaikeuksia mutta ei voi tehdä diagnoosia.

Hahmottamisen vaikeudet

Tarkka visuo-spatiaalinen prosessointi aivoissa edellyttää useiden aivoalueiden virheetöntä ja monimutkaista yhteistyötä, silti useimmat havaintotoiminnot ovat aikuisille hyvin helppoja, ja virheetöntä havaitsemista pidetään itsestään selvänä (Ahonniska & Aro 2001, 102). Avaruudelliseen hahmottamiseen kuuluu kyky ymmärtää etäisyyksiä ja paikallaan olevien sekä liikkuvien esineiden asemaa suhteessa itseemme (Carlson 2006, 189). Ei-kielelliset oppimisvaikeudet NLD (non-verbal learning disability) näkyvät sosiaalisen havaitsemisen, visuo-spatiaalisten taitojen, hienomotoriikan ja matematiikan vaikeuksina (Butcher 2009, 1; Venneri, Cornoldi & Garuti 2003). Ei-kielellisten oppimisvaikeuksien oireyhtymää koskeva teoria on saanut osakseen myös paljon kritiikkiä (Isomäki 2015, 33–34).

Visuaalisen hahmottamisen vaikeudet ovat moninaisia: ne voivat liittyä niin värien ja liikkeen havaitsemiseen, kasvojen havaitsemiseen ja kyvyttömyyteen tunnistaa tuttuja paikkoja kuin koon ja esineiden vääristymiseen (ks. kat-saus Ffytche, Blom & Catani 2010; Young 1994). Hahmotusvaikeuksista voidaan puhua silloin, kun lapsen visuaalisen prosessoinnin taidot ovat ikäryhmää alempana ja häiriö ilmenee myös käyttäytymisen tasolla iänmukaisen prosessoinnin oppimisen hitautena tai vaikeutena (Isomäki 2015, 30). Visuaalisen tarkkaavuuden vaikeus tulee esille tilanteissa, joissa pitää huomioida tarkkaan joko liikkuvia tai paikallaan olevia visuaalisia ärsykeitä (Isomäki 2015, 32). Avaruudellisen hahmottamisen vaikeudet liittyvät suunnan, etäisyyden, koon, ulotteisuuden ja syvyyden hahmottamiseen. Psykologisissa lausunnoissa puhutaan visuospatiaalisista tai visuokonstruktiivisista vaikeuksista. Avaruudellisen hahmottamisen häiriöt näkyvät sellaisissa tilanteissa, joissa pitäisi joko ymmärtää tai tuottaa avaruudellista tietoa sisältävää ainesta, kuten syöminen, piirtäminen tai askarteleminen. (Isomäki 2015, 35.)

Lasten visuaalisia ja spatiaalisia hahmottamisvaikeuksia on tutkittu vähemmän kuin kielellisiä vaikeuksia, mikä ei johtune visuo-spatiaalisten vaikeuksien määrän vähyydestä vaan kielellisten vaikeuksien havaitsemisen helpoudesta (Ahonniska & Aro 2001, 104). Visuo-spatiaaliset vaikeudet ilmenevät esimerkiksi piirtämisen hitautena ja epäselvyytenä. Palapelien kokoaminen voi olla vaikeaa, lapsi eksyy lähiympäristössä vielä kouluikässäänkin, hänellä voi olla vaikeuksia visuaalisten yksityiskohtien havaitsemisessa tai yksityiskohtaista analyysiä edellyttävissä tehtävissä. On mahdollista, että osa ongelmista sekoit-

tuu esimerkiksi tarkkavuuden tai motivaation ongelmien kanssa. (Ahonniska & Aro 2001, 102–105).

Koska lasten visuaalisia ja spatiaalisia hahmottamisvaikeuksia on tutkittu vähemmän kuin lukemisen vaikeuksia ja niitä myös havaitaan vähemmän, soitto-tunnilla näiden vaikeuksien huomaaminen on vaikeaa. Osa oppilaiden vaikeuksista soitto-tunnilla (esimerkiksi nuotinlukuun liittyvät) voi toki olla visuo-spatiaalisia, mutta sitä on mahdoton todentaa soitto-tunnin yhteydessä.

Kuten edellä on käynyt ilmi, erilaisia oppimisen vaikeuksia on paljon, ne esiintyvät usein yhdessä (komorbiditeetti) tai niillä on yhteisiä piirteitä. Soitto-tunnilla opettaja voi nähdä oppilaalla monenlaisia soittamiseen liittyviä oppi-misen vaikeuksia, mutta niistä on mahdoton vetää yhtäläisyysmerkkejä tiettyyn akateemiseen oppimisen vaikeuteen, kuten lukivaikeus.

Tässä tutkimuksessa käytetään jatkossa kauttaaltaan termiä oppimisvai-keus, kun viitataan henkilöihin, jotka ovat suoriutuneet ikäisiään heikommin lukemisen, kirjoittamisen ja/tai matematiikan testissä. Henkilöillä voi olla myös tarkkaavuuden tai hahmottamisen pulmia. Termiä käytetään, vaikka sillä ei aina viitattaisikaan varsinaiseen oppimisvaikeuden diagnoosiin.

FUUGA

Fuuga on polyfonisen sävellystekniikan huipentuma, ja Johann Sebastian Bachin fuugat huipentavat koko fuuga-käsitteen. Bachin aikana ja hänen sävellystyylissään fuugissa oli yksi teema ja yleensä yksi vastateema, jotka kulkivat äänestä toiseen eri sävellajeissa. Siinä missä mestari Bachin fuugat ovat sävellysteknisesti kurinalaisia, tämän tutkimuksen fuuga liikkuu vapaasti teemasta toiseen.

Tämän väitöskirjassa fuugassa on monta teemaa, jotka jokainen pitävät sisällään piirteitä muista teemoista: motivaatioon vaikuttaa opettajan rooli, esiintymiseen vaikuttaa harjoittelu, tunteet liittyvät esiintymiseen, motivaatioon ja suhteeseen opettajaan, vain muutamia esimerkkejä mainitakseni. Vastateemoina kulkevat opettajan havainnot ja näkemykset oppilaiden oppimisesta ja kommentit heidän kertomaansa.

Kuten fuugassa, aiheet lomittuvat ja sekoittuvat, eikä aina ole selvää, milloin teema loppuu tai alkaa. Teema voi kulkea peilikuvana tai takaperin, mutta silti se on löydettävissä. Oikeastaan tässä fuugassa on ainoastaan yksi teema: musiikin tekemisen tahto, ja siihen liittyvät kaikki muut esiin nousseet aiheet harjoittelusta tunteisiin.

Fuugaa ei olisi ilman tutkimusprosessia, siksi sen kuvaaminen osana fuugaa on perusteltua. Se on kuin aiheiden ja teemojen etsimistä ja kehittelyä ennen varsinaisen luovan työn alkamista.

5 TUTKIMUSPROSESSI

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Pianonsoiton opiskelu, soitonopetuksen historia, motivaatio, erilaiset oppimisvaikeudet, oppilaiden edistyminen ja opettajan rooli muodostavat monimutkaisen kudenman. Lähtökohtana tutkimukselleni olivat niin sanotut erilaiset oppijat, he, jotka eivät edisty samalla tavalla kuin muut ja tarvitsevat oppimisessaan perinteestä poikkeavia opetusmenetelmiä. Tässä tutkimuksessa erilainen oppija on sellainen, jolle soittaminen on vaikeampaa kuin hänen lahjakkuutensa tai ahkeruutensa perusteella voisi olettaa. Soitonopettajalla on mielessään käsitys siitä, milloin oppiminen on oppilaalle helppoa ja milloin tämä edistyy ”normaalisti”. Kun edistyminen on poikkeuksellisen hidasta tai näyttää vaikealta, opettajan on pohdittava, mistä hitaus johtuu. Onko kyse siitä, että oppilas ei harjoittele, että hän harjoittelee liian vähän tai väärällä tavalla? Jos kyse on harjoittelun ongelmista, onko kyse motivaatiopulasta vai huonoista harjoitteluohjeista? Jos oppilas harjoittelee hyvin, mutta edistyminen on silti vaikeaa, voiko kyseessä olla oppimisvaikeus? Näitä ja monia muita kysymyksiä opettaja kysyy itseltään. Lähdin tutkimuksessa kysymään samoja kysymyksiä.

Tutkimustehtäväni on tunnistaa ja ymmärtää pianonsoiton opiskelijoilla olevia oppimisvaikeuksia ja niiden vaikutusta soitonopiskeluun.

Tutkimuskysymyksiksi täsmentyivät seuraavat:

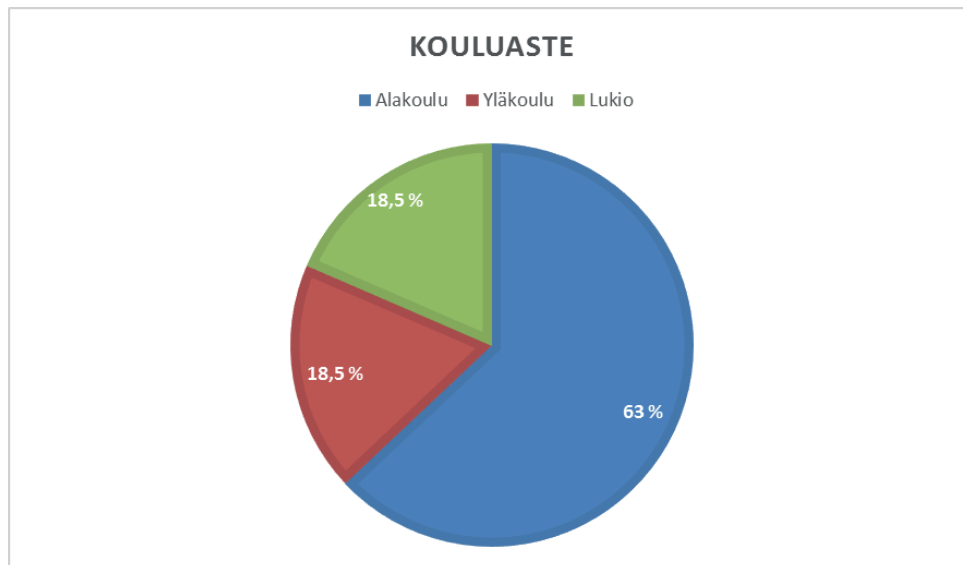
- 1) Millaisia vaikeuksia soittamisessa on niillä oppilailla, joiden oppiminen on hidasta - millainen on ”hidas oppija” pianonsoitossa?
- 2) Miten opettajan havainnot oppilaasta suhteutuvat oppilaan tuloksiin erilaisissa oppimisvaikeuksia mittaavissa testeissä?
- 3) Millaiset opetusmenetelmät auttavat oppilasta pianonsoiton oppimisessa?

5.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimusaineisto

Koska tutkimuskysymykset ja tutkittava ilmiö ovat monisäikeisiä, ne vaativat myös monipuolisia tutkimusmenetelmiä. Triangulaatiolla tarkoitetaan useiden rinnakkaisten menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa (Anttila 2005, 469). Triangulaatiolla voidaan myös kohottaa tutkimuksen luotettavuutta esimerkiksi osoittamalla, ettei jokin tulos ole sattumanvarainen, vaan siihen on päästy useilla eri lähestymistavoilla (Cohen, Manion & Morrison 2000, 112–115; ks. myös Anttila 2005, 469). Kun lähestytään tutkittavaa kohdetta monimenetelmällisesti, myös tutkimuksen luotettavuus kohoaa. Eri menetelmiä käytetään niin, että kvantitatiivista tutkimusta sovelletaan tutkimuksen makrotasolla etsittäessä yleisiä tunnuspiirteitä, joita sitten tutkitaan tarkemmin kvalitatiivisella menetelmällä. Triangulaatio ei kuitenkaan ole käsitteenä yksinkertainen, eikä myöskään metodina ongelmaton. (Anttila 2005, 469–471; Tuomi & Sarajärvi 2009, 143–145.) Käytän tutkimuksessani metodologista triangulaatiota, ja pyrin yhdistämään testien tulokset, oppimisen havainnoinnin ja haastattelut kuvaamaan mahdollisimman tarkasti ilmiötä, josta ei ole vielä paljon tutkimustietoa. Tässä tutkimuksessa määrällistä aineistoa ovat erilaiset oppilaille teetetyt testit (lukinimeämis- ja matematiikan testit), laadullista aineistoa puolestaan haastattelut, oppilaiden havainnointi ja siihen liittyvät muistiinpanot.

5.2.1 Tutkimukseen osallistuneet oppilaat

Tutkimukseen osallistui yhteensä 27 oppilasta. Heistä tutkimuksen alkaessa 17 oli alakoululaisia, viisi yläkoululaisia ja viisi lukiossa. Tutkimuksen alkaessa nuorimmat olivat toisella luokalla koulussa ja vanhimmat lukion ensimmäisellä luokalla. Nuorin oppilaista oli 8-vuotias ja vanhin 16-vuotias. Kyseessä oli siis melko tavallinen soitonopettajan ”luokka”, jossa on hyvin eri ikäisiä ja eri tasoilla (perusasteen alkuvaiheessa, keskivaiheessa ja musiikkiopistoasteella) olevia oppilaita. Luokan koko on tosin suurempi kuin tavallisesti (yleensä maksimissaan opettajalla on 23–25 oppilasta), mikä johtui siitä, että tutkimuksen vuoksi minulla oli opetettavana myös oman oppilaitoksen ulkopuolinen oppilas. Lisäksi tutkimusjakson aikana yksi oppilas jäi väli vuodelle ja hänen tilalleen otettiin toinen oppilas. Kaikkien oppilaiden testien tulokset ovat analysoituna luvussa 7. Haastatteluun oppilaista valikoitui kahdeksan. Haastateltavien valinnasta ja haastateltavista tarkemmin luvussa 5.4.6.



KUVIO 1 Tutkimukseen osallistuneet oppilaat kouluasteittain.

5.2.2 Käytetyt testit

Sanaketjutesti

Niilo Mäki Instituutin ”Sanaketjutesti” on normitettu 8–12-vuotiaiden lasten teknisen lukemisen taidon, eli sanantunnistuksen taidon tason mittaamiseen tarkoitettu testi (Nevala & Lyytinen 2000). Testin avulla voidaan tunnistaa lapset, joilla on ongelmia sanantunnistuksen prosesseissa, mikä heijastuu huonona sanantunnistuksena ja samalla saattaa häiritä luetun ymmärtämistä. Sanaketjutesti mittaa teknistä lukutaitoa, mutta sanantunnistuksen ongelmien syytä testillä ei pysty selvittämään. (Nevala & Lyytinen 2000, 2–3.) Tämä testi teetettiin alakoululaisille eli kaikki testattavat olivat ikärajan 8–12 vuotta sisällä.

Sanaketjutesti koostuu neljästä eri osasta: Erotta sanat toisistaan; Etsi hölynpölyt; Etsi kirjoitusvirheet; Tavuta sanat. Testin kaikki tehtävät ovat aikarajallisia. Oppilaat saivat tehtävissä pisteen kustakin oikeasta vastauksesta annetun aikarajan sisällä. Tehtävät mittaavat lukemisen nopeutta ja tarkkuutta sekä oikeinkirjoituksen tarkkuutta. Testin eri osat mittaavat lukutaitoa eri tavoin, ja eri testeissä tarvitaan jossain määrin eri lukemisen alaprosesseja. Tämän vuoksi kaikkia neljää testiä käytetään oppilaiden testaamisessa, mutta testin käyttäjä voi päättää aikataulun itse. (Nevala & Lyytinen 2000, 7.)

Eri osatestien pistemääriä ei voi suoraan verrata toisiinsa. Kussakin osatestissä testattavan taso selviää katsomalla hänen ikäänsä vastaavan luokan normeista, mitä taitotasoa (1–8) testattavan pistemäärä vastaa. Taitotasot jakavat normiryhmän lapset kahdeksaan lohkokon, joiden jaossa noudatetut prosenttiosuudet vastaavat sitä tasoa, jolla tietty osuus normijoukosta suoritti testin. Esimerkiksi Taitotaso 1 vastaa sitä tasoa, jolla alin 5,0 % normijoukosta suoritti

testin. Taitotasoiille 1–2 kuuluvilla lapsilla on vaikeuksia teknisessä lukutaidossa, taitotasolla 3 vaikeuksia voi olla myös sanakoodauksessa. Taitotasoiilla 4–5 olevilla lapsilla lukutaito on keskitasoa ja taitotasoiilla 6–8 yli keskitason. Sanaketjutestin osatestejä voidaan tarkastella myös yhdessä lukuun ottamatta tehtävää Tavuta sanat. Sanaketjutestistä voi saada kokonaistuloksen laskemalla kolmen muun osatestin keskiarvo. (Nevala & Lyytinen 2000, 10–11.)

Tarzan-testi

Tarzan-testi on teknistä lukutaitoa mittaava testi (Mynttinen & Lahti 1999). Testissä luetaan noin kolmen sivun pätkä (sivut 171–174) Edgar Rice Burroughsin kirjasta Tarzanin viidakkoseikkailuja (1971) (Mynttinen & Lahti 1999, 83–84). Testi on standardoitu noin 16–18-vuotiaille, vaikka sitä käytetään myös alakoululaisten lukemisen tutkimiseen. Tarinaan on lisätty 65 pseudosanaa, jotka eivät tarkoita mitään (ösöksi, kihkertesii), eivätkä ne sen vuoksi sovi myöskään asia-yhteyteen. Koko tekstissä on yhteensä 571 sanaa 50 lauseessa. Pseudosanoissa on kahdesta viiteen tavua: kaksi tavua 18 sanassa, kolme tavua 24 sanassa, neljä tavua 21 sanassa ja viisi tavua kahdessa sanassa. Tämä rakenne muistuttaa suomen kielen rakennetta. Tehtävänä on etsiä niin monta pseudosanaa kuin mahdollista kolmen minuutin aikana. Oppilas saa pisteen jokaisesta alleviivattusta pseudosanasta, mutta pisteitä vähennetään, mikäli oppilas alleviivaa suomen kielen sanan. Testissä on mahdollista saavuttaa 65 pistettä, joskin kolmen minuutin aikaraja on niin tiukka, että yleensä kukaan ei saavuta maksimipistemäärää. Teoriassa testissä on mahdollisuus saada myös negatiivinen tulos, mikäli alleviivaa oikeita suomen kielen sanoja ja hyppii pseudosanojen yli. (Takala & Kuusela 2009, 83–84.)

Tarzan-testi ei ole (kuten eivät muutkaan lukitestit) yksinään peruste todeta lukivaikeutta. Testi on kuitenkin käytännöllinen ja helppo tehdä, se vaikuttaa myös olevan luotettava, ja se diagnosoi sekä lukemisnopeutta että tarkkuutta. (Takala & Kuusela 2009, 84.)

Nopean nimeämisen testi

Nopea sarjallisen nimeämisen testi on muokattu Dencklan ja Rudelin (1974, 1976) sekä Wolfin (1986) kehittämien nopeaa eri käsitteiden nimeämistä testaavien testien pohjalta Suomen oloihin sopivaksi. Testin suomalaisessa versiossa on kuusi osasarjaa, joissa kolmessa ensimmäisessä osasarjassa nimetään kerrallaan yksiköitä yhden käsiteluoakan sisältä (esimerkiksi värit). Neljännessä osasarjassa esineet ovat kuuden eri yläkäsiteluoakan peruskäsitteitä, jotka ovat jo pienillekin lapsille sekä erilaisissa kasvuympäristössä kasvaville lapsille tuttuja, ja kouluikäisillä ne kuuluvat suomen kielen yleisimpien sanojen joukkoon. Viidennessä osasarjassa nimetään kahden ja kuudennessa osasarjassa kolmen eri käsiteluoakan käsitteitä. (Ahonen, Tuovinen & Leppäsaari 2010, 19; Denckla & Rudel 1974, 1976; Wolf, 1986.)

Oppilaan tehtävänä on nimetä testitaulun ärsykkeet niin nopeasti ja tarkasti kuin osaa. Testissä mitataan suoritukseen kulunut kokonaisaika sekä tehdyt virheet. Aikaa verrataan ikätovereiden nimeämisaikaan. Värien, esineiden,

numeroiden ja kirjainten nimeämisen tehtävissä tehdään harjoitusosio, jossa käydään ennen varsinaista testisuoritusta läpi nimettävien ärsykkeiden nimet, jotta varmistutaan siitä, että lapsi tuntee kyseiset ärsykkeet. Koska testissä on vertailunormeja ainoastaan 12 vuoden ja kuuden kuukauden ikään asti, vertailin tätä vanhempia oppilaita viimeisen ikäryhmän keskiarvoihin. En myöskään analysoinut oppilaiden tekemiä virheitä.

Testin standardoimiseksi keväällä 2007 tutkittiin suuri joukko (N=824) suomalaisia lapsia ja normit saatiin 6–12,5 -vuotiaille lapsille. Normiaineiston keräämisen yhteydessä testattiin samalla testillä myös dysfaattisia lapsia. Normiaineistossa (N=824) nimeäminen nopeutui lineaarisesti iän myötä kaikissa osasarjoissa, samoin se tuli myös täsmällisemmäksi, joskaan ei aivan lineaarisesti. (Ahonen ym. 2010, 21, 66–67.)

Matematiikan testit

Hannele Ikäheimon kehittämät testit KYMPPI 1 (Ikäheimo 2011) ja KYMPPI 2 (Ikäheimo 2011) sekä ammatilaskennan valmiuksia mittavaa ALVA-testi (Ikäheimo 2010) tarkastelevat oppilaiden matematiikan osaamisen tasoa. KYMPPI-kartoitukset sisältävät luonnollisten lukujen ja desimaalilukujen käsitteisiin liittyviä tehtäviä, laskutoimituksia sekä mittayksiköiden muunnoksia. Testin tekemiselle ei ole aikarajaa, mutta hitauden syyt kannattaa mahdollisuuksien mukaan selvittää. ALVA on ammatilaskennan valmiuksien kartoitus, joka on suunniteltu ammattiopintojen alkuun. (Ikäheimo 2010; 2012.)

KYMPPI 1-kartoitus teetetään 2.-4. luokilla luokassa tai yksilöllisesti. Tässä tutkimuksessa testi suoritettiin yksilötestinä. Testissä saa pisteen oikeasta vastauksesta. Viisi pistettä saa lukujen vertailun ja viisi lukujonojen jatkamisen tehtävistä, neljä pistettä lukujen merkitsemisestä lukusuoralle, kuusi pistettä mittayksiköiden muunnoksista, kymmenen pistettä laskuista ilman kymmenylitystä ja kymmenen pistettä laskuista, joissa on kymmenylitys. Yhteensä pisteitä voi saada maksimissaan 40. (Ikäheimo 2011). KYMPPI 2-kartoitus teetetään luokassa tai yksilöllisesti 4.-7. luokilla. Sen maksimipistemäärä on 70, ja tehtävinä on lukujen vertailua (6p.), lukujonojen jatkamista (5p.), lukujen pyöristämistä (5p.), mittayksiköiden muunnoksia (10p.), laskujärjestys (4p.), laskuja ilman kymmenylityksiä (10p.), ilman kymmenylityksiä desimaaliluvuilla (10p.), laskuja kymmenylitysten kanssa (10p.) ja laskuja desimaaliluvuilla, joissa on kymmenylitys (10p.). (Ikäheimo 2011.) ALVA-testissä maksimimäärä on 90 pistettä, ja siinä mitataan 10-järjestelmän (10p.), pääsälaskujen (6p.), desimaaliluvun käsitteen (10p.), murtolukulaskujen (4p.), desimaali- ja murtoluvuilla laskemisen (8p.), yksiköiden (6p.), suuruusluokan arvioinnin (6p.), yksiköiden muunnosten (16p.), yhtälöiden ja verrantojen (12p.), prosenttilaskennan (6p.) sekä kokonaisuuksien ja osien (6p.) hallintaa. Testissä ei ole aikarajaa.

ALVA-testin avulla ammattiopintojen alussa voidaan löytää ne oppilaat, joille tulee antaa tuki- ja/tai erityisopetusta, jotta he selviävät ammatilaskennan tehtävistä. ALVA-testin kokeilutulosten perusteella Ikäheimo havaitsi, että kokeilutulokset peruskoulun luokilla 8-10 sekä lukiossa paljastivat perusmatematiikan taitojen puutteita. Erityisesti 10-järjestelmän ja mittayksiköiden

muunnosten hallinta osoittautuivat puutteelliseksi. Näiden kokemusten pohjalta Ikäheimo kehitti alemmille luokille KYMPPI-kartoituksen. (Ikäheimo 2011, 8; 2012, 1.)

5.2.3 Muu tutkimusaineisto

Testien tuloksia analysoimalla voidaan tarkastella oppilailla ilmeneviä mahdollisia oppimisen vaikeuksia. Tämä ei kuitenkaan kertoisi mitään siitä, miten oppilaat soittavat tai miten heidän edistymisensä soittamisessa liittyy tai on liittymättä testien tuloksiin. Soittamiseen ja siinä edistymiseen ei ole olemassa samanlaisia kriteereitä kuin esimerkiksi lukemisessa (ks. luku 4.2), joten tutkimuksessa tarvitaan laadullisia menetelmiä.

Oppilaiden havainnointi ja muistiinpanot

Opettajan työhön kuuluu jatkuva oppilaiden ja käytettyjen opetusmenetelmien toimivuuden havainnointi. Pitkään jatkuneessa oppilas-opettajasuhteessa opettaja pystyy myös ilman muistiinpanoja kertomaan, miten oppilas oppii, mikä on hänelle helppoa ja mikä vaikeaa. Mikäli suhde on toimiva, oppilas uskaltaa myös rehellisesti kertoa siitä, onko harjoitellut ja pystyy myös sanomaan, min-käläisestä musiikista pitää tai onko mahdollisesti kyllästynyt johonkin kappa-leeseen. Oppilas pystyy myös kertomaan, ymmärtääkö hän sen, mitä opettaja puhuu.

Osa opettajista tekee joka tunnin jälkeen muistiinpanoja siitä, mitä kappa-leita tunnilla soitettiin ja mitä oppilaille annettiin tehtäväksi seuraavaa viikkoa varten. Itse kirjoitan oppilaiden läksyviikoihin tehtäväkohtaisesti, mikä oli ollut hyvää ja mitä toivon tehtävän seuraavaksi viikoksi. Näistä läksyviikoista oli mahdollista tarkistaa tunti tunnilta, mitä on ollut läksynä ja kuinka kauan jotain tiettyä kappaletta on soitettu. Tarkistin näistä vihkoista (tai nuotteihin tekemis-täni merkinnöistä) muun muassa sitä, kuinka kauan tiettyä kappaletta oli soitet-tu (vrt. oppimisen hitaus, luku 7.2). Tutkimukseni aikana kirjoitin muistiinpa-noja jokaisen oppilaan jokaiselta tunnilta vihkoon kuukauden ajan keväällä 2012 ja syksyllä 2013. Pyrin tekemään nämä muistiinpanot tunnin aikana heti, kun tein jonkin mielestäni tärkeän havainnon. Katsoin, että kuukauden ajalta tehdyt muistiinpanot riittävät vahvistamaan sen mielikuvan oppilaiden oppi-misestä, joka minulle syntyi joka tapauksessa opettajana. Opetustyylini on sel-lainen, että tempaudun opettamiseen mukaan niin, että muistiinpanojen teke-minen tuntui vievän aikaa itse opetustyöltä. Myös tästä syystä päätin, että kaksi muistiinpanojaksoa oli riittävästi.

Muistiinpanot sisälsivät mainintoja oppilaan osaamisesta: *Klovnit arasti -> ei hyvin ulkoa tai Rumpu ja huilu tosi hyvin yhteen*. Muistiinpanoihin on merkitty myös tärkeitä havaintoja: *HUOM! Soittaa hyvin, kun sanoo ääneen nuotin nimen!* tai *HUOM! Vaikeat soinnut muistaa, kun olin neuvonut, miten käsi liikkuu kosketti-milla*. Myös oppilaiden harjoittelusta on muistiinpanoja: *Soittanut joka päivä pait-si, kun oli mummolla* tai *EI YHTÄÄN HARJOITELLUT*.

Omia havaintojani oppilaiden osaamisesta ja oppimisen tavoista tässä tut-kimuksessa vertasin heidän eri testeissä saamiinsa tuloksiin. Tarkoituksena oli

etsiä yhteisiä piirteitä testien ja soittotunnilla havaittavien oppimisen vaikeuksien välillä. Näistä tuloksista kirjoitan luvussa 7.

Haastattelut

Haastatteluilla pyrin alun perin saamaan tietoa siitä, miten oppilaat kokevat oppivansa: mikä heille oli helppoa ja mikä vaikeaa, ja mitkä opetuksen keinot ovat heitä auttaneet. Koska minulla oli ennestään käsitys siitä, millaisilla keinoilla oppimista voidaan auttaa, ja mitkä ovat yleisimmät ongelmat soittamisessa, laadin haastattelukysymykset (ks. liite 1) tästä näkökulmasta. Oppilaat saivat tutustua haastattelukysymyksiin etukäteen. Haastattelutilanteessa esitin tarkentavia kysymyksiä tarvittaessa tai selitin, mitä kysymyksilläni tarkoitin. Osa kysymyksistä oli rakennettu niin, että tarkentavat kysymykset tulivat heti ensimmäisen kysymyksen perään.

| Kysymystyyppi | Kysymysten määrä | Kysymysten numerot |
|---|------------------|--------------------|
| Soitonopiskelun alkuvaiheet | 4 | 1-4 |
| Soittaminen nyt | 3 | 5-7 |
| Soittamista helpottavat seikat: nuottikuva, neuvominen, merkinnät ym. Harjoittelu | 4 | 8-11 |
| Soittaminen ja tunteet | 1 | 12 |
| Tasosuoritukset ja helpotukset niihin | 2 | 13-14 |
| Prima vista ja oma kehittyminen | 1 | 15 |
| Ulkoa soittaminen ja esiintyminen | 3 | 16-18 |
| Oppiminen koulussa | 4 | 19-22 |
| Musiikin merkitys | 1 | 23 |
| Opettajan merkitys | 1 | 24 |
| Avoin kysymys | 1 | 25 |

TAULUKKO 1 Haastattelukysymykset kysymystyypeittäin.

Neljä ensimmäistä kysymystä koski soitonopiskelun alkuaikoja (motivaatiota ja opetusmetodeja). Halusin ensinnäkin tietää oppilaan motivaatiosta, miksi hän on halunnut alkaa soittaa pianoa. Halusin myös tietää, miten alkeisopiskelu on tapahtunut; tällä halusin kartoittaa, miten paljon nuottikuva on ollut mukana, ja kuinka paljon opiskelusta on tapahtunut kuulonvaraisesti. Testien tulosten ja soittamisen vaikeuksien yhteydet antoivat olettaa, että kuulonvarainen aloitus näkyy jollain tavalla siinä, miten soittaminen jatkossa etenee.

Seuraavat kolme kysymystä kartoittivat oppilaiden ajatuksia heidän soittamisestaan haastatteluhetkellä. Minua kiinnosti, mikä oppimisessa ja soittamisessa tällä hetkellä on oppilaan mielestä helppoa tai vaikeaa ja pitääkö oppilas soittamisesta.

Kysymykset 8-11 kartoittivat tunneilla käytettyjen opetuksen ja harjoittelun keinojen yhteyttä oppilaan omiin kokemuksiin oppimisestaan. Halusin tietää, millaiseksi oppilaat itse kokivat soittamisensa, jotta pystyisin vertaamaan

heidän kokemustaan omiin havaintoihini tunneilla. Olin havainnut, että nuottikuvalla ja nuotteihin tehdyillä merkinnöillä on vaikutusta kappaleiden oppimiseen. Halusin kuitenkin kuulla myös oppilaiden oman kokemuksen asiasta. Lisäksi minua kiinnosti, käyttivätkö oppilaat kotona tunneilla opeteltuja harjoittelun keinoja.

Kysyin myös soittamisen ja tunteiden välisestä yhteydestä (kysymys 12). Kysymyksillä 13 ja 14 halusin tietoa siitä, mitä oppilaat ajattelivat tasosuorituksista ja mahdollisista oppimisvaikeuksisille soittajille myönnettävistä helpotuksista niissä. Seuraava kysymys (15) liittyi prima vistan soittamiseen, ei ainoastaan tasosuorituksissa vaan yleisesti, ja oppilaan omaan kokemukseen prima vista -soiton taidon paranemisesta. Ulkoa soittamiseen ja esiintymisiin liittyvillä kysymyksillä (16-18) halusin saada selville, ovatko esimerkiksi mielikuvaharjoituksen keinot auttaneet oppilaita esiintymisjännitykseen ja ulkoa soittamiseen liittyvissä ongelmissa. Minua kiinnosti myös, mitä oppilaat yleensä ajattelivat esiintymisestä.

Neljällä kysymyksellä (19-22) kartoitin koulunkäynnin helpoutta/vaikeutta ja koulussa ilmenneitä oppimisen ongelmia. Toivoin saavani tietoa mahdollisista oppimisen vaikeuksista koulussa: onko oppilas kokenut vaikeuksia, onko vaikeuksia havaittu koulussa tai onko oppilaalle annettu tukiovetusta. Lisäksi halusin tietää musiikin merkityksestä oppilaiden elämässä (kysymys 23) ja opettajan merkityksestä oppimiselle oppilaan näkökulmasta (24). Lisäksi jätin mahdollisuuden puhua mistä tahansa oppilaalle merkityksellisestä asiasta (25).

Vaikka kaikkien oppilaiden huoltajilta oli pyydetty tutkimuslupa ennen tutkimuksen aloittamista, haastatteluihin pyydettiin vielä erikseen lupa jokaisen oppilaan vanhemmilta. Kaikki perheet suhtautuivat myönteisesti haastatteluihin ja vanhemmat olivat valmiita myös vastaamaan kysymyksiin, mikäli halusin kysyä heiltä jotain. Kerroin, että voin haastatella oppilaita heidän kotonaan tai opistolla tai haastattelu voitaisiin tehdä soittotunnin aikana. Haastattelut toteutettiin pääsääntöisesti oppilaan oman soittotunnin aikana heidän omasta pyynnöstään: he kokivat, että haastattelun tekeminen muuna aikana olisi hankalaa. Tämä sopi myös vanhemmille. Lähes kaikki haastattelut suoritettiin vuoden 2014 aikana, yksi lisähaastattelu keväällä 2016.

Opettajana koin etukäteen ristiriitaa sen suhteen, että käytimme haastatteluihin soittotuntien aikaa. Olen sitä mieltä, että oppilaat ansaitsevat jokaisen soittotunnin ja siellä annettavan opetuksen. Toisaalta halusin kunnioittaa oppilaiden (ja heidän perheidensä) toivetta toteuttaa haastattelut heille mahdollisimman hyvin sopivalla tavalla. Jälkeenpäin totesin, että haastattelun tekeminen auttoi minua opettajana: opin ymmärtämään oppilaiden maailmaa, heidän ajatteluaan ja kokemuksiaan soitonopetuksesta. Itse asiassa puolen tunnin (joskus pidempikin) rauhallinen keskustelu oppilaan kanssa tilanteessa, jossa hän saa itse kuvailla kokemuksiaan soittamisesta ja oppimisesta voisi olla kaikille soitonopettajille hyvä tapa lisätä opettajan ymmärrystä oppilaan elämäntilanteisuudesta ja ajatuksista.

5.3 Tutkimusprosessin eteneminen



KUVIO 2 Tutkimusprosessin eteneminen

Aloitin tutkimusprosessin joulukuussa 2011, jolloin tein ensimmäiset lukitestit piano-oppilailleni (ks. kuvio 2). Tätä ennen olin jo tehnyt havaintoja soittotunneilla, korjannut opetustani tekemiäni havaintojen pohjalta ja käyttänyt pro gradu -tutkielmastani saamaani tietoa opetuksessani. Niinpä on vaikea sanoa, mistä tutkimusprosessi on varsinaisesti alkanut. Toimintatutkimukselleni ominaista onkin tietynlainen kerroksisuus: tarkkailemalla oppilaita teen havaintoja heidän oppimisprosessistaan, samalla muutan omaa toimintaani ja tarkkailen tekemiäni havaintoja oppilaiden oppimisesta voidakseni opettaa paremmin.

Ennen tutkimuksen aloittamista olin keskustellut jokaisen oppilaani kanssa lukivaikeudesta. Ennen ensimmäisten testien tekemistä olin ajatellut teettäväni ainoastaan lukemisen vaikeutta mittaavat testit, siksi keskustelu liittyi ainoastaan lukemisen vaikeuteen. Pyrkimykseni oli ollut painottaa erityisesti sitä, että lukivaikeus (oppilaille tutumpana sana lukihäiriö) ei liity älykkyyteen ja että monella kuuluisalla ja menestyneelläkin ihmisellä oli todettu lukivaikeus. Tarkoitukseni ei ollut vaikuttaa testien tuloksiin vaan varmistaa, että oppilaiden

käsitys lukivaikeudesta ei olisi ongelmakeskeinen. Testien jälkeen kuulin kuitenkin muutaman oppilaan puhuvan keskenään käyttäen sellaisia ilmaisuja, joista kävi ilmi, että tutkimukseen mukaan tuleminen (tässä vaiheessa ajatukseksi oli tutkia ainoastaan niitä, joilla olisi lukemisen vaikeutta) olisi tutkimukseen "joutumista". Lisäksi kertoessani yhdelle tytöistä hänen saaneen testistä tuloksen "hyvä", mutta tuloksen olevan kuitenkin sellainen, että hän voisi tulla mukaan tutkimukseen tarkemmin, näin heti hänen harmistuvan. Puhelimessa tytön äiti vahvisti havaintoni, ja sovimme yhdessä, ettei tyttö tule mukaan tutkittavien (tässä vaiheessa ajatus oli poimia erityistarkkailuun ne, joilla oli lukemisen hitautta) joukkoon. Lukivaikeus tai lukemisen hitauden löytyminen näytti olevan osalle oppilaista noloa tai hävettävää.

Lisäksi lukitestien tulokset aiheuttivat minulle hämmennystä. Olin odottanut tietyiltä oppilailta soittotunnilla havaitsemieni ongelmien vuoksi huonompia tuloksia ja toisaalta joidenkin oppilaiden tulokset olivat huonompia kuin olin odottanut. Koska olin oppinut, että nimeämisen ongelmilla voi olla osuutta lukemisvaikeuksissa, teetin kaikilla oppilailla myös Nopean nimeämisen testin pääasiassa toukokuussa 2012, osalle oppilaista saman vuoden lokakuussa ja yhdelle seuraavan vuoden tammikuussa.

Oppilaisiani oli muutama sellainen soittaja, joilla oli selvästi vaikeuksia soitossa, mutta nuotinluku sujui hyvin. Oli myös oppilaita, joilla oli vaikeutta saada opeteltava materiaali soivaan muotoon (osa kuulonvaraisesti aloittaneita), mutta joiden nuotinluku sinällään oli erittäin hyvällä tasolla. Erään erityisopettajan neuvosta teetin oppilailla vielä matematiikan osaamista testaavia testejä. Tämän opettajan ajatus oli, että koska sekä matematiikassa että musiikissa ollaan tekemisissä symbolien kanssa, matematiikan ongelmat voivat näkyä myös nuotinluvun ongelmina. Samalla hyvä matematiikan osaaminen saattaa näkyä nuotinluvun helppoutena. Matematiikan testit toteutettiin pääosin joulukuussa 2012, muutama testi tammikuussa 2013. Nopean nimeämisen ja matematiikan testien osalta en enää keskustellut oppilaitteni kanssa erikseen oppimisen vaikeuksista, lukivaikeudesta olimme siis keskustelleet ennen ensimmäisten testien tekemistä.

Mitä pidemmälle etenin testien tekemisessä, sitä tietoisemmaksi tulin siitä, että soittamisen ja erilaisten oppimisvaikeuksien suhteen aukoton selvittäminen tällaisella tutkimuksella oli mahdotonta. Oppilaita olisi pitänyt testata vielä ainakin muistin ja hahmottamisen alueella ja siltikin olisi mahdotonta päätellä, johtuuko jokin tietty soittamisen ongelma muistista, hahmottamisesta vai matematiikan oppimisvaikeudesta. Tai johtuuko lukemisen ja/tai kirjoittamisen vaikeus muistista tai onko kaiken takana sittenkin keskittymisvaikeus. Minun oli päätettävä, mihin kohtaan vedän rajan testaamisessa. Päätin, että matematiikan testin jälkeen en teetä oppilailleni enää muita testejä ja teen tutkimukseni päätelmät jo tehtyjen testien pohjalta. Päädyin lopulta myös siihen, että tutkimusaineistossa ovat mukana kaikki oppilaat, ilman erillistä "tutkimukseen mukaan ottamista". Kaikilta oppilailta olin saanut tutkimusluvan ja oppimisen vaikeuksien vertaaminen testien tuloksiin nimettömästi yleisellä tasolla ei yksilöi näistä oppilaista ketään.

Tässä tutkimuksessa määrittelen soittamisen vaikeudet seuraavasti: oppilas etenee opinnoissaan hitaammin kuin hänen lahjakkuutensa ja harjoittelunsa edellyttäisivät. Oppilas saattaa siis olla edennyt opinnoissaan pitkällekin, mutta joutuu osaamisensa eteen tekemään enemmän töitä kuin näyttäisi tarpeelliselle.

5.4 Testien tulokset, lähtö kahdelle ladulle

Kuten jo totesin luvussa aiemmin, huomasin että oppilaiden testaaminen ja testien tulosten vertaaminen oppimistuloksiin ei olisi aukottomasti mahdollista. Oppimiseen vaikuttavat niin monet muutkin tekijät kuin nyt testaamani lukeminen, nimeäminen ja matematiikka. Toisaalta olisin voinut lähteä seulomaan lukemis- ja/tai kirjoittamisvaikeuksisia oppilaita tarkemmin ja erikoistua yhä pienempiin asioihin: mikä nimeämisen ongelma liittyy mihinkin soittamisen ongelmaan jne. Soitonopettajana minua kiinnosti kuitenkin eniten, miten oppilaita voisi auttaa. Muistan myös musiikkiopiston opettajainhuoneessa käydyn keskustelun, jossa kokenut kollega pohti opetustyössä kohtaamiaan haasteita. Hän totesi olevansa iloinen siitä, että asioita tutkitaan soittamisen alueella (ja mainitsi myös minut), mutta toivoi saavansa käytännön työkaluja siihen, miten erilaisten oppijoiden kanssa toimitaan. Päätin siis lähteä tutkimuksessani kahdelle ladulle: verrata jo tehtyjen testien tuloksia oppilaiden soittamiseen sekä haastatella oppilaita saadakseni tietää, miten opetusmenetelmäni toimivat heidän näkökulmastaan.

Kaikki soittajakohtaiset tulokset on anonymiteetin vuoksi tutkimuseettisin perustein jätetty laittamatta tähän näkyville. Oppilaiden soittamisen vaikeuksien ja testitulosten yhteyttä käsitellään siten, että kenenkään henkilöllisyys ei paljastu. Kaikki testit suoritettiin yksilötesteinä.

5.4.1 Lukitestit

Lukitestit suoritettiin kahta lukuun ottamatta oppilaiden omien soittotuntien aikana joulukuussa 2011. Nämä kaksi oppilasta olivat unohtaneet näyttää lukitestikirjeen kotona, joten heitä ei voinut testata ilman vanhempien lupaa. Lisäksi oppilaakseni tullut toisen musiikkiopiston oppilas teki oman testinsä vielä myöhemmin.

Testit suoritettiin syyslukukauden viimeisellä tunnilla sen vuoksi, että siinä vaiheessa lukuvuotta kaikkien oppilaiden esiintymiset, tasosuoritukset ja muut erityistä harjoittelua ja huomiota vaativat tilanteet olivat ohi. Pystyimme tästä syystä keskittymään testin tekemiseen ilman esiintymiskuntoon valmisteltavien kappaleiden aiheuttamaa painetta ja kiirettä. Yhden oppilaan kanssa testi suoritettiin toiseksi viimeisellä tunnilla, koska pidimme yhden sairauden vuoksi pitämättä jääneen tunnin vielä sen jälkeen, kun varsinainen syyslukukauden opetus oli päättynyt. Testin tuloksiin tällä ei mielestäni ollut mitään vaikutusta; esiintymiset olivat jo ohi ja tunnilla ei ollut mitään aikataulullisia paineita.

Sanaketjutesti

Sanaketjutestin teki 17 alakoululaista oppilasta. Sanaketjutestin osatestien vaikeustaso vastaa kunkin luokan syys-lokakuun taitotasoa lukemisessa, ja mikäli testaus toteutetaan muuna ajankohtana, tulokset ovat ainoastaan suuntaa antavia (Nevala & Lyytinen 2000, 3). Koska päätehtävänäni oli opettaa oppilailleni pianonsoittoa, testien teettämiselle paras aika oli silloin kun se häiritsi opetusta mahdollisimman vähän. En myöskään ollut antamassa lausuntoa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista oppilailleni, vaan etsimässä tutkimukseni alkuvaiheessa yhtäläisyyksiä lukemisen vaikeuksien ja soittamisen vaikeuksien välille sekä kartoittamassa sitä, löytyykö oppilaistani sopivia henkilöitä osallistumaan tutkimukseen. Tässä vaiheessa ajatukseni oli ottaa tutkimukseen mukaan ainoastaan oppilaat, joilla olisi testeissä esille tulevaa lukemisen vaikeutta tai hitautta.

Testien teettäminen yksilöllisesti on luonteeltaan erilaista kuin luokkatilanteessa. Tämän vuoksi en käyttänyt kalvoja sanaketjutestissä, vaan selitin kaikki tehtävät oppilaille henkilökohtaisesti paperilla näyttäen. Selitin tehtävät puhekielisesti ja istuimme oppilaan kanssa saman pöydän ääressä. Uskon, että tällä keinoin pystyin luomaan sellaisen ilmapiirin, joka ei aiheuttanut oppilaissa ahdistusta ja poikkesi mahdollisimman vähän soittotuntimme normaalista ilmapiiristä (vrt. Nevala & Lyytinen 2000, 8). Kävimme läpi aina kunkin tehtävän erikseen, ja näytin esimerkiksi, kuinka virheellinen suoritus merkitään. Kerroin, että tehtäviä on niin paljon, että he tuskin ehtisivät tehdä kaikkia, eikä siitä kannattanut huolestua. Tunsin oppilaani ja tiesin, että melko moni heistä oli hyvin tunnollinen eli he saattaisivat ahdistua siitä, etteivät pääse loppuun asti. Selitin myös, että jos tehtävä tuntuu vaikealta, kannattaa mennä eteenpäin. Tätä huolimatta muutamat oppilaat jäivät pohtimaan vaikeampia sanoja sen verran pitkäksi aikaa, että kehotin heitä menemään eteenpäin. Koulussa tehdyissä testeissä ja luokkatilanteessa tämä ei olisi ollut mahdollista. Vaikuttiko tämä testien tuloksiin, en tiedä. Vaikuttiko tämä siihen, että oppilaat saivat testeistä kohtuuttoman hyviä tuloksia, luultavasti ei kuitenkaan. Oppilaani ovat hyvin tunnollisia, mikä näkyi testiä tehdessä mielestäni siinä, että he yrittivät tehdä kaikki tehtävät järjestyksessä. Minun ystävällinen muistutukseni eteenpäin menemisestä auttoi heitä hyppäämään vaikeiden kohtien yli. Ketään oppilaista en joutunut kehottamaan menemään eteenpäin kuin yhden kerran, mikä mielestäni kertoo siitä, että yhteen paikkaan jumiutuminen johtui muista syistä kuin lukemisen tai kirjoittamisen vaikeuksista.

Yksi Sanaketjutestin tuloksista selkeästi esiin noussut huomion arvoinen seikka olivat tavutustehtävien alhaiset pisteet verrattuna muihin testin osioihin. Tästä asiasta keskustelin kahden luokanopettajan kanssa, jotka kertoivat, että nykyään lukemaan opettelussa suositaan äänneeltä toiselle liu'uttamista tavuttamisen sijaan. Tavuttamista kuitenkin harjoitellaan alaluokilla mutta ei enää myöhemmin. Tämä saattoi osaltaan vaikuttaa tuloksiin. Lisäksi Nevala ja Lyytinen (2000, 11) toteavat, että tavutustehtävä mittaa oppilaan suomen kielen tavutuksen tasoa suhteessa ikäryhmään. Siksi sitä ei esimerkiksi pidä laskea mukaan tuloksiin Sanaketjutestin keskiarvoa laskettaessa.

Tässä tutkimuksessa määrittelen, että oppilas joka sai keskiarvoksi 4 tai vähemmän (alempaa keskitasoa tai huonommin), omaa lukemisen hitautta. Jätin huomiotta keskiarvoa laskiessa tavutustehtävän tulokset. Oppilaita, joilla oli Sanaketjutestin mukaan lukemisen hitautta, löytyi yhteensä neljä.

Korkein keskiarvo testeissä oli 8 (erittäin hyvä, paras mahdollinen tulos), huonoin oli 2,33 (heikko).

Tarzan-testi

Tarzan-testin tekeminen kestää vain kolme minuuttia, joten sen teettäminen vei soittotunnista vain pienen osan. Annoin ohjeeksi olla niin nopea kuin mahdollista, ja alleviivata löydetyt epäsanat nopeasti, siisteydestä ei tarvinnut huolehtia. Sanoin selkeästi, milloin aika alkaa ja milloin loppuu. Kerroin myös, että jokaisesta löydetyistä epäsanasta saa pisteen ja että alleviivatusta suomen kielen sanasta menettää pisteen. Kerroin, että testissä on lähes mahdoton päästä loppuun asti, sen vuoksi ei kannata huolestua, jos saa tehtyä vain osan testistä (vrt. Lehto 2009).

Tarzan-testin ohjeistuksessa hyvän tuloksen alarajaksi on määritelty 28 pistettä. Kuitenkin teettämästäni Tarzan-testistä 34 pistettä saanut oppilas on saanut koulun erityisopettajalta lausunnon lukivaikeudesta. Matala tulos Tarzan-testissä voi siis osoittaa lukemisen vaikeutta, vaikka oltaisiinkin testin mukaan hyvällä tasolla. Oppilaan lukemisen vaikeudet voivat tulla esille myös paremmin toisentyylisessä lukemisen testissä. Määrittelen tässä tutkimuksessa lukemisen hitautta omaavaksi oppilaaksi sellaisen, joka sai testistä 34 pistettä tai alle. Tällaisia oppilaita löytyi viisi.

Korkein pistemäärä testissä oli 62, matalin 24.

5.4.2 Nopean nimeämisen testit

Nopean nimeämisen testit suoritettiin suurimmilta osin toukokuussa 2012. Osalle testi tehtiin saman vuoden lokakuussa, yksi oppilas testattiin tammi-kuussa 2013. Testin ajankohdalla ei ole suurta merkitystä testin tulokselle, sillä testin tulosta verrataan saman ikäisiin testattaviin. Testin tekoaikaan vaikuttivat muun muassa se, jos oppilaan kanssa oltiin tekemässä tasosuoritusta, tai jos jostain muusta syystä ei ollut mielekästä tehdä testiä juuri samaan aikaan kuin muiden kanssa.

Nopean sarjallisen nimeämisen testissä on vertailunormeja ainoastaan 12 vuoden ja kuuden kuukauden ikään asti. Koska en ollut antamassa oppilaille lausuntoa lukemisen, matematiikan tai nimeämisen vaikeuksista tai tekemässä muita erityisopettajan toimenkuvaan kuuluvia arviointeja oppilaiden oppimiskyvystä, vertailin tätä vanhempia oppilaita viimeisen ikäryhmän keskiarvoihin. En analysoinut oppilaiden tekemiä virheitä, vaan katsoin (edellä mainituista syistä johtuen) ainoastaan aikaa saadakseni kuvan oppilaiden nimeämisen nopeudesta.

Testissä löytyi neljä oppilasta, joilla nimeäminen oli hitaampaa kuin vertailuryhmän keskiarvo, joko yhdellä tai useammalla osa-alueella.

5.4.3 Matematiikan testit

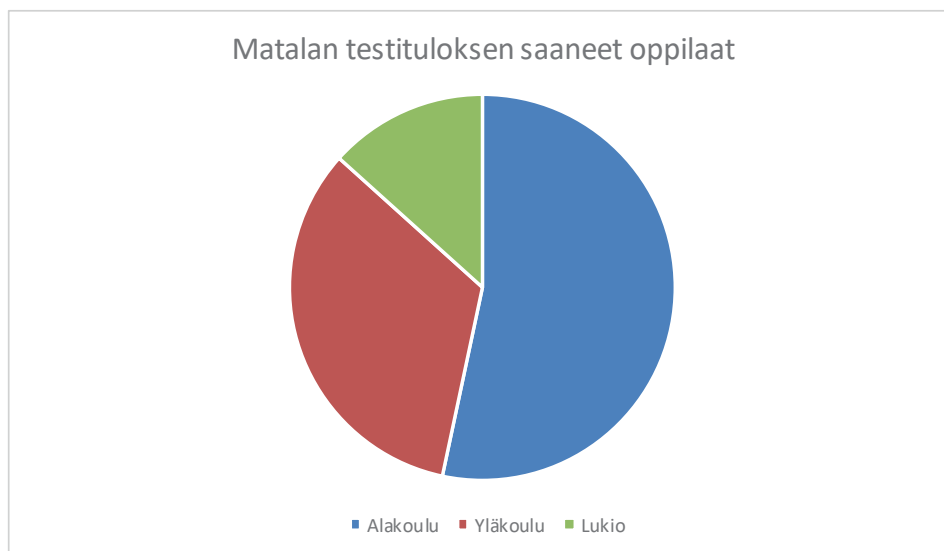
Oppilaiden matemaattisten taitojen testaamiseen käytettiin KYPPI 1 ja KYMPPI 2 -testejä. Lukioikäiset tekivät ammatilaskennan taitoja kartoittavan ALVA-testin. Kaiken kaikkiaan oppilaat saivat matematiikan testeistä hyviä tuloksia.

Tavoitteena on, että KYMPPI 1-kartoituksen sisällöt hallitaan kolmannen luokan kevääseen mennessä arvosanalla 10, KYMPPI 2-kartoituksen sisällöt pitäisi vastaavasti hallita sataprosenttisesti viidennen luokan keväällä. ALVA -testin tulisi onnistua 80 % oikein ammattikorkeakoulussa lääkelaskennan opetuksen alkumittarina. Tässä tutkimuksessa määrittelen, että mikäli oppilas sai matematiikan testissä oikeita vastauksia alle 70 prosenttia, hänellä on jonkinlaisia matematiikan vaikeuksia. Tällaisia oppilaita löytyi yhteensä neljä.

5.4.4 Ongelmia tai hitautta useammassa testissä

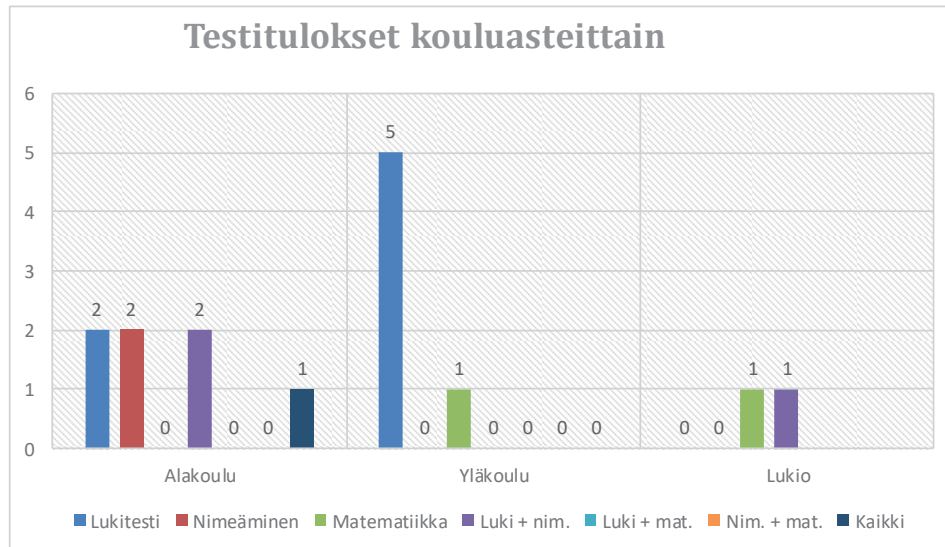
Testeissä löytyi kuusi sellaista oppilasta, joilla oli hitautta tai vaikeutta kahdessa tai kolmessa testissä. Osalla esimerkiksi nimeämisen hitautta oli vain muutamassa testin osiossa, osalla kaikissa. Kahdella näistä oppilaista oli vaikeutta nimeämisessä ja matematiikassa, neljällä nimeämisessä ja lukitestissä. Nimeäminen liittyykin usein lukivaikeuteen, mutta lukivaikeuteen ei välttämättä liity nimeämisen ongelmia (ks. luku 4.2).

5.4.5 Testien kooste



KUVIO 3 Yhdessä tai useammassa testissä määriteltyä alemman tuloksen saaneet oppilaat kouluasteittain.

Tässä luvussa esitän kuvioina oppilaiden testitulokset kouluasteittain (kuvio 3) ja testeittäin (kuvio 4). Kaikkiaan 15 oppilasta sai yhdessä tai useammassa testin osa-alueessa määriteltyä alemman tuloksen. Näistä kahdeksan oppilasta oli alakouluikäisiä, viisi yläkoululaista ja kaksi lukiolaista.



KUVIO 4 Testitulokset testeittäin ja kouluasteittain (n=15).

Vaikeutta yhdessä testissä: Lukitesti; Nimeäminen; Matematiikka

Vaikeutta kahdessa testissä: Luki + nim. (nimeäminen), Luki + mat. (matematiikka), Nim. + mat. (nimeäminen ja matematiikka)

Vaikeutta kaikissa testeissä: Kaikki

Se, että viisitoista oppilasta sai alle määrittelemäni rajan olevan testituloksen, ei tarkoita sitä, että kaikilla näillä oppilailla olisi oppimisen vaikeutta koulussa. Vertaan tämän joukon (n=15) testituloksia soittotuntihavaintoihin luvussa 7.1.

5.4.6 Haastateltavien valinta

Kaikkien testien yhteistuloksena löytyi yhteensä viisitoista oppilasta, joilla oli hitautta tai vaikeuksia jossakin (joissakin) testissä (testeissä) sekä vaikeuksia edistyä soitossa heidän lahjakkuutensa tai harjoittelunsa edellyttämällä tavalla. Osalla oppilaista soittamisen vaikeudet liittyivät vähäiseen harjoitteluun, mutta samaan aikaan yhtä vähän harjoitteleva saman ikäinen oppilas saattoi edistyä huomattavasti nopeammin. Näin ollen pelkkä harjoittelun vähäisyys ei mielestäni selittänyt edistymisen hitautta. Nämä oppilaat saattoivat edistyä ikäänsä nähden erittäin hyvin, mutta opettajan näkökulmasta jotkin tietyt soittamisen osa-alueet olivat heille hankalia. Hankaluudet saattoivat olla melko pieniä-

kin, mutta silti sellaisia, että vastaavan lahjakkuuden omaavat ikätoverit pääsivät tietyissä oppimisen vaiheissa helpommalla. Näin ollen tässä tutkimuksessa, kun puhutaan oppimisen vaikeudesta tai hitaudesta, ei tarkoiteta sellaista oppimisen vaikeutta, johon esimerkiksi peruskoulussa tarvitaan erityistä tukea. Tutkimushenkilöiden oppimisen vaikeudet ovat hyvin eri tasoisia, mutta luonteeltaan sellaisia, että nämä oppilaat joutuivat tekemään paljon työtä päästäkseen tavoittelemiinsa tuloksiin.

Käsittelen kaikkien testattujen (n=27) joukosta löytyneiden testeissä alhaisia tuloksia saaneiden oppilaiden (n=15) soittamisen vaikeuksia luvussa 7.1. Päätin lisäksi haastatella osaa näistä viidestätoista oppilaasta, jotta voisin tarkastella käyttämäni opetusmenetelmien onnistumista oppilaiden näkökulmasta. Tämän päätöksen tein siinä vaiheessa tutkimusta, kun koin, etten saa pelkillä testituloksilla ja opetuksen seuraamisella tarpeeksi tietoa oppilaiden oppimisen tavoista ja opetuksen toimivuudesta. Osalla alemmat pisteet saaneista oppilaisista alhainen tulos testissä aiheutti mielipahaa, tai testin tulos jätettiin kokonaan kertomatta yhdelle oppilaalle vanhemman pyynnöstä. Tästä syystä valitsin ensin haastatteluun kuusi eri ikäistä ja eri tasolla soittavaa oppilasta ja jätin osan alemman testituloksen saaneista (n=15) haastatteleematta.

Valitsin alun perin haastateltavaksi kaikkien testeissä alemman tuloksen saaneiden joukosta (n=15) kuusi oppilasta lähinnä lukemisen ja nimeämisen testitulosten perusteella ja lisäksi kaksi kuulonvaraisesti aloittanutta oppilasta, joilla oli myös matematiikan vaikeutta (n=8). Minua kiinnosti, miten heidän oppimisessaan havaitsemani ongelmat eroavat tai ovat samanlaisia kuin alhaiset lukitestipisteet saaneilla. Molempien kuulonvaraisesti aloittaneiden oppilaiden haastatteluissa kävi ilmi, että heidän oppimisessaan on samanlaisia piirteitä kuin niillä, jotka saivat lukemisen tai nimeämisen testeissä heitä alempia pisteitä. Se, vaikuttaako näiden kahden kuulonvaraisesti aloittaneen oppilaan oppimiseen enemmän heidän oppimisstrategiansa vai vaikeudet matematiikan oppimisessa, ei ole loppujen lopuksi merkityksellistä. Jokin vaikeuttaa oppimista, opettajan on autettava oppilasta. Tutkimukseni avulla voin etsiä näitä oppilasta auttavia keinoja.

Olisin voinut valita oppilaat haastatteluun pelkän lukitestin perusteella, mutta koska en ole erityisopettaja, en voinut katsoa pystyneeni tekemään aukotonta lukitestausta. Lisäksi – koska oppilailla näytti muiden testien tulosten mukaan pääsääntöisesti olevan vaikeutta muillakin alueilla kuin lukemisessa – en olisi pystynyt erittelemään, mikä soittamisen vaikeus johtuu lukivaikeudesta, ja mikä jostain muusta. Minun oli siis valittava haastateltavia testitulosten, omien havaintojeni ja kodeista saamieni tietojen perusteella. Kaikkien haastateltavien kotoa tai oppilailta itseltään oli tullut viestiä, että koulussa tapahtuvassa oppimisessa on ongelmia tai että heidän tavassaan oppia on havaittavissa samanlaisia piirteitä kuin esimerkiksi heidän lukivaikeuksisilla vanhemmillaan. Perheessä on myös saattanut olla lukivaikeus esimerkiksi jollakulla sisaruksella. Tiedotin kaikkia oppilaitani tutkimuksestani sen eri vaiheissa ja vanhemmat ottivat perheessä esiintyvän lukivaikeuden tai huolensa oppilaiden koulunkäynnistä esiin oma-aloitteisesti. En kysynyt tätä erikseen kaikilta oppilailta.

Haastateltavat

Haastatteluihin osallistuivat Maria, Jaana, Saimi, Eeva, Siru, Oili, Eino ja Melissa (nimet muutettu). Heistä viisi oli tutkimuksen alkaessa alakoulussa, yksi yläkoulussa ja kaksi lukiossa. Haastattelujen aikana heistä oli kaksi alakoulussa, neljä yläkoulussa, yksi lukiossa ja yksi jo lopettanut lukion.

Haastateltavien yksityisyyden suojaamiseksi en kerro heistä tässä enempää. Heidän testiensä tulokset sekä taustatiedot ovat olleet tiedossa sekä työni ohjaajalla että testieni tulosten tarkastelussa auttaneella erityisopettajalla. Anonyymiteetin vuoksi alla olevassa taulukossa (Taulukko 2) ei kerrota, kuka haastateltavista sai minkäkin tuloksen testeistä. Koti tarkoittaa taulukossa sitä, että kotoa on tullut soitonopettajalle tietoa joko perheessä esiintyvistä lukivaikkeudesta tai että kotona on koettu, että jonkinlaista oppimisen vaikeutta voisi oppilaalla olla. Koulu tarkoittaa sitä, että oppilas on saanut koulussa erityisopetusta, joku koulussa (esimerkiksi terveydenhoitaja) on kehottanut pyytämään lausuntoa oppimisvaikeudesta tai että oppilas on saanut lausunnon lukivaikkeudesta. Kuulonv. tarkoittaa, että oppilas on aloittanut opiskelun kuulonvaraisesti, Suzuki-metodilla. Taulukossa on listattuna kaikki alemman testituloksen saaneet oppilaat (n=15).

| Oppilas | Luki | Nimeäminen | Matem | Koti | Havainnot | Kuulonv | Koulu |
|---------|------|------------|-------|------|-----------|---------|-------|
| 1 | x | x | | x | x | | x |
| 2 | x | x | x | | x | | x |
| 3 | x | | | x | x | | x |
| 4 | x | | | | x | | x |
| 5 | x | x | | x | x | | |
| 6 | | | x | | x | x | |
| 7 | x | x | x* | | x | | x |
| 8 | | | x | x | x | x | |
| 9 | | x | | | x | | |
| 10 | | x | | | x | | |
| 11 | x | | | | x | | |
| 12 | | x | x | | x | | |
| 13 | x | | | | x | | |
| 14 | x | | | | x | | |
| 15 | x | | ** | | x | | |

* Ei tehnyt koko testiä, koska jo ensimmäiseen sivuun meni enemmän aikaa kuin monilla koko testiin.

** Jäi väli vuodelle ennen testin tekemistä.

TAULUKKO 2 Haastateltavien valinta (n=8) ja testitulokset (n=15)

Luki = Hitautta tai vaikeutta lukemista mittaavissa testeissä
 Nimeäminen = Hitautta tai vaikeutta nimeämisen testissä
 Matem = Hitautta tai vaikeutta matematiikan testissä
 Koti = Perheessä oppimisvaikeutta tai huomioita lapsen vaikeuksista
 Havainnot = Opettajan havainnot soitonoppimisen vaikeuksista
 Kuulonv = Aloittanut kuulonvaraisella metodilla

Koulu = Saanut tukiopetusta tai erityisopettajan lausunnon oppimisvaikeudesta

5.4.7 Harhapolut – kuulonvaraisesti aloittaneet

Ensimmäisten lukitestiä tulosten jälkeen olin hämmentynyt: soittajalla, joilla olin arvioinut olevan jonkinasteista lukemisen vaikeutta, testin tulokset näyttivätkin aivan muuta. Ensimmäinen tulos tutkimuksestani oli siis se, että soitonopettajan tekemät havainnot oppimisesta eivät anna valmiutta erottaa, onko oppilaalla lukivaikeus vai ei.

Nopean nimeämisen ja matematiikan testit vahvistivat käsitystä, että tekemäni havainnot soittamisen vaikeudesta olivat yhteneväisiä joidenkin muiden oppimiseen liittyvien ongelmien kanssa. Näistä ei kuitenkaan tämän tutkimuksen perusteella voi vetää sellaisia johtopäätöksiä, että tietty soittamisen vaikeus yhdistyisi eksaktisti tiettyyn oppimisvaikeuteen tai kielelliseen vaikeuteen (nimeäminen, matematiikka, lukeminen). Pitäisi saada lisää tietoa myös muun muassa oppilaan muistin toiminnasta ynnä muista oppimiseen vaikuttavista tekijöistä kuten tarkkaavuudesta, mutta soitonopettajana en pystynyt näitä neuropsykologista asiantuntemusta edellyttämiä testejä tekemään. Päädyin havaintojeni perusteella miettimään, mikä muu syy kuin oppimisvaikeus voisi olla soittotunnilla havaitsemieni ongelmien taustalla. Löysin muutamalta oppilaalta samoja piirteitä kuin olin itsessäni havainnut: vaikeus saattaa nuottimateriaali soivaan muotoon (uuden kappaleen hidas oppiminen), vaikeus saada kappale hallitusti pitkäkestoiseen muistiin (ulkoa soittaminen) sekä esiintymistilanteen hallinnan ongelmat (esiintymisjännityksen haitalliset vaikutukset soittamiseen). Samoja ongelmia – joko kaikkia tai osaa näistä – olen havainnut oppilaillani.

Tällaisia oppilaita minulla oli yhteensä kuusi ja käsittelen heidän soittamisensa erityispiirteitä luvussa 7.1.5. Kahdella heistä oli matematiikan testissä matalahko tulos, minkä lisäksi heillä haastatteluissa ilmeni samanlaisia oppimisen vaikeuksia koulussa kuin niillä oppilailla, joilla oli testin mukaan esimerkiksi lukemisen hitautta. Tästä syystä sisällytin heidät haastatteluaineistoon: emme voi olla varmoja, johtuvatko heidän oppimistapansa ja tietyt vaikeudet soittamisessa oppimisvaikeudesta vai kuulonvaraisesti aloittamisesta. Toisaalta kaikki haastatellut kertoivat aloittaneensa soittamisen enemmän tai vähemmän kuulonvaraisesti ja opetelleensa kappaleita enemmän korvalla, vaikka nuottikuva olisikin otettu mukaan jo opetuksen alussa. Tutkimukseni tulosten perusteella voidaan sanoa, että kuulonvaraiseen strategiaan turvautuvien oppilaiden oppiminen saattaa vaikuttaa siltä, että heillä olisi jonkin oppimisen vaikeus. Heidän vaikeutensa saada nuottimateriaali soivaan muotoon johtuu kuitenkin enemmän heidän tavastaan soittaa lähes kokonaan kuulonvaraisesti kuin mistään oppimisvaikeudesta. Opettämisen keinot ovat kuitenkin samat.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa keskusteluun nousee kysymys objektiivisesta tiedosta sekä siitä, mikä on totuus. Laadullinen tutkimus on totta siinä konsensukseen ja pragmaattisen totuusteorian ajatteluun perustuvassa näkökannassa, että totuus löytyy sekä ihmisten välisistä sopimuksista että käytännön näkökulmasta. Objektiivisuuskysymyksessä on huomioitava myös sekä havaintojen luotettavuus että niiden puolueettomuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–135.)

Erityisesti tilanteessa, jossa tutkija on samalla osa tutkimusta – soitonopettaja joka tutkii oppilaidensa etenemistä – tutkimuksen objektiivisuus nousee tarkkailun kohteeksi. Tästä syystä on pyrittävä tutkimustilanteessa eriyttämään tutkijan ja opettajan roolit, ja analyysivaiheessa poistumaan opettajan roolista ja asettumaan tutkijan osaan. Lisäksi tulosten aukikirjoittaminen on tehtävä siten, että lukijalla on tieto, millaisessa roolissa kirjoittaja on ollut tutkimusta tehdessään. Tulokset on pystyttävä esittämään siten, että tutkijan objektiivisuus tulosten analyysissä ei jää kyseenalaiseksi. Pyrin kirjoittamaan selkeästi auki myös ne tilanteet, joissa tekemäni havainto on ristiriidassa aiemman käsitykseni kanssa – esimerkiksi sen, että oppilaan hitaus etenemisessä ei välttämättä johdu pelkästä oppimisen vaikeudesta vaan kyse on myös harjoittelun vähyydestä tai alhaisesta motivaatiosta.

Vaikka triangulatiivinen tutkimusote ei ole ongelmaton (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 143–149), eri tutkimusmenetelmien käyttäminen tutkimuksessa antaa sekä enemmän tietoa tutkittavasta ilmiöstä että toimii osaltaan tutkimuksen validiteetin varmistajana. Kun huomiot oppilaiden vaikeuksista eivät perustu ainoastaan opettajan tekemiin havaintoihin vaan myös erilaisten oppimisvaikeutta testaavien testien tuloksiin, tutkimuksen luotettavuus paranee. Samoin triangulatiivisella otteella saadaan enemmän tietoa tutkittavasta ilmiöstä: testi kertoo tiettyjä asioita oppilaan oppimisesta ja havainnointi taas kuvaa sitä, miten oppilaan oppimisen tavat näkyvät soittotunnilla. Haastattelun avulla saadaan mukaan myös oppilaan oma näkemys omasta osaamisesta ja samalla lisää tietoa siitä, missä suhteessa opettajan havainto oppilaan oppimisesta ja opetuksen keinoista on yhteneväinen oppilaan kokemusten kanssa.

5.5.1 Tutkijan rooli

Tutkimukseeni vaikuttaa se, että olen tutkijana samalla opettajan roolissa. Eri roolien tunnistaminen auttaa myös niiden analysoinnissa ja erottamisessa toisistaan. Tämänkaltaisen tutkimuksen tekeminen ei olisi mahdollista ilman opettajuutta ja kontaktia oppilaisiin. Opettaminen on vuorovaikutusta, opettajan on reagoitava oppilaan toimintaan ja viestintään, ja vain toimimalla opettajana minun oli mahdollista saada tietoa oppilaan oppimisesta. Omilla opetusratkaisuilani pyrin vaikuttamaan oppilaaseen: helpottamaan hänen oppimistaan ja auttamaan häntä soittajana eteenpäin. Tutkijana pyrin tarkastelemaan oppilaan oppimista siitä näkökulmasta, toimivatko opetuksen keinot. Samalla tavoin toki

tarkastelin opetuksen toimivuutta opettajana. Tutkijan roolissa pyrin kuitenkin opettajan roolia enemmän tarkastelemaan havaintojen yleistettävyyttä ja peilaamaan huomioitani tutkimustietoon. Tutkijana tarkastelin oppilaita opettajan roolia kylmemmin, tein sellaisia havaintoja oppimisesta ja edistymisestä, joista en puhunut oppilaille itselleen. Opettajana pyrin kannustavaan ja positiiviseen näkökulmaan, tutkijana taas oli otettava analyysivaiheessa etäisyyttä tutkittaviin: he eivät ole oppilaita, vaan tutkittavia.

Tunnistan itsessäni halun nähdä oppimisen ongelmat lähinnä pedagogisina ongelmina: jos oppilas ei edisty odottamalla tavalla, minun on opetettava paremmin. Vaihtoehtoisesti ajattelen, että ongelmat johtuvat oppimisvaikeudesta. Se vaikuttaa siihen, että näen joskus oppilaan etenemisen ongelmat ikään kuin pedagogiikan silmälasien läpi, kun etenemisen hitauteen onkin saattanut olla vaikuttamassa se, ettei oppilas ole harjoitellut tarpeeksi paljon tai tarpeeksi laadukkaasti. Tällöin on mahdollista, että tulokset vääristyvät: etenemisen ongelma näyttää johtuvan oppimisvaikeudesta, ei motivaatio-ongelmista tai yksinkertaisesti huonosta harjoittelusta. Tässä hyvänä apuna ovat toimineet ne muutamien viikkojen ajan pidetyt harjoittelupäiväkirjat joita oppilaat ovat laatineet vapaaehtoisesti. Myös haastatteluissa tai vanhempien kanssa käydyissä keskusteluissa kävi ilmi, mikäli oppilas ei ollut harjoitellut ja oppimisen hitaus johtuikin myös siitä. Tietyllä tavalla vertaaminen muihin saman ikäisiin oppilaisiin – mikä ei pedagogisesti ole suotavaa – on tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää. Kaikki oppilaani ovat tottuneet siihen, että minulle voi kertoa, mikäli ei ole harjoitellut. Jos kaksi suurin piirtein saman ikäistä ja yhtä kauan soittanutta oppilasta harjoittelee yhtä paljon (vähän), mutta toinen edistyy siitä huolimatta huomattavasti nopeammin kuin toinen (jolla on testin perusteella jonkinlaista oppimisen vaikeutta), voidaan olettaa, että oppimisen hitaus johtuu enemmän oppimisvaikeudesta kuin harjoittelun vähyydestä.

5.5.2 Testit

Tutkimuksessani käytettyjen testien (Sanaketjutesti, Tarzan-testi, nopean nimeämisen testi, KYMPPI-kartoitukset sekä ALVA-testi) valintaan ja tulkintaan olen saanut apua kolmelta erityisopettajalta. Tekemieni testien tulokset on vahvistettu oikeiksi, ja kirjoitan tutkimuksessa auki myös, miten testit on toteutettu. Koska teen tutkimusta soitonopettajana enkä erityisopettajana, olen katsonut tutkimuksen luotettavuuden edellyttävän erityispedagogiikan asiantuntijoiden konsultointia.

On melko tavallista – erityisopettajan kertoman mukaan – että koulussa oppimisvaikeudet jäävät huomaamatta. Erityisesti näin on silloin, kun oppilas kompensoi oppimisvaikeutta vahvuuksillaan: kognitiiviset taidot, kuulomuisti, ahkeruus. Näin ollen, vaikka tutkittavistani ainoastaan yksi on saanut erityisopettajan lausunnon lukivaikeudesta, testituloksista voidaan tehdä päätelmä, että tutkittavilla on sellaista oppimisen hitautta tai vaikeutta, joka saattaa tulla esiin myös soitonopiskelutilanteessa.

Koska pianonsoiton osaamiseen ei ole samanlaisia kriteereitä eri ikä- ja luokkatasoille kuin vaikkapa lukemisessa, olen käyttänyt tässä omaa pitkä

opettajankokemustani sekä aiempaa tutkimustietoa sen määrittelemiseen, mikä on oppimisen hitautta tai vaikeutta soittamisessa. Hitaus voi liittyä oppilaan oman lahjakkuus- ja ahkeruustason alittavaan kehitykseen tai siihen, että oppilas joutuu ponnistelemaan huomattavasti saavuttaakseen tuloksia – vaikka erittäin hyviäkin. Hitaus voi olla myös muita vertaisia selkeästi vaikeammassa etenemisessä.

5.5.3 Haastattelut

Yhdistän tutkimuksessa sekä haastatteluaineistoa, testien tuloksia, omia havaintojani että muistiinpanojani soittotunneilta. Haastatteluaineiston osalta käytin menetelmänä aineistolähtöistä sisältöanalyysiä (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–117). Aukikirjoitin haastattelut (änkytystä lukuun ottamatta) sana sanalta ja pyrin merkitsemään muistiin myös, mikäli haastateltava piti pidempiä taukoja sanojen välissä. Tällaisessa haastattelututkimuksessa änkytys ei ole merkityksellinen tutkimuksen tulosten kannalta. Sitaateista erilaiset usein toistuvat sanat (niinku, tota) on jätetty pois, samoin lauseista on poistettu toistoja ja sanoja, jotta tekstistä tulee luettavampaa. Joskus kysyin tarkentavia kysymyksiä oppilailta, ja osassa sitaateista ne on kirjoitettu näkyviin. Yksittäisten sitaattien osalta haastateltavan nimi (muutettu) on sitaatin perässä, vuoropuheluissa sitaatin eteen on kirjoitettu, kumpi on äänessä, haastattelijä vai haastateltava.

Haastattelujen aukikirjoittamisen jälkeen ja jo kuunteluiden sekä haastattelutilanteiden aikana haastatteluista nousi esiin teemoja, jotka toistuivat kaikilla haastatelluilla. Osa teemoista nousi esiin tietenkin sen vuoksi, että kysymyksilläni pyrin saamaan tietoa juuri näistä asioista. En erityisesti etsinyt pelkistettyjä ilmaisuja, vaan tiivistin haastatteluinformaatiota tutkimustehtäväni ja tutkimuskysymysten kautta. En myöskään erityisesti klusteroinut aineistoa, vaan tiettyjen selkeiden teemojen löydyttyä käytin muuta tutkimusaineistoa niiden analysoinnissa. (Vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–110.) Haastattelujen aikaan kävi myös ilmi, että sain sellaista informaatiota, jota en ollut odottanut saavani: oppilaiden oma kokemus soittamisesta on erilainen kuin opettajan näkemys, ja musiikin merkitys oppilaiden elämässä on syvempi kuin opettajan näkökulmasta voi havaita.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112). Omassa tutkimuksessani myös yhdistän haastatteluaineistoa muuhun tutkimusaineistoon.

5.5.4 Havainnointi

Havainnointi on laadullisessa tutkimuksessa yleinen, joskin haasteellinen, tiedonkeruumenetelmä, mikäli sitä pidetään ainoaan menetelmänä. Yhdistettynä esimerkiksi haastattelun kanssa se voi olla hyvinkin hedelmällinen menetelmä. Tutkimuksessani käytän menetelmänä osallistuvaa havainnointia ja vaikutukseni tapahtumien kulkuun on merkittävä: minun toimintani on edellytys oppilaan etenemiselle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81–83.) Tämä asettaa erityisiä vaatimuksia sille, että havainnoinnissa pyrin erottamaan, miten paljon oppilaan

eteneminen on kiinni opetukseni laadusta ja mitkä tekijät opetuksen lisäksi vaikuttavat oppilaan oppimiseen. Lisäksi minun on tarkkailtava, ovatko havaintoni oppilaan etenemisestä oikeita. Tässä auttaa pitkä opettajakokemus.

Niissä menetelmissä, joissa osallistuva havainnointi laajentuu osallistavaksi tutkimusotteeksi, tutkimusprojektiin osallistuvien henkilöiden tietoa arvostetaan ja uskotaan että jokaisen näkökulma on tärkeä ja asioihin on olemassa enemmän kuin yksi tapa nähdä niitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 82-83). Vaikka tutkimukseni ei ole perinteisellä tavalla osallistava tutkimus, oppilaiden näkökulmat omaan oppimiseensa, musiikkioppilaitosjärjestelmän rakenteisiin ja opettajan merkitykseen sekä muihin tutkimuksen teemoihin ovat ensiarvoisen tärkeitä.

6 PÄÄTEEMAT: TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA OPPILAAN NÄKÖKULMASTA

Tässä luvussa esitän vastauksia tutkimuskysymyksiin yksi ja kolme oppilaan näkökulmasta. Etsin vastausta siihen, millaisina oppilaat itse näkevät soittamisensa vaikeudet (tutkimuskysymys 1) ja miten käytetyt opetuksen keinot toimivat oppilaan näkökulmasta (kysymys 3). Tutkimustuloksia tarkastellaan haastatteluista saadun aineiston perusteella. Tarkastelen samalla saatuja tutkimustuloksia ja suhteutan niitä aiempaan tutkimustietoon ja teorian tietoon. Tarkastelen oppilaiden soittamisen vaikeuksia heidän näkökulmastaan, peilaan omia havaintojani oppilaiden kokemuksiin sekä pyrin tutkimaan opetuksen keinojen toimivuutta oppilaiden kokemusten kautta.

Tämän fuugan pääteemoina toimivat oppilaiden haastatteluista nousseet teemat. Haastattelukysymykset on laadittu opettajana tekemiäni havaintojen, aiemmin tekemäni tutkimuksen (Hasu 2010) sekä oppimisvaikeuksia koskevan tieteellisen tiedon pohjalta (esimerkiksi lukivaikeuksien oppilaan vaikeus ymmärtää lukemaansa tai lukemisen hitaus, ks. tarkemmin luku 4). Lopulta kävi niin kuin taiteessa, elämässä ja tutkimuksessakin usein: teemat lähtivät elämään omaa elämäänsä. Minulle opettajana ja tutkijana tärkeät teemat kuten oppimisen vaikeudet ja niiden helpottaminen eivät olekaan oppilaille aiheina yhtä oleellisia kuin innostus, esiintymisen tuottama ilo, jännityksen kanssa pärjääminen tai soittamisen avulla ilmaistavat tunteet. Kun olen opettajana ja tutkijana kiinnostunut siitä, miten oppiminen tapahtuu tai auttavatko mielikuvaharjoitukset esiintymisjännityksen hallintaan, oppilaalle onkin oleellista, että saa soitettavakseen mielenkiintoisia kappaleita tai voi esiintymisessään näyttää osaamistaan.

Kaikki oppilaat ovat vastanneet samoihin kysymyksiin, mutta ensimmäisenä haastattelemani Einon kanssa keskusteltuani lisäsin kysymyksen opettajan roolista. Tarkoitukseni oli saada tietoa siitä, kokevatko oppilaat opettajan tunteilla käyttämät opetuksen keinot toimiviksi. Sain vastauksia myös tähän kysymykseen, mutta keskustelu meni paljon syvemmälle opettajan ja oppilaan suhteeseen. Sain näin enemmän tietoa kuin lähdin hakemaan.

Vastateemoina haastatteluaineistolle kulkevat havaintoni oppilaiden oppimisesta. Nämä vastateemat kulkevat rinnakkain oppilaiden omien kokemusten kanssa jo tässä luvussa, mutta niitä tarkastelen vielä tarkemmin luvussa 7.

6.1 Motivaatio

Kuten jo luvussa 3.4.3 todettiin, oppilaat tarvitsevat perheen tukea sekä soitonopiskelun aloittamiseen että sen jatkamiseen vaikeissa vaiheissa. Kaikilla tutkimuksessani olleilla oppilailla oli – ainakin jossain vaiheessa ollut – sisäinen halu alkaa harrastaa musiikkia, vaikka se matkan varrella olisikin kadonnut tai muuttanut muotoaan. (Vrt. esim. Kosonen 2001, 127–128.)

Erityisesti pienenä aloittaneiden (alle kouluikäisten) oppilaiden soittoharrastuksen aloittamiselle merkityksellistä oli kodin ja perheen aktiivisuus. Vanhempien rooli on vahva sekä instrumentin että opetusmetodin valinnassa.

Ne mun vanhemmat innostu siit Suzuki-ajatuksesta, ja sitte tietyst kysy multa, että haluunko mä, ja mä sanoin, että joo. Ja sitte mä lähin kokeilee sitä, ja siel oli useempia [soittajia] ja siel oli kavereita. (Oili)

Sen takii koska mun isosisko soitti huiluu, ja sitten mun äiti halus, että mäkin soitan jotain. Mä oisin oikeestaan halunnut alkaa soittaa huiluu mut sit mä en saanu, koska M jo soitti, nii sit mä aloin soittaa pianoo. (Melissa)

Vanhempien rooli instrumentin valinnassa – joskus lapsen omaa tahtoakin vastaan – on luonteva ja ymmärrettävä, ja voi johtaa myös erittäin onnistuneisiin lopputuloksiin. Melissallekaan piano soittimena ei lopulta ollut ongelma, vaan siitä tuli hänelle rakas ilmaisin väline.

En mä oo koskaan kyseenalaistanu sitä, et ei mul ole koskaan ollut mitään ristiriitiasi tunteita pianon kaa... mut se [soittaminen] on kuitenkin, mitä mä en koskaan tuu lopettaan. (Melissa)

Eeva oli halunnut soittaa jotain soitinta. Hän oli aloittanut viulunsoitolla, mutta pian havainnut, että se ei niin sanotusti ollut hänen juttunsa. Sitten Eevan *”piti valita joku toinen soitin”* ja hän valitsi pianon. Alkuvaiheessa yksityisopettajan kanssa pianonsoitto motivoi häntä enemmän kuin viulunsoitto.

No se oli kivaa ja mä halusin soittaa siel sillon pianoo, ja mä harjottelin niit läksyjäkii silloin. (Eeva)

Eino ei olisi alun perin halunnut harrastaa mitään, mutta

Minuu muistaakseni kiinnosti tää pianonsoitto ehkä eniten sitten, ja en olis menny harrastamaan mitään, jos minuu ei olis pakotettu siihen. Että menin pakottamisen puolesta sitten tänne pianonsoittoon. (Eino)

Eeva ja Eino eivät siis kumpikaan erityisesti halunneet soittaa (tai harrastaa) mitään, mutta soittamista mieluisin heille oli piano.

Myös muiden vastauksista käy ilmi, kuinka paljon esimerkiksi ympäristöllä on merkitystä. Kodin merkitys sekä mahdollistajana että kiinnostuksen herättäjänä on kiistaton. Kysymykseen *"Miksi aloit soittaa pianoa"* vastauksena tuli Jaanalta: *"No se oli hauskaa ... (Mistä tiesit?) käytiin kuuntelemassa tuntia"*. Äiti oli vienyt lapsen seuraamaan soittotuntia musiikkiopistolla, ja sen perusteella Jaana ajatteli, että soittaminen olisi kivaa, vaikka

No ne [kappaleet] oli vähän vaikeita ja se opettaja oli vähän ehkä tiukka. (Jaana)

Samalla kun ympäristö on tukenut soittamista tarjoamalla mahdollisuuden harrastaa, ympäristö on myös altistanut lapsia musiikille.

Mä olin pienestä pitäen jo hirveen lahjakas, eli mä kuuntelin ihan kamalasti musiikkia. Ja sitten jotenkin se mulla vaan välähti kun mä sain, oliko se viisvuotiaana, sain ton sähköpianon. Sitten mä aloin sillä soittamaan ja tein sillä omia sävellyksiä ja siitä se alkoi. (Maria).

Saimi innostui soittamisesta veljiensä innoittamana (vrt. Davidson ym. 1997, 199):

No mun veljet soitti ekana ja meil oli kotona... meidän tuttu oli pianonopettaja, ja sitten sit kysyttiin haluisinko mäkin kokeilla. Ja sit mä kokeilin ja tykästyin ja sit me soitettiin kaikki yhdessä. (Saimi)

Soittaminen on siis ollut soitonopiskelun alkuvaiheessa – jopa Eevalla ja Einolla – ainakin jollain tasolla itselähtöistä. Musiikki on ollut oppilaille jollain tavoin merkityksellistä, motivaation lähde (ks. esim. Kosonen 2001). Koti on tukenut harrastusta sekä tarjoamalla puitteet että sellaisen ilmapiirin, jossa musiikin harrastaminen on tärkeää. Tämä ilmapiirin merkitys nousee esiin myös myöhemmin, kun soittamisessa tulee kriisivaihe.

Mä olisin halunnut lopettaa sillon keväällä, tai en tulis sitten enää syksyllä, mut äiti pisti sellasen mellakan pystyyn, etten saa lopettaa. No sithän mulle sanottiin, et joo se on vaan tätä murkkuikää, mut ei se ollu. Se oli ihan mun oma mielipide, ja sit mä oon vaan nielly mun ajatukset. (Eino)

Voidaan perustellusti kysyä, miksi sellaisen soittajan pitäisi jatkaa tunneilla käymistä, joka ei kerta kaikkiaan halua soittaa. Einon tapauksessa kyse oli tässä vaiheessa kuitenkin tietynlaisesta tympääntymisestä opettajan opetustyyliin:

X oli sillai tosi mukava, mut mä muistan, et kun mä en ollu pariin kertaan tehnyt läksyiä tai soittanut, en osannu seuraavalla kerralla yhtään mitään ja mä sain kauheest toruja siitä. (Eino)

Opettajan merkityksestä kirjoitan lisää seuraavassa luvussa. Einon tapauksessa kyse oli kuitenkin siitä, että opettajan vaihtuessa myös oma soittomotivaatio

palautui, ja äidin vahva pakottaminen jatkamaan koitui tällä kertaa hyväksi. Musiikkioppilaitoksella instituutiona voi olla myös merkitystä soittamiselle.

Kyl siis se oli mulle sillai ehkä enemmän musiikkiopisto. Tavallaan painotti tänne, oli kaikki ne pääsykokeet, joista mä suoriuduin. Tää oli se paljon parempi paikka, eihän se X (kansalaisopisto) ollu mitään tähän verrattuna. (Eino)

Mielikuva musiikkiopistosta kansalaisopistoa parempana paikkana perustui Einolla sekä pääsykokeisiin että tuntien pituuteen. Tässä tapauksessa siis pääseminen opistoon toimi siten, että Eino uskoi itsekkin voivansa oppia soittamaan paremmin.

Oilin vastauksissa on yhteneväisyyksiä myös Kososen (2001) aineistoon: oppilas soittaa itse valitsemiaan ja itselleen sopivimpia kappaleita kotona, ja soittotunnin ohjelmisto on sitten erikseen. Klassisen musiikin soittamisessa hän koki olevan tietynlaista hohtoa, se motivoi myös ulkoisesti.

Soitan ihan kaikkee: soitan virsiä ja veisuja ja pop ja rock-kirjoista, ja vanhoista pianonsoittokirjoista, sieltä ihan ekoista pianotunnin kirjoista asti kaikkea. ...En mä tarkota [että] kaikkien pitää olla semmosii et soittaa kotoon, mut kyl mä tykkään soittaa tääl tommosii haastavii ja tommosii ihan erilaisii klassisii, koska sit kun ne osaa soittaa, ni sit se on tosi hienoo. (Oili)

6.1.1 Tavoitteet motivaation lähteenä: ”Siinä on se päämäärä ja siihen tähdätään”

Musiikkiopiston järjestelmällisyys tasosuorituksineen voi toimia myös toisin päin kuin Einon tapauksessa, jossa instituutio ja sen systeemi loivat motivaation hakeutua oppilaitokseen.

Se on se silleen tavallaan, et kun niit [tasosuorituksia] on pakko soittaa, niin sit siit ei tuu enää se [tunne itselle] et sitä pianoo harrastais, vaan se on velvollisuus, että soittaa tasosuorituksii. (Eeva)

Eeva ilmoitti jo ensimmäisellä yhteisellä pianotunnillamme, ettei halua soittaa ollenkaan, eli lapsena hänellä ollut motivaatio oli kadonnut muutamien vuosien aikana. Vähitellen löysimme sellaisia kappaleita, joita hänkin halusi soittaa. Kuitenkin neljäntenä yhteisenä vuotenaamme tilanne oli se, että musiikkiopisto tasosuorituksineen edusti paikkaa, jossa on *pakko* tehdä jotain. Kun pyysin Eevaa pohtimaan suhdettaan musiikkiin sinällään, ilman musiikkiopiston rasietta, hän totesi näin:

Sit se tuntuu omalle, tai et jos mä en ajattelis et mä soitan mitään, ni sit mä ajattelin et mä voisin alottaa jonkun soittamisen koska se musiikki on aina ollu mulle osa kaikkee. (Eeva)

Eeva voisi siis kuvitella alkavansa soittaa jotain soitinta, jos siitä puuttuisi ympäriltä musiikkiopistoon liittyvä pakonomaisuus. Sekä Eeva että Eino ovat kui-

tenkin todenneet, että kun joutuu soittamaan muutakin kuin lempimusiikkiaan – esimerkiksi asteikkoja tai etydejä – myös kehittyi soittajana.

Tavallaan et kun on soittanut niitä, nii vähän ymmärtää enemmän siitä, että millast musiikki silloin oli. Ja asteikot, niin osaa enemmän asteikkoja ja sointuja ja tällai. On niistä ollu hyötyä. Vaik ei oo tykänny niistä, mut on niistä ollu hyötyä. (Eino)

Suhtautuminen tasosuorituksiin voi olla oppilaalla myös kaksijakoinen, selvänä esimerkkinä tästä Melissan ja Oilin näkemykset:

Toisaalt se on hyvä, et mennään tasoissa eteenpäin. Se on jotenki selkeetä. Mut tietyst se riippuu kans hirveest soittajasta, et mitä se soittaa. Et voiks silleen määritellä sit tasoa. (Melissa)

Siel tasosuoritukses se on ihan hirveetä kun unohtaa kaiken, ihan kaiken mitä on oppinu, mut ei se muuten niin kamalaa oo. Et se on ihan minkä vaan kappaleen opettelemist. (Oili)

Myös Eeva oli sitä mieltä, että tasosuorituksiin valmistautumisesta voi olla hyötyä, henkisesti ero pakotettuna harrastamiseen ja oman tahdon mukaiseen soittamiseen on kuitenkin vahva:

On silleen [hyötyä], koska mä oisin varmaan viel vähä laiskempi – joka ei välttämättä oo kohta ees mahdollista – jos ei ois soittaa tasoi... Mut sit mä oisin enemmän omalt taholtani mukaan siin soittamisest ku äitin tai jonkun, kenen takii mä soitan pianoo. (Eeva)

Eevan soittamista voikin tarkastella kahdesta näkökulmasta. Se, että hänen oli käytävä tunneilla ja halusin hänen myös tähtäävän tasosuorituksiin, paransi mielestäni hänen soittotaitoaan. Hän jopa näytti nauttivan soittamisesta, kun löysimme sopivan kappaleen. Jos hän olisi jatkanut soittamista yksityisesti, en usko, että hän olisi edistynyt niin pitkälle kuin nyt. Toisaalta hän olisi ehkä nauttinut soittamisesta enemmän. Rauhallinen ja paineeton etenemistahti tuntui hänestä itsestään paremmalta.

Ei ollu mikään kiire tai sellain, et voi mennä omaan tahtiin ja sitte se opetti just silleen löysästi. Ja se oli paljo kivempaa, ku ei ollu mitään päämäärää, et mitä piti soittaa kappaleita, saada biisei jotain. (Eeva)

Soittaminen tuntui musiikkiopiston ulkopuolisessa opetuksessa Eevasta helpommalta, hän käytti enemmän korvaa ja kappaleet olivat yksinkertaisia. Toisaalta Eeva arveli, että soittointo olisi ollut laantumassa joka tapauksessa – opettajanvaihdosta huolimatta.

Siis no ei se opettaja ollu silleen mitenkään hirveen kiva. Tai et ei siin ollu mitään miks mä en ois halunnu soittaa [kun alkoi musiikkiopisto ja tuli uusi opettaja]. Mä olin vaan jo tylsistyny musiikkiopistoon muutenki silleen, et mä en ois halunnu soittaa mitään. (Eeva)

Tasosuoritukset toimivat monilla oppilailta tietynlaisena motivaatiotekijänä ja tason mittarina. Tasosuorituksista ja lähinnä niihin valmistautumisesta voi op-

pia lisää tai niiden suorittamisesta voi tarkistaa omaa edistymistään. Päämäärä ja jonkin asian saavuttaminen ovat myös oppilaille tärkeitä.

On ... [tasosuorituksista hyötyä] ... no niis oppii lisää, ja oppii esiintymään. (Jaana)

No se tuntu siltä, että oon ihan tavis, mä en osaa mitään koskaan. Mutta siis sitten kun mä teen nyt sitä toista tasosuoritusta, niin nyt tuntuu, että mä oon jotenki kehittynyt siinä. (Maria)

No mun mielestä ne [tasosuoritukset] on hyviä. Siinä on se päämäärä ja siihen tähdätään. Se on, siihen sä kerääät kappaleita ja kaikkee, se on se kohokohta. (Siru)

Jos perheessä on useampi soittava lapsi, tasosuoritukset voidaan myös ottaa osaksi perheen yhteistä musiikillista tarinaa.

Se oli sellain tosi iso juttu koko perheelle, et joku teki sen [tasosuorituksen]. (Melissa)

Siru myös koki, että niinkin ikävä tunne kuin esiintymisjännitys tasosuoritusta tehdessä voi olla hyödyksi:

Kylhän se, kun sä meet sinne ja teet sen, mua ainakin varmaan jännittää tosi paljon, niin oppii sen jännityksen kanssa olemaan tekemisissä. (Siru)

Kukaan haastateltavista ei erityisesti pitänyt tasosuorituksista, ja esimerkiksi Saimi totesi, ettei hänen mielestään niitä tarvitsisi olla ollenkaan. Suurin osa haastatelluista oli lopulta sitä mieltä, että tasosuorituksia tekemällä edistyy väkisinkin enemmän kuin jos soittaisi pelkästään omaksi ilokseen. Kaikki eivät kuitenkaan nähneet asiaa sillä tavoin. Ainoa hyöty tasosuorituksista oli se, että voi sanoa suorittaneensa ne.

Tavallaan ihan sama, mutta on se must hyvä asia silleen, et sitten kun aletaan suorittaa sitä, niin sit tulee sellanen, että nyt on pakko harjotella. Ja sit siin tavallaan kehittyä siin kohtaa must tuntuu paremmin. (Saimi)

Oli vaan hieno sanoo, et oli käynyt kolme perustutkintoo, mut en tiää onks siit soittamiseen mitään tekemistä. (Oili)

Musiikkioppilaitoksesta saatava päättötodistus on myös motivoiva tekijä. Suurimmalle osalle haastatelluista tärkeintä ei ollut suorituksesta saatava arvosana, vaan suoritus sinänsä.

Onhan sillä vähän merkitystä, että jos sä saat jonkun hylätyn tai et sä saat ihan parhaan, mut ei se oo niiku tärkein asia. En mä tähtää siihen parhaimpaan numeroon, vaan et mä saan sen tehty. (Siru)

Arvosanoilla ei haastatteluaineiston perusteella ole niin suurta merkitystä oppilaille kuin opettaja joskus kuvittelee. Esimerkiksi Siru oli tähdännyt 2-tasoa tehdessään kiitettävään arvosanaan (4), kun asiasta häneltä kyseistä tasosuoritusta valmistellessamme kysyin. Tutkimushaastattelua tehdessämme kävi kui-

tenkin ilmi, ettei hän myöhemmin edes muistanut, minkä arvosanan oli tasosuorituksestaan saanut (hyvä - 3).

Myös Einolle tärkeämpää oli itse suoritus kuin siitä saatava arvosana. Tämä asia ei tullut esiin haastattelussa vaan muissa keskusteluissa tuntien puitteissa. Eino oli saanut 2-tason suorituksestaan arvosanan erinomainen (5), ja hienot esiintymiset ammattitasoisen kappaleen kanssa saivat muut opettajat odottamaan erityisen hienoa 3-tason suoritusta. Einoon motivaatio harjoitteluun oli kuitenkin siinä vaiheessa vähäistä ja hän oli jälleen lopettamassa soittamista kokonaan. Päätimme tehdä suorituksen, jotta hän saa päättötodistuksen. Hän sai suorituksestaan arvosanan 3 (hyvä) ja oli itse hyvin tyytyväinen. Myöhemmin pohdin, olisiko meidän pitänyt vain harjoitella kappaleita väkisin pidempään paremman arvosanan saamiseksi. Eino itse oli kuitenkin sitä mieltä, ettei hän olisi harjoitellut yhtään enempää, vaan olisi totaalisesti kyllästynyt kappaleisiin ja lyönyt hanskat tiskiinkin. Näin ollen oppilaalle tärkeämpää oli saavuttaa tavoite ja päästä soittamisessa muihin asioihin kuin saada huippuarvosana. Opettajille hyvät arvosanat kuitenkin ovat - huippusuoritusten perinteestä johtuen - tärkeä tavoite, vaikka sitä ei myönnetäkään. Näin ollen oppilaat eivät aina pääse suorittamaan tasosuorituksia, koska he eivät opettajan mielestä ole vielä "valmiita."

6.1.2 Ohjelmiston merkitys motivaatiolle: "Sellaset kappaleet joista en kauheesti tykkää, niin enhän mä niihin laita panosta"

Erityisesti silloin kun oppilaalla on oppimisen vaikeuksia, motivaation on oltava korkealla, jotta pääsee vaikeuksien yli. Tässä opettajan rooli on merkittävä, ja erityisen suuri rooli on valittavalla ohjelmistolla. Kappaleiden on oltava sekä mielekkäitä että riittävän helposti opeteltavia.

Joo se on tosi paljon parempi asia. [Kun on saanut itse vaikuttaa soitettaviin kappaleisiin.]
Just sellaset kappaleet joista en kauheesti tykkää, niin enhän mä niihin laita panosta. (Eino)

Kappaleiden ei tarvitse olla sinällään helppoja, sillä liian yksinkertaisten ja "opettavaisten" kappaleiden soittaminen ei motivoi (ks. luku 3.2.). Eino oli kuullut Griegin kappaleen Hääpäivä Trolldhaugenilla (Op. 65 no. 6), joka on ammattitutkintotasoinen sävellys. Hän halusi oppia soittamaan sen, vaikka ei ollut vielä suorittanut musiikkiopistossa edes 2-tasoa. Teimme sopimuksen, että hankin hänelle nuotit kappaleeseen, kunhan 2-taso on ensin tehty. Tasosuorituspäivänä annoin hänelle nuotin, ja muutamassa viikossa hän oli opetellut kappaleen nuotit lukuun ottamatta teknisesti hankalimpia kohtia. Edistyminen oli huomattavan nopeaa, eikä vastaavaa tapahtunut enää muiden kappaleiden kohdalla.

Jos on kivan kuulonen, niin sitten laittaa motivaatiota siihen. Tai se motivoi. Jos haluaa opetella sen, se tulee nopeemmin. (Eino)

Soittamisessa motiiveina voivat siis toimia ne myönteiset tunnekokemukset, joita soittaminen ja oppiminen saavat aikaan (ks. Ruohotie 1998, 38-39.) Liian helpolta tuntuva kappale voi olla jopa vaikeaa kappaletta työläämpi oppia silloin, kun uuden kappaleen opettelemiseen tarvitaan tavallista enemmän motivaatiota – esimerkiksi oppimisvaikeuden tai kuulonvaraisesti aloittamisen vuoksi (Aunola 2005, 106-108, ks. myös Schunk 1991, 210-211; vrt. luku 3.4.1, tehtävän arvo). Jos oppilaan tekninen ja musiikillinen osaaminen riittäisivät vaikeankin ohjelmiston soittamiseen, mutta opettajan mielestä oppilas ei saa vielä soittaa niin vaikeita kappaleita, se vaikuttaa myös motivaatioon.

Syystä tai toisesta kuulonvaraista strategiaa käyttävän oppilaan vaihtaessa opettajaa kappaleiden vaikeustason ja nuotinlukutaidon välinen kuilu saattaa aiheuttaa myös ongelmia:

[Uuden opettajan kanssa] ne kappaleet, se taso laski, et helpompia kappaleita. Ja sit vaikois pystynyt ehkä soittamaan vaikeempia, ni sit se [opettaja] jotenki ei antanu soittaa, koska ei osannu lukee [nuotteja tarpeeksi hyvin]. (Melissa)

Kappaleen kuulokuva auttaa oppimisessa siten, että se motivoi harjoittelemaan. Mieleinen musiikki on edellytys soittamisesta nauttimiselle ja siihen liittyville hallintakokemuksille, kuten Kososen tutkimuksessa kävi ilmi (ks. Kosonen 2001, 90).

No jos on kivan kuulonen, niin sitten auttaa tietenkin et mä voin silleen vähän korvalla sitä kuulla, ja sitä on must kiva harjotellakin. (Saimi)

Se riippuu siitä, että jos vaikka mä oon kuullu, sen Syksyisen iltapäivän, ja se on mun mielestä tosi kiva kappale, niin sitten kuulon pohjalta mä päätän, että mä haluan soittaa sen enkä mitään taatitaatitaa. (Maria)

Veeran (Hasu 2010, 69) mainitseva tunteileva melodia tai ylipäänsä selkeä kuulomuistiin jäävä melodia auttaa oppimisessa. Kappaleen mielekkyys auttaa myös itse opettelussa, kyse ei siis ole pelkästään siitä, että mieluista kappaletta soittaisi enemmän (ks. esim. Lehmann ym. 2007, 48-49).

Esim. se River, se oli helppo opetella, koska se oli tosi mielekäs kappale. Mä opin sen tosi nopeesti.” [Haastattelija: Onko mielekästä helpompi opetella? Onko vain motivaatioky-symys?] ”Mun mielestä helpompi opetella. (Siru)

Tämä opettajien tulisi ottaa huomioon ohjelmistoa valittaessa. Ei siis tarvitse etsiä helppoja kappaleita vaan sellaisia, joista oppilaat nauttivat. Uuden opetteleminen on useimmille soittajille työlästä vielä useiden vuosien opiskelun jälkeenkin (ks. esim. Gudmundsdottir 2010a, 332), mutta esimerkiksi lukivaikeuksiselle oppilaalle se voi olla erityisen vaikeaa. Silloin kappaleen itsessään on oltava riittävän motivoiva. Motivaatio kappaleen harjoitteluun voi myös kasvaa oppimisen myötä, eikä kappaleesta voi heti sanoa, tuleeko siitä lempi-kappale vai ei.

No mä eka aattelin, kun me otettiin toi... niin mä eka aattelin et se ei oo kiva, mut nyt mä oonki tykästyny siihen. Niin se onkin itse asiassa aika kiva. Yleensä tollaset kappaleet, mä en hirveesti niistä tykkää tai mä en jaksa tarttua niihin, mut sit, kun se menee hyvin ja sit kun sen tajuu, niin se on kiva. (Saimi)

Oppilaan motivoiminen ohjelmiston avulla ei siis tarkoita sitä, että soitetaan ainoastaan nuorison lempimusiikkia. Sonaateista, barokkisävellyksistä ja etydeistä (jotka eivät yleensä ole sitä tutuinta ja siksi automaattisesti mielimusiikkia) voidaan valita oppilaan mielestä parhaalta kuulostavat ja sellaiset, jotka on mahdollisimman yksinkertaista oppia. Opettajan on myös uskallettava antaa periksi jonkin tietyn kappaleen harjoittelemisesta, mikäli näyttää siltä, että oppilaan motivaatio kerta kaikkiaan loppuu kappaleen kanssa kesken. Oppilaalle on enemmän hyötyä siitä, että saa valmiiksi jonkin itselleen mieluisan sävellyksen, kuin että hän soittaa kuukaudesta toiseen sellaista kappaletta, jota ei lopulta opi kunnolla.

Toisten soittaman musiikin kuuleminen voi toimia innostajana, ja jopa jokin yksittäinen kappale voi olla merkityksellinen motivaation lähde (ks. esim. Kosonen 2001, 32 ja spontaani uteliaisuus).

Siis silloin kun meil oli ekat konserttiesitykset siellä [kansalaisopistossa], ja kun siellä oli just niitä ammattilaisia soittamassa myös, jotka soitti tosi hienoja kappaleita. Mä olin ihan oh my god onpa hienoo. Sit mä ajattelin just, että must vois tulla ihan samanlainen josain vaiheessa. (Eino)

Innostus ei välttämättä noussut kappaleesta sinällään, vaan siitä osaamisen tuesta, jonka kappaleen soittaminen vaati. Eino soittikin kyseessä olevan Mozartin A-duuri-sonaatin osan Rondo alla Turca (KV 331) kolmantena yhteisenä vuotenamme. Sen oppiminen itsessään ei kuitenkaan ollut Einolle tärkeää. Toisten osaaminen voi myös lannistaa, mikäli soittaja vertaa itseään muihin.

Nii ku sitä [omaa osaamista] vertaa taas sellasiin ihmisiin ketkä on soittanut pianoo monii kymmeniä vuosii, ja ne osaa soittaa vaan silleen et antaa niille jonkun kappaleen siihen eteen... itte kattoo vaan vieressä silleen et en kyllä osais. (Eeva).

Siinä missä Eino halusi joskus soittaa yhtä hyvin kuin kuulemansa taitava soittaja ja uskoikin pystyvänsä siihen, Eeva koki, ettei pystyisi koskaan saavuttamaan samaa tasoa. Miksi siis edes yrittää?

Nii koska sinne on niin pitkä matka, et mä osaisin soittaa jonkun tollasen. Tai et jos mulle annettais musiikin tunnilla joku, mis on jotkut soinnut, ja mun pitäis soittaa se biisi, ni mä soittasin samalla tavalla kun ykköstason alottajat. (Eeva)

Eeva siis asetti itselleen sellaisen riman, jota ei voisi ylittää, vertaamalla itseään paljon kauemmin soittaneisiin pianisteihin. Toveripiiri voi siis olla myös negatiivinen vertailukohde (ks. esim. Kosonen 2001, 112; Liukkonen & Jaakkola 2012, 52). Haastattelussa kävi ilmi, että tällainen oman osaamisen vertaileminen muihin oli Eevalle luontaista.

Mul on kaikkes ihan sama juttu, et mun on turha yrittää, jos mä en osaa. Mä en olis ikinä aloittanut pesäpalloa, jos mä en olis valmiiks hyvä siinä. (Eeva)

6.2 Opettajan rooli

Opettajan merkitystä motivaatiolle, tunnin ilmapiirille ja oppimiselle on käsitelty jo luvuissa 3.1, 3.4.2 ja 6.1. Tässä luvussa opettajan merkitystä tarkastellaan oppilaiden itsensä kokemana. Kysymyksen opettajan merkityksestä otin mukaan haastatteluun ajatellen lähinnä opettajan merkitystä oppimiselle: onko opettajan opetustavoilla ja pedagogisilla keinoilla oppilaiden mielestä vaikutusta heidän oppimiseensa. Vastauksissa opettajan merkitys osoittautuikin paljon syvemmäksi, koko soittotunneilla käymiseen ja oppimiseen vaikuttavaksi tekijäksi.

Minust se [opettajan merkitys] on paljo tärkeempi, kun mitä se annetaan olla. Musiikkiopistoissa se vaan jotenki sivuutetaan. Annetaan oppilaiden soittaa miten soittaa, ja sit esiintymisissä, jos tapahtuu jotain, nii kauheella tavalla tehään siit semmonen kylmä tilanne. Minust vähän jotkut opettajat vähän, en tiiä, oudosti opettaa tai en tiiä opettaako ees. (Melissa)

Melissan näkökulmasta se, että annetaan oppilaiden soittaa miten soittaa, tarikoitti sitä, että jos oppilas ei oppinut niillä keinoilla, joilla opettaja opetti, hänet jätettiin ikään kuin yksin. Jos oppilas sitten epäonnistui esimerkiksi esiintymisessä, niin tilanne muuttui kylmäksi. (Vrt. opettajan narsistinen ekonomia, luku 3.7.)

Opettajan on siis koko ajan tarkkailtava itseään ja sitä, miten hän reagoi oppilaan käytökseen tunnilla. Oppilaan harjoittelemattomuus on yksi helposti vuorovaikutukseen vaikuttava seikka, kuten tuli esiin jo edellisessä luvussa Einon kertoessa kuinka opettaja torui häntä kovasti, kun läksyt olivat huonolla harjoittelulla muutaman viikon. Opettajan vaihtuminen myöhemmin olikin sitten motivaatiota nostava seikka useammalla tavalla. Sen lisäksi, että Eino sai nyt vaikuttaa soitettavaan ohjelmistoon, hänen oma kokemuksensa soittotunnilta oli toisenlainen.

Kyl siis mulla on ollu tosi kivaa, et sillai nyt kun oon päässy siitä X:stä eroon, kun mulla on ollu paljon kivempaa. Et jotenki mä jus sen takii, kun se oli torunu minuu, nii jäi sellanen kielteinen olo, vaikka X oli tosi mukava, se siis oli tosi mukava. (Eino)

Opettaja voi olla oppilaan mukaan ”tosi mukava” ja silti oppilas kokee torumisen tai moittimisen hyvin raskaasti. Usein on myös niin, että oppilas ei pidä opettajaansa erityisen mukavana, toisin kuin Einon tapauksessa. Omassa mielessään moni opettaja pitää itseään ystävällisenä ja kannustavana. Oppilaan kokemus opettajasta saattaa kuitenkin olla toinen, tai se voi muuttua jo pelkästään yhden kielteisen kokemuksen myötä. Eri oppilaat voivat kokea saman opettajan hyvin eri tavoin (Tikka 2017, 193). Kurkela huomauttaa, että opettaja

on ikään kuin oppilaan ihmissuhdestrategioiden armoilla, sillä nämä strategiat ovat jo hyvin pitkälle kehittyneitä. Myös se, miten musiikkiharrastuksen pariin on päädytty, voi vaikuttaa siihen, millaisen kuvan oppilas opettajastaan rakentaa mahdollisesti jo ennen ensimmäistä soittotuntia. (Kurkela 1994, 319.)

Voidaan ajatella, että tilanne on opettajaa kohtaan epäreilu jo lähtökohtaisesti. Toisaalta nimenomaan musiikkioppilaitoksissa, joissa soittotuntitilanne on yleensä aina alusta asti kahdenkeskinen, opettajalla on omalla käytöksellään mahdollisuus vaikuttaa siihen, millainen hänen ja oppilaan välisestä suhteesta muodostuu (ks. Kiesiläinen 2004, 39–40, ja opetuksen ammattilaisen vastuu vuorovaikutustilanteissa). Oppilaat ovat herkkiä vaistoamaan opettajan tunnetiloja. He myös lukevat äänensävyjä tarkasti, ja opettaja ei itse välttämättä edes huomaa omaa sanatonta viestintäänsä (Kauppila 2006, 35; ks. luku 3.1). Sen lisäksi, että oppilaalla saattaa olla kielteinen ennakkokäsitys soitonopettajasta jo aiemmin mainituista ihmissuhdestrategioiden vuoksi, myös kokemukset soitonopettajista voivat olla kielteisiä tai ainakin sellaisia, että oppilas saattaa jännittää tunneilla käymistä. Oppilaat myös puhuvat soittotunneista ja opettajista keskenään.

Joo, mutta mä en tykkää semmosista opettajista, jotka, että jos on vaikka unohtanu soittaa jonkun soittoläksyn, että opettaja on vaikka sanonu, että sun pitää se ens kerralla osata. Nii että jos ei osaakaan sitä sujuvasti, niin se suuttuu siitä, nii semmonen ope ei ole kiva. (Maria)

Marialla itsellään ei ollut tällaista kokemusta, mutta sana kulkee:

Joo mun yhdellä luokkalaisella Sannalla (nimi muutettu) OLI semmonen opettaja, mutta sitten kun sen äiti murheelliseksi siitä kun se ei osannu, niin sitten ne lopetti koko pianonsoiton. (Maria)

Tarkistin Marian oman kokemuksen vielä kerran häneltä itseltään:

Haastattelija: Ei tunnu pelottavalta täällä mun tunneilla?

Maria: Sie et ole pelottava.

Opettajanvaihdos voi tuoda mukanaan myös kielteisiä kokemuksia, mikäli opettajien opetustyyli tai menetelmät ja näkemykset oikeanlaisesta soittamisesta eroavat paljon toisistaan.

Me oltiin [suzukiopetuksessa] sellanen iso ryhmä ehkä, kun me käytiin kaikis soittoleireis ja kaikki teki jotenki kaikki yhes ... mut sit ku vaihto, niin jotenki kaikki on yksilöitä. Ja sit se on tosi kylmä ja jäätävä tilanne se ku mennään esiintymään ja sit jos mokaa ni ... iha kamalaa. (Melissa)

Esiintymisiin liittyvästä jännittämisestä oppilaat kertovat enemmän luvussa 6.3.1, mutta tässä kohtaa nousee esiin opettajan rooli esiintymisten ilmapiirin luomisessa. Kysyin, oliko edellisessä sitaatissa mainittu paine Melissan mielestä

tullut häneltä itseltään (omat vaatimukset soiton suhteen) vai opettajalta. Tässä vaiheessa oppilas oli ollut alakoululainen.

En mä tiä pystyyks lapsi luomaan viel silleen sitä painetta ... se paine tulee ulkopuolelta. (Melissa)

Melissan kokemus muistuttaa Patstonin (2013, 91–92; ks. luku 3.7.1) huomautusta siitä, että opettajien pyrkimys saavutuksiin voi samalla saada aikaan pyrkimystä täydellisyyteen ja voi itse asiassa laukaista esiintymisjännitystä oppilaissaan. Turvallinen ilmapiiri on tärkeä taiteen tekemisen kannalta, enkä tunne yhtään soitonopettajaa, joka olisi asiasta eri mieltä. Tämän turvallisen ilmapiirin tulisi vallita kuitenkin koko ajan eli myös silloin, kun oppilaan kanssa ei vielä varsinaisesti voida puhua taiteen tekemisestä. Melko isoillekin oppilaille turvallinen ilmapiiri tunnilla on tärkeä, samoin se, miten opetetaan.

Sä oot tommoin enemmän äitihahmo. Se on erilaist, semmost ehkä rennompaa ja semmost että ei ehkä jännitä niin paljon. Ja opetellaan ehkä eri tekniikoilla ja eri tyyleillä. (Oili)

Määränpäät tuli selväks, ja sitte sit oli jotenki yhteisöllisempää ... ja sitte jotenki sä olit kiinnostuneempi minusta persoonana, eikä et mä oon pelkkä oppilas, työ. Nii se oli tosi kivaa. En mä muista, ei mul ollu koskaan mitään negatiivista. (Melissa)

Mikäli oppilas joutuu jatkamaan soittoharrastustaan vastoin tahtoaan, tai jopa aloittamaan sen ilman omaa haluaan, hän saattaa Kurkelan mukaan turvautua *sorretun oppilaan strategiaan* (Kurkela 1994, 320). Einon ja Eevan tapauksissa pyrin ottamaan roolin heidän liittolaisenaan, jolloin ongelmasta tuli meille yhteinen.

Se merkkää silleen paljon, et jos se opettaja on tyhmä, nii sitte ei kiinnostais mennä ollenkaan sinne tunnille, ku tietää, että on tosi ärsyyntynyt ja huonol tuulel ku tulee sieltä pois. Jos se opettaja on kiva, ni sit se soittaminen niiku tavallaan on paljon kivempaa, että ei tuu sellast et halua vaan pois sen takii sielt. (Eeva)

Ymmärtäväinen opettaja voi ikään kuin lievittää soittotunneilla käymisen tuskaa. Opettajan tunnille luoma ilmapiiri on siis ratkaisevassa asemassa, kun pohditaan sitä, millaisena oppilas soittotunneilla käymisen kokee.

Niin se pitää vaan hoitaa jotenkin, ja et jos sul on kiva opettaja, ni se on paljon helpompaa. Ku tulee toimeen ja helpompi puhuu, eikä tarvi miettii silleen niin paljon, mitä sanoo tai silleen. (Eeva)

Kun oppilas kokee turvalliseksi sanoa, ettei ole harjoitellut, tai että ei oikeastaan edes haluaisi soittaa ollenkaan, opettaja ja oppilas voivat yhdessä pohtia, miten asia ratkaistaan. Sekä Einon että Eevan kanssa koin, että saimme aikaan luottamuksellisen ja lämpimän ilmapiirin.

Ei mun tarvi ajatella, et suututkohan sä, jos mä sanon et mä en oo soittanu läksyjä, tai et mä en osaa. (Eeva)

Valinnan vapaus ohjelmiston suhteen ja opettajan ymmärtäväinen suhtautuminen perinteisestä musiikkioppilaitosnäkökulmasta katsottuna liian vähäiseen harjoitteluun on ollut merkittävää myös Einolle. Myös motivoituneelle oppilaalle opettajan luoma ilmapiiri on tärkeä.

Et se on ollu mulle paljon kivempaa, mulla on ollu paljon kivempaa sun kanssa. (Eino)

Se [opettajan rooli] on tärkeä, mun mielest se vaikuttaa aika paljon millanen se opettaja on, ja millanen se suhde siihen opettajaan on. Että se vaikuttaa ihan siihenkin, että onko sinne pianotunnille kiva mennä, vai onko se silleen että "ei, pianotunti". (Siru)

Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kanssa tunnin ilmapiiri ja opettajan tapa ilmaista asioita on erityisen tärkeää.

Must tuntuu et se toinen opettaja ei silleen niin ymmärtäny. Mul on se lukivika, nii sit se ei niin paljo antanu anteeks kaikkii juttuja jota tulee, vaan piti aina osata kaikki. En mä tiedä, se oli silleen haastavampaa, mut en mä edenny mun mielest paremmin kun täällä, et enemmän hitaammin siellä mun mielestä. (Saimi)

Saimi koki toisen opettajan kanssa soittamisen vaikeammaksi ja hän joutui tekemään monen asian kanssa enemmän töitä kuin minun kanssani. Samalla hän kuitenkin omasta mielestään edistyi nopeammin. Tunnilla Saimi sai ikään kuin enemmän anteeksi osaamattomuuttaan, mikä loi hänelle turvallisen olon. Samalla käytetyt opettamisen tavat olivat sellaisia, että hän oppi kappaleita nopeammin kuin aiemmin ja pääsi siten edistymään. Saimi kertoi, että toinen opettaja oli kysynyt usein: "Etkö sä ole taaskaan harjoitellut?" Kysymys oli kuitenkin ollut siitä, että Saimi oppii hitaammin ja eri tavalla kuin moni muu soittaja. Ei voida sanoa, että toinen opettaja olisi ollut tahallaan ilkeä tai jollain tavalla huono opettaja, hänen näkökulmastaan Saimi ei edennyt odotusten mukaisesti, ja perinteisesti syy tähän on ollut liian vähäinen harjoittelu. Tutkimukseni aikana kävi myös ilmi, että Saimi olisi voinut harjoitella enemmänkin. Kyse on kuitenkin siitä, millaisessa ilmapiirissä harjoittelusta ja osaamisen puutteista keskustellaan. Jos tavoitteena on oppilaan soittotaidon parantaminen, syyllistäminen tai moittiminen harvoin saa aikaan samoja tuloksia kuin kannustus.

Kuten jo motivaatiota tarkastellessamme huomasimme, motivaatio on avainasemassa kaikessa oppimisessa. Opettaja voi kokea, että hänen täytyy vaatia kappaleilta tiettyä tasoa huippusuoritusnäkökulman vuoksi, mutta opettaja voi myös naamioida tämän vaatimuksen. Hän voi ajatella ja sanoa toimivansa oppilaansa parhaaksi, vaikka tietoisesti tai tiedostamattaan hän pönkittääkin omaa asemaansa. Kurkelan (1994, 365) mukaan oppilas voidaan nähdä opettajalle samanlaisena self-objektina kuin taideteos on taiteilijalle. Oppilas on kohde, johon opettaja kanavoi omaa keskeisintä minuuttaan, ja opettaja kokee olevansa vastuussa oppilaan kehittämisestä. Samalla opettaja tuntee osan omaa itseään manifestoituvan oppilaan suorituksessa, ja erityisesti hän toivoo, että hänen erinomaisuutensa näkyy oppilaassa ja tämän suorituksissa. Näin ollen, mikäli opettajaa arvostetaan oppilaiden suoriutumisen kautta, ja opettajan mielestä

vain tietynlainen soitto ja asenne soittamiseen kelpaa, oppilaiden kokemus musiikkiopisto-opiskelusta voi jäädä kielteiseksi.

Jotenki kaikki pitää tehdä jollaki tietyllä tavalla. Ja sitä annetaan tapahtua ... monet on vissii kokenu jotain huonoa ilmapiiriä tietyiltä opettajilta, ja se on tosi hassuu, et miten sellasta annetaan tapahtua. (Melissa)

6.3 Esiintyminen

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän musiikin opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että säännöllinen esiintyminen on osa opintoja (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 9). Esiintymiskoulutus alkaa opetussuunnitelman mukaan samalla hetkellä kuin koko opiskelukin, ja etenee taitojen kasvaessa yhä vaativampiin yhteyksiin. Tavoitteena on luonteva ja vapautunut suhde musiikin esittämiseen sekä hyvä itsetunto. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi on kiinnitettävä erityistä huomiota esiintymisjännityksen ja esiintymiseen muuten mahdollisesti liittyvien ongelmien käsittelyyn ja hallintaan. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 19.)

Soittaja on soittamistapahtumassa kahdessa roolissa: hän on sekä musiikin tuottaja että sen vastaanottaja. Ulkopuolinen kuulija tuo soittamistapahtumaan aina oman vaikutuksensa, sillä soittaja huomioi kuulijan aina, tietoisesti tai tiedostamattaan. (Kosonen 2001, 79–81.) Kuulijan läsnäolo vaikuttaa siis soittamiseen tavalla tai toisella.

No ekaks ainakin jännittää tosi paljon. Mutta on se kivaa. On kivaa soittaa jolleen, et ne kuulee mitä sä oot tehnyt. (Siru)

Koska kappaleiden oppiminen (johtuen oppimisen vaikeudesta) kestää kauemmin kuin muilla, hidas oppija ei pysty esiintymään yhtä paljon kuin muut. Kappaleen saaminen esityskuntoon voi viedä puoli vuotta tai jopa vuoden, etenkin siinä vaiheessa, kun opinnoissa on edetty alkeita pidemmälle. Samalla kappaleen valmistaminen esityskuntoon vie aikaa muulta: ohjelmiston keräämiseltä, improvisoinnilta, vapaalta säestykseltä, prima vistan harjoittelemiselta. Siinä missä niin sanottu tavallinen oppilas saa itselleen mukavan esityskappaleen lähes jokaisesta opettelemastaan kappaleesta, erilainen oppija joutuu keskittymään esitystä varten valmistettavaan ohjelmistoon muiden kappaleiden kustannuksella. Esiintyminen on kuitenkin, kuten jo todettua, osa opintoja, ja muille soittaminen tekee musisoinnista eri tavalla vuorovaikutuksellista kuin yksinään soittaminen.

Suurimmalle osalle soittajista esiintyminen on lähtökohtaisesti mukavaa, ja haastattelemistani nuorista ainoastaan Eeva ja Eino suhtautuivat siihen kielteisesti. Tosin soittoharrastuksen alkuvaiheen tilanteesta ei ole minulla tietoa, ja molempien soittajien kohdalla ensimmäiselle yhteiselle vuodellemme osuneet esiintymiset eivät muistini mukaan aiheuttaneet heidän osaltaan vastustusta.

Esiintymiseen liittyvä vireytyminen voi muuttua negatiiviseksi jännitykseksi kielteisten tilannekokemusten myötä (ks. Pörhölä 1995, 147, vrt. luku 3.7.1). Osalle oppilaista suhtautuminen esiintymisiin oli kaksijakoista.

Kyl mä tykkään esiintyy. Sillon kuorokonserteis oli kiva soittaa [kuoron säestäjänä], ja sillon se soittamiin yleensä meni hyvin. Mut sit just tommoin pianokonsertti, se on heti jotenki ihan kauheeta. Ja hirveet paineet tulee, mut sit ku siit selviää, niin sekin on hienoo ... mä en tiä et tuleeks se paine siit, kun ne kaikki muutkin on pianisteja. Et jos sä soitat jossain muussa konsertis, ni nehän muut on vaan ihmisiä se yleisö. Mut sit jos sä oot pianokonsertissa, ne kaikki muutkin soittaa sitä pianoa. (Oili)

Esiintymiseen vaikuttaa siis paljon se, keitä on kuulemassa. Musiikkiopistoon kuuluva perinteinen oppilaskonsertti, jossa oppilaat menevät vuorollaan lavalle ohjelman mukaisesti ilman juontoja, voi olla tilanteena painetta luova. Oppilaat myös tarkkailevat ilmapiiriä ja tunnelmaa esiintymistilanteissa.

Musiikkiopistois toi esiintyminen on jotenki ... vaik minust se on hienoo et on juhallista, mut jotenki se on superjäistä. Tää on harrastus täällä, nii miks sen pitää olla niin pelottavaa kaikille ... se on hassu, miten se tarkkailu joittenki opettajien osalta on niin negatiivista. (Melissa)

6.3.1 Esiintymisjännitys: ”Jännitti niin paljon se tilanne, sit se vaan unohtu”

Käytän tässä luvussa sanaa jännitys kuvaamaan sitä tunnetta, joka oppilailla on esiintymisissä.

Aika hyvin [muistan kappaleet], mut sit kädet tärisee. (Jaana)

Esiintyminen oli Jaanan mielestä hauskaa. Hän onkin tyypillinen esimerkki soittajasta, joka nauttii esiintymisestä, vaikka se tuntuu jännittävältä eikä aina onnistu täydellisesti. Jaanan suhtautuminen esiintymiseen on järkevällä pohjalta: se on yksi osa opintoja. Jaana onnistuu esiintymisissään suurin piirtein samalla tavoin kuin soittotunnilla, eli käsien tärinä ja jännitys eivät ainakaan vielä ole muuttuneet ongelmaksi tai soittoa haittaaviksi tekijöiksi.

Esiintymiseen liittyvät fyysiset oireet ovat myös oppilaille tuttuja. Jaana tiedostaa käsien tärisemisen, mutta hän kokee esiintymiset silti hauskoina tilanteina. Esiintyjä itse tekee eri esiintymistilanteista itselleen eri tavalla merkityksellisiä, ja oppilaiden antamat merkitykset esityksille eivät aina ole sellaisia kuin opettajat olettavat. Osa oppilaista kokee ns. tavalliset esiintymiset (luokkakonsertit, oppilaskonsertit) vähemmän jännittävinä kuin tasosuoritustilanteen. Toisten mielestä tasosuoritus on vähemmän jännittävä kuin konsertti, koska paikalla on vain muutama ihminen. Toisista taas tasosuorituksessa arvioidavana olo on pahempaa kuin suuri yleisömäärä konsertissa.

Ne [tasosuoritukset] on tosi jännittäviä sillai, kun siin on kaikkee sitä prima vistaa ja asteikkoja. Kyl siis ne on ihan hyviä ja niissä on järkee, en kauheemmin pidä niistä. Tavallaan niissähän tuomitaan just sen hetken kaikin perustein. Jos nyt yhtäkkiä käykin jotain kauheita virheitä, vaik oliskin kaikilla tunneilla ollut tosi täydellinen, mut jos se meneekin ihan pieleen. Alkaa jännittää, niin se on ihan plääh, niin se on huono. (Eino)

Eino siis koki lautakunnan tuomitsevan hänen soittonsa, ja tilanne on siinä mielessä hänestä epäreilu, että jännitys estää häntä soittamasta yhtä hyvin kuin kotona harjoittellessa tai soittotunnilla. Esiintyminen isolla lavalla tärkeässä konsertissa ei kuitenkaan ollut hänen mielestään yhtään sen helpompaa:

Muahan jännitti ihan sairaasti, mä olin ihan paniikissa koko ajan. Ja sit mä just aina aatelen, et nyt kaikki menee ihan pieleen. Ja sillai just hetki ennen mun vuoroo, ajattelen et mä mokaan ihan täysillä, et kaikki menee ihan pieleen. Mä tyyliin lasken kaikki mun odotukset ihan alas, ja sit mä vaan annan palaa, ehkä se helpottaa. (Eino)

Einon tapa selvittää esiintymisjännityksestä on ollut odottaa pahinta – tällöin pienikin onnistuminen on aina positiivinen yllätys. Eino ei halunnut tehdä mielikuvaharjoituksia tai suorittaa harjoitusesiintymisiä ennen tasosuorituksia. Esiintyminen oli hänestä kerta kaikkiaan niin kamalaa, ettei hän halunnut ajatella sitä tai esiintyä yhtään enempää kuin on pakko. Viimeisenä opiskeluvuonna (kun päättötodistus oli saatu) keskityimme soittamaan sellaista musiikkia mitä Eino halusi, eikä hän esiintynyt enää tasosuorituksen jälkeen kertaakaan.

Monella soittajalla (itseni mukaan lukien) on se kokemus, että varmaltakin tuntuva kappale voi mennä esityksessä pieleen. Yleensä kyse on kappaleen muistamisesta.

Jännitti niin paljon se tilanne. Sit se vaan unohtu. Sit kun mä menin kotiin sen jälkeen, menin kotiin, että sen on pakko mennä, ja siinä ei ollut enää mitään. Se oli varmaan vaan se tilanne. (Siru)

Kappale, joka oli Sirusta tuntunut varmalta ja helpolta kotona, meni tädin syntymäpäivillä esiintyessä täysin alle oman tason. Tilanne sinällään ei ollut kovinkaan pelottava, läsnä oli vain sukulaisia, ja tilanne oli kotoisa. Tutkimukseni, ja sekä opettajana että esiintyjänä saamieni kokemusten mukaan kyse ei välttämättä ole siitä, että jännitys sinällään pilaisi suorituksen, vaan että harjoitteluvaiheessa kappale on opeteltu enemmän kuulonvaraisesti kuin järjestelmällisesti (ks. Chaffin & Imreh 2002, 342). Ulkoa soittamisesta tarkemmin luvussa 6.3.2.

Suhtautuminen esityksessä ilmeneviin ongelmiin vaihtelee persoonan mukaan. Siinä, missä yksi soittaja kokee virheet kamalina ja itsensä epäonnistujana, toinen kuittaa virheet osana elämää.

Usein siinä on, että on tullut vaikka yks virhe, mutta sitten mä en siitä masennu, vaan että mä vaan jatkan kokonaan. Ja sitten jos vaikka menee vaikka joku tahti väärin, tai sit mä vähän pomppaan, niin se ei minuu haittaa yhtään. (Maria)

Päivi Arjas (2002, 82–87) on tutkinut musiikin ammattiopiskelijoita, joten tutkimuksen tulosten siirtäminen suoraan musiikkioppilaitoksen perusasteelle ei ole mahdollista sellaisenaan. Tutkimuksesta (ks. luku 3.6.1) saa kuitenkin kuvan siitä, miten monisyinen asia jännittäminen on, ja miten moni seikka vaikuttaa siihen, miten esiintymisjännitys koetaan, ja miten se vaikuttaa esiintyjään. Soittajan persoonallisuus vaikuttaa jo alusta lähtien siihen, miten oppilas suhtautuu virheisiin ja epäonnistumisiin. Haastatelluista Eeva ja Eino suhtautuivat esiin-

tymisiin kielteisesti, vaikka opettajana olin saanut todistaa kerta toisensa jälkeen onnistuneita esityksiä. Esimerkiksi Eeva oli onnistunut esiintymisissään joka kerta hyvin, vaikka hän ei ollutkaan halunnut esiintyä kovin paljon. Syynä esiintymishaluttomuuteen oli se, miten hän koki itsensä suhteessa yleisöön.

Mä vihaan esiintymistä, koska mä en tykkää siitä et ihmiset tuijottaa mua ja ne kuuntelee sitä mitä mä teen, koska mä en tykkää tehdä sitä. (Eeva)

Toisaalta juuri positiiviset esiintymiskokemukset ovat auttaneet Eevaa selviytymään esiintymisistä myös henkisesti.

Siin tulee hirveitä paineita, ku et sit ei tiä et mitä tekee, jos se meneeki pieleen. Ja kädet rupee vaan tärisemään ja hikoilemaan ja se on sellain ahdistus siinä. Mut kyl ainaki mul on pari edellistä esitystä menny mun mielest silleen ihan hyvin. Et se auttaa, kun mä aatelen, kun mul on esitys, et mul meni edellisetkin hyvin, ni en mä en mokaa tässä. (Eeva)

Kokemukset esiintymisistä eivät siis yksin selitä esiintymisjännityksen määrää ja oppilaan suhtautumista esiintymisiin. Haastattelutilanteen ulkopuolella Eino kertoi jännittävänsä monenlaisia asioita, esimerkiksi opettajille puhuminen koulussa oli hänestä jännittävää. Oili kertoi samanlaisista kokemuksista.

Mä tietosest, jos mä sanon jollekin, mä vähän aikaa joudun suunnitteleen sitä mitä mä sanon. Kouluunki menemiin on aina vähän jännittävää siin ovella, ja tänne tulemiin ja ihan minne vaan semmoseen muualle kun kotiin on aina must jännittävä mennä. (Oili)

Jos lukiolaisen mielestä on pelottavaa mennä opettajainhuoneeseen kysymään opettajalta jotain koulunkäyntiin liittyvää yksinkertaista asiaa, millaiselta esiintyminen silloin mahtakaan tuntua? Jos yleisö ja lautakunta näyttäytyvät esityksen tuomareina, esiintymisestä on vaikea nauttia, vaikka osaamisen taso olisikin korkealla. Eino ja Oili suhtautuivat samanlaisista kokemuksista huolimatta esiintymisiin eri tavoin, ja tätä erilaisuutta on myös kunnioitettava. Opettajan on lisäksi hyvä muistaa, että oppilaan kokemukset esiintymisistä, jännittämisestä, onnistumisesta ynnä muista seikoista ovat oppilaalle tosia kokemuksia. Opettaja ei voi niitä vähätellä, joskin opettajan on hyvä myös kannustaa turvallisessa ilmapiirissä oppilasta venyttämään rajojaan.

6.3.2 Ulkoa soittaminen: ”Se nuotti tuo, vaik mä en kertaakaan kattois, seläsen turvallisuudentunteen”

Hyvä kuulomuisti ja kyky omaksua musiikkia kuulemalla saattaa johtaa siihen, että kappale on omaksuttu vain pintapuolisesti, ja se saattaa itse asiassa olla muistivirheitä tai ainakin niiden pelkoa aiheuttava tekijä (Arjas 2002, 83; ks. myös luku 3.5.1). Tämä selittäisi monen musikaalisen soittajan muistiongelmia, sillä he oppivat kappaleet helposti ulkoa yksinkertaisesti vain soittamalla niitä. Tämä on siinä mielessä luonteva tapa oppia kappale ulkoa, että varhaisvaiheen pienet kappaleet jäävät lapsille mieleen nopeasti (ks. esim. Hallam 1997), ja niitä on helppo esittää. Siksi läpi soittaminen ja kuulomuistiin turvautuminen jää

helposti ainoaksi ulkoa soittamisen tavaksi myös isompana. Jos tietoisesti ei ryhdytä harjoittelemaan kappaleiden opettelemista esityskuntoon myös niiden muistamisen kannalta, muistiongelmia ja sitä kautta epäonnistumiset esiintymisissä ovat odotettavissa jossain vaiheessa. Erityisesti näin käy, jos oppilas joutuu opettelemaan kaikki kappaleet lähtökohtaisesti kuulonvaraisesti. Tällöin nuotista soittaminenkaan ei usein auta, sillä oppilas ei löydä soittamaansa paikkaa nuotista, jos on harjoitellut pääasiassa kuulonvaraisesti.

Oppilaiden suhtautuminen ulkoa soittamiseen vaihtelee. Toiset ajattelevat, että sisäistääkseen musiikin on parempi soittaa ilman nuotteja (vrt. esim. Hallam 1997b). Toisten mielestä pelkkä nuottikuvan mukanaolo voi lievittää muistamisvaikeuksien aiheuttamia paineita. Jos nuottia on käytetty harjoittelussa järkevästi, ja opeteltu lähtemään eri kohdista kappaletta, nuotista saattaa olla apua. Sen tuoma henkinen tuki voi joka tapauksessa olla tärkeä.

No ulkoa soittaminen on just sillai helpompaa, et kun siin osaa sen ulkoo, niin voi just laittaa sitä musiikkiakin. Jos joutuu katsomaan nuotteja samalla kun soittaa, niin se on vähän könkömpää. Ajattelee vaan niitä nuotteja, eikä sit tuu mitään lisäystä siihen. (Eino)

Tai vaikka osaisin sen ulkoo, niin must se nuotti tuo, vaik se ois siin edessä, vaik mä en kertaakaan kattois, tuo jotenkin siihen sellasen turvallisuudentunteen. Et jos mä en muistakaan, niin voin vaikka vaan vilkasta, niin sit mä muistan sen. (Saimi)

Tasosuorituksissa olisikin Saimin mielestä hyvä voida pitää nuotti mukana. Erityisesti tämä olisi mielestäni suositeltavaa, jos oppilaalla on oppimisvaikeutensa vuoksi vaikeuksia oppia ulkoa kappaleita. Käytännön työssä olen todennut, että kappaleen ulkoa opetteleminen auttaa soittajaa joka tapauksessa. Yhtenä syynä voi olla se, että ulkoa oppiakseen soittajan on kerta kaikkiaan harjoiteltava enemmän. Tällöin myös osaamisen taso nousee väkisinkin. Kamarimusiikkia soittaessakin kappaletta kannattaa opetella soittamaan myös tietoisesti ulkoa. Nuoteista soittaminen voisi myös tulla hyväksytyimmäksi aivan yleisesti, mikäli sille ei löydy muuta estettä kuin perinteen vaatimukset (ks. myös Hallam 1997b, 96).

Lukivaikeuksiselle soittajalle kappale saattaa jäädä helpostikin mieleen vain toistamalla sitä.

Se tulee oikeestaan aika paljon luonnostaan, että kun mä jankutan sitä samaa rivistöä vaikka kuinka paljon, ja kun mä vihdoinkin alan osaamaan sitä, niin se alkaa tulla jo luonnostaan. Kun mä meen soittamaan pianoa, niin en jaksakaan aina ottaa näitä nuotteja siihen pianon eteen. Sit mä lähen vaan kokeilemaan, jos mä jo osaisin sitä ulkoa, niin se alkaa tulla pikkujälkeä aina jossain vaiheessa. (Eino)

Tutkimushenkilöistäni Eino ei halunnut tehdä mielikuva- ym. harjoitteita, mutta hän pystyi silti esiintymään kohtuullisen hallitusti. On siis mahdollista esiintyä hyvin, vaikka ei olisikaan harjoitellut tietoisesti kappaleen mieleen painamista. Tällöin kappale on kuitenkin ehkä enemmän motorisessa muistissa kuin tietoisesti osattu, jolloin esityksen luoma paine aiheuttaa ongelmia.

Moni oppilas hämmentyy, jos hänen pitää aloittaa kappale keskeltä tai tietyn jakson puolivälistä. Tämä ilmiö on yleinen joko oppimisvaikeuden tai luon-

taisen oppimistyylin vuoksi kuulonvaraisesti soittavilla oppilailla, ja soiton mennessä poikki he haluavat aloittaa usein jakson alusta. Tällöin soittaminen kuitenkin perustuu paljon motoriseen ja kuulomuistiin. Ne eivät kuitenkaan riitä varmistamaan soittamisen onnistumista jännittävässä tilanteessa.

Joissakin kohtii, jos pitää mennä toisella kädellä just sen käden yli ja painaa jotain nappulaa, voi tulla sellain, että apua, mikä nappula se oli. Kun siinä on vaan se käden siirtämisen aika muistella et mikä nappula se oli, niin joskus se voi olla ihan tuurista kii, että minkä sielt ottaa. Jos se on joku pikkuvirhe, niin kyllä siitä pääsee jatkamaan. Jos se tulee keskellä jotain isoo kohtaa, nii sit voi tulla just sellain: apua en osaa, ja sit täytyy lähtee jostain ihan alkupäästä, et pääsee kiinni siihen. (Eino)

Tästä syystä harjoitteleimme oppilaiden kanssa paljon sitä, että oppilaan on pystyttävä ulkomuistista lähtemään mistä kohtaa kappaletta tahansa. Tätä varten teemme usein nuottiin merkkejä (tähtiä), joista pitää lähteä soittamaan. Sen lisäksi, että oppilas joutuu oikeasti tietämään, mitä säveliä soittaa, hän saa menetelmän avulla myös varmuutta osaamisestaan. Saatan keskeyttää oppilaan soiton, ja hänen on pystyttävä jatkamaan keskeltä kappaletta, mieluiten seuraavasta tähdestä. Eino, joka opetteli kappaleet ulkoa jankkaamalla, pystyi kuitenkin myös lähtemään eri kohdista kappaletta, kun tätä harjoitelimme. Hän ei itse kokenut, että se olisi välttämättä kuitenkaan auttanut häntä esiintymisissä.

Mä oon tippunu myös semmosessa kohassa, mitä me [oli] oltu opeteltu, sitä kohtaa mistä lähteä uudestaan. Nii siitä ei oo sit kauheesti apuu, et siin se on ihan arvontaa pelkästään. Et sit se lähtee liikkeelle, jos on lähteäkseen, et ei se aina auta. (Eino)

Eino ei kuitenkaan vaikeissakaan kappaleissa ole esityksissä jäänyt jumiin niin, ettei olisi päässyt jatkamaan melko nopeasti. Opettajana olen sitä mieltä, että tunnilla tekemämme harjoitteet ovat auttaneet Einoa siten, että hän löytää paikan josta pääsee jatkamaan, vaikka ei itse sitä tiedosta.

Joo mä saan tota, mä saan yllättävän nopeesti [kiinni kappaleesta], vaikka kuinka aattelee ett ei, tää meni ihan pieleen. Mutta sit se vaan yhtäkkiä taas lähtee liikkeelle. En osaa sano miten, mut se vaan menee. (Eino)

Samankaltaiset sävelkulut kappaleissa menevät myös helposti sekaisin esimerkiksi etydeissä, joissa nopeasti on pystyttävä muistamaan, miten samalla tavoin alkanut juoksutus menee eri kerroilla. Tällaisessa paikassa oppilaan on osattava sanallisesti kertoa, mikä ero niissä on sekä sävelten että sormitusten osalta. Lisäksi oppilaan on pystyttävä kesken juoksutuksen soittamaan mikä tahansa lopetus sävelkululle, kun pyydän sen häneltä. Nopeassa kappaleessa, kuten etydissä, on kyse motorisen muistin ja tietoisien muistamisen yhdistämisestä (ks. esim. Hallam 1997b, 95–96). Suorituksen on tultava tietyllä tavalla automaattisesti, mutta samalla on pystyttävä ohjaamaan sormia tietoisesti niissä paikoissa, joissa sävelkulku menee eri kerroilla eri tavalla. Oppilaan kokemuksen mukaan tällaisella tavalla harjoitellun kappaleen osaaminen eroaa selvästi ikään kuin itsestään ulkomuistiin jääneen kappaleen osaamisesta:

Sen Riverin [Yiruma: The River flows in You] mä muistan silleen eri tavalla, kun ton [Bertinin etydin]. Etydin mä muistan silleen täsmällisesti, että mitä tulee seuraavaksi ja just sormijärjestyksenkin kanssa. Sen Riverin mä muistan silleen, et se on enemmän jossain, en mä oikein tiedä missä se oikein on. Se vaan tulee jostain, sä vaan soitat sen. (Siru)

Yiruman sävellys oli Sirulle mieluisa, ja se jäi mieleen heti. Sen kumpikaan julkinen esitys ei kuitenkaan mennyt yhtä hyvin kuin tunnilla, vaan Siru sotkeutui sormiinsa eikä enää muistanut missä oli, ja joutui etsimään mistä pääsisi jatkaamaan. Etydin esitykset menivät puolestaan molemmilla kerroilla hyvin, ilman muistiongelmia. Myös Oili, jolla oli aiemmin muistiongelmia, oppi käyttämään sekä uuden opettelussa että ulkoa soittamisen harjoittelussa niitä työkaluja, joita tunneilla oli opeteltu. Joskus harjoitus jäi viime tippaan, mutta tuotti tuloksen.

Kaikki mitä me ollaan just täällä harjoteltu ulkoo soittamaan, ja jauhettu jotain pätkeä niin et se menee ulkoo, niin totta kai se auttaa ja sit se menee ulkoo ... mä varmaan viimeeseen päivään [ennen tasosuoritusta] opettelin ja just painoin mieleen kaikki semmoset kohat, jossa takkuili. Mitä sävelii siin on, ja yritin soittaa päässä ulkoo mahdollisimman paljon ja miettii niit nuotteja, ja mahdollisimman paljon muistisääntöi ja kaikkee et se vaan menis. (Oili)

Melissa oli jatkanut soittamista musiikkiopiston jälkeenkin, ja mielessä ulkoa soittaminen – jota harjoittelimme jo musiikkiopistoaikana – oli alkanut sujua. Se ei kuitenkaan ole helppo tekniikka, joten sen omaksuminen vaatii oppilaalta paljon (ks. myös luku 8.6.2).

No sillon se tuntu heprealta. Mä en osannu yhtään. Mä en ees tajunnu et onks se mahdollista tietää jokaista ääntä, nii sit mä en tehny ees oikeest vaivaa sen eteen. Mut nyt kun mä tiedän et mä pystyn siihen, nii sitte mä teen sitä. (Melissa)

6.3.3 Itselleen soittaminen, oma itse kuulijana: ”On ihan omissa maailmoissa”

Lopuksi on kysyttävä, onko oppilaiden pakko esiintyä. Opetussuunnitelman perusteissa toki lukee, että säännöllinen esiintyminen on osa opintoja, mutta voidaan myös miettiä, eikö riittäisi, että oppilaat saavat itse nautintoa soittamisestaan. Kosonen huomauttaakin, että soittajaprofiilista (piano-opiskelijat, musiikinharrastajat, soittelijat) riippumatta soittajille erityisen mieleinen soittamistilanne on sellainen, jossa ei ole kuulijoita (Kosonen 2001, 79). Soittaja saa ikään kuin keskustella itsensä kanssa ja nauttia soitetusta musiikista parhaalla mahdollisella tavalla. Moni tutkimuksessa haastatelluista oppilaistani koki nimenomaan itselle soittamisen kaikkein palkitsevimpana. Kun soittaa sitä, minkä jo osaa, ja aivan sillä tavoin kuin itse haluaa, voi jopa motivoida itseään opettelemaan uutta:

...kotona tosi paljon soitan sitä minkä osaan jo ulkoo ... oon soittanut paljon troidhage-nii ja riveristä soitan sitä alkuu koska se on niin kivaa, kun osaa sen. Kun on pakko opetella uutta, niin täytyy hakee siitä inspiraatiota. (Eino)

Omassa maailmassa soittaminen on turvallista, ja silloin kun paikalla ei ole kuulijoita, se on myös hyvin palkitsevaa, kun jännitys ei ”pilaa” soittoa. Kappaleen soittaminen läpi on myös merkki osaamisesta. Eino käyttää omassa maailmassa olemista keinona onnistua esiintymisessä. Jos hän putoaa sieltä, hänen on päästävä omaan maailmaansa takaisin voidakseen jatkaa onnistuneesti:

...tavallaan kun uppoutuu omaan maailmaan ja soittaa siinä omassa maailmassaan, se tulee luonnostaan. Et ei tarvi kattoo edes sormii ja siinä ei ole ajatus sillai mukana. Jos ajatus tulee mukaan kesken sen esityksen, niin sit tavallaa se ajatus ei osaakaan niitä sormia. Pitää takaisin mennä omaan maailmaan. (Eino)

Eino kokee myös pääsevänsä omaan maailmaansa melko helposti takaisin:

Mulla on just käyny konserteissa jonkin verran, et olen taas tullut järkiini siinä. Ja et on voinu käydä jotain tämmöst häikkää, mut sit tavallaan, jos löytää oikeen nuotin, niin on se mahdollisuus, että menee eteenpäin taas siihen omaan maailmaan. Tai on mahdollista, että sit jää vaan siihen, että apua, ja voi kestää jonkin aikaa ennen kuin saa nuotista kiinni. (Eino)

Haastatelluista erityisesti Eino puhui omasta maailmasta ja siihen uppoutumisesta, mutta tällainen kokemus on tuttu monelle soittajalle. Osa soitettavista kappaleista voisikin olla ”itselle soitettavia”, jolloin niiden hallittuun ulkoa muistamiseen ja tekniseen hiomiseen ei tarvitse käyttää niin paljon aikaa. Voi keskittyä olennaiseen: musiikista nauttimiseen. Joskus muille soittaminen voi olla musiikista nauttimisen este. Kun taidot karttuvat, itsekseen soittaminen saa myös hyvin monenlaisia muotoja.

No jos soittaa yksin niin saattaa tulla [hyvä tunne] mut jos soittaa jolleen muulle, nii sit on vaan silleen kankee. (Eeva)

Mä vaan kävelen siihen pianolle, ja siin on päällä aina nuottei. Otan siit vaan jonkun, tai soitan mitä siin päällimmäiseen on, ja vaihtelen ja selaan, ja soitan kaikest vähän jotain, ja jos ei oo ketään kotoon ni saatan laulaakki. (Oili)

Koska osalle tutkimuksessani mukana olevista nuorista esiintyminen tuntui lähtökohtaisesti olevan niin epämiellyttävää, etteivät he haluaisi sitä tehdä ollenkaan (Eino, Eeva), pitää voida antaa mahdollisuus myös sellaiseen opiskeluun, jossa esiintyminen tapahtuu oppilaan omien toiveiden mukaisesti. Tämä onkin musiikkioppilaitoksissa yleensä mahdollista. Toisaalta innokkaiden esiintyjien pitäisi antaa esiintyä, vaikka kappale ei opettajan mielestä olisikaan vielä tarpeeksi hyvällä tasolla. Toki kappale pitää osata, jotta myönteisten tilannekokenemusten saaminen on mahdollista, mutta joskus huippusuoritusten perinteen mukaisen ”tarpeeksi hyvän” osaamistason saavuttaminen on lähes mahdotonta.

Esiintymisten suhteen on tietysti oltava myös sillä tavoin tarkkana, että joskus oppilas alkaakin nauttia esiintymisistä, kun soitto sujuu hyvin. Esimerkiksi Eino – joka jännitti koulussa opettajalle puhumistakin – pystyi nauttimaan onnistuneen esityksen tuomasta tunteesta. Esiintymisestä ei kuitenkaan koskaan tullut hänelle mieluisaa. Luultavasti suurin osa soittajista oppii suhtautu-

maan esiintymisiin neutraalisti tai jopa pitämään niistä, tärkeää on, kuten jo todettua, opettajan luoma ilmapiiri esiintymisten ympärille. Oppilaat olisi hyvä totuttaa esiintymisiin pienestä pitäen siten, että esiintyminen on luonteva tapa tehdä musiikkia. Mahdollisista epäonnistumisista ei tehdä liian suurta numeroa, ja opettaja pitää koko ajan huolen siitä, että auttaa oppilasta esiintymisvalmen-
nuksen kanssa. Lisäksi on muistettava, että esiintyminen ei ole ainoa ja arvok-
kain tapa tehdä musiikkia. Itselle soittaminen on aivan yhtä arvokasta. Myös
yhdessä muiden kanssa esiintyminen on nähtävä yhtä tärkeänä kuin yksin
esiintyminen.

On myös muistettava, että valtion ja kuntien tukemissa musiikkioppilai-
toksissa opiskeleminen on erilaista kuin vapaan sivistystyön oppilaitoksissa tai
yksityisopetuksessa. Niin kauan kuin yhteiskunta tukee opiskelua rahallisesti,
on sillä (eli yhteiskunnan edustajina oppilaitoksilla, jotta ne toteuttavat opetus-
suunnitelmaa) oikeus vaatia oppilaita toimimaan opetussuunnitelman mukai-
sesti. Esiintymiset ja tasosuoritukset kuuluvat taiteen perusopetuksen musiikin
laajan oppimäärän opiskeluun ainakin tällä hetkellä käytettävissä olevan, vuo-
den 2002 opetussuunnitelman perusteiden mukaan. Oppilaitoksen ja yksittäis-
ten opettajien tehtävä on toteuttaa opetussuunnitelmaa siten, että hyvä opiske-
luilmapiiri ja oppilaan mahdollisuus itse vaikuttaa omiin opintoihinsa toteutu-
vat samalla, kun muut opetussuunnitelmassa mainitut muun muassa esiintymis-
seen ja yhteismusisointiin liittyvät kohdat tulevat huomioiduiksi.

6.4 Harjoittelu

Soiton oppiminen on taidon oppimista, ja taidon oppiminen vaatii toistamista eli kotona harjoittelua (ks. luku 3.3). Ensimmäisiä asioita, joita soitonopiskelun aloittaneille opetetaan, on säännöllisen harjoittelun merkitys. Harjoittelemisesta puhutaan jopa niin paljon, että harjoittelun vähäisyys nähdään helposti syynä kaikkiin oppilaan ongelmiin. Tällöin oppimisvaikeudet jäävät helposti huomaamatta, tai niitä ei tunnusteta osaamattomuuden syyksi. Opettajien voi olla myös vaikea nähdä omaa rooliaan oppilaan harjoittelussa. Riittävän motivoivat kappaleet, sopivasti erilaista soitettavaa ja kannustava ilmapiiri ovat ensiarvoisen tärkeitä erityisesti silloin, kun oppilaalla on jokin oppimisen vaikeus. Oikeilla kappalevalinnoilla ja hyvillä ohjeilla ei kuitenkaan voida poistaa sitä tosi-
asiaa, että edistyäkseen soittamisessa on tehtävä töitä asian eteen. Vertaan mielelläni soittamisen harjoittelua lenkkeilyyn: huonokuntoisena lenkille lähteminen harvoin tuntuu mukavalta. Kunnon kohentuessa olo paranee, ja juoksemisesta voi tulla todella hauskaa ja nautinnollista. Jos haluaa sitten kehittyä lisää, on taas tehtävä myös epämukavia harjoitteita: ylämäkijuoksua, intervalliharjoittelua jne. Mitä enemmän harjoittelee, sitä enemmän oppii sietämään myös sitä, että se ei ole aina hauskaa.

Soittoläksyjen harjoittelu voi kertoa lapsen suhteesta musiikkiopiston opetukseseen. Tuovilan (2003, 184–186) mukaan ne lapset, jotka kokivat, että musiikkiopiston opetusta voi soveltaa myös muuhun soittamiseen, soittivat sekä läk-

syjä että muuta musiikkia. Jos oppilas ei voi soveltaa opetusta riittävästi osaksi omaa musiikin harjoittamista, läksyt saattavat jäädä sivuun, vaikka oppilaat soittaisivatkin omaa musiikkiaan. Läksyistä saattaa myös kiistakysymys, ja soittamisesta helposti pakkopullaa. Nämä tulokset ovat tuttuja monelle musiikkiopiston käyneelle, myös minulle. En ollut lapsena innokas harjoittelija, vaikka nautin soittamisesta. Tunnistan tällaisen oppilaan melko helposti, ja monesti kerron omista lapsuuden kokemuksistani ja suhtautumisestani harjoitteluun. Oppilaat tunnistavat nämä tunteet: soittaminen on mukavaa, ja hyvin osattuja kappaleita on hauska soittaa. Soittamisesta saa jopa itselleen hyvän olon tunteita. Uusien kappaleiden opettelu ja vaikeiden paikkojen kuntoon saaminen on kuitenkin työlästä, ja moni muu asia arjessa houkuttaa enemmän kuin soittimen ääreen istuminen (vrt. esim. Lehmann ym. 2007, 62–65). Jokin soittamisessa on kuitenkin sellaista, että sitä haluaa tehdä.

Oppilaani kertoivat haastattelussa avoimesti suhtautumisestaan harjoitteluun.

Riippuu ihan kappaleesta, tai tavallaa [harjoittelu] ei oo kyl kauheen kivaa. Jos on joku kappale josta tosi paljon tykkää, niin se on vähän hauskeempaa, mut ei se koskaan sillai hauskaa oo. (Eino)

Kyse on siis siitä, että vaikka musiikki on mieleistä, kappaleen saaminen sellaiseen kuntoon, että soittamisesta voi nauttia, vaatii paljon työtä. Ei siis voida sanoa, että valitsemalla mieluisaa ohjelmistoa oppilaat automaattisesti innostuvat harjoittelusta. Opettajalla on keskeinen rooli soittamisen ja harjoittelemisen mielekkääksi tekemisessä, mutta aikuisetkin tietävät, että työnteko ei aina ole hauskaa. Joskus on vain nähtävä vaivaa päästäkseen nauttimaan lopputuloksesta: musiikista.

6.4.1 Harjoittelu vai soittaminen: ”En mä voi sanoo et mä harjottelen juuri koskaan, koska mä soitan aina siks, kun se on kivaa”

Eevalle – jolta otsikon sitaatti on – harjoittelu on tylsää, mutta soittaminen sinälään ihan mukavaa. Hän ei siis harjoittele, vaan soittaa. Maria puolestaan vastaa tiukasti kysymykseen: *Tykkäätsä harjoittelusta? ”EN!”*. Kysymykseen tykkääkö hän soittamisesta, vastaus on pidempi.

Tykkään, mutta jos on semmonen kappale, jos se vaikka kuulostaa kivalta, mutta se on sitten hitsin vaikee, nii se on vähän tylsää, kun pitää samoja toistaa ja toistaa ja toistaa, koska haluais jo soittaa sen kappaleen kokonaan pois. (Maria)

Mukavalta kuulostanut kappale muuttuu ikäväksi harjoitella, kun vaikeita kohtia pitää hioa yhä uudestaan, jotta kappaleen saa valmiiksi. Monelle soittajalle on tärkeää se, että kappaleen saa pois, eli valmiiksi (ks. esim. Tuovila 2003, 173). Erityisesti nuoremmat soittajat odottavat, että kappale saadaan riittävän hyvään kuntoon, ja päästään soittamaan uutta kappaletta. Opettajan onkin syytä välillä – joskus useinkin – katsoa läpi sormien, ja päästää oppilas uusien tehtävien kimppuun, vaikka edellistä ei olisikaan soitettu huippukuntoon. Vanhemmille

soittajille kappaleen osaaminen omaksi iloksi on tärkeää. Harjoittelu on siis väline kappaleen oppimiseen, tärkeintä on päästä soittamaan.

Ehkä mä tykkään enemmän siit soittamisesta [kuin harjoittelusta]. Kylhän se harjottelun taso sit tietenkä laskee, mut enemmän putkeen soittaa. Jotenki harjottelussa on ehkä kiintoa se, no ehkä soittaminen, ja sit välillä on tosi kiva just hioo jotain yhtä tahtii. Mut sit suurimmaks osaks ehkä se ei oikein onnistu semmonen pieni hiominen. (Melissa)

Joskus mielekäs kappale jää mieleen suurin piirtein kerralla, mutta sävellyksen vaikeammat paikat eivät suju yhtä hyvin kuin muu kappale, tai sitten sen osaa osittain. Olisi mukava voida soittaa kappaletta läpi, mutta siihen ei pysty, jos kokonaisuus ei ole hallinnassa.

Jos se on joku pitkä ja sitte se on joku semmonen kivan kuulonen kappale, niin mä haluun sitä koko ajan soittaa. Että suunnilleen kerran jälkeen mä osaan sen hyvin, mutta mä en osaa niitä nuotteja, nii se on vähän semmosta ristiriitasta. (Maria)

Läpi soittaminen eroaa siis harjoittelusta. Haastattelujen perusteella voidaan todeta, että oppilaat yleisesti ovat hyvin tietoisia siitä, millaista on hyvä harjoittelu, ja miten se eroaa soittamisesta.

Jos äiti tulee kotiin, ja sit se on, et sun pitää harjotella. Että soitat vaikka viistoist minuuttii. Eihän viistoist minuuttii riitä mihinkään, nii sit, jos mä en jaksa, sit mä vaan äkkii soitan ne, ja äiti luulee et mä oon soittanu kunnolla. Ja must se on silleen ihan kiva, mut sit ku oikeesti soittaa, ni siin menee, kun oikein harjottelee, nii menee jopa yli tunti, kun niit kaikkii kattoo. (Saimi)

Harjoittelemaan ryhtyminen tuntuu monesta soittajasta hankalalta, mutta työhön tartuttua pianon ääressä saattaa kulua pidempikin aika. Oppilaat ymmärtävät eron soittamisen ja harjoittelun välillä myös tulosten kannalta.

Itse asiassa [harjoittelu on] parempi kuin [se] jos soittaa vaan sen hetken, koska sit tuntuu, että on saanutkin jotain aikaan, ja sit on seuraavana päivänä helpompi harjotella. (Saimi)

Eino kokee soittamisessa tulkinnan ja musiikin tekemisen helppona. Vaikeaa on kuitenkin:

Ihan se harjoitteleminen, ja tavallaan joskus se nuottien lukeminenkin. Jos on tosi paljon ylennyksii tai alennyksii niin se on haastavampaa. (Eino)

Oppilaat osaavat melko hyvin kertoa, millaiset harjoitustavat ovat heille parhaita. Joskus harjoittelutavan valinta on mukavuuskysymys: on hauskeempaa soittaa kappaletta läpi kuin harjoitella paikkoja kuntoon järjestelmällisesti (ks. esim. Lehmann ym. 2007, 66). Läpisoittamista ei pidetä yleisesti hyvänä harjoitustapana, ainakaan silloin, jos kappaleessa on vielä paljon opettelemista ja harjoittelemaan vaativia yksityiskohtia. Annan oppilailleni kuitenkin ”luvan” joskus soittaa läpi, jos se on heistä hauskin tapa harjoitella. Läpi soittamisestakin saattaa olla hyötyä, ainakin se on parempi vaihtoehto kuin olla soittamatta ollenkaan.

Siis JOS mä harjottelen, niin mä harjottelen silleen et mä soitan sellasii biisei ensinnäki mitä mä osaan. Ja sit mä soitan niitä vaan läpi, ja jos siin on joku vaikee kohta mitä mä en osaa, niin mä tuijotan sitä nuottia ja yritän saada sen nuotin palaamaan koska mä en osaa. Ja sit mä saatan vaihtaa biisin koska mä en osaa, ja sitte kun ne on yleensä just sellasii jota me on käyty läpi täällä, nii niit ei oo vaikee kotoon enää soittaa. (Eeva)

Eevalle on ollut hyötyä siitä, että olemme harjoitelleet tunnilla yhdessä. Vaikka hän ei sinällään koekaan harjoittelevansa, hän soittaessaan läpi kappaleita muistaa, mitä tunnilla on tehty. Näin ollen hän pystyy myös soittamaan kappaleita kotona, vaikka hän ei nuottikuvasta saakaan omien sanojensa mukaan selvää.

Kappaleen läpi käyminen tunnilla on yksi tärkeimmistä asioista oppilaan auttamiseksi. Toki silloin, jos on tarkoitus opettaa oppilaalle itsenäistä työskentelyä tai oman oppimisen ohjaamista, tätä ei tarvitse tehdä. Kappaleen läpi käymisestä on apua isoillekin soittajille. Jos nuotinlukemisessa on syystä tai toisesta vaikeuksia, oppilaan voi olla itse vaikea tarttua siihen.

Joo siin oli varsinkin siinä Kuusi-kappaleessa [J. Sibelius: Kuusi] se alkujuttu. Kun siinä pysyy se oktaavi, ja sit se sormi vaihtuu siin välis. Kyl siitä oli apuu kun hahmotti sen, niin tajus sen, että sehän on näin helppo. (Eino)

Vaikealta näyttävä kappale muuttuu helpommaksi, kun se käydään yhdessä läpi. Tästä on suuri apu myös motivaation näkökulmasta, sillä monesti oppilaalle tuottaa vaikeuksia aloittaa harjoittelu, jos nuotti näyttää liian vaikealta. Esimerkkejä tällaisista kappaleista löytyy kaikilta haastatelluilta. Vaikealta ja pahalta näyttävä kappale on saattanut muodostua lempikappaleeksi. Oppilas saattaa oppia myös itse käymään nuottia läpi itsenäisesti, ilman opettajaa.

Haastattelija: Onko joku kappale muuttunut helpommaksi, kun on katottu [yhdessä]?
Saimi: Tää sonaatti.

Toi Kuusi-laulu [Sibeliuksen kuusi], se on ollu silleen ... sit kun ymmärtää sen, ni siin ei oo hirveest eri osii. (Oili)

Mä katon sitä ja se näyttää vaikeelta, mut sit mä ku mä oon luku sen ja mä tiedän mitä siel on, ni se onki ihan hirveen helppo. (Melissa)

Nuottiin tehdyt merkinnät auttavat yleensä soittajia. Merkinnät toimivat sekä muistin tukena että auttavat hahmottamaan nuottikuvaa. Joskus merkinnät auttavat musiikillisesti enemmän kuin nuottikuvan kannalta.

...sit jos mä en tyyliin vaikka pianotunnin jälkeen soita, ja mä oon tääl aatellu et mä muistan ne kaikki, mut sit jos sä et ois kirjoittanut, nii mä en muistais. Mut kun ne lukee... (Saimi)

Ehkä musiikillisesti se [Bach ilman kaarituksia] on vaikeampi hahmottaa, ku mä en nää niist mitään sointutehoja tai mitään. Mut en mä muuten, ehkä se näyttää yksinkertasmalta [ilman kaaria]. (Melissa)

Mariaa auttoi se, että nuottiin tehtyjä merkintöjä vielä katsottiin tunnilla yhdessä uudestaan. Monta kertaa olen oppilailta (muiltakin kuin Marialta) kysynyt tunnilla, muistavatko he, mitä tietty merkintä nuotissa tarkoittaa. Varsinkin nuorempien kohdalla tilanne on usein se, että he eivät joko ole kotona kiinnittäneet huomiota merkintöihin tai eivät muista, mitä tarkoittaa nuotissa esimerkiksi merkintä G7. Oppilaat ymmärtävät sen merkityksen, mutta eivät kotona tavallaan osaa ajatella sitä, ennen kuin asiasta on tarpeeksi monta kertaa tunnilla puhuttu.

Perinteisesti opetetaan oppilaita soittamaan ensin molemmat kädet erikseen, ja sitten vasta yhteen. Tämä tapa on ehdottomasti hyvä, ja oppilaat itsekin ymmärtävät sen. Joskus oppilaista on mielekkäämpää harjoitella tekniikkaa kuin uutta materiaalia. Tekniset harjoitukset ovat välttämättömiä, jotta saadaan kappale kuulostamaan vaivattomalta. Näistä harjoituksista on myös se etu, että niissä ei tarvitse keskittyä niin pitkään kerrallaan kuin silloin, kun soittaa pidempiä pätkiä. "Pyrähdysharjoituksessa" on tarkoitus soittaa lyhyt pätkä (aluksi vain muutama nuotti) niin nopeasti kuin mahdollista, ja lisätä nuotteja vähitellen tai yhdistää useampi lyhyt pätkä toisiinsa.

No mä tykkään niistä semmosista pyrähdysharjoituksistakin, koska siitä huomaat sen, että oot oppinut sen. Että pystyt soittamaan sen nopeesti sen kohan, vaikka kun sä soitat läpikin. (Siru)

Keskittymistä ja keskittyneyttä harjoittelua painotetaan oppilaille, mutta monelle keskittymisen oppiminen on vaikeaa. Jos kappale jää helposti niin sanottuun motoriseen muistiin (ks. luku 3.5.1), soittaessa ei tarvitse keskittyä vaan ajatus harhailee. Esiintyessä käy sitten helposti niin, että sormet eivät kuljekaakaan itseeseen (ks. luku 3.7.2).

Esim. eilen kun mä soitin sitä prinsessaa, [Juhlararssi näytelmästä Prinsessa Ruusunen, säveltänyt Erkki Melartin], mä soitin parikin kertaa tälleen putkeen, niin se meni kaikil kerroil, ei tullu olleenkaan virheitä ja tälleen. Sit tuntuu aina kun tulee tänne luokkaan, tai jos tyyliin äiti kuuntelee tai jotain, niin sit alkaa jotenki ihan ajattelemaan sitä silleen eri tavalla, ja tuntuu et sit ei kädet toimikaan haluis tai silleen. (Saimi)

Keskittymisharjoitukseksi kutsumamme tapa harjoitella on auttanut muun muassa Saimia:

No must se on kivaa, et yrittää soittaa läpi, ja aina kun menee väärin ni ottaa alusta, se laittaa mut aina keskittymään silleen kunnolla. (Saimi)

Kysyin Saimilta, aiheuttaako tämä harjoittelu virheiden pelkoa.

Ei mul silleen tuu, mut siin tulee vaan niin pakko, et sit menee... jos on ihan siel vikassa, ni sitte silleen et nyt jos menee väärin, niin mä otan taas alusta. Sit mä teen vaikka ihan hitaasti, et se menee oikeen ja silleen. (Saimi)

6.4.2 Motivaatio ja harjoittelu: ”Jos on kauheen sekainen nuotti, niin siihän siin on jo heti alussa, ettei tästä tuu yhtää mitään”

Motivaatiosta on jo kirjoitettu luvussa 6.1. Tässä luvussa tarkastelen motivaatiota harjoittelun yhteydessä sekä sitä, millaisilla keinoilla harjoittelun mielekkyyteen voidaan vaikuttaa. Harjoittelussa tarvitaan sekä lyhyen että pitkän aikavälin motivaatiota, lähi- ja etätavoitteita (ks. luku 3.4.1).

No joskus se [harjoittelu] on kivaa, mut joskus se on vähän raskasta ja tylsää. (Jaana)

Vuosien aikana Jaana on lisännyt harjoittelumääriään, mutta selvästi soittaminen on hänelle työlästä. Tällaisen oppilaan kyseessä ollessa opettajan rooli motivoinnissa on keskeinen. Jaanalla kestää kappaleiden oppiminen selvästi kauemmin kuin monella muulla, ja hänen osaamisensa tunnilla vaikuttaa usein siltä kuin hän ei olisi harjoitellut juuri lainkaan viikon aikana. Jaana on kuitenkin rehellinen lapsi, ja on aina kertonut, jos harjoittelu on jäänyt vähäiseksi. Tunnilla harjoitellessamme olen myös huomannut, että asiat eivät jää hänen mieleensä samalla tavalla kuin monella muulla. Voidaan siis todeta, että Jaanan hidas edistyminen ei johdu harjoittelun puutteesta tai ainoastaan vähäisestä harjoittelusta. Toki aina voi harjoitella enemmän, mutta moni soittaja muistaa harjoittelemattakin viikon takaisia asioita paremmin kuin Jaana, joka on viikon aikana tehnyt töitä osaamisensa eteen. Näin ollen tällainen oppilas tarvitsee opettajaa toimimaan motivoijana harjoittelun suhteen. Jaana on tunnollinen soittaja, ja varmasti tekee töitä ilman ylimääräistä motivointiakin, mutta valitsemalla mukavia kappaleita, kehumalla tarpeeksi ja asettamalla konkreettisia tavoitteita harjoittelusta on mahdollista tehdä mielekkäämpää.

Sen lisäksi, että kappaleen kuulokuva (ks. luku 6.1) vaikuttaa sen harjoittelumotivaatioon, myös nuottikuvalla on merkitystä.

Jos se nuottikuva tai se rytmi on, tai siin on paljon semmosii korkeit säveliä tai matalii säveliä, ja jos se nuottikuva on vaikee, ja jos et sä oo kuullu sitä koskaan ... ja jos se on etydi, ni siihen tulee asenne valmiiksi. (Oili)

Vaikuttaa [nuottikuva], ku ei sitä innosta opetella, jos ne näyttää vaikeelle. Ni sit aattelee, ettei kuitenkaan osaa, ni sit ei ees yritä. (Eeva)

Eevan näkemys omasta osaamisesta oli, että hän ei osaa soittaa juuri lainkaan, ja nuoteista ei ainakaan. Vaikka tunnilla katsottiin, mitä nuoteissa tapahtuu, kotona työhön ei tehnyt mieli tarttua ollenkaan. Lukiolaisellekin nuottikuvan merkitys harjoittelussa voi olla suuri, varsinkin, jos tällä on lukivaikeus. Soittaja saattaa tietää pystyvänsä lukemaan hankalaakin nuottitekstiä, mutta siihen tarttuminen on hankalaa.

Jos on kauheen sekainen nuotti, niin siihän siin on jo heti alussa, ettei tästä tuu yhtää mitään. (Eino)

Myös soittamiseen ja omaan osaamiseen myönteisesti suhtautuva oppilas kokee nuottikuvan vaikutuksen harjoitteluintoon. Harjoittelumotivaatio myös vaihtelee päivästä toiseen. Tämä on luonnollista, ja soitonopettajan on hyväksyttävä se, että joka päivä ei huvita harjoitella.

No jos on kivan kuulonen, niin sitten auttaa tietenkin et mä voin silleen vähän korvalla sitä kuulla, ja sitä on must kiva harjotellakin. Ja kyllä se nuottikuvakin vaikuttaa: jos se on hirveen sekanen, nii vaik se oiskin tosi kiva, niin mä en jaksa alkaa, tai hirveen heti alkaa kattoo mitä siin on. (Saimi)

Ulkoiset motivointikeinot (ks. luku 3.4.1) toimivat yllättävän hyvin. Nuorempien oppilaiden on helpompi ryhtyä harjoittelemaan, jos tavoite on konkreettinen: soita ensimmäinen rivi viisi kertaa. Harjoittelu saattaa tuntua hallitsemattomalta möykyltä, mutta yksinkertainen harjoitteluohje toistojen määrästä muuttaa tehtävän hallittavaksi. Opettaja voi antaa oppilaalle tarroja suoritettavista tehtävistä, ja kymmenen tarraa kerättyään oppilas voi saada lisäpalkinnon, esimerkiksi uuden kappaleen. Opettajan ei mielestäni pidä pelätä ulkoisten motivointikeinojen käyttöä. Myös kodilla on tärkeä rooli harjoittelun motivoinnissa.

Mä tykkään siitä, että jos vaikka äiti, koska meillä on semmonen perinne, että jos äiti on ostanu vaikka jäätelöö, niin mun pitää ekana soittaa puol tuntii noi pianoläksyt, ennen kun mä saan sen, saan jätskii. (Maria)

Ihannemaailmassa oppilaat harjoittelevat motivoituneesti päivästä toiseen ja noudattavat kirjaimellisesti opettajan antamia ohjeita. Olenpa kuullut sellaisiakin kommentteja, että jos oppilaalla ei ole intoa soittamiseen (=harjoitteluun), miksi tämän pitäisi olla musiikkiopistossa? Sisäinen palo soittamiseen on se, mitä vaaditaan, jotta oppilas edistyy, ja muut voivat harrastaa muita asioita. Ulkoinen motivointi nähdään halpana tai jollain tavalla vääränä tapana saada oppilaat soittamaan.

Jos tarkoituksena on saada soittaja oppimaan, silloin on tärkeintä saada hänet soittimen ääreen. Kuten jo todettua, sisäinen motivaatio lisääntyy usein, kun ulkoisen motivoinnin keinoin on päästy riittävälle osaamisen tasolle (ks. esim. Lepper & Henderlong 2000, 273). Toisissa perheissä harjoittelusta voi tulla valtataistelu (ks. Tuovila 2003, 186–188), mutta pieni kiistelykään harjoittelun ympärillä ei vahingoita lasta, jos kodin ilmapiiri muuten on lämmin (ks. esim. Csizentmihályi 2005, 107–109). Minua piti aina harjoittelusta muistuttaa, välillä tiukastikin, mutta koska rakastin soittamista, minun oli toteltava. Muutoin oppilaspaikkani annettaisiin toisille, ja sitä en halunnut. Pidin soittamisesta, mutta en harjoittelusta. Tilanteessa, jossa lapsi inhoaa nimenomaan soittamista yli kaiken, ei harjoittelusta saada sisäistä palkintoa: hyvää mieltä osaamisesta. Harvoin tilanne on kuitenkin se, että musiikkiopistossa opiskeleva nuori inhoaisi soittamista, yleensä vastustusta aiheuttaa harjoittelu, ohjelmisto tai ongelmat opettajan kanssa. Myös aluksi epämuikavalta tuntuneesta kappaleesta voi lopulta saada onnistumisen kokemuksiä.

No se harjotteleminehan, jos ei tykkää jostain laulusta, ni onhan se hirveetä. Mut sit taas just, jos sä opit soittaa sen jonkun etydin ja soitat sen hienosti, ni kylhän sä sit haluut sitä soittaa, ja sitä on kivaa soittaa kun sä kerran oot sen opetellut. (Oili)

6.5 Tulkinta ja tunne - oma itse musiikissa

Musiikki vaikuttaa voimakkaasti tunteisiin (ks. esim. Davies 2010; Juslin & Västfjäll 2008; ks. myös katsaus tutkimuksista Eerola & Vuoskoski 2013). Pro gradu -tutkielmaa tehdessäni huomasin, että oppimisvaikeuksista huolimatta soittaminen voi olla oppilaalle ilon ja hyvän olon lähde. Opettajan näkökulmasta vaikealta tuntuva ja paljon turhautumista aiheuttava harrastus herättääkin oppilaassa paljon hyviä tunteita – harrastus on henkireikä eikä rasite. Opetustyössä helposti kiinnittää huomiota siihen, mikä on oppilaalle vaikeaa, eikä muista etsiä niitä syitä, miksi tämä haluaa soittaa. Kappaleen tulkinta on oppilaalle usein tärkeämpää kuin opettaja ymmärtääkään, mutta voidakseen tulkita kappaletta haluamallaan tavalla oppilas tarvitsee usein paljon apua erityisesti opetteluvaiheessa.

Haastattelukysymyksellä: ”pitääkö musiikissa olla tunteita” halusin kysyä, onko musiikin tunteilla merkitystä oppilaille itselleen. Pitääkö musiikin herättää tunteita, onko musiikin herättämällä tunteilla merkitystä näille nuorille? Kokiivatko he, että teknisen osaamisen ja oppimisen hitauden rinnalla myös musiikin tunteisiin vetoava puoli on tärkeää? Koska kysymys voidaan ymmärtää myös ulkokohtaisesti – pitääkö musiikin esittämiseen laittaa tunnetta eli vaatii-ko musiikki sitä – vastauksista kävi ilmi sekä oppilaiden oma suhde musiikin heissä herättämiin tunteisiin että heidän käsityksensä musiikista ja tunteista yleisesti.

6.5.1 Onnistuminen ja ilo omasta osaamisesta: ”No siis tuleehan siin sellain onnistumisen tunne”

Yksi soittamiseen liittyvä tunne on ilo omasta osaamisesta (ks. luku 3.2.1). Perinteisesti musiikkiin liittyvät tunteet on nähty taiteen näkökulmasta: musiikki on koskettavaa, ajatuksia herättävää, syvällistä. Kuitenkin moni soittaja saa onnistumisen elämyksiä sellaisestakin soitosta, joka ei täytä kaikkia ”hienon taiteen” vaatimuksia. Jopa Eeva, joka lähtökohtaisesti ei halunnut soittaa juuri mitään, sai onnistumisen kokemuksen mieleisestään kappaleesta (In Dreams, elokuvasta The Lord of the Rings).

Sit [sitä kappaletta] on siisti osaa [=osata] soittaa, mut sit, jos vertaa johonki, niin se on surkeeta. (Eeva)

Oppilas voi saada iloa omasta osaamisestaan, vaikka toisiin verrattuna soitto ei olisikaan yhtä hyvää kuin muilla. On tärkeää, että opettaja antaa oppilaan iloita osaamisestaan, sillä vaikka soitto ei täyttäisikään perinteisiä hyvälle pianonsoittoa asetettuja laatuvaatimuksia, oppilaan on saatava tuntea onnistuvansa. Jäl-

leen on myös tärkeä pysähtyä pohtimaan sitä, milloin soitto niin hyvää, että siitä saa ylipäättään iloa. Opettajan on hyvä myös esittää itselleen kysymys, miksi iloitseminen omasta osaamisesta olisi vähempiarvoista kuin iloitseminen kauniista tai koskettavasta soitosta. Usein, kuten Eevan tapauksessa käy ilmi, oppilaat ovat piinallisen tietoisia siitä, millä tasolla heidän soittonsa on muihin verrattuna. Joskus oppilas arvioi oman osaamisensa myös huonommaksi kuin se todellisuudessa onkaan.

No siis tuleehan siin sellain onnistumisen tunne. Tai et jos joku joka ei soita pianoo, nii se saattaa arvostaa sitä et osaa soittaa sellasen, mut ei siin muuten, ku en mä osaa soittaa ikinä mitään. (Eeva)

Yksi Eevan edistymisen esteistä olikin se, että hän arvioi oman osaamisensa aina alakanttiin. Jo Veeran (ks. Hasu 2010) kohdalla kävi ilmi, että jos oppilaalla on oppimisen vaikeuksia, hän helposti olettaa muiden osaavan paljon enemmän ja oppivan helpommin kuin hän. Eevan kohdalla tämä tuli esiin myös kappaleen tulkinnasta ja musiikin tunteista puhuttaessa. Oili tiivistä haastattelussa koko soittamisen herättämien tunteiden kirjon.

No joskushan se on turhauttavaa, ja joskus se on kivaa. Ja jos sä vaik esiinnyt ja sit se menee hyvin läpi, ja silleen omast mielest hyvin, niin sit se on tosi palkitsevaa. Ja kun sä opit jonku soittaaan, tai soitat jonkun tosi hyvin läpi, tai se siin soittamisen aikaan menee hyvin, niin se tuntuu tosi kivalle. Ja sitte joskus kotona, kun improvisoi jotain johonkin lauluun vaik sekaan, niin se on oikeasti hauskaa ja on silleen, että oikeesti osaa tehdä jotain sen pianon kanssa jo nytten. (Oili)

Etenkin nuoremmille haastatelluille tunteet soittamisessa liittyvät enemmän omaan osaamiseen ja siitä tulevaan iloon kuin musiikin herättämiin tunteisiin sinällään. Haastattelutilanteessa Marian ja Jaanan kanssa minun piti ”suomen-taa”, mitä tunteilla tarkoitetaan.

Haastattelija: Herättääkö musiikki sussa tunteita, kun sä soitat?

Maria: Ei oikein.

Haastattelija: Entä jos tunne on se, että on kiva soittaa?

Maria: Joo.

Haastattelija: Tunteellisuudella tarkoitan sitä, että siitä [soittamisesta] tulee itselle hyvä mieli?

Jaana: Joo.

Myös toisten soittama musiikki voi herättää tunteita ja innostaa soittamaan. Toisen soittama musiikki herättää tunteita ja auttaa kuuntelemaan myös omaa soittoa ja sen ilmaisemia tunteita.

...joskus jos musiikin tunneilla on joku kiva kappale, tai nyt ku oli näis riparitapaamisissa, ja sitte se soitti siellä tosi kivasti, niin tuli ihan sellain: vau, että toi soittaa niin kivasti ja osas soittaa niin nätisti. ... just fortee ja kaikkee, niin sit siin tuli, että mäkin haluun osata tolleen. (Saimi)

Muiden soiton herättämät tunteet voivat toimia motivaation lähteenä. Oppilaalle syntyy merkityssuhde joko tiettyyn kappaleeseen tai tapaan tulkita sitä (ks. esim. Kosonen 2001, 32), ja näin tunnekokemus saa hänet haluamaan soittaa tietyllä tavalla, motivoi häntä.

...ja sit tulee silleen just, että osaa itekin seuraavan kerran, ni aattelee just et okei, toi kuulostikin kivemmalta, kun toi vasen ei oo tuolla noin kovaa. (Saimi)

6.5.2 Tunteiden ilmaisemisen pakko: ”Se on jotenki oikeen tuplast naurettavampaa”

Tunteet yhdistyvät helposti tunteellisuuteen, ja räväkällä luonteella varustettu oppilas ei halua olla tunteellinen.

Haastattelija: Sä et tykkää tunteellisista?

Maria: NO EN. (Hyvin painokkaasti)

Haastattelija: Entä jos sulle tulee semmonen vauhdikas tai riemukas tunne niin kuin MacGyverissä, että vau, onpa vauhdikasta?

Maria: Kyllä.

Haastattelija: Eli sekin on tunne.

Maria: KYLLÄ.

Haastattelija: Luuliksä että tää tunteellisuus tarkoittaa vaan semmosta hempeilyä?

Maria: Joo.

Haastattelija: Tykkäät soittaa tunteella, mutta räväkällä tunteella, niin kuin MacGyverinä?

Maria: Nii.

Musiikin tekemisen yhteys tunteisiin käy ilmi haastatteluaineistostani. Näitä tunteita ilmentämään tarvitaan jonkinlaista, usein melko korkeatasoistakin tekniistä osaamista, sitä tuskin kukaan haluaa kieltää. Opettajan on kuitenkin myös koko ajan muistettava, että tulkinnan rakentaminen ja tunteiden saaminen soittoon ei saa olla sellainen vaatimus, jolla oppilaan omaa minuutta haavoitetaan. Haastattelussani esiin tullut ”en tykkää”, kun puhutaan musiikin tunteellisuudesta, on oppilaan aito mielipide. Oppilas soittaa räväkästi ja hauskaasti, mutta ei pidä tunteellisuudesta ja haaveilusta.

Kappaleen tunnelman aistiminen ja siihen reagointi on merkityksellistä myös näille nuorille soittajille. He eivät tosin välttämättä ajattele vauhdikkuutta, räväkkyyttä ja innokkuutta tunteina. Kappaleen tunnelma täytyy Marian mielestä oivaltaa, ja sitten toimia sen mukaisesti:

...jos siihen vaikka lisää [jotain], että jos vaikka tietää, että ahaa tää on semmonen tosi vauhdikas kappale, kun sen soittaa... (Maria)

Tunteiden näkyminen ja kuuluminen musiikissa voi olla myös nolostuttavaa, vaikka tunteet kuuluisivatkin musiikin tekemiseen.

No romanttises musiikis, kun se vissiin pitäis soittaa jotenki silleen oikeen kunnol tunteel, niin se on jotenki oikeen tuplast naurettavampaa, kun se kuulostaa jotenki tyhmälle, jos vaan heiluu siin pianon eessä silleen. (Eeva)

Soittamiseen liittyviin tunteisiin vaikuttaa myös se, miten näkee itsensä ylipäättään. Erityisesti teini-iässä ihminen tulee tietoiseksi omasta itsestään ja oman itsensä paljastaminen yleisölle voi tuntua vaikealta.

Kun mä oon ajatellu kaikkee mitä mä teen, et se näyttää tyhmälle, ja en mä voi tehdä silleen. Nii sit se on vähän sama pianossakii, et kun mä nään esityksessä, kun joku heiluu siin pianon eessä, ja mä toivon et se biisi jo loppuis, nii sitte vaan kattoo kun se heiluu. (Eeva)

Musiikissa kuuluu olla tunteita. Kaikki haastateltavat olivat kysyttäessä tätä mieltä. He ilmaisivat sen yhdellä sanalla vastauksena kysymyksiin, tai pitkällä lauseella, kuten Eino.

Joo kyl siin pitää [olla tunteita], muutehan se olis sellasta könkköö. Sit kun laittaa jotain sellasta tosi hienoo dramaattisuutta siihen, niin tulee voimakkaampi sisältö siihen. (Eino)

Haastatteluissa tuli ilmi tunteiden ja musiikin yhteyden näkeminen kahdella eri tavalla. Yläkouluikäiset tiesivät, että musiikin tekemiseen kuuluvat myös tunteet jollain tavalla. Silti oppilas voi ajatella, että hän ei osaa ilmaista tunteita oikein. Tunteiden ilmaiseminen musiikin keinoin voi olla siis myös ulkopuolelta asetettu vaatimus: ollaksesi hyvä soittaja sinun on ilmaistava tunteita musiikilla, ja se on tehtävä oikealla tavalla (ks. esim. Kurkela 1994, 281; Neuhaus 1986, 15). Soittaminen sinällään ei ole ”riittävä”, musiikilla on ”pakko” ilmaista jotain. Esittämiseen liittyvä tunteiden ilmaiseminen on pitkällä olevalle oppilaalle eräänlaista esittämistä, ehkä näyttelemiseen verrattavaa. Taiteilijalle tämä on itse asiassa tuttua, ja ehto sille, että pystyy välittämään musiikkia tai muuta esitettävää taidetta yleisölle.

En mä tiedä voiks hyvin [esittää kappaleen, vaikei olisi itse mukana tunteella], mut ainakin on pakko. Kylhän siin pitää koko ajan kehittyä, et se on tärkeitä jotenki olla monipuolinen, tai ainakin voi esittää pitävänsä... sit vaan esittää sitä et tykkää. (Melissa)

Musiikki saattaa herättää tunteita ainoastaan silloin, kun saa soittaa vain itselleen. Tästä syystä oppilaalle pitää antaa mahdollisuus myös olla esiintymättä.

Jos soittaa yksin niin saattaa tulla [tunteita], mut jos soittaa jolleen muulle nii sit on vaan silleen kankee. (Eeva)

6.5.3 Oikeus tuntea musiikki omalla tavallaan: ”Kun löytää oman tyylin siihen kappaleeseen, ja se nollataan”

Erityisesti vanhemmille soittajille oman tulkinnan tekeminen soitettavasta kappaleesta ja omien tunteiden käsittely musiikin avulla ovat tärkeitä soittamisessa. Kun on oppinut kappaleen, voi alkaa tehdä musiikkia, ja hankala opetteluvaihe on yksi askel kohti musiikin tulkitsemista ja oman itsensä ilmaisemista musiikin keinoin.

Musiikki on tosi tärkeä, ja soittaminenkin on kivaa. Saa erilaisia tunnetiloja just käsitellä.
(Saimi)

Haastatteluissa erityisesti Eino kertoi tunteista ja oman itsensä laittamisesta musiikkiin. Hän koki, että soittamisessa hänelle helpointa oli nimenomaan tulkitseminen. Uuden oppiminen ja hankalien paikkojen hiominen tuntuivat vaikealta, mutta musiikin tekeminen – tulkinta – oli helppoa:

... kun osaa sen, ja se vaan tulee, ja tavallaan laittaa siihen just omaa sellaista mukaan ... just hiljennyksii ja nopeennuksii, kaikkii näit tämmösi. Se on sillai helppoo ja ihan kivaa-kin, kun siihen tulee jotain tunnelmaa. (Eino)

Tietynlaisten kappaleiden tulkinta on helpompaa kuin toisten, mutta erityisesti kappaleesta on pidettävä itse. Ammattimuusikko kykenee – kuten näyttelijäkin – tulkitsemaan erilaisia tunnetiloja taiteen avulla, vaikka ei erityisesti pitäisi tietystä kappaleesta tai roolihahmosta heti. Ammatilainen pystyy kaivamaan taideteoksesta esiin ne tunnetilat, joita kokee siinä olevan ja tulkitsemaan niitä. Nuorille soittajille tätä taitoa voidaan opettaa, ja haastatteluissa on käynyt ilmi, että aluksi vastenmieliseltä tai hankalalta tuntuva kappale voi muuttua lempimusiikiksi, jolloin sitä on helpompi myös tulkita. Kuitenkin tietynlaisen musiikin sisään pääsee helpommin:

Yleensä sellasta hitaampaa kappaletta, on paljon helpompaa uppoutuu siihen. Jos tykkää erityisesti jostain kappaleesta, niin pystyy uppoutuu siihen, vaik se oiskin vähän nopeempi. Sellaiseen hitaampaan on paljon helpompi mennä. (Eino)

Minust romantiikkaa, ja välillä taas wieniläisklassista, mut ehkä kaikist vaikeinta mulle on se barokki. Siihen mä en oo oikein vieläkään oikein sisäistäny. (Melissa)

Joskus oppilas tietää, millaista tunnelmaa kappale vaatii, mutta jos hän ei pidä kappaleesta, hän ei halua soittaa sitä ”tunteellisesti”. Joskus oppilaan kokemus kappaleen tunnetilasta on hyvinkin erilainen kuin opettajan käsitys tai vakiintunut soittotapa. Barokkimusiikkia kuuluu soittaa eri tavoin kuin romantiikan ajan musiikkia, ja käsitykset oikeasta tavasta soittaa kulkevat perintönä soittajasukupolvelta toiselle. Tämä aiheuttaa soitonopetuksessa tietynlaisen ristiriidan: toisaalta pitäisi kannustaa oppilaita löytämään omia näkökulmia kappaleisiin, mutta toisaalta heidän näkemyksiään pitää rajoittaa, jotta he soittaisivat tradition mukaisesti ”oikein”. Oppilaalle tämä ristiriita on vielä suurempi. Kun avaa itsensä tulkitsemaan kappaletta ja saa kuulla, ettei sitä saakaan tehdä niin, oppilas voi kokea itsensä huonoksi ja turhautuu.

Tota se on just, kun löytää oman tyylin siihen kappaleeseen, ja se nollataan, niin sit ei löydä mitään siihen. (Eino)

Eino soitti Johann Sebastian Bachin pientä C-duuri -preludia romanttisella tyyllillä, kun valmistelimme perusasteen päättösuoritusta. Keskustelimme tyylin mukaisesta soitosta, ja pyysin häntä kokeilemaan kappaleen soittamista yksinkertaisemmin. Soitosta tuli mekaanista, ja päädyimme siihen, että hän soittaa

kappaleen juuri niin kuin haluaa, tietoisena siitä, että tulkintatavasta voi tulla sanomista. Haastattelussa hän kertoi, että tulkinnan suitsiminen tuntuu siltä kuin omaa tekemistä nollattaisiin.

Musiikin tekeminen, tulkinta, voi olla vaikeaa, mutta jälleen vaivannäkö palkitsee:

No on se tietyst jossain vaikeeta, mut sit taas, jos tykkää hirveest soittaa sitä lauluu ja se menee tälleen läpi hyvin, ni sit se tulkitsemin on kivaa. Ja sit kun sen voi tehdä niin monel eri tavalla. (Oili)

6.6 Oppimisen vaikeudet ja soittaminen

Olen edellisissä luvuissa tuonut esiin niitä asioita, jotka helpottavat oppimista. Nämä asiat perustuvat tutkimustuloksiini opettajana: tunneilla tehtyihin havaintoihin ja omaan näkemykseeni eri opetuskeinojen toimivuudesta. Tässä luvussa tarkastellaan sitä, mitä oppilaat itse ajattelevat soittamisestaan, osaamisestaan ja oppimisvaikeudesta.

6.6.1 Alkuvaiheen opetusmenetelmät ja kuulonvaraisuus: ”Mä soitin varmaan korvalt enemmän”

Kaikki haastateltavat olivat aloittaneet soittamisen ennen oppilaakseni tulemistaan. Kuusi oppilasta oli aloittanut soitonopiskelun niin sanotusti perinteisesti, kaksi kuulonvaraisesti, Suzuki-menetelmällä. Käytössä kaikilla oli joko oppikirja tai nuottimonisteita, opettajan mieltymysten ja oppilaan edistymisen mukaan. Käytännössä kaikki olivat haastattelujen perusteella soittaneet alkuvaiheessa enemmän tai vähemmän kuulonvaraisesti, riippumatta siitä, ovatko he aloittaneet Suzuki-metodilla tai jotenkin muuten.

Me käytiin ihan eka ne koskettimet läpi, ja oli ihan helppoja kappaleita vaan, et tota kyllä me opeteltiin niitä [nuotteja] heti alusta asti. (Eino)

Minust se oli vaan korvalla, koska mulla ei oo mitään muistikuvaa nuoteista. Mä muistan kyllä, kun meni esiintymään, nii mul oli se nuotti minkä mä laitoin siihen nuottitelineelle, mut mä en muista et mä oisin jotenkin ollu yhteydessä siihen. (Melissa)

Pianonsoiton – ja muidenkin instrumenttien – opetuksen perinteisiin kuuluu se, että opettaja soittaa oppilaalle malliksi. Näin luodaan mielikuvia kappaleista tai musiikista yleensä. Lapsi ei voi luoda itselleen mielikuvaa kappaleesta, jos ei ole sitä koskaan kuullut. (Ks. esim. Hylander 1924, 32-33; Kianto 1994, 17.) Suzuki-menetelmässä kappaleet opetellaan alkuvaiheessa yksinomaan kuulonvaraisesti. Mallisoittamisessa on kuitenkin se ongelma, että lahjakas oppilas oppii kappaleet kuulemalla, vaikka näennäisesti soittaisikin nuoteista.

Mä soitin varmaan korvalt enemmän, kun se aina soitti sen biisin ensin, ja sit mä vast ite soitin sen. Et se meni varmaan korvalt. (Eeva, ei suzukitaustaa)

On järkevää ja mielekästä päästää lapsi soittamaan jotain heti ensimmäisistä tunteista alkaen. Kyse on kuitenkin musiikista, lapset ovat tulleet tunneille soittamaan, eivät lukemaan nuotteja. Mikäli ensimmäiseksi strategiaksi valikoituu kuulonvarainen soittaminen, se näyttää tutkimukseni tulosten perusteella jäävän oppilaan työskentelytavaksi pidemmäksi aikaa. Usein opettaja ei välttämättä edes huomaa sitä.

Se [nuotinluku] ei ollut hirveän vaikeeta. Mut kun tässä kysytään, soititko enemmän korvalla, niin kyl mä aika paljon soitin korvalla, vaikka kyl mä nuoteista osasin. (Siru)

Saimi aloitti oppilaanani hiukan ennen kuin täytti seitsemän vuotta. Sitä ennen hän oli opiskellut soittamista yksityisesti, toisella paikkakunnalla. Aloittaessamme havaitsin, että Saimi oppi nopeasti korvakuulolta, mutta nuotista soittamisessa oi vaikeuksia.

Maria kertoi, että hänelle nuottien oppiminen oli aluksi hankalaa. Maria oli kuitenkin aloittanut soittamisen melko aikaisin, sillä hän kertoo esikoulussa opetettujen kirjainten auttaneen häntä tajuamaan myös nuotteihin liittyviä kirjaimia.

Mä en ekana tajunnu niitä nuottien nimiä yhtään...No mä tajusin sen eskarissa, kun mä opin ne kirjaimet, sitten mä tajusin, että ahaa, tässä on niitä samoja kirjaimia. Sitten mä opin ne nuottien nimet ja kaikki muutkin. (Maria)

Mielenkiintoista mielestäni on, että sekä niin sanotusti perinteisesti että kuulonvaraisesti aloittaneet oppilaat kertoivat alkuvaiheessa – ja melko pitkällekin asti – soittaneensa enemmän kuulonvaraisesti kuin nuoteista. Kuulonvaraisesti aloittaneillekin nuottikuva otettiin mukaan melko varhaisessa vaiheessa, kouluiässä, eikä nuotista soittaminen ollut sinällään vaikeaa, kun käytettiin nuotinopettelun alkeismateriaalia. Vaikeus nuotista soittamisen kanssa tuli, kun oppilas siirtyi alkeisopettajalta eteenpäin. Ongelma vaikutti olevan sekä oppilaan oppimiskyvyssä että opettajan suhtautumisessa oppilaan ongelmiin.

No se oli tosi erilaista ja se oli vaikeampaa ehkä. Ja sitte heti tuli silleen, et piti ruveta soittamaan nuoteista eikä kuulon perusteella. Siinä oli varmaan joku paha ikäkin, mutta se oli haastavampaa. Joskus jos jakso harjotella, ni sit se oli ihan palkitsevaa, mut oli se paljon rankempaa ehkä, kun ennen. (Oili)

En mä oikeestaan muista [siirtymisvaihetta], mut eihän se sit oikein hyvin menny. En oikeen oo varma miks... yhtäkkii ne nuotit oli hirveen tärkeet, ja kaikki vähän meni väärin päin, ja sit esiintymisetki oli ehkä vähän erilaisii. (Melissa)

Samaa nuotista soittamisen vaikeutta on usein silloin, jos oppilas on lahjakas ja musikaalinen, ja oppii helposti kuulonvaraisesti – riippumatta siitä, mitä metodia käytetään. Jos oppilaalla on jokin oppimisen vaikeus, kuulonvarainen strategia on nopeampi, jos siihen on alkuvaiheessa tottunut.

6.6.2 Oppimisen vaikeudet ja soittaminen: ”Kun siihen pystyy kuitenkin, nii ei siin oo mitään järkee olla tekemättä”

Mä en osaa käyttää pedaali, enkä mä osaa oikein lukee nuoteista, ja ne rytmit menee aina pieleen enkä mä jaksa ikinä miettii et mitä tulee seuraavaks, ja sit mulla menee aina hermot, jos mä soitan pieleen. Enhän mä omast mielest osaa oikein mitään. (Eeva)

Eevan käsitys omasta osaamisesta on melko masentavaa luettavaa. Myös viereistä seuraten voi sanoa, että soittaminen ei ollut Eevalle helppoa. Ensimmäisen yhteisen soittovuotemme aikana kävi toki ilmi, että hän oli lahjakas ja musikaalinen, mikä ilmeni kykynä soittaa korvakuulolta sekä oppia mieluista kappale (William Blaken *Walking in the Air* - elokuvasta *Lumiukko*) melko nopeasti esityskuntoon. Toki tässä sovituksessa oli selkeät soinnut ja sointumerkeistä pystyi nopeasti katsomaan käden oikean paikan lukematta nuotteja, ja taito soittaa kuulonvaraisesti auttoi Eevaa oppimaan tutun melodian helposti. Käytin Eevan vahvaa kuulonvaraista oppimiskykyä ja kappaleen yksinkertaista sointumaailmaa hyväkseni, jotta saimme sen melko nopeasti valmiiksi. Tämä oli Eevan soittomotivaation kannalta tärkeää. Huomattavaa on, että *Lumiukko*-kappaleessa Eeva käytti jo pedaalia, vaikka haastattelussa kolme vuotta myöhemmin hän oli sitä mieltä, ettei osaa soittaa pedaalin kanssa ollenkaan. Mutta – kuten todettua – soittaminen ei ollut Eevalle helppoa, eivätkä motivaation puute ja siitä johtuva harjoittelemattomuus suinkaan auttaneet tilannetta. Eevan käsitys omasta osaamattomuudesta oli kuitenkin liioiteltua, ja liittyy hänen tapaansa vaatia itseltä täydellistä osaamista kaikessa, mihin ryhtyy (vrt. luku 6.1.1). Eevan käsitystä omasta soittamisesta voidaan myös verrata Kososen haastateltavien oppilaiden ammattimaisen pianonsoiton ihanteeseen ja itsekriittiseen suhteeseen omaa osaamista kohtaan (Kosonen 2001, 69). Eeva olikin haastatelluista ainoa, joka ei löytänyt osaamisestaan mitään positiivista. Muiden käsitys omasta osaamisesta oli paljon positiivisempi, ja he löysivät asioita jotka ovat heille helppoja ja joita he kokivat osaavansa.

Haastatelluista Einolla oli erityisopettajan lausunto lievästä, lähes keskivaikeasta lukivaikeudesta. Kaikki haastatellut saivat – kahta lukuun ottamatta – lukitesteissä keskimääräistä alhaisemman tuloksen tai haastattelussa kävi ilmi koulussa esiintyviä vaikeuksia, ja esimerkiksi sekä Saimin että Sirun äidit – joilla itsellään on lukivaikeus – tunnistivat lapsissaan samoja piirteitä kuin itsessään. Eeva kuvaili sanojen olevan hänelle usein aakkossoppaa, ja myös sekä Jaanalle, Marialle että Melissalle koulussa oli vaikeaa joko äidinkielen tai vieraan kielen opiskelu. Oili sai matalahkon tuloksen matematiikan testissä, samoin Melissa. Kukaan haastateltavista ei kuitenkaan kaivannut omalle kohdalleen helpotuksia musiikkiopistossa. Tilanne lienee sama kuin Veeran (ks. Hasu 2010) tapauksessa, jossa oppilas kokee, että opetuksessa otetaan hänen erityistarpeensa huomioon. Tällöin erityisiä helpotuksia ei enää tarvita.

Tasosuorituksissakaan ei välttämättä kaivattu helpotuksia, vaan sitä, että oppimisvaikeus huomioidaan. Tämäkin on yksilöllistä, sillä esimerkiksi Eino ei halunnut, että hänen lukivaikeudestaan kerrotaan lautakunnalle, vaikka kertomalla olisi voinut esimerkiksi prima vista -tehtävässä saada enemmän aikaa

tehtävän suorittamiseen. Eino koki myös, että mitkään lukivaikeuden vuoksi tehdyt poikkeusjärjestelyt eivät olisi auttaneet häntä suorituksessa, sillä ongelmien syynä on pohjimmiltaan jännittäminen:

No must tuntuu et olis ollu ihan sama [helpotukset], koska mä menin niin paniikkiin siinä. Se olis ollu ihan sama et mitä mä teen, mä meen tosi helposti ihan paniikkiin, jos täytyy esittää joillekin ihan vieraille tyypeille. Ihan sama se oli miten se olis tehty ... (Eino)

Eino siis koki, että nimenomaan jännittäminen oli se seikka, joka aiheutti esitystilanteessa ongelmia, ei lukivaikeus. Lukivaikeus oli Einolle osa hänen persoonallisuuttaan, ja hänen näkökulmastaan myös lukivaikeuksinen soittaja voi pysyä mihin tahansa.

Vaikka mulla on tää lukihäiriö, ja mul on jotain vähä erilaista, niin en mä sen takii haluu tehdä jotain semmosta [eri tavalla], mihin mä kuitenkin kykenisin. Kun siihen pystyy kuitenkin, nii ei siin oo mitään järkee olla tekemättä. Ei se lukihäiriö rajota tekemistä sillai, et kyl me pystytään yhtä hyvin, jos me vaan harjotellaan enemmän. (Eino)

Vaikka Eino on haastatelluista ainoa, jolla on erityisopettajan antama lausunto lukivaikeudesta, hän kuitenkin kokee olevansa ”normaali ihminen”, eikä hän osaa kuvitella, millaista elämä olisi ilman lukivaikeutta. Eino koki ylioppilaskirjoituksissa lukivaikeuslausunnon saaneelle oppilaalle annettavan lisäajan ”bonuksena”. Hänelle hänen tapansa ajatella ja oppia on niin normaali, että hän ei koe tarvitsevansa helpotusta, vaan lisäaika on hänelle ”bonus”. Tämä lisäaika on ehdottomasti annettava, sillä lukivaikeuksisella oppilaalla tehtävien tekeminen on paljon hitaampaa kuin muilla. Tässä mielessä kyse ei ole bonuksesta, vaan ikään kuin tasoituksesta. Einon ajattelutavassa huomioitavaa on se, kuinka tavallisena hän pitää omaa tapaansa oppia.

Mul on kavereita, joilla on myös lukihäiriötä. Tavallaan me aatellaan, et siitä voi olla meille jotain hyötyäkin. Et me saadaan jotain pikku bonuksia ylppäreihin ym. En mä ainakaan nää sitä minään miinuksena. Mä oon aina aatellu, että mä oon tällanen, ja tällanen normaali-ihminen. Ei tää mullista mun elämää. En osaa aatella millaista olis olla ilman lukihäiriötä, se vaan nyt tuli ilmi... Mulle se on ihan normaalii, et mul on tää lukihäiriö. Mä aattelen tään kaiken mitä mä teen ja luen, ja et se on ihan normaalii. En mä osaa ajatella millasta on jonkun normaalin pään sisällä... (Eino)

Osa haastateltavista piti tärkeänä, että lautakunta tietäisi, miksi soitto menee tietyllä tavalla. Kaikki haastateltavat kokivat, etteivät itse tarvitse helpotuksia vaatimuksiin, mutta olisivat valmiita suomaan niitä muille.

En mä tiedä helpotusta, mut ehkä silleen, että ne ottais sen huomioon siin silleen. Että et jos siin just tulee jotain, et ne huomiois, että minkä takii, ettei ne vaa aattelis kattoo kaikki samalla tavalla. (Saimi)

Minust se taas [helpommat kappaleet soitettavaksi] on ihan turhaa. Lukihäiriöihmiset, ei ne kuitenkaan tyhmiä oo, mut minust se ehkä se prima vista, se taas on must jotenki ehkä vähän turhaki. (Melissa)

6.6.3 Opetuksen ja harjoittelun keinot oppimisen tukena: ”Aika paljon niillä vinkeillä, mitä sä oot antanu”

Opettajan tehtävä on etsiä sellaista ohjelmistoa, joka oppilaan on helppo oppia. Tarkoitus ei ole soittaa helpompia kappaleita kuin muiden, vaan nimenomaan juuri oppilaalle parhaiten sopivia. Motivaatio on tärkeää, jotta jaksaa harjoitella.

...kyl se voi mun mielest olla samalla tasolla, mut et pitäis olla just ittelleen ne kappaleet hyviä, et niit on sit kiva soittaa ja silleen. (Saimi)

Jotkut kappaleet ovat helpompia opetella kuin toiset, ja jos oppilaalla on sekä vaikeuksia nuotinluvussa että motivaation osalta, tähän on kiinnitettävä huomiota. Loogiset kappaleet, ja sellaiset joissa on paljon toistoa, on yleensä helppo (ja samalla mieluisa) opetella. Oppilaat myös tiedostavat oman roolinsa oppimisessa, ja tunneilla opetetut harjoitustavat ovat, ainakin periaatteessa, oppilaiden tiedossa. Eri asia on se, miten näitä harjoitustapoja lopulta kotona noudatetaan. Tunnilla tehdyt merkinnät, kuten sorminumerot ovat oppilaiden itsensäkin mielestä hyödyllisiä, mutta jotkut merkinnät auttavat enemmän kuin toiset.

[Sorminumerot] auttaa ku sitte se ei mee pieleen sen takii, että on soittanu väärillä sormilla. (Eeva)

No mä en koskaan melkeen kato niit kaarii, kun mä soitan, mut jos sä piirät jonkun huomiomerkin sinne niin yleensä mä siin kohtaa katon sen. (Eeva)

Oppilaan oma oppimistyyli täytyy joskus vain hyväksyä, vaikka opettajan mielestä olisi järkevämpää opiskella jollain toisella tavalla. Esimerkkinä tästä on Eino, joka ei halunnut soittaa järkevästi lyhyinä pätkinä, ei juurikaan harjoitellut erikseen, ei suostunut tekemään mielikuvaharjoittelua esiintymistä varten ja halusi vasta muutaman vuoden opiskelun jälkeen soittaa ammattitutkintotasoista ohjelmistoa. Oman oppimistyylin hyväksi käyttäminen toimi hänen kohdallaan mielestäni paremmin kuin pedagogisesti ”järkevin” tapa oppia.

Haastattelija: Soitat korvalla ja muistelet? Kuuntelet?

Eino: Joo kyl mä muistan miten se menee, niin kyl se varmaan auttaa siihen jonkin verran.

Haastattelija: Muistat milt se kuulostaa ja jankutat? Jää mieleen?

Eino: Joo.

Musiikkiluokalla opiskelu ja musiikkiopistossa soittaminen parhaimmillaan tukevat toisiaan, vaikka joskus näiden kahden instituution välillä voi olla myös kilpailua oppilaan ajasta. Musiikkiluokalla oppilas on jatkuvasti tekemisissä musiikin kanssa, ja pystyy käyttämään opistossa samaansa oppia hyväkseen koulun musiikintunneilla.

Mulla on toi musiikki ysi, ja mä saan musiikin kokeesta ainakin teoriasta tosi hyviä koe-numeroita. Ja se sitten se myös se mun luokka auttaa myös tässä pianonsoitossa ja taas pianonsoitto sitä mun musiikinopiskeluu siellä koulussa. (Maria)

Musiikin perusteet (mupe) tuottaa monelle oppilaalle vaikeuksia. Musiikin perusteiden tunneilla opetellaan ryhmässä musiikin lukemista ja kirjoittamista, laulamista sekä muita musiikin hahmottamiseen ja tyylien tuntemiseen liittyviä asioita. Mupessa vaikeuksia voivat aiheuttaa esimerkiksi sävellajien tunnistaminen, sointujen ja intervallien osaaminen, melodian ja rytmin lukeminen tai kirjoittaminen, mutta Marialle musiikin perusteiden opiskelusta on ollut itse asiassa paljon apua.

Se että ne nuotit, ja nyt kun osaa ne sävellajitki, ja kadenssit ja duuri ja mollit niin sitten se on siinä helppoo. Että jos vaikka ois semmonen kappale joka on vaikka D-duurissa, niin tietää, että siinä on fis ja cis ylennetty, että osaa painaa oikeeta näppäimistöä. (Maria)

Kaikki haastatellut oppilaat ovat kokeneet, että tunnilla annetuista ohjeista ja opettamisen tavoista on ollut apua, vaikka he itse eivät aina tunnistaisikaan, kun käyttävät niitä (vrt. esim. Eino ja ulkoa soittamisen harjoittelu luku 6.3.2).

Aika paljon niillä vinkeillä mitä sä oot antanu, ja sitten just silleen, että aluks käy sitä kappaletta hitaasti läpi ja erikseen ja sitten yhdistää ne kädet. (Siru)

Mä oon varmaan enemmän käyttäny niit sointui ja ettiny sielt nuotista, ja eri tavoil opetellu ulkoo ja eri tekniikoit käyttäny. (Oili)

Korvakuulosoiton käyttämistä oppimisen apuna ei tarvitse pelätä, vaikka pelkästään kuulonvaraiseen oppimiseen perustuvassa opiskelussa onkin omat hankaluutensa ja sudenkuoppansa. Oppilas voi ja saa olla myös ylpeä siitä, että hänellä on niin sanotusti hyvä korva.

Mä huomaan pienimmänkin virheen. Että jos vaikka on cis-molli semmonen kadenssi, jos lipeää joku sormi pois sieltä koskettimilta, mä kyllä sen kuulen, vaikka se olis ihan pieni [virhe]. (Maria)

Oppilaita tuntuu auttavan kahden oppimistavan: kuulonvaraisen ja nuotista soittamisen yhdistäminen:

No riippuu aika paljon kappaleesta mutta kyl mä tykkään silleen... Vaikka sä sanoisit, että pätkissä, kyl mä otan sitä silleenkin joo totta kai, mut kyl mä tykkään vähän kattoo miten se melodia menee, et saa paremmin kiinni siitä. (Saimi)

Haastattelija: Otat tavallaan korvalla kiinni siitä?

Saimi: Nii, ja sit on paljon helpompi kattoo sielt nuoteistakin mitä sielt tulee.

6.6.4 Oppimisen vaikeudet koulussa: ”Jos mä luen jotain kirjaa, niin en mä voi lukee sillee vaan niinku jotkut kaverit”

Haastatelluista ainoastaan Einolla siis oli erityisopettajan lausunto lukivaikeudesta. Hän itse ei ollut ajatellut, että hänellä olisi mitään ongelmia koulunkäynnin suhteen. Koulussa teetettiin lukitesti, jota tehdessä Eino itse alkoi miettiä, että jotain voisi olla pielessä.

... kaikille oli se lukihäiriöttesti. Luulin että pärjäsinkin ihan hyvin, mutta siinä oli tehtävä, jossa piti löytää joku 50 virhettä, ja mä aloin lähennellä jotain sataa. Siinä mä ajattelin, että mikähän mulla on, kun mä vaan löydän näitä virheitä. (Eino)

Lukivaikeudelle on tyypillistä, että oppilaat pystyvät kompensoimaan puutteitaan muulla tavoin, ja koulunkäynti saattaa sujua oikein hyvin. Alakoulussa ja vielä yläkoulussakin oppilaat pärjäävät kuuntelemalla hyvin, ja jos lukivaikeus on lievä, tekstien lukeminenkaan ei tuota ylivoimaisia vaikeuksia. Muistaminen ja luetun ymmärtäminen eivät myöskään vaadi vielä liikaa ponnisteluja. Lukiossa luettavaa tekstiä tulee niin paljon, että kompensoiminen ei enää onnistu samalla tavoin.

Yläasteella olin tosi hyvä. Sain ysejä tosi paljon, silloin ei tullut mitenkään ilmi [lukihäiriö]. Sitten kun tulin lukioon, niin kaikesta alkoi tulla vaikeempaa. Numerot vaan tippu, vaikka minust tuntu [että] olin tehnyt saman työn kuin yläasteella. Mut numerot vaan tippuu. Se oli kummallista, mutta on monilla muillakin numerot laskenu, vaikei oo lukihäiriötä. (Eino)

Saimilla ja Sirulla on molemmilla sama tilanne: heidän äideillään on lukivaikeus, ja äidit ovat havainneet lastensa oppimisessa samoja piirteitä kuin itselläänkin. Kummallekaan ei kuitenkaan ollut tehty lukivaikeuslausuntoon tarvittavia tekstejä. Sirun kotona lukivaikeudesta ei kovinkaan paljon puhuttu. Joka tapauksessa Sirukin tiedostaa sen, että hänellä on sellainen ominaisuus, joka vaikuttaa myös oppimiseen. Näiden keinojen avulla Siru on kokenut selviäväänsä koulussa hyvin, eikä mikään oppiaine ole tuntunut hänestä ylivoimaisen vaikealta.

Ei sillä oo silleen hirveesti arkielämälle ainakaan eroo. Kylhän siin koulussa sit on, mut sit pitää vaan lukee silleen ajatuksen kanssa ja hitaammin. (Siru)

Saimillekaan ei ole tehty muuta lukitestiä kuin se, jonka teetin tätä tutkimusta varten.

Me ei olla kysytty siitä. Kun meil oli terkkatarkastus, nii se [terveydenhoitaja] sano et kannattaa kysyy. Et siit saa myös kokeisiin ja tällasiin helpotusta, ja se helpottaa, jos menee lukioon. Ja näihin kirjoituksiin ja kaikkiin. Et ehkä ainoastaan mun luokanvalvoja siit tietää, et ehkä sitte sen tunneilla joo. Ei oikeestaan muuten [koulussa huomioitu]. (Saimi)

Lukivaikeuden tunnistamisesta koulussa on ehdottomasti hyötyä opiskelulle, sillä opettajat voivat ottaa oppimisvaikeudet huomioon opetuksessaan niin ha-

lutessaan. Tosin – kuten Veeran (Hasu 2010) tapauksessa huomattiin – tämä huomioon ottaminen ei aina tapahdu parhaalla mahdollisella tavalla. Aineenopettajan mahdollisuus ja tahto muistaa jokaisen oppilaan ominaisuudet arjen opetustyössä ovat rajallisia. Lisääjan antaminen kokeessa on erityisen tärkeää, sillä oppilas usein osaa enemmän kuin ehtii annetussa ajassa kirjoittaa paperille. Näin kävi Veeralle, ja samoin on käynyt myös Melissalle ja Einolle.

Siis mä olin aina se, joka tekee viimesenä. (Melissa)

Mulla menee enkun kokeessa kaikkein kauiten aikaa. Käytän tosi paljon aikaa luetun ymmärtämiseen. Se pitää ymmärtää tosi hyvin se teksti, et osaa vastata. Menee tosi kauan aikaa siihen. (Eino)

Lisääjan antaminen olisikin yksi syy siihen, miksi oppilaan olisi hyvä saada koulussa lausunto lukivaikeudesta. Myös Saimi näkee oppimisvaikeuden tunnistamisesta käytännön hyötyä silloin, kun oppimiseen vaikuttava ominaisuus asettaa onnistumiselle tietyt rajat.

Itse asiassa siit ois ehkä hyöty... esim. kielissä tai tällasissa. Et vaik mä luen sitä tai opiskelen, niin se must tuntuu et mä en sit tuu tietty tasoo paremmaks. Et just numeroo annettaessa vois ottaa sen huomioon. (Saimi)

Joskus koulussa oppilaan ongelmat nähdään keskittymisen ongelmina, eikä esimerkiksi lukitestin tai matematiikan oppimisvaikeuksia mittaavien testien teettämiselle koeta olevan tarvetta. Onkin täysin mahdollista, että keskittymisen tai muistin ongelmat ovat oppimisvaikeuksien taustalla, ja että lukitestissä saadut heikommat tulokset voivat johtua keskittymisvaikeudesta eikä lukivaikeudesta. Oppilaan kokemukset omista vaikeuksistaan voivat olla erilaisia kuin opettajan kokemukset, esimerkiksi Eeva itse koki kouluvaikeuksiensa olevan lukivaikeudesta johtuvia, kun taas koulussa nähtiin ongelmat keskittymisvaikeuksina. Lopputuloksen kannalta ei varmaankaan olisi ollut haittaa siitä, jos koulussa olisi tehty lukitesti, mitä käsittääkseni ei koskaan tehty. Eevalla oli koulunkäyntinsä vaikeuksista melko selkeä kuva.

Liikunta on helppoo, koska siel on nii surkee taso. Mut mä en osaa lukuaineita. Mä en ymmärrä niist mitään. Sit ku on monta lukuainetta, ja niis kaikis on monta asiaa, ja ne kaikki on viel pakattu silleen yhteen kirjaan, ja sit se kirja pitäis sisästä, ni sit se menee kaikkien muiden aineiden kanssa sekasin. Ja sit on tosi paljo kaikkii vuosilukui ja tällasii, nii niit ei vaan ymmärrä. (Eeva)

Tämän kuvauksen perusteella oppimisvaikeuksissa on voinut olla yhtä hyvin kyse lukivaikeudesta kuin keskittymisenkin vaikeuksista. Ja kuten jo todettua, nämä kulkevat usein sisäkkäin, eikä ole helppo erottaa, kummastako on ollut kyse. Lisäksi Eevalla on ollut vaikeuksia matematiikan opiskelussa. Lopulta paras apu koulussa ovat olleet muiden oppilaiden tuki ja neuvot.

Se on paljon parempi silleen, et jos se ihminen, joka sen [opittavan asian] vääntää rautalangast, on sellain, ketä mä haluan kuunnella. Et ku meil on ollu vaik tyyliin kolme histo-

rian tuntii, ja sitte mä en tajuu siit yhtään mitään. Vaik on kuinka väännetty rautalangast, ja aihetta tulee vaan lisää. Sit ku mä saan vaik tyyliin tuntii ennen sitä koetta lapun käteen, mist mä oon aikasemmi lukenu ja sit mä meen jonkun vieree istumaan, joka osaa sen aiheen ite, ja selaan sitä [muistiinpanoa]. Sit ku mul tulee joku mitä mä en tajuu, niin se kertoo sen mulle, ja mä tavallaan pärjään sillä sen kokeenkii. (Eeva)

Kyse voi olla asenteesta koulua ja opettajia kohtaan: opettajan selitystä ei halukaan kuunnella. Kyse voi olla kuitenkin myös siitä, että opettajan tapa selittää asia on liian monimutkainen, ehkä akateeminen tapa esittää asiat on osalle oppilaista käsittämätön. Vertaisoppiminen näyttää ainakin Eevan tapauksessa toimivan paremmin kuin opettajalähtöinen oppiminen koulussa. Monelle haastatelluista oli tyypillistä se, että itse lukemalla asioista on vaikea saada selvää, mutta ääneen lukeminen tai muiden antamat neuvot auttavat huomattavasti.

Jos mä esim. luen jotain kirjaa, niin en mä voi lukee sillee vaan niinku jotkut kaverit. Ne vaan lukee ja tälleen. Mut sit taas, jos et joku muu lukee sen ääneen, niin siit tulee niit äänenpainoja ja sellasii, et kyl nekin sit vaikuttaa siihen et sen tajuu. (Saimi)

Jos joku jaksaa sen henkilökohtasesti mulle selittää sillee ihmisten kielellä rauhallisesti, nii sit sen ymmärtää. (Oili)

Voidaan toki esittää kysymys, onko kyse motivaation puutteesta: oppilas ei ymmärrä, koska ei ole kiinnostunut. Asia ei kuitenkaan ole yksinkertainen.

Haastattelija: Historiasta tykkäät mut onks sun ollu vaikee ymmärtää sitä?

Melissa: Joo. Varsinki siis ne koulukirjat on ihan kauheen vaikeet ymmärtää. Et mä tykkään siit aineesta, mut se lukeminen ja sit se jotenki se sisäistäminen, ne mitä ne haluaa et mitä mä opin, ni se oli vaikeeta.

Haastattelija: Oisko ollu helpompi, jos joku olis lukenut sen saman tekstin ääneen?

Melissa: Joo ehkä. Ja sit jotenki niis kokeissakin ku piti kirjottaa, ni mä tiedän enemmän kuin mä osaan kirjottaa.

Nuorimmilla haastatelluilla (Jaana ja Maria) koulussa sujui heidän oman näkemyksensä mukaan ihan hyvin, pieniä vaikeuksia oli ollut. Maria oli saanut myös tukiopetusta. Muuten koulusta ei ole tullut kummankaan kotiin sellaista viestiä, että he tarvitsisivat erityistä tukea, tai että heille pitäisi tehdä esimerkiksi lukivaikeutta mittaavia testejä.

Mulla on nyt tosta englannista toi tukiopetus, koska mä osaan puhua mutta en kirjottaa sitä. (Maria)

Oman oppimistyylin löytäminen on ollut näille haastatelluille keskeistä onnistumiselle koulussa. Se on myös hyväksyttävä osa omaa oppimisidentiteettiä. Myös Marialla oli nuoresta iästään huolimatta käsitys omasta oppimistyylistään.

Haastattelija: Onko vaikee ymmärtää hissaa, kun sä luet?

Maria: Ei oikein, mutta jos vaikka jos mä en lue ääneen niitä, niin sitten mulla on vähän vaikeeta muistaa ne.

Marian kanssa juttellessani kävi ilmi myös keskittymiseen liittyvä ongelma. Hän totesi, että pitkässä kokeessa yleensä on paljon aikaa tehdä tehtäviä, mutta joskus niitä vain on paljon tehtäväksi, jolloin aikaraja voi tulla vastaan. Lukivaikeuksiselle oppilaalle on tyypillistä se, että hän tietää kyllä vastaukset mutta ei ehdi tehdä kaikkia tehtäviä. Marian kohdalla kyse on ollut ehkä enemmän keskittymisestä. Sama tilanne voi tulla myös soittaessa. Myös isommilla oppilailla – luonnollisesti – oppimistyyliä ja oppimisen ongelmat näkyvät myös soittamisessa.

Jos tulee kokeet, mä oon aika hätänen tekeen. Et mä teen aika nopeesti sen kokeen. Mut sit siin on se ongelma just, et tulee kaikkii huolimattomuusvirheitä hirveesti. Et just sen takii varmaan esim. englannissa ... et mä tajuun sen, tai mul on se idea et mitä mä teen, mut sit sinne tulee ... vaik mä tarkistaisin sen moneen kertaan. Mä oon sitä mieltä et se on ihan oikein, mut kun mä saan sen tarkistettuna, sit mä oon silleen, ett miks mä en tota laittanut. (Saimi)

Haastattelija: Onko soittamisessa samanlaista?

Saimi: Joo.

Oman oppimistyylin löytäminen auttaa oppilasta, tietenkin, mutta oman oppimistyylin vertaaminen myös muihin kertoo siitä, että kyseessä on erilainen oppija.

6.6.5 Soittajana kehittyminen: ”Kyl varmaan mä varmaan jotenkin luen ehkä paremmin nuotteja”

Kaiken kaikkiaan haastatellut kokivat kehittyneensä tutkimuksen aikana nuotinluvussa ja prima vista -soitossa, uusien kappaleiden opettelemisessa ja hallitussa ulkoa soittamisessa. Tunneilla tehdyt harjoitteet ja opetuksen keinot olivat olleet oppilaille hyödyllisiä, vaikka ne eivät olleetkaan poistaneet oppimisen ongelmia tai tehneet oppimisesta vaivatonta. Oppilailla oli kuitenkin myös erittäin realistinen kuva omasta kehitymisestään.

Haastattelija: Entä viimeinen tasosuoritus? Se onnistui minusta ihan hyvin, oliko ne kappaleet paremmin päässä [kuin ennen] vai oliko se ihan säkää?

Melissa: Se varmaan oli säkää ... mä luulen et se oli. Kyl mä joistakin varmaan tiesin, mut enemmän se oli varmasti liikemuistissa.

Opettajana ajattelin, että tekemämme harjoitteet olivat auttaneet Melissaa, mutta itse hän ei kokenut niin, vaan ajatteli onnistumisen olleen onnenkantamoinen.

Tulkinta ja oman itsen ilmaiseminen musiikilla oli mielestäni oppilaille luontaisesti helppoa (vaikkakaan he eivät välttämättä halunneet ilmaista tunteita musiikilla muiden kuullen), ja he tuntuivat saavan näiltä alueilta onnistumisen kokemuksia ilman erityisiä harjoitteitakin.

Oppilaan on joskus vaikea nähdä omaa edistymistään, etenkin jos soittaminen tai tietty osa-alue soittamisessa tuntuu vaikealta. Oppilaalla voi olla myös eri käsitys siitä, mikä on hyvää osaamista, ja mitä oman tason parantaminen voi olla. Einon kohdalla olin itse todella tyytyväinen siitä, miten hyvin hän soitti prima vistaa tasosuorituksessa, ja miten hän nimenomaan oli siinä kehittynyt. Einon oma näkemys oli aivan toinen.

En oo mun mielestä [parantanut prima vista -soittoa]. Mun mielestä mä oon aina yhtä huono. (Eino)

Nuotista soittaminen oli kuitenkin Einon mielestä mennyt opintojen aikana eteenpäin. Sirulla oli sama kokemus omasta soittamisestaan. Nuotinluku ja nuotista soittaminen paranevat yleensäkin opintojen edetessä – luonnollisesti – mutta tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden kanssa asiaan kiinnitettiin erityistä huomiota, ja opetuksessa käytin sekä niitä keinoja joita jo pro gradu -tutkielmassani olin löytänyt että tutkimuksen aikana löytämiäni opetustapoja. Eevakin meni mielestäni soitossa koko ajan eteenpäin, mutta omasta mielestään hän ei edistynyt. Luultavasti hänen oma rimansa oli korkealla, koska hän vertasi soittoaan pitkällä oleviin soittajiin.

No en mä silleen oo ajatellu et mä oisin parantunu ollenkaan pianonsoitossa, vaik se nyt ei oo ees mahollist, etten ois, mut en mä aattele et mä oisin...nii ku sitä vertaa taas sellaiisiin ihmisiin ketkä on soittanut pianoo monii kymmenii vuosii. (Eeva)

Sekä Maria että Jaana kokivat edistyneensä, ja että opetuksessa on käytetty sellaisia menetelmiä ja harjoituksia, joista on ollut apua. Tasosuorituksen jälkeen osaaminen on saattanut tulla itselle enemmän näkyväksi, tai suorituksen eteen tehty työ on kantanut hedelmää. Edistyminen ei ole ollut välttämättä sellaista, että kaikki asiat olisivat muuttuneet helpoiksi, mutta ovat helpottuneet.

Ehkä kakkostason jälkeen silleen ... sitä ennen, tai on kyl mul vielkii vasen käsi... ei tuu ihan luonnostaan, mut kyl mä pystyn jo kattoo silleen oikeeta ja vasenta samaan aikaan. Et ei tarvi erikseen kattoo ensin. Et pystyy alkaa silleen paremmin prima vistana esim. soittaa kumpaaki. (Saimi)

Toisaalta on vaikea tietää, kuinka paljon on kyse tunnilla tehdystä työstä, koti-harjoittelusta, opetuksen keinoista tai kypsymisestä. Haastateltujen oli helppo löytää asioita joita he eivät osaa, ja missä heidän pitäisi kehittyä. Oli kuitenkin hienoa huomata haastattelujen aikana, että oppilailta löytyi myös rohkeutta tunnistaa oma osaamisensa.

Mä oon sillai kumminki ylpee, et kun mä oon siin [soittamisessa] aika etevä jo. On silleen hienoo, et on ees jossain semmost keskitasoo parempi ja et pystyy sillee omatoimisest alottaa soittaa jotain. (Oili)

Yhteenvetona voidaan todeta, että haastatteluissa nousseet teemat: motivaatio, opettajan roolin merkitys, esiintyminen ja esiintymisjännitys, harjoitteluun liittyvät kysymykset, tulkinta ja oppimisen vaikeuksien kokeminen, olivat oppi-

laille yhteisiä. Kokemukset olivat kuitenkin eritasoisia: joillekin esiintyminen ja siihen liittyvä vireytyminen näyttäytyivät opiskeluun luontevasti kuuluvina asioina, osalla esiintymisjännitys oli niin suurta, että he eivät halunneet esiintyä ollenkaan. Suhtautuminen harjoitteluun näytti olevan kaikilla samanlaista: päämäärätietoinen harjoittelu tiedetään tehokkaammaksi kuin kappaleiden läpisoittaminen, mutta kaikille itsekseen soittaminen oli mieluisampaa. Kaikkein tärkeimmäksi teemoiksi haastatteluissa nousivat motivaatio sekä opettajan rooli nuorta tämän elämäntilanteessa ymmärtävänä ammattilaisena, joka vuorovai-
kutuksen ja opetustaitojensa avulla voi auttaa oppilasta oppimaan helpommin ja pääsemään tavoitteisiinsa.

7 VASTATEEMAT: TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA SOITONOPETUKSEN NÄKÖKULMASTA

Tässä luvussa esitän vastauksia tutkimuskysymyksiin yksi ja kaksi soitonopetuksen näkökulmasta eli opettajan havaintoihin perustuen. Etsin vastausta siihen, millaisia vaikeuksia soittamisessa on niillä oppilailla, joiden oppiminen on hidasta – millainen on ”hidas oppija” pianonsoitossa? Pysin myös osoittamaan, miten opettajan havainnot oppilaasta suhteutuvat oppilaan tuloksiin erilaisissa oppimisvaikeuksia mittaavissa testeissä (luku 7.2). Tarkastelen myös saatuja tutkimustuloksia ja suhteutan niitä aiempaan tutkimustietoon ja teorian tietoon. Tässä luvussa tulee esiin myös vastauksia tutkimuskysymykseen numero kolme, eli oppilaiden vaikeuksien kuvailemisen yhteydessä kerron myös oppimiseen vaikuttaneista opetuksen keinoista. Käsittelen opetuksen keinoja koostetusti luvussa 8.

Opettajana olen tehnyt tiettyjä havaintoja sekä Veeran (Hasu 2010) että muiden oppilaideni oppimista seurattuani. Haastattelukysymykset nousivat näistä havainnoista: minua kiinnosti, onko käyttämistäni oppimista auttavista keinoista ollut apua oppilaille, ja mitä he itse ajattelevat oppimisestaan. Haastatteluiden myötä tutkimukseni suunta tarkentui: yhtä tärkeää kuin opettajan havainnot ja opettamisen keinot on oppilaan halu oppia ja se, mitä hän itse ajattelee oppimisestaan. Ilman opettajan herkkävaistoista havainnointia ja havaintoihin liittyviä monipuolisia opettamisen keinoja oppilas joutuu ponnistelemaan enemmän kuin on tarpeen. Opettaja pystyy auttamaan sekä motivaation suhteen että tekemällä oppimisesta helpompaa.

Tässä fuugassa vastateemat kulkevat tasaveroisina ja limittäisinä pääteemojen kanssa. Pääteemat ovat syntyneet vastateemojen havaintojen pohjalta, joten voisi itse asiassa sanoa, että vastateemat ovat olleet olennaisia pääteemojen löytymiselle. Pääteemat ovat kuitenkin siinä mielessä tärkeimmät, että niissä puhuu koko oppimisprosessin olennaisin osa: oppilas itse.

7.1 Testitulosten ja soittamisen yhteyksiä – opettajan havainnot

Käsittelen tässä luvussa testitulosten ja tunnilla tekemiäni havaintojen yhteyksiä. En väitä, että tietty soittamisen ongelma tai vaikeus johtuisi juuri lukivaikeudesta, nimeämisen ongelmasta tai matematiikan oppimisvaikeudesta, vaan pyrin löytämään yhteyksiä testitulosten ja soittamisen välille. Tutkimuksen kohteena ovat olleet kaikki testeissä alle määrittelemäni rajan tuloksia saaneet oppilaat (n=15) ja havaintoni tunneilla, eivät ainoastaan haastattelussa mukana olleiden oppilaiden oppimisen solmukohtat. Oppilaiden soittotaito oli yleisesti ottaen hyvällä tasolla: suurin osa oppilaista edistyi opinnoissaan musiikkiopiston opetussuunnitelman mukaisesti, osa soitti jopa vaikeampiakin teoksia kuin olisi ollut välttämätöntä. Keskityn tässä luvussa lähinnä oppilailla ilmenneisiin oppimiseen liittyviin vaikeuksiin.

7.1.1 Lukemisen hitaus ja soittaminen

Oppilaat, joilla testituloksen mukaan oli pelkkää lukemisen hitautta (tai lisäksi myös nimeämisen hitautta), oppivat pääsääntöisesti melko helposti uutta, kun heitä neuvottiin. Tällaisia oppilaita löytyi testeissä yhteensä seitsemän. Heistä yhdellä lukitestin tulos oli hyvin matala (keskiarvo 2, heikko), ja hänelle soittaminen näytti olevan selvästi vaikeampaa kuin muille tässä ryhmässä. Hänen oppi melko hyvin neuvottuna, mutta ilmeisesti vähäisestä harjoittelusta johtuen edistyi hitaammin kuin muut tämän ryhmän oppilaat. Tosin hänen matematiikan tuloksensa oli 71, kun määrittelemäni raja matematiikan vaikeudelle oli 70. On siis mahdollista, että osa hänen vaikeuksistaan liittyi myös matematiikan oppimiseen (ja ehkä sitä kautta symbolien hallinnan) vaikeuteen.

Lasken tähän ryhmään (lukemisen ja/tai nimeämisen vaikeus) mukaan myös yhden oppilaan, joka sai matalan tuloksen sekä lukemisen että nimeämisen testistä, mutta jonka matematiikan testi keskeytettiin sen vaatiman pitkän ajan vuoksi. Saattaa olla, että hänen ongelmansa testissä eivät liittyneet matematiikkaan, vaan sanallisten tehtävien lukemiseen. Hänellä oli erityisopettajan antama lausunto lukivaikeudesta. Käsittelen hänen oppimisen piirteitään tässä luvussa, enkä matematiikan vaikeuksia koskevassa luvussa 7.1.4.

Tähän ryhmään kuuluneet oppilaat soittivat paljon kuulonvaraisesti. Tästä on esimerkkinä se, että hyvin osattukin kappaleen osa meni melkoisen sekaisin, kun siihen otettiin uutena elementtinä pedaali mukaan. Luultavasti pedaali sotki kuulokuvan, ja kun kuulonvarainen apu oli poissa, soittaminen ei enää onnistunut yhtä sujuvasti.

Silloin, kun soitettavana on niin sanotusti vähemmän mieluisa kappale, jota ei voi soittaa kuulonvaraisesti, oppilas joutuu helposti korjailemaan ja hakemaan. Kuulokuvaa voitiin käyttää myös tietoisesti hyväksi, esimerkiksi opetellessamme Brahmsin gis-molli valssin loppua. Annoin oppilaalle seuraavan ohjeistuksen:

Ota yhteen tahti kerrallaan, ensin erikseen [oikea oli opeteltu ulkoa]. Sitten soita ulkoa yhteen siten, että keskityt vasempaan käteen. Oikea käsi tulee ”korvalla”.

Kyseisen oppilaan kohdalla tein saman kappaleen kohdalla oivalluksen: oppilas oppi itse asiassa melko hyvin ilman neuvomista. Hän oli oppinut katsomaan itse nuotista, kun olimme asiaan paneutuneet aiemmin tarpeeksi. Tämä on tärkeä huomata silloin, kun oppilasta on aiemmin pitänyt auttaa paljon. Opettaja jää helposti toistamaan samanlaisia toimintatapoja, vaikka oppilas olisi jo päässyt oppimisessaan uudelle tasolle. Kyseinen oppilas oli tehnyt myös itse nuottiin merkintöjä melodiaan niihin säveliin, jotka soitetaan mustalla koskettimella. Tämä tuntui auttavan häntä paljon. Rytminkäsittelyssä oli ollut aiemmin vaikeuksia, mutta nyt rytmi oli saatu kerralla kotona melko hyväksi. Olimme tehneet tunnilla nuottiin merkinnät siitä, miten rytmiä lasketaan (sekä sanarytmit että numerot). Itse asiassa monella oppilaalla oli ongelmia nimenomaan rytmien kanssa, mutta tietoinen rytmin laskeminen ja rytmin kirjoittaminen nuottiin auttoi paljon.

Oppilaiden oppimisstrategiat myös kehittyivät. Mainitun Brahmsin valsin osalta tein huomion tästä: vaikutti siltä, että oppilas oli opetellut kappaleen nuotista, ei kuulonvaraisesti muistellen. Kun oma työ kotona oli tehty huolella, tunnilla voitiin käyttää aikaa vaikeampaan, eli vasemman käden osuuteen: opettelimme vasemman yhdessä heti ulkoa, ja seuraavalla tunnilla soitettiin valssia paljon rivi kerrallaan. Sitä seuraavalla viikolla oppilas sai kappaleen sujumaan muistiinpanojeni mukaan *mekaanisesti* yhteen kaksi riviä. Mekaanisesti tarkoitti, että musiikissa ei ollut ilmaisua, vaan tarkoitus oli saada oikeat koskettimet pohjaan oikeaan aikaan. Tämä on tyypillisesti ollut hyvä tapa lähestyä kappaleita sellaisen oppilaan kanssa, jolle oppiminen ei ole aina helppoa: ensin ikään kuin perusasiat kohdalleen, tulkinta tulee mukaan vasta, kun kappaleen sävelet ovat hyvin hallinnassa. Tiedostan, että perinteisen ajattelun mukaisesti musiikillisen ilmaisun on oltava soitossa heti mukaan, mutta jos lopputuloksena on musikaalinen esitys, onko väliä, miten siihen on päästy?

Useammalla tämän ryhmän oppilaalla oli vaikeuksia hallitussa kappaleen muistamisessa: soitto menee sekaisin, jos pitää lähteä (vaikka voisi katsoa nuottia) keskeltä fraasia. Samoin silloin, jos oppilas soittaa väärin, hän menee sekaisin eikä pysty jatkamaan. Tyypillistä on arvailu ja muisteleminen, ja kuulonvarainen soittaminen. Rytmin tietoinen laskeminen voi auttaa soittamisessa, oppilas pysyy ikään kuin paremmin kartalla siitä, missä on menossa. Tasosuorituskappaleille teimme oppilaiden kanssa paljon sellaisia harjoituksia, jotka auttoivat hallitussa ulkoa soittamisessa. Opeteltiin esimerkiksi lähtemään eri paikoista ulkoa (opettaja merkitsi paikat). Kappaleisiin tehtiin myös paljon muistisääntöjä.

Soittamisessa ongelmana vaikutti olevan nuotista soittaminen silloinkin, kun nuotit tunnetaan ja pystytään nimeämään. Haastatteluaineistossakin mukana ollut Maria näytti melko nuorena yhdistävän nuotin oikeaan koskettimeen ja sitä kautta muistavan myös nuotin nimen. Maria sai myös matematiikan testistä korkean pistemäärän. Musiikin perusteiden opiskelu oli hänen osaltaan selkeästi soittamista auttava seikka. Hän kertasi ja kenties oivalsi paremmin

musiikin perusteiden tunneilla ne asiat, joita oli käsitelty myös soittotunnilla jo sitä ennen. Maria pystyi opettelemaan tasoonsa nähden melko vaikean etyidin nuoteista lähes itsenäisesti, mikä mielestäni oli osoitus siitä, että hän ymmärsi nuottikuvaa ja pystyi muuttamaan sen soivaan muotoon niin halutessaan.

Asteikoissa useammallakin oppilaalla oli vaikeuksia, jotka tosin eivät olleet samanlaisia: osa muisti asteikot hyvin mutta oli pulassa kadenssien kanssa, toisilla taas kadenssit sujuivat ihan hyvin, mutta asteikoissa oli ongelmia. Vaikeuksia saattoi esimerkiksi aiheuttaa mustalta koskettimelta alkavien asteikkojen aloitussormen muistaminen. Jos ensimmäinen sormi menee väärin, koko sormitus on sen jälkeen helposti pielessä. Etumerkit osa oppilaista muisti kyllä, ja he kuulivat hyvin, mikäli piti korjata. Tyypillistä oli, että oppilas ei aina muistanut tunnilla asteikkoa heti ensimmäisellä kerralla (vaikka oli harjoitellut sitä kotona), mutta toisella kerralla asteikko sujui yleensä selvästi paremmin. Oppilaat saattoivat pystyä oppimaan asteikkoja melko nopeastikin, toisaalta eräs oppilaista oli yrittänyt harjoitella Des-duuria aloittaen es-säveleltä, toinen puolestaan yritti f-mollissa soittaa fis-säveltä. Asteikkoihin käytettiin usein tunneilla paljon aikaa, ja välillä niiden oppiminen tuntui todella vaikealta. Vaikeinta oli silloin, kun piti muistaa useampi tasosuorituksessa soitettava asteikko eikä ainoastaan yhtä tai kahta. Erään haastatteluaineiston ulkopuolisen oppilaan tasosuorituksen jälkeen – asteikkojen sujuttua oikein hyvin – oppilas itse totesi, että niiden oppiminen oli lopulta kiinni harjoittelusta. On mielestäni mahdoton sanoa, olisiko tarvittu niin paljon muistisääntöjä ja yhteistä harjoittelua, vai olisiko pelkkä oma työ riittänyt. Luultavasti tarvittiin molempia: asteikkojen oppiminen (lähinnä sormitusten) oli vaikeaa ja vaati erittäin paljon toistoa (oma harjoittelu), joka ei ehkä olisi onnistunut ilman yhteisiä ponnisteluja tunneilla.

Sekä Saimin että Sirun tilanne oli samanlainen tasosuorituksen kappaleiden soittamisen suhteen. Teimme paljon työtä tunnilla oppimisen edistämiseksi, ja molemmat suorittivat perusasteen päättötodistuksen arvosanalla hyvä. Molempien osalta kävi ilmi, että he eivät olleet harjoitelleet erityisen paljon tasosuoritusta varten, eli heillä olisi ollut mahdollisuuksia parempaan osaamisen tasoon. Molemmat olisivat kaivanneet enemmän motorisen helpouden tuomaa sujuvuutta soittoonsa, mutta on mahdotonta sanoa, oliko kyse myös Oglethorpen (2002, 78–79) mainitsemista dyslektikoille ominaisista motorisen kontrollin ongelmista. Joka tapauksessa lisäharjoittelu olisi vienyt soiton toiselle tasolle.

7.1.2 Nimeämisen hitaus ja soittaminen

Pelkkä nimeämisen hitaus ei näyttäisi olevan soittamista erityisesti vaikeuttava seikka. Testeissä löytyi kaksi oppilasta, joilla oli selvää nimeämisen hitautta, mutta ei vaikeuksia muissa testeissä. Näillä oppilailta nuotinluku ja nuotista soittaminen sekä nuottikuvan saaminen soivaan muotoon olivat osittain teknisen ja musiikillisen osaamistason alapuolella. He pystyivät siis neuvottuina soittamaan paljon vaikeampia kappaleita kuin nuotista opetellen. On mahdollista, että nimeämisen hitaus näkyi myös nuottikuvan prosessoinnin hitautena, mikä johti kuulonvaraisen strategian käyttämiseen, koska se vei soittajat nope-

ammin lähelle haluttua tulosta, eli uuden kappaleen oppimista. Tämä on ollut useammallekin oppilaalle tyypillinen tapa opetella kappaleita: halu saada soittaa kappale heti sillä tempolla kuin oppilas kokee kappaleen vaativan. Tässä on kyse myös persoonallisuudesta, ensimmäisistä oppimisstrategioista ja vahvuuksista. Nuorena aloittaneet oppilaat ovat todennäköisesti opiskelleet aluksi paljon kuulonvaraisesti. Kun tähän yhdistää korvakuulosoiton helppouden, tähän strategiaan on helppo turvautua.

Tällaiseen kuulonvaraiseen strategiaan turvautuessa kappaleisiin jää helposti paljon virheitä. Opetteluvaiheen ongelmissa kyse voi olla myös keskittymisestä, mutta johtuvatko ne keskittymisvaikeudesta vai motivaation vähyydestä, sitä ei testeilläni voinut saada selville.

Molemmat soittajat tuntuivat muistavan edellisellä tunnilla opitun niin hyvin, että tunnilla saattoi lähes harjoittelemattakin päästä eteenpäin, mikäli oppilaalle ensin esimerkiksi soitti mallista. Molemmat ovat myös edistyneet soitossaan hyvin ikäänsä nähden, eli pelkkä nimeämisen hitaus ei vaikeuttanut soittamista heidän kohdallaan liiaksi, kyse on lähinnä siitä, miten nuotinlukuun motivoidaan.

7.1.3 Nimeämisen hitaus tai matala lukitestin tulos yhdistettynä matematiikan vaikeuksiin

Tässä käsittelen niitä soittajia, jotka saivat matalan tuloksen joko lukitestistä ja/tai nopean nimeämisen testistä sekä matematiikan testistä. Näitä oppilaita oli kolme, joskin yhdellä heistä matematiikan testi jätettiin kesken sen vaatiman pitkän ajan vuoksi. Saattaa olla, että hänellä todettu lukivaikeus hidasti tehtävien tekemistä niin, että hitaus johtui lukemisesta. Tästä syystä käsitelin hänen oppimisen piirteitään luvussa 7.1.1.

Niiden kahden oppilaan kohdalla, joilla oli sekä matematiikan että lukemisen/nimeämisen vaikeutta, pianonsoiton oppiminen tuntui olevan kauttaaltaan vaikeaa. Tähän ryhmään voi laskea myös yhden soittajan, joka sai matematiikan testistä vain yhden pisteen määrittelemääni rajaa paremman tuloksen (ks. luku 7.1.1). Vaikeutena näytti olevan muistaa opetettuja asioita, ja siinä missä joku toinen oppilas saattoi hyvinkin – oltuaan viikon harjoittelematta – muistaa melko hyvin edellisellä tunnilla opetetut asiat ja kappaleet edistyivät lähes harjoittelematta, matematiikan ja lukemisen/nimeämisen testeissä alhaisen piste-määrän saaneen oppilaan kanssa piti lähteä joka tunnilla lähes alusta. Joskus nuotteihin piti tehdä paljon muistisääntöjä ja merkintöjä, joiden avulla saattoi kotona muistaa tunnilla opetetut asiat.

Rytmien osalta nuotteihin oli hyvä kirjoittaa sekä numeroita laskemisen avuksi sekä rytmejä kuvaavia musiikin perusteidenkin tunneilla käytettäviä tavuja kuten ti-ti tai tiritiri. Gudmundsdottir (2010) toteaa, että erilaisten tutkimusten perusteella voidaan sanoa oppilaan iän olevan olennainen tekijä siinä, millä tavalla rytmiä opetellaan (Gudmundsdottir 2010a, 335–336; 2010b, 67). Oppilaan iän lisäksi rytmien opettelemisen tapoihin saattaa vaikuttaa oppimisvaikeus. Tutkimukseni tulosten perusteella yhdistelmä sanarytmejä (ti-ti ym.),

rytmin taputtamista ja rytmin laskemista toimii erityistä tukea tarvitsevien, ja itse asiassa myös muidenkin, oppilaiden kohdalla parhaiten.

Oppilaalla voi olla vaikeuksia myös kappaleen sykkeen kanssa. Yhtenä esimerkkinä oppimisesta on Alex Rowleyn kappale *Peikko*. Kolmijakoisen kappaleen alku piti opettaa seuraavalla tavalla: 1 - 2 - 3 - 4 - tau-ko, eikä kappaleen tahtilajin mukaan: 1 - 2 - 3 - 1- tau-ko. Eli oli tärkeää hahmottaa, kuinka monta samaa säveltä piti soittaa, sen sijaan että olisi hahmottanut kappaleen kolmijakoisen sykkeen.

Kappaleiden oppimiseksi ja kotiharjoittelua helpottamaan kirjoitettiin nuotteihin sekä sävelten nimiä että erilaisia ohjeita. Edellä mainittuun Rowleyn kappaleeseen kirjoitettiin viiden sormen kulkujen kohdille esimerkiksi: *ensin ylöspäin, sitten alaspäin*, jotta oppilaan oli helpompi muistaa mihin suuntaan kappaleessa kuljettiin, ja samalla kappaleen rytmi hahmottui sanojen avulla. Lisäksi nuottiin piirrettiin nuolia, ja keksittiin kappaleeseen tarina, jonka avulla pystyi muistamaan, että ensimmäisellä kerralla molempien käsien viiden sormen kuvio soitettiin kerran, mutta toisella kerralla kaksi kertaa peräkkäin. Toki muidenkin oppilaiden kanssa kappaleille keksitään tarinoita ja tehdään muistisääntöjä, mutta Rowleyn *Peikko* on nuottikuvaltaan ja rakenteeltaan hyvin yksinkertainen ja sen pystyy melko pienellekin oppilaalle opettamaan täysin korvakuulolta.

Toinen esimerkki on Meri Louhoksen sävellys *Poni*, jossa oppilaan oli vaikea muistaa kolmannessa tahdissa peukalon paikkaa (h1). Tähän kohtaan keksimme säännöksi, että koska Hevonen syö Heinää, peukalon on mentävä h-sävelelle. Tässä kohtaa oppilaalle oli pitkään syytä vielä muistuttaa, että olemme tulossa juuri kyseiseen kohtaan. Tämä oppilas tarvitsi paljon muistisääntöjä ja sanallista ohjaamista, ja vähitellen myös nuottikuvasta tuli hänelle apu soittamiseen. Pelkkä kuulonvarainen opettaminen ei auttanut, mutta esimerkiksi nuottikuvan, kuulokuvan ja näkemisen yhdistäminen opettajan soittoa videomalla ja kotona katsomalla soittaminen on muuttunut helpommaksi. Tällaisia-kin ongelmia omaava oppilas pystyy edistymään musiikkiopiston perusasteen viimeiseen tasosuoritukseen asti, mutta se vaatii ohjelmiston valitsemista huolellisesti ja ohjaamista niin sanotusti kädestä pitäen.

Näiden soittajien kohdalla virheitä tai osaamattomuutta ilmeni samoissa paikoissa useana viikkona peräkkäin. Tämä on tyypillistä useillekin oppilaalle ja tuttua monelle soitonopettajalle, mutta näiden oppilaiden kohdalla virheet jäivät korjaantumatta huomattavan pitkäksi aikaa. Saattoi olla kyse siitä, että oppilas ei osannut soittaa kappaletta kotona, mutta kun yhdessä muisteltiin tunnilla, kappale palautui mieleen melko nopeasti. Tällaiset ongelmat voivat johtua harjoittelemattomuudesta, mutta kuten edellisen ryhmän oppilaiden kohdalla todettiin, toiset oppilaat (tämän ryhmän ulkopuolelta) pystyivät edistymään lähes harjoittelemattakin. Kotiharjoittelua saattoi hankaloittaa myös se, että vaikka nuottiin oli kirjoitettu apuja (sävelten nimiä, muistisääntöjä ym.), niitä ei huomattu kotona harjoitellessa.

Oktaavialat sekä suunnat ylöspäin ja alaspäin menivät helposti sekaisin: oppilas saattoi alkaa soittaa oikealla kädellä vasemman käden osuutta. Toki näin saattoi käydä myös niillä oppilailla, joilla oli ”pelkkää” lukemisen hitautta.

Asteikoissa vaikeuksia esiintyi erityisesti molleissa, mollit ja duurit menivät myös sekaisin. Oppilas saattoi esimerkiksi muistaa rinnakkaissävellajeista C-duurin ja a-mollin, mutta ei pystynyt enää samalla logiikalla hahmottamaan G-duuria ja e-mollia. Asteikot menivät helposti sekaisin toisensa kanssa silloin, kun läksynä oli useampi asteikko yhtä aikaa, kuten hitailla lukijoillakin kävi. Molleissa oli vaikeuksia muistaa korotettu johtosävel (harmoninen molli). Kadensseissa oppilailla oli vaikeuksia myös, he saattoivat unohtaa etumerkit ja vaikka he saattoivat kuulla tekevänsä virheen, he eivät osanneet korjata vaan menivät sekaisin.

Näillä oppilailla oli usein myös ongelmia musiikin perusteiden opintojen kanssa. Teimme paljon työtä näiden asioiden kanssa tunneilla, ja mikäli oppilas jaksoi opiskella ja nähdä vaivaa, musiikin perusteiden opiskelusta oli selkeästi apua soittamiselle.

7.1.4 Matematiikan vaikeudet ja soittaminen

Kahdella oppilaalla oli vaikeutta matematiikan testeissä, mutta ei muissa. Nämä molemmat olivat myös aloittaneet soittamisen kuulonvaraisesti. Lisäksi haastatteluissa kävi ilmi heillä olevan melko samankaltaisia vaikeuksia koulussa kuin niillä oppilailla, joilla oli lukemisen vaikeutta.

Molemmat näistä oppilaista edistyivät opinnoissaan hyvin, joskin molemmille oli tyypillistä vaikeus saada nuottikuva soivaan muotoon sekä hallittu ulkoa soittaminen. Molemmat myös edistyivät näissä osioissa harjoittelun myötä. Tämän tutkimuksen perusteella on mahdollon sanoa, mitkä ongelmat soittamisessa liittyivät esimerkiksi mahdolliseen matematiikan oppimisvaikeuteen ja sitä kautta symbolien, siis myös nuottien ymmärtämisen hankaluuteen, ja mitkä kuulonvaraiseen strategiaan turvautumiseen.

7.1.5 Kuulonvaraisesti aloittaneet

Kaikkiaan 27:stä testatusta oppilaasta neljä oli aloittanut soittamisen musiikkiopistossa Suzuki-menetelmällä. Lisäksi yksi oppilas oli aloittanut soittamisen yksityisopettajalla, joka käytti Suzuki-metodia alkeisopetuksessa. Yksi soittajista oli aloittanut opinnot musiikkiopistossa viisi ja puolivuotiaana, ja opetus oli ollut aluksi lähinnä kuulonvaraista. Hänellä oli myös nimeämisen hitautta. Kaikilla kuulonvaraisesti aloittaneilla oli soittamisessa sellaisia piirteitä, että oletin heiltä löytyvän – pro gradu -tutkielmani havaintoihin pohjautuen – lukemisen vaikeutta. Sitä ei heiltä kuitenkaan löytynyt. Kaksi edellä mainituista oppilaista sai matematiikan testissä alle määrittelemäni rajan olleen tuloksen, joten on vaikea sanoa, mitkä soittamisen ongelmat johtuivat mahdollisesti matematiikan vaikeuksista, ja mitkä kuulonvaraisesti aloittamisesta.

Eniten ongelmia oppilailla oli kappaleiden opettelemisessa nuoteista. Oppilas luki nuotteja ihan sujuvasti tunnilla, mutta nuottikuvan saaminen soivaan

muotoon oli kaikilla muuhun osaamistasoon verrattuna hidasta ja melko vai- valloista. Aloittaessamme muutaman oppilaan kohdalla näytti, että heillä olisi samanlaisia ongelmia kuin Veeralla (Hasu 2010), kuten hidas oppiminen, on- gelmat hallitussa ulkoa soittamisessa ja nuottien arvailu, mutta moni heistä al- koi oppia nopeasti opettelemaan uutta ja edistyi hyvin. Muistiinpanojen mu- kaan osa oppilaiden hitaudesta saattoi johtua yksinkertaisesti siitä, että he eivät harjoitelleet.

Näilläkin oppilailla saattoi olla ongelmia rytmien kanssa, mutta heille esimerkiksi kappaleiden kuunteleminen oli suureksi avuksi. Rytmejä saatettiin kirjoittaa auki sen vuoksi, että nuottikuvasta ei hahmottunut se, miltä rytmin piti kuulostaa, mutta kappaleiden opettelemiselle oli erityistä apua siitä, jos sitä pystyi kuuntelemaan esimerkiksi YouTubesta.

Tämän ryhmän oppilaat ovat hyvä esimerkki siitä, että opettajan havain- not oppimisen vaikeuksista tunnilla eivät välttämättä tarkoita sitä, että oppilaa- la olisi jokin oppimisen vaikeus koulussa. Opettaja ei siis voi oppilaan soitto- tuntiosaamisen perusteella todeta oppilaan lukivaikeutta tai muuta vastaavaa akateemista oppimisen vaikeutta.

Kuulonvaraisesti aloittaminen saattoi aiheuttaa myös ongelmia alkeisopet- tajaan seuranneen opettajan kanssa, mikäli nuotista soittaminen ei sujunut opet- tajan odottamalla tavalla.

7.2 Tyypilliset ongelmat soittamisessa

Tietyt soittamisen ongelmat ovat olleet yhteisiä kaikille niille oppilailleni (sekä tutkimusaineistossa olleille että muille, ks. Hasu 2010), joilla on ollut soitonop- pimisen vaikeuksia. Nämä soittamisen ongelmat voivat johtua lukivaikeudesta, jostain muusta oppimisen vaikeudesta tai olla seurausta oppilaiden käyttämistä oppimisstrategioista. Oppimisstrategioiden valinta voi puolestaan johtua myös luki- tai muusta oppimisvaikeudesta, joten on mahdoton lopulta tietää, mikä johtuu mistäkin. Tärkeintä ei opettajan näkökulmasta ole kuitenkaan se, mistä vaikeudet johtuvat, vaan se, miten oppilasta autetaan oppimaan.

Tyypillisiä ongelmia oppimisessa ovat muun muassa oppimisen hitaus, nuotista soittaminen ja nuottikuvan saaminen soivaan muotoon, hallittu ulkoa osaaminen erityisesti esiintymistilanteissa, rytmin käsittelyyn liittyvät ongelmat sekä esimerkiksi käsien ja suuntien sekoittuminen. Kaikkia näitä ongelmia oli havaittavissa niillä edellisissä luvuissa kappaleissa esitellyillä oppilailla, joilla oli testeissä havaittavia oppimisen vaikeuksia.

Oppimisen hitautta ilmeni oppilailla riippumatta siitä, missä testissä oli ollut vaikeaa. Lukivaikeuksisen oppijan prosessoinnin hitaudesta hyvä esi- merkki on Veeran (ks. Hasu 2010, 74) kertomus vastaamisesta kielen kokeessa. Jos englanninkielisessä tekstissä olevat aukot pitää täyttää puuttuvilla sanoilla, jotka löytyvät listasta tehtävän ohessa, Veeran oli ensin suomennettava paperil- le kirjoittamalla sekä teksti että sanat ennen kuin voi edes alkaa pohtia, mikä sana sopii tekstiin. Työmäärä luokkatovereihin verrattuna on ollut moninker-

tainen. Lukivaikeuksinen soittaja joutuu usein yksinkertaisissakin tehtävissä käymään läpi monimutkaisen prosessin, ja helposti myös unohtaa sen, mitä on jo oppinut. Kyse ei ole oppilaan laiskuudesta tai tyhmyydestä vaan hänen tavastaan prosessoida asioita.

Saimin oppimisprosessi Clementin Sonatiinin (Op. 36 no 3, 1. osa Spirituoso) kohdalla on myös hyvä esimerkki työskentelyn hitaudesta soittamisessa. Aloitimme kappaleen työstämisen kevätlukukaudella 2014, helmikuussa 2015 Saimi pystyi soittamaan tämän sonatiinin ensimmäisen osan ulkoa rauhallisessa tempossa siten, että jos hän soitti väärin, hän useimmissa tapauksissa pystyi jatkamaan. Kevään 2015 tasosuorituksessa hän soitti teoksen melko sujuvasti ja nyansoiden musikaalisesti. Lopullinen pianistinen notkeus ja tulkinnan sisäistäminen jäivät vielä saavuttamatta, mutta tavoitteeksi asetettu hallitusti ulkoa esitetty kokonaisuus toteutui. On huomionarvoista, että jos yhden sonatiinin osan oppimiseen menee yli vuosi, oppilaan ohjelmiston valmistaminen vie moninkertaisesti aikaa muihin verrattuna.

Erilainen oppija soittajana oppii siis soittajana hitaammin kuin muut (vrt. esim. Jaarsma ym. 1998). Hitaus voi johtua esimerkiksi nimeämisen tai lukemisen vaikeuteen liittyvistä automatisoitumisen ongelmista (ks. esim. Stanovich 1988). Hitaus voi liittyä myös yleisempään ajoitusmekanismin ongelmaan ja näkyä yleisemmin kaikessa oppimisessa niin koulussa kuin soitonopiskelussa (ks. Overy 2003; Wolf ym. 2000a). Hitaus näkyy konkreettisesti tunnilla tapahtuvassa työskentelyssä sekä siinä, kuinka nopeasti oppilas saa kappaleita valmiiksi tai oppii esimerkiksi uuden asteikon. Oppilas saattaa kuitenkin oppia nopeasti tunnilla, jos hänelle näyttää jotain. Tämä opittu asia voi myös unohtua yhtä nopeasti (ks. esim. Oglethorpe 2002, 25).

Kun opettaja tiedostaa tämän hitauden, hänen on helpompi myös ymmärtää se, että oppilas ei ole ollut laiska tai että häntä ei kiinnosta, hän ei vain pysty oppimaan asioita yhtä nopeasti kuin muut. Asioita pitää toistaa tunneilla enemmän, ja samoja asioita on toistettava joka viikko uudestaan. Opettajan on kuitenkin oltava herkkävaistoinen myös sen suhteen, ettei anna aikaa ”liikaa”. Joskus on hyvä pyrkiä nopeuttamaan tiettyjä prosesseja tai vaatia jokin konkreettinen saavutus, kuten että tietty rivi kappaleesta pitää osata ulkoa ensi viikolla. Tämä on kuitenkin tehtävä hyvässä hengessä, ei kärsimättömästi tai tuskastuneesti.

Nuotista soittamisen vaikeus on yksi tyypillisimmistä soittamisen ongelmista soittajilla. Kaikki tutkimuksessani mukana olleet soittajat tunsivat nuottien nimet hyvin, ja pystyivät nimeämään nuottien nimet, kestot ja oktaavialat. Nuottikuvan saaminen soivaan muotoon on kuitenkin ollut vaikeaa ja hidasta. Vaikeudet voivat liittyä nuotinluvun hitauteen – joka saattaa liittyä nimeämisen hitauteen (ks. esim. Felton ym. 1990; Salmi 2008; Wolff ym. 1990b; ks. myös Heikkilä 2005) tai mahdolliseen järjestyksellisten jonojen kuten säveljonojen tai lukujonojen automatisoitumisen pulmaan (ks. esim. Koponen ym., 2006), keskittymiseen (ks. esim. Arjas, 2002; Barkley 1997; Biederman ym. 2004; Carlson & Mann 2002; Diamond 2009; Seidman ym. 2000; Seidman ym. 2001) tai puutteellisiin oppimisstrategioihin (ks. esim. Hagans 2004; Hallam 1997b; 2001;

Ward 2007). Monella soittajalla oli kyky soittaa erittäin hyvin kuulonvaraisesti erityisesti melodiaa, ja koska nuotinluku oli heille hidasta ja vaivalloista, he turvautuivat mielellään kuulonvaraiseen soittamiseen (vrt. Tuovila 2003, 209). He opettelivat mielellään kappaleita heti ulkoa muistelemalla ja arvailemalla, mikä saattoi aiheuttaa myöhemmin muistivirheitä (vrt. Arjas 2002, 83). Säestysosuuden opetteleminen kuulonvaraisesti on huomattavasti vaikeampaa kuin melodian, siksi pianistin on vaikea käyttää tätä kuulonvaraista metodia koko kappaleen opettelemiseen. Vaikka kappaleiden opetteleminen heti ulkoa on hyvä tapa, sen täytyisi tapahtua tietoisesti (ks. esim. Chaffin & Imreh 2002; Hallam 1997c; Losciale 2017). Moni soittajista kuitenkin luotti kuulokuvaan ja motoriseen muistiin sen sijaan, että olisi oikeasti tiennyt, mitä kappaleessa tapahtuu.

Koska nuotista soittaminen ja uuden kappaleen opetteleminen oli oppilaille vaikeaa, se heijastui myös heidän kykyynsä **soittaa kappale ulkoa hallitusti**. Tämä saattoi liittyä myös taitojen automatisoitumisen ongelmaan joka voi näkyä musiikin, nimeämisen, lukemisen ja laskemisen sujuvoitumisessa (ks. esim. Koponen ym. 2013; Overly 2003; Wolf ym. 2000a). Kappaleen hallitusti soittamisen vaikeus ilmeni siten, että paineettomassa tilanteessa (kotona tai usein soittotunnillakin) kappale onnistui hyvin, mutta esiintymistilanteessa kappale on saattanut mennä poikki ja oppilaan on ollut vaikea tai lähes mahdoton saada kiinni ja jatkaa soittamista (ks. esim. luku 6.3.1). Tämä osaltaan aiheuttaa **esiintymisjännitystä**, koska suotuisat tilannekokemukset esiintymisestä jäävät saamatta (ks. esim. Pörhölä 1995, 147; ks. myös luku 3.7.1).

Monilla oppilailta ongelmia on ollut **rytminkäsittelyssä**. Lisäksi **oikea ja vasen käsi sekoittuvat** (ks. esim. Oglethorpe 2002, 19) siten, että oppilas alkaa esimerkiksi soittaa vasemmalla kädellä oikean käden nuotteja opetellessaan uutta kappaletta tai alkaa soittaa oikealla kädellä vasemman käden osuutta tutussakin kappaleessa. Osalla oppilaista termit **ylös ja alas menevät sekaisin** (vrt. esim. Oglethorpe 2002, 21; ks. myös Isomäki 2014, 35). Kun pyytää soittamaan oktaavia alemmaa, käsi siirtyy ylempään tai päinvastoin. Tämä suuntien ja niiden nimien sekoittamisen ongelma saattaa liittyä suuntien hahmottamiseen ja visuo -spatiaalisiin ongelmiin (Butcher 2009; ks. myös esim. Isomäki 2014, 35) ja sitä kautta voi aiheuttaa myös matematiikan oppimisessa ongelmia (ks. esim. Venneri ym. 2003). Suuntien sekoittaminen voi liittyä myös nimeämisvaikeuksiin, jolloin samaan käsiter ryhmään kuuluvat nimet (suunnat 'ylös' ja 'alas' sekä 'vasen' ja oikea) sekoittuvat usein keskenään ja nimeäminen on helposti virheellistä (Salmi, 2008).

Yhteenvetona voidaan todeta, että edellä mainittuja oppimisen vaikeuksia tai osa niistä oli havaittavissa eri asteisina kaikilla testissä alemman tuloksen saaneilla oppilailta (n=15). Osa oppimisen piirteistä (esimerkiksi käsien ja suuntien sekoittuminen) esiintyi vain osalla oppilaista. Opettajan havainnot soitonoppimisen vaikeuksista kuitenkin eivät aina vastaa testien tuloksia, vaikka nähtävillä oli myös suuntaa antava yhteys soittamisen ongelmien ja oppimisen ongelmien välillä. Osa soittamisen ongelmista saattaa siis johtua muusta kuin

oppimisen vaikeudesta, joskin toisaalta oppimisen vaikeus saattaa johtaa esimerkiksi kuulonvaraisen oppimisen suosimiseen.

7.2.1 Yhteisiä ongelmia - eritasoisia ratkaisuja

Oppimisvaikeuksisilla ja kuulonvaraisesti aloittaneilla soittajilla on havaittavissa samankaltaisia ongelmia soittamisessa. Näitä ongelmia ovat muun muassa nuottikuvan saaminen soivaan muotoon (nuotista oppimisen hitaus), hallittu ulkoa soittaminen ja nuotista soittaminen. Kuulonvaraisten soittajien ongelmat ovat kuitenkin ”helpommin” ratkaistavissa, ja vaikka tietyt oppimisen piirteet saattavat olla näkyvissä pitkäänkin, heidän edistymisensä on kuitenkin helpompaa kuin niillä soittajilla, joilla on selkeästi myös muuta oppimisen vaikeutta. Kuulonvaraisesti aloittaneilla ei myöskään esiintyessä ollut aivan yhtä pahoa ja vaikeuksia muistin kanssa. Tosin kyse on pienestä harkinnanvaraisesta näytteestä, ja koska muistiongelmat tulevat yleensä murrosiässä pahemmaksi, tutkimuksessa mukana olleiden soittajien perusteella ei voida tehdä liian pitkälle meneviä johtopäätöksiä.

Tutkimukseni perusteella voidaan sanoa, että lopulta tärkeintä ei ole se millainen ”leima” oppilaan otsassa on. Sekä ne oppilaat, joilla on jokin oppimisvaikeus että ne, jotka ovat aloittaneet kuulonvaraisesti, oppivat soittamaan, mikäli heitä opetetaan monipuolisilla keinoin ja tunneilla toimitaan hyvässä ilmapiirissä. Tämä on erityisen tärkeä muistaa senkin vuoksi, että lukivaikeus huomataan koulussa usein vasta lukioiässä. Oppilaalla saattaa siis olla jokin oppimisvaikeus, mutta sitä ei tiedetä sen enempää kotona, koulussa kuin soittotunnillakaan. Jos opettajan ja oppilaan vuorovaikutus toimii, opettaja ottaa oppilaan huomioon kokonaisvaltaisena persoonana, käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä ja huolehtii oppilaan motivaatiosta, oppilas edistyy, on hänellä oppimisvaikeutta tai ei.

8 OPETUKSEN KEINOJA - TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA OPETUKSEN NÄKÖKULMASTA

Tässä luvussa pyrin vastaamaan kolmanteen tutkimuskysymykseen ja esittelemään niitä opetuksen keinoja, jotka tutkimukseni mukaan auttavat oppilaita, jos heidän oppimisessaan on vaikeutta. Tarkastelen samalla saatuja tutkimustuloksia ja suhteutan niitä aiempaan tutkimus- ja teorian tietoon. Osa aiemmasta esimerkiksi harjoittelua, ulkomuistista soittamista, esiintymistä ym. koskevaa tietoa ei välttämättä ole enää tieteellisesti relevanttia (vrt. Penttinen 2013, 45 ja katseen liikkuminen prima vistaa soitettaessa). Tästä johtuen en käsittele kaikkia ”yleisesti tiedossa olevia” opettamisen keinoja tässä. Osa nyt esiteltävistä opettamisen keinoista on syntynyt tätä tutkimusta tehdessä, ja niitä olisi hyvä tutkia lisää.

Näitä esiteltäviä opetuksen keinoja voi myös käyttää kaikkien oppilaiden opettamisessa, ei ainoastaan ”erilaisten oppijoiden”. Itse asiassa yksi tulos tutkimuksestani on se, että koska opettaja ei yleensä voi tietää pienen oppilaan aloittaessa soittotunnit, onko tällä oppimisen vaikeutta vai ei, opettajan olisi pyrittävä opettamaan mahdollisimman monipuolisesti eri keinoja käyttäen alusta alkaen.

Tässä tutkimuksessani en voinut tutkia sitä, millaisilla pianonsoiton alkuopetuksen metodeilla oppilaat oppivat parhaiten. Tutkimusjakson aikana oppilaistani ainoastaan kaksi on aloittanut soitonopiskelunsa minun kanssani. Näillä kummallakaan ei ollut nuotista soittamisen vaikeutta tai vaikeutta soittamisessa muutenkaan. Ei kuitenkaan voida osoittaa, että juuri minun opetustapani on edesauttanut sitä, että heidän on helppo oppia soittamaan. Näin ollen tarvitaan lisää tutkimustietoa siitä, millä alkuopetuksen keinoilla saavutetaan parhaat tulokset esimerkiksi nuotista soittamisen, oppilaan opiskelustrategioiden ja hallitun ulkoa soittamisen osalta. Tähän kysymykseen ei tällä tutkimuksella pystytä vastaamaan.

Usein opetustyötä helpottaa, jos tietää oppilaalla olevan oppimisen vaikeutta. Tätä tietoa ei aina ole käytettävissä (ks. luku 2.4). Oglethorpe (2002) nos-

taa esiin lukivaikeuden alidiagnosoinnin, mitä varmasti Suomessakin on paljon, ja esittää erilaisia tapoja havaita oppilaan lukivaikeus. Oppilailta voidaan Oglethorpen mukaan testata vasemman ja oikean erottamista, pyytää kirjoittamaan oma nimensä tai lukemaan ääneen, mitä opettaja on kirjoittanut vihkoon (Saatko käsialastani selvää?), ja johtopäätöksiä voidaan vetää esimerkiksi siitä, onko oppilaalla vaikeuksia erottaa ovatko nuotit viivalla tai niiden välissä. (Oglethorpe 2002, 19-21.) Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, että näin voidaan toimia, mutta lukivaikeutta ei voida kuitenkaan missään tapauksessa todeta soitottotunnilla. Olen toiminut Oglethorpen esittämällä tavalla muutamien tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden kanssa. Vaikka havainnot oppilaan kirjoittamisen vaikeudesta (pyysin oppilasta kirjoittamaan minulle pienen tarinan soitettavasta kappaleesta) olivat yhteneviä soitonoppimisen vaikeudesta tekemieni havaintojen kanssa, koulusta ei ollut tullut viestiä siitä, että lukemisen kanssa olisi ongelmia. Sama tilanne oli muutaman muunkin oppilaan kohdalla. Teettämäni testi näytti lukemisen vaikeutta, mutta koulusta oli vanhemmille vastattu joko niin, että koulussa olisi kyllä huomattu, jos ongelmia olisi, tai sitten koettu, että ongelma on enemmän keskittymisessä kuin itse lukemisessa. Tutkimuksessani mukana olleen, koulussa lukivaikeuslausunnon saaneen, oppilaan oppimisen vaikeuksiin kiinnitin huomiota jo ennen kuin koulussa asiaa havaittiin. Tämä avaa mielenkiintoisen jatkotutkimuskohteen: olisiko mahdollista, että koska soittaminen on vielä lukemistakin vaikeampi taito, soitottotunneilla voidaan havaita oppimisen ongelmat koulua aikaisemmin? Oppilaat pystyvät kompensoimaan vaikeuttaan koulussa monin keinoin, ja oppimisvaikeus voi jäädä huomaamatta.

Soittonopettajan tekemät havainnot eivät kuitenkaan välttämättä korreloi lukitestiänsä kanssa, ja liian ärhäkkä oppimisvaikeuden etsintä voi olla oppilaan ja opettajan suhteelle haitallista. Tutkimukseni tulokset näyttävät myös, että esimerkiksi puutteelliset opiskelustrategiat saattavat aiheuttaa saman tyyppisiä ilmiöitä oppimisessa kuin oppimisvaikeus (ks. luku 5.4.7). Oppilasta onkin siis opetettava ”oireiden mukaan”, riippumatta siitä, minkä niminen vaikeus oppilaalla on. Tässä luvussa keskityn niihin keinoihin, joita opettajalla on käytettävissään erilaisten – ja tässä nimenomaan kaikenlaisten erilaisten oppijoiden kanssa.

Soitottotuntien ilmapiiristä ja opettajan vuorovaikutustaidoista olen kirjoittanut jo aiemmin. Ilmapiirin lisäksi on tärkeää, että opettajalla on käytössään riittävän suuri määrä erilaisia opettamisen keinoja, pedagogista osaamista. Silloin voidaan kokeilla aina jotain toista tai kolmatta tapaa ajatella jokin asia, jos ensimmäinen tapa ei tuota tulosta. Opettajan rooli onkin olla etsimässä erilaisia oppimisen tapoja niin kauan, että ratkaisu löytyy. Samalla oppilas saa kokea, että ongelma ei ole hänessä. Erilaisia ratkaisuja ja työskentelytapoja käytettäessä etuna on se, että oppilas kykenee vähitellen käyttämään niitä itsenäisesti, ja mahdollisesti myös muussa oppimisessa. (Ks. Hasu 2010, 75.)

Tässä luvussa nostan esiin muutamia tärkeimpiä tutkimukseni kautta esiin nousseita opetuksen keinoja. Yksityiskohtaisen, erilaisiin opetuksen tilanteisiin tarkasti paneutuvan opettajan työkalupakin rakentaminen ei ole tässä

yhteydessä mielekästä, mahdollinen pedagoginen opas soitonopettajalle on vuorossa väitöskirjatutkimukseni jälkeen. Opetuksen keinot ovat tässä osittain asenteeseen liittyviä: vuorovaikutuksen merkitys oppimiselle, motivaation parantaminen, ja opettajan merkitys näillä molemmilla alueilla. Osa opetuksen keinoista on selkeästi teknisempiä: ulkoa soittamisen harjoittelemineen, nuotinlunun opettaminen, oppimisen helpottaminen ja apuvälineet.

8.1 Vuorovaikutus ja yhteisen ymmärtämisen alue

Länsimaisen taidemusiikin huippusuoritukset ovat olleet opetuksen laadun tae, ja samalla opetuksen tärkein tavoite (ks. esim. Tuovila 2003). Ammattiin tähtävien oppilaiden kohdalla huippusuoritusten perinteen vaaliminen on perusteltua ainakin niin kauan kuin ammattiin päästäkseen on saavutettava nämä kriteerit. Se, ovatko nämä kriteerit "oikeita", ja kuka päättää, mikä on "riittävän hyvää", on eri keskustelun paikka. Opettajan tehtävä on auttaa oppilasta hänen opinnoissaan, joten opettajan on tarkkaan mietittävä, miten tietyn asian vaatiminen vaikuttaa oppimiseen suhteessa tavoitteisiin. On myös kysyttävä, kenen asettamiin tavoitteisiin ollaan pyrkimässä.

Soitonopettaja joutuu esittämään itselleen monenlaisia kysymyksiä erityisesti törmätessään "erilaiseen oppijaan", toisin sanoen oppilaaseen, joka ei tunnuttava oppivan perinteisillä menetelmillä tai jonka tulkinnoissa tai esiintymissuorituksissa on jotain sellaista, joka ei sovi klassisen pianomusiikin traditioon. Tyylinmukaisuus, sointi, fraseeraus jne. kuuluvat hyvään pianonsoittoon, eikä huonosti suunniteltua tulkintaa tai harjoittelun vähyyttä voi perustella "tulkintatapojen uudistamisella" silloin, kun kyse on ainoastaan haluttomuudesta tehdä työtä taiteellisen lopputuloksen eteen. Perinne on olemassa ja se on arvokas, mutta se ei voi olla ainoa totuus siitä, kuinka pianoa soitetaan, kuka sitä saa soittaa, ja miten. Tutkimukseni mukaan oppilaan oma tahto tulkinnassa saattaa olla niin vahva, että tulkinnan pakottaminen perinteen mukaiseen muottiin vaikuttaa ratkaisevasti siihen, haluaako oppilas soittaa teosta, ja miten hän sen tekee.

Jokainen soitonopettaja on yksilö, kuten luonnollisesti on jokainen oppilaskin. Siksi soitonopetuksen tapa vaihtelee hyvin suuresti opettajasta riippuen, ja saman musiikkiopiston viereisissä luokissa oppilaan kokemus kasvatusympäristöstä voi vaihdella hyvinkin paljon. Vuorovaikutusta korostavassa ajattelutavassa keskiöön nousee yksittäisten musiikillisten tulosten (yleisölle soitettu esitys) sijaan oppilaan ja opettajan suhde, jonka toimiessa hyvin myös oppilaan taidot karttuvat eri tavoin kuin vanhassa huippusuoritukseen tähtäävässä oppimisympäristössä. Tämä itse asiassa mielestäni mahdollistaa yhä useamman oppilaan pääsemisen yhä korkeammalle tasolle osaamisessaan, sillä hyvä suhde opettajan ja oppilaan välillä sekä oppilaan ja musiikin välillä lisää motivaatiota ja siten oppimista.

Kososen (2001, 121–123) kompetenssimalli kuvaa hyvin oppilaan ja opettajan erilaisten elämämaailmojen kohtaamista, ja sitä kautta yhteistä ymmärtämi-

sen aluetta. Kuten Tikka (2017, 149–150) toteaa, pääasiallinen vastuu yhteisen ymmärtämisen saavuttamisessa on opettajalla ja opettajan velvollisuus on tutustua oppilaaseensa sekä niihin merkityksiin, joita oppilaan elämänpiiriin ja musiikkisuhteeseen liittyy. Opettaja on vastuussa vuorovaikutuksen toimimisesta ja siitä, että oppilaan osaaminen kasvaa. On myös muistettava, että opettaja on soitonopetuksen ammattilainen, ei psykologi tai erityisopettaja. Soitonopettaja ei voi todeta oppilaalla oppimisvaikeuksia, eikä hän voi muutenkaan toimia oman työnkuvansa ulkopuolella. Oppilaan ymmärtäminen tämän elämäntilanteisuudessa ei tarkoita perheterapeuttina tai psykologina toimimista, vaan toiminta tunnilla tähtää soittamisen oppimiseen.

8.2 Motivaatio

Oppilaiden motivaatiosta ja sen puuttumisesta on puhuttu ja puhutaan soitonopettajien keskuudessa paljon. Koska soitonopettaja on vuorovaikutustilanteessa aina vahvempi (auktoriteettisuhde sekä aikuisena että opettajana), hänen vastuullaan on motivoivan ilmapiirin luominen.

Se, että oppilaat harjoittelevat lempimusiikkiaan eri tavalla kuin muuta musiikkia (Lehmann ym. 2007, 48–49; ks. myös luku 3.4.2) ei ole kokeneelle soitonopettajalle mikään uusi tieto. Tätä ilmiötä tulisi hyödyntää suunnitelmallisesti. Tämä ei tarkoita sitä, että oppilaiden pitäisi soittaa ainoastaan yhden säveltäjän (lempisäveltäjä) kappaleita tai ainoastaan populaarimusiikkia (jos se on heistä mieluisinta). Opettajan on aktiivisesti etsittävä oppilaille eri musiikkityyleistä ja eri aikakausilta sekä eri säveltäjiltä sellaisia kappaleita, joista oppilaat pitävät. Kaikki kappaleet eivät voi olla ”maailman ihanimpia”, mutta ”riittävän kivoja” kappaleita löytyy varmasti. Tutkimukseni aikana oppilaiden lempikappaleisiin on sisällynyt niin wieniläisklassista musiikkia, etydeitä, romantiikan ajan sävellyksiä kuin elokuva- tai TV-sarjamusiikkiakin. Kaikissa näissä teoksissa on ollut sellaisia aspekteja, joiden avulla voi kehittää sekä teknisiä että musiikillisia pianonsoiton osa-alueita. Tutkimuksessani käy ilmi, että oppilaat kokevat lempimusiikkinsa oppimisen helpommaksi kuin muun musiikin, mutta ovat sitä mieltä, että se ei johdu pelkästään siitä, että he tekisivät sen eteen enemmän töitä. Mieluisaa musiikkia on heidän mielestään myös helpompia.

Yksi opettajan tehtävistä on motivoida oppilasta myös harjoittelemaan. Taidon oppiminen – musiikissa tai urheilussa – vaatii toistoa. Urheiluun verrattuna soitonopiskelun tilanne on vielä siinä mielessä monimutkaisempi, että jo urheiluharrastuksen alkuvaiheessa ohjattuja harjoituksia on enemmän kuin yksi viikossa, kun soittaja aloittaa yhdellä (tai joissain tilanteissa kahdella) viikoittaisella tunnilla. Lisäksi lapset liikkuvat joka tapauksessa kulkiessaan kouluun, välitunneilla, päiväkodissa, pihaleikeissä jne. Näin ollen motoriset valmiudet ja kunto kehittyvät myös urheiluharjoitusten ulkopuolella. Soittaminen on motorisena suorituksena vaativampaa kuin juokseminen, siksi koulun musiikintunnilla laulaminen ei kehitä pianonsoittotaitoa, vaikka on toki muuten hyödyllistä

musiikin yleisen osaamisen kannalta. Soittaminen vaatii siis paljon enemmän itsenäistä työtä kotona kuin urheileminen, ainakin harrastuksen alkuvaiheessa. Tästä syystä opettajan rooli motivaation luojana on vielä merkityksellisempi kuin urheiluvalmentajan: hänen on luotava sellainen tilanne, jossa oppilas on motivoitunut harjoittelemaan kotona päivittäin tai ainakin mahdollisimman usein. Erityisen haastavaa tämä on silloin, jos oppilaalla on oppimisen vaikeuksia, ja palkitsevia onnistumisen kokemuksia ei saavuteta helposti.

Opettajan on uskallettava myös käyttää ulkomusiikillisia motivointikeinoja ja ulkoista motivointia. Ulkoinen motivointi tai ”pakottaminen” ei ole lapselle välttämättä vahingollista, jos se tehdään hyvässä hengessä (ks. Csizentmihályi 2005, 107–108, ks. myös luku 3.4.1). Monelle oppilaalle nimenomaan harjoitteleminen on se kompastuskivi, johon mukavasti alkanut ja edistynytkin harrastus kaatuu. Joskus harjoittelu muodostuu oppilaalle käsittämättömäksi ”möykyksi”, johon ei oikein pysty tarttumaan. Näin voi käydä esimerkiksi silloin, jos oppilaalla on toiminnanohjauksen vaikeutta. Jos harjoiteltavat asiat on pilkottu tarpeeksi pieniin osiin ja harjoittelusta tehty helposti hahmotettava tilanne, siihen ryhtyminen on helpompaa. Oppilas voi esimerkiksi merkitä vihkoon rastin aina, kun on soittanut tietyn rivin kappaleesta. Kymmenestä rastista opettaja antaa tarran, ja kymmenellä tarralla saa jotain hauskaa, vaikkapa uuden kappaleen tai luvan tuoda tunnille karkkia (jos vanhemmat sallivat). Melko pian ulkoinen motivointi jää tarpeettomaksi, kun sisäinen motivaatio harjoittelua kohtaan kasvaa taitojen lisääntyessä (ks. esim. Lepper & Henderlong 2000, 273). Näin on käynyt suurimmalle osalle tässä tutkimuksessa mukana olleista oppilaista iän ja taitojen karttuessa.

Tutkimukseni tuloksista käy myös ilmi, että opettajanvaihdos voi muuttaa suhdetta soittamiseen ja lisätä motivaatiota, mutta mieluisa opettajakaan ei välttämättä pysty muuttamaan asennetta harjoitteluun tai soittamiseen täysin. Oppilaalla on oltava pohjalla riittävä sisäinen motivaatio soittamista kohtaan, ja siihen ulkoiset tekijät kuten opettaja ja mieluisat kappaleet voivat vaikuttaa positiivisesti.

Koska tunteiden vaikutus motivaatioon on vahva, ja oppiminen vaatii motivaatiota, soitonopetuksessa täytyisi pitää huoli siitä, että oppilas pääsee kokemaan positiivisia, ja erityisesti positiivisia aktivoivia tunteita (Pekrun ym. 2007, 13–18, ks. myös luku 3.3.2). Mikäli oppiminen tuntuu niin vaikealta, että oppilas kokee toivottomuutta, tai hän tylsistyy joko tunnilla tai kotona harjoittellessaan, oppimista ei voi tapahtua ainakaan samassa määrin kuin silloin, kun oppilas on motivoitunut. Pelkkä opettajan innostuneisuus ja lämmin persoona eivät kuitenkaan riitä oppimistulosten saavuttamiseksi, ja siten motivaation ylläpitämiseen. Opettajan opetustaidolla ja metodeilla on tärkeä merkitys oppimiselle. (Tikka 2017, 202.)

8.3 Harjoittelu ja sen ohjaaminen

Taidon oppiminen vaatii siis harjoittelua, ja soitonopiskeluun liittyvä harjoittelu tehdään yleensä kotona omalla ajalla. Opettajan tehtävä on opettaa harjoittelua oppilaille alusta alkaen, mutta myös koko soitonopiskelun ajan. Ei riitä, että opettaja kertoo, miten tärkeää on harjoitella joka päivä, tai että oppilaan täytyy harjoitella hitaasti. Tunnilla on harjoiteltava yhdessä niin, että oppilas varmasti ymmärtää, miten hänen tulee harjoitella. Oppilaan on helpompi motivoida itsensä harjoittelemaan, jos hänellä on varmuus siitä, että tietää mitä tekee. Tutkimukseni mukaan pitkällekin edenneillä oppilailla on puutteita kotiharjoittelussa. Oppilaat tietävät, miten tulisi harjoitella, mutta koska soittaminen on motivoivampaa kuin harjoittelu (ks. luku 6.4.1), oppilaat usein mieluummin soittavat kappaleita läpi kuin harjoittelevat järjestelmällisesti. Toisaalta, kuten Lehmann Sloboda ja Woody (2007, 47) toteavat, omaksi ilokseen soittaminen voi viedä taitoa eteenpäin enemmän kuin ainoastaan opettajan ohjeiden mukaan harjoittelu. Opettajan tehtävä onkin sekä ohjata harjoittelua siten, että siitä ei tule kiistakapula tai vallankäytön väline että hyväksyä lasten omaehtoinen ”soitteleminen”. Tutkimukseni mukaan turvallisessa ilmapiirissä oppilaat uskaltavat tunnustaa harjoittelemattomuutensa. Tällöin opettaja voi luottaa oppilaan sanaan harjoittelun määrästä ja laadusta, ja jos oppilas kertoo harjoitteleensa muttei silti ole edistynyt, opettaja voi etsiä uusia opetuksen keinoja ja siten auttaa oppilasta etenemään.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppimisympäristön (jossa tärkeimpänä avaimena on oma opettaja) on annettava oppilaalle mahdollisuudet muun muassa asettaa omat tavoitteensa oppimiselle. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002.) Avoimen, rohkaisevan ja myönteisen ilmapiirin vallitessa tämä onkin mahdollista. Ilmapiiristä luokassa vastaa aina aikuinen, opettaja. Opetussuunnitelman perusteissa puhutaan myös opettajan keskeisestä merkityksestä sekä opiskelutaitojen että opiskeluympäristön kehittämisessä. Opettajan tehtävä on myös harjoitella oppilaan kanssa, kehittää hänen opiskelutaitojaan. Jopa musiikin ammattiin opiskelevilla voi olla puutteellinen käsitys tehokkaan harjoittelun periaatteista, vaikka harjoittelemisesta on puhuttu jo ensimmäisestä soittotunnista alkaen (esim. Arjas 2002, 124–125). Oppilaat täytyy opettaa harjoittelemaan, ja yksinkertaisimmin se tapahtuu harjoittelemalla tunnilla. Lisäksi harjoitteluohjeet täytyy antaa riittävän selkeästi, esimerkiksi kirjoittamalla ne reissuvihkoon. Harjoitteluohjeista on oppilaille apua, ja erilaisia harjoittelutapoja voi myös vaihdella mieltymyksen mukaan. Tutkimukseni aikana kävi ilmi, että kaikki oppilaat eivät kuitenkaan avaa reissuvihkoa kotona lainkaan, tai avaavat harvoin. Hyvät harjoitteluohjeetkaan eivät takaa sitä, että harjoittelu kotona on huolellista ja tuloksellista.

Kappaleen on oltava harjoiteltu riittävän hyvin, jotta sen voi esittää yleisölle onnistuneesti. Mikä sitten on riittävän hyvin, onkin toinen kysymys. Tutkimuksissa on todettu, että soittajan itsensä mielestä liian vähäinen harjoittelu

voi aiheuttaa jännittämisen (esim. Arjas 2002, 124–125). Toisaalta moni soittaja on mielestään harjoitellut paljon, ja harjoitellessa kappale sujuu hyvin. Esityksessä oppilas ei kuitenkaan saavuta samaa osaamisen tasoa. Tämä saattaa johtua puutteellisesta keskittymisestä harjoitustilanteessa. Oppilaat olisi hyvä tuttua keskittyneeseen harjoitteluun aivan pienestä alkaen, mutta liiallinen metodin noudattaminen tai tarkkuus harjoittelun suhteen saattaa vaikuttaa motivaatioon kielteisesti. Motivaatio on myös harjoittelussa kaiken perusta, sillä työnteko on harvoin yhtä hauskaa kuin vaikkapa tietokonepelin pelaaminen tai lukeminen. Siksi opettajan on joskus annettava myös periksi tavoitteistaan, jos oppilaan motivaation säilyminen sen vaatii. Ihannemaailmassa kaikki oppilaat harjoittelevat joka hetki juuri niin paljon ja niin keskittyneesti kuin opettaja ohjeistaa, mutta todellisessa elämässä on koko ajan tasapainoitava oppilaiden yksilöllisten taipumusten ja mieltymysten kanssa.

Järjestelmällisyys ja toistaminen ovat taidon oppimisessa keskeisiä. Ne ovat oppimisvaikeuksisen oppilaan (ja itse asiassa kenen tahansa soittajan) parhaita apukeinoja. Niiden käänköpuoli on kuitenkin se, että metodi muuttuu itsetarkoitukseksi. Jos opettajalla on selkeä käsitys siitä, että saadakseen soittaa jonkin tietyn kappaleen oppilaan on osattava sitä ennen tietyt asiat ja soitettava tietyllä tasolla, hän saattaa jarruttaa oppilaan edistymistä, vaikka ajattelee olevansa tarkka ja järjestelmällinen. Gothónin (1998) mukaan kaava tai metodi voi tuoda järjestystä opettajan mieleen, tietynlaisen tasapainotilan, hän on suojassa. Oppilaat sen sijaan ovat oman onnensa nojassa, sekä niin sanotut lahjakkaat, että lahjattomat oppilaat. (Gothóni 1998, 162–171.) Pianistinen perinne ohjaa helposti opettajaa turvautumaan metodiin tai järjestelmällisyyteen: hyvä suoritus (esitys tai tutkinto) on opetuksen laadun tae. Jos oppilas soittaa hyvin, opettaja on onnistunut opetustyössään. Siksi laatua ja järjestelmällisyyttä on vaalittava.

Opettajan tehtävä on auttaa oppilasta jatkamaan harjoittelua silloinkin, kun kappaleen nuotti näyttää liian vaikealta opeteltavaksi. Kyse on motivoimisesta: oppilaan ei tee mieli edes tarttua kappaleeseen, jos se tuntuu liian vaikealta (ks. luku 6.1.2). Nuotteihin tehdään tarpeellisia merkintöjä, mutta ennen kaikkea yritetään muuttaa kappale helpommaksi nuottikuvaa tarkastelemalla. Kun oppilas huomaa, että tietty asia toistuu usein, tai että vasemmalla kädellä on vain neljää sointua, kappale alkaa vaikuttaa helpommalta oppia. Pitkälle edenneetkään oppilaat eivät välttämättä osaa tehdä tätä itsenäisesti, vaan tarvitsevat opettajan apua. Nuottiin tutustuminen yhdessä ja sitä kautta kappaleen muuttaminen helpommaksi auttaa tietenkin kotiharjoittelussa, eikä uuteen kappaleeseen tarttuminen tunnu niin ylivoimaiselta.

8.4 Soittajaksi oppiminen ja sen opettaminen

Tässä luvussa keskiössä on soittajaksi oppiminen, en kirjoita pianistiksi tai muusikoksi oppimisesta. Näkemykseni mukaan sekä termit muusikko että pianisti pitävät sisällään tietynlaisen ammatillisen näkökulman. Kuitenkin juuri

soittajaksi oppiminen on mielestäni oleellista harrastuspainoisesti opiskeleville, joita suuri osa musiikkioppilaitoksissa opiskelevista lapsista ja nuorista on. Se pitää sisällään mahdollisuuden tulla hyväksi muusikoksi tai pianistiksi, mutta antaa vapauden ”pelkälle soittamiselle” ilman ammatillisia tai taiteellisia tavoitteita. Soittajaksi opettaminen on mielestäni yksi pianonsoiton opettajan tehtävistä, ja se pitää sisällään nuotinluvun ja nuotista soittamisen, prima vista -soittamisen, kappaleiden opettelemisen taidon, vapaan säestyksen, improvisoimisen ja esittämisen taidot. Niin sanottu erilainen oppija, jonka on esimerkiksi vaikea nopeasti oppia uusia kappaleita, saattaa päästä nauttimaan yhteismusiikista nopeammin, jos hänellä on hyvät vapaan säestyksen taidot. Hänen on myös mahdollista opetella itsenäisesti häntä motivoivia sävellyksiä, jos hänelle on opetettu sekä nuotista soittamisen että kappaleiden opettelemisen taitoja.

Tikka (2017) nostaa esiin opettajan opetustaidot: taitava opettaja toimii tehokkaasti ja niin, että oppilas ymmärtää, mitä opettaja häneltä haluaa. Taitava opettaja huomaa puutteet oppilaan soitossa, ja sen lisäksi, että osaa analysoida, mistä puutteet johtuvat, hän osaa myös antaa konkreettisia ohjeita soiton parantamiseksi. Tikan tutkimuksessa taitavat opettajat harjoittivat oppilasta tunnilta niin, että oppilas pystyi opettajan ohjeita noudattamalla saamaan aikaan opettajan toivoman suorituksen. Opettajan antaman palautteen on oltava täsmällistä, yleisluontoinen kehuminen tai epämääräiset negatiivista palautetta kuvaavat eleet eivät edistä oppimista. (Tikka 2017, 199.) Soittajaksi opettamisessa yhdistyvät siis opettajan vuorovaikutustaidot ja halu auttaa oppilasta sekä opettajan opetustaidot: asenteisiin liittyvät ja tekniset opettamisen taidot.

Soivan, kauniin ja koskettavan äänen saaminen ja näiden äänien yhdistäminen toisiinsa kokonaisuudeksi on pianonsoiton ytimessä. Vaikka seuraavissa luvuissa ei juurikaan käsitellä tulkintaa ja musiikin sisältöä, ne kuuluvat soittajaksi oppimisen joka vaiheeseen ilman erillistä mainintaa. Joskus oppimisvaikeuksien soittajan on kuitenkin erotettava toisistaan tulkinta ja oikeiden sävelien soittaminen voidakseen saada opeteltavan teoksen haltuunsa.

8.4.1 Nuotinluku ja nuotista soittaminen

Pianonsoitossa nuotinluku on erilaista kuin monessa muussa soittimessa. Katseen kohdistaminen vuorotellen nuottiin ja koskettimistolle vaatii harjaantumista. Mikäli soittaminen aloitetaan ainoastaan kuulonvaraisesti (kuten esimerkiksi Suzuki-menetelmässä), nuotista soittamisen opettelu vaatii uudelleen orientoitumista koko soittamisen prosessiin. Yksiäänisissä instrumenteissa ja/tai sellaisissa soittimissa, joita soittaessa katsetta ei voi siirtää nuotista käsiin (kuten hui-lu), yhtä suurta ongelmaa siirryttäessä kuulonvaraisesta soittamisesta nuottikuvaan perustuvaan soittamiseen ei välttämättä ole. Pianonsoitossa nuotinluvun ja kuulonvaraisen soittamisen opettaminen pitäisi kuitenkin tehdä mahdollisimman samanaikaisesti, jotta molemmat soittamisen tavat kehittyvät tasaisesti. Erityisen tärkeää tämä on oppimisvaikeuksien soittajan kohdalla, sillä motivaatio nuotista soittamiseen saattaa olla lähtökohtaisesti matala siinä ilmenevien vaikeuksien vuoksi. Tämän tutkimusjakson aikana opetettavanani olleista oppilaista jopa viisivuotias on pystynyt opettelemaan soittamista alusta alkaen

sekä nuottikuvasta että kuulonvaraisesti. Uskon, että nuottikuvan mukaan ottaminen jo opetuksen alkuvaiheessa on mahdollista nuoremmillakin oppilailla. Ei niin, että oppilas soittaisi nuoteista, vaan siten, että hän oppii hahmottamaan sen, miten hänen soittamansa materiaali merkitään nuotteina. Tämä olisi hyvä tehdä samanaikaisesti kuulonvaraisen soittamisen kanssa, ei esimerkiksi siten, että soitetaan ensin vuosi ainoastaan kuulonvaraisesti. Vaikka kehityspsykologinen tieto osoittaa, että lapsi pystyy tietynlaiseen ajatteluun ja oppimaan tiettyjä asioita vasta saavutettuaan tietyn kypsyuden (ks. esim. Lyytinen, Eklund & Laakso 1995, 40–52; Sloboda 1985, 194), sekä oman opettajakokemukseni että tutkimusten mukaan nuottikuva voidaan tuoda jo pienellekin lapselle heti mukaan soittamiseen (esim. Pick ym. 1982; Tommis & Fazey 1999; ks. myös katsaus Gudmundsdottir 2010a). Tätä asiaa olisi hyvä kuitenkin jatkossa tutkia lisää.

Alkeisopetuksessa pidetään tärkeänä koko koskettimiston ottamista haluttuun, oikeanlaisen soittoasennon ja käden käytön löytämistä mahdollisimman varhain ja kokeilun kautta musiikkiin tutustumista. Monissa pianokouluissa painotetaan improvisointia ja tuttujen laulujen soittamista korvakuulolta. Nämä kaikki metodit ja tavoitteet ovat arvokkaita, mutta nuottikuvan tuominen mukaan opetukseen samaan aikaan on tutkimukseni mukaan yhtä tärkeää. Pienen soittajan kanssa monet asiat tapahtuvat leikin varjolla, mutta moni pieni soittaja on myös innoissaan saadessaan tehdä ”isojen” tehtäviä. Nuottien nimien harjoittelu ja kirjaimien tunnistaminen, säveljonon järjestyksen opettelu, nuottikorteilla leikkiminen ja niillä säveltäminen onnistuvat jo viisivuotiaalta soittajalta. Kun samaan aikaan soitetaan myös korvakuulokappaleita sekä improvisoidaan, musiikin tekemisen tavat kehittyvät yhtäaikaaisesti.

Lukemaan oppiminen vaatii paljon toistoa, samoin nuotinluvun oppiminen. Samalla on pidettävä huoli siitä, että oppilaan motivaatio soittamiseen säilyy. On myös kehitettävä pianonsoiton tekniikkaa. Tämä kaikki onnistuu parhaiten opettamalla monipuolisesti: on soitettava sekä kuulonvaraisesti että nuoteista, on käytettävä aikaa myös asteikkoihin, sekä improvisointiin ja vapaaseen säestykseen. Sitä, miten nuotteja kannattaisi opettaa, olisi tutkittava enemmän, sen vuoksi en tässä käsittele sitä enempää. Tutkimukseni perusteella olen tullut siihen tulokseen, että nuottikuva on kuitenkin hyvä ottaa mukaan soittotunneille heti. Alusta lähtien oppilaalla olisi oltava kirja esityskappaleita varten (joita voidaan opetella kuulonvaraisesti), ja kirja nuotinlukua varten. Nuotista katsotaan ensin sävelen nimi, ja etsitään oikea kosketin. Samoin luetaan kappaleen rytmi ja jopa lauletaan kappale, mikäli mahdollista. Jo ainoastaan yhdenkin sävelen toistamiseen perustuva kappale on myös hyvä opetella niin, että kappaleen opettelemisen taito kehittyy.

Vaikka Oglethorpe (2008, 84) onkin sitä mieltä, että pianistien ei ole niin tärkeä tietää nuottien nimiä kuin ehkä muiden instrumenttien soittajien, tutkimustulosteni perusteella juuri nuotin nimen aktivoiminen auttaa oppilasta helpommin löytämään oikean koskettimen. Moni oppilas vaikeaan tilanteeseen joutuessaan (soittaessaan nuoteista) arvailee ja kokeilee, mutta pyyntö: ”sano nuotin nimi ääneen”, auttaa keskittymään olennaiseen ja löytämään oikean sä-

velen. Tämä keino on auttanut sekä oppimisvaikeuksisia soittajia että niitä, jotka ovat aloittaneet kuulonvaraisesti.

Pianonsoittajalle intervallit ovat konkreettisempia kuin useiden muiden instrumenttien soittajille: melodiat koostuvat intervaleista, mutta pianistit lisäksi soittavat useaa säveltä yhtä aikaa. Tällöin intervallit esiintyvät musiikissa sellaisenaan (esimerkiksi säestyksessä kvintti) tai soinnuissa. Tanja Muukan kirjassa *Mukavasti musiikin maailmaan* (Muukka & Shevchenko 2000) esitellään intervallieläimet, ja soitettavista kappaleista etsitään intervaleja sekä melodioista että säestyksestä. Tarkoituksena on, että lapsi oppii hahmottamaan nuotista intervallit tiedon tasolla mutta myös niin, että käsi ikään kuin ”ottaa” terssin tai kvintin. Intervallisoiton etuna on se, että jokaista nuottia ei tarvitse lukea, vaan kappaleeseen tutustuttaessa merkitään intervallit nuottiin, jolloin nuotinluku nopeutuu. On myös helpompi muistaa soittaa kvintti-kissa c:lta kuin kaksi säveltä, c ja g. Pelkkiin intervaleihin tukeutuminen nuotista soitettaessa ei kuitenkaan riitä: jos katsoo yhden sävelen väärin ja perustaa soittamisen sen jälkeen vain sävelten väliseen välimatkaan, voidaan soittaa pitkän aikaa väärin, vaikka sävelten väliset suhteet olisivatkin aivan kohdallaan. Ideaalitalanne olisi, jos soittaja hahmottaa nuottikuvaa sekä sävelten nimien että intervallien avulla. Olen käyttänyt intervaleja avuksi sekä alkuvaiheessa (intervallieläimet) että pidemmällä oleville (intervallien nimet ja numerot), ja niistä on tutkimukseni mukaan hyötyä, kunhan niihin liitetään sävelten nimet.

Prima vista

Sellainenkin oppilas, jolla on oppimisen vaikeuksia joko johtuen lukivaikeudesta tai muusta vastaavasta tekijästä tai jonka vaikeudet johtuvat huonoista oppimisstrategioista voi oppia soittamaan prima vista. Itse asiassa on mahdollista, että koska ongelma tiedostetaan, vaikean osa-alueen harjoitteluun keskitytään erityisesti (ks. esim. Miles 2008, 70). Tässä tutkimuksessa mukana ollut Eino sai musiikkiopiston perustason päättösuorituksen prima vista -testistä paremman arvosanan kuin poikani (hän esiintyy tässä omana itsenään), joka aloitti opiskelun Suzuki-menetelmällä, ja joka ei koskaan halunnut harjoitella erityisesti nuotista soittamista.

Koska missään ei ole määritelty hyvän ja huonon prima vista -soiton kriteereitä, prima vista -taidoksi riittää yleensä se, että soittaja pystyy löytämään nuotista riittävästi materiaalia voidakseen soittaa sen suoraan, ilman harjoittelua. Käytännössä melko harvoin tulee – ainakaan oppilaille – eteen sellaista tilannetta, että pitäisi mennä esiintymään suoraan näkemättä ja harjoittelematta esitettävää kappaletta kertaakaan. Melko usein soittaja saattaa kuitenkin joutua koulun musiikintunnilla tilanteeseen, jossa pyydetään soittamaan jotain uutta kappaletta nuoteista, ”sinähän kun käyt siellä soittotunneillakin”. Jos oppilas ei tähän pysty, hän joutuu ikävältä tuntuvaan tilanteeseen, ja musiikkiopiston ulkopuolella saatetaan ihmetellä, että mitä siellä opistossa oikein opetetaan, kun oppilaat eivät tunne nuotteja. Kuten jo todettua, soittaminen on niin monimutkainen taito, että nuotista soittamista ei yleensä ehditä paljon harjoitella (vrt.

Sloboda 1985, 68), minkä lisäksi erilaiset oppimisvaikeudet tuovat tilanteeseen oman haasteensa (ks. esim. Oglethorpe 2002, 104–122).

Nuotista soittamista oppii soittamalla nuotista. Prima vista -soittoa voi siis harjoitella tunneilla, mutta usein siihen ei jää paljon aikaa, jos oppilas oppii muutenkin hitaasti. Prima vistan opetteluun voikin yhdistää kappaleen opettämisen harjoitteluun: oppilas saa uuden kappaleen läksyksi, ja ohjeena on esimerkiksi harjoitella siitä helppoja kohtia kotona prima vista.

Vaikka prima vistaa soittaessa painotetaan eteenpäin katsomisen tärkeyttä (ks. esim. Wolf 1976), käytännössä niille oppilaille, joilla on oppimisvaikeutta, paras neuvo on katsoa sävel kerrallaan. Uusi tieto soittajan silmänliikkeistä (ks. Penttinen 2013) antaa myös viitteitä siitä, että ohje eteenpäin katsomiselle ei välttämättä saa tukea tutkimuksesta. Sävel kerrallaan soittaessa esityksestä ei tule soljuvaa eikä musikaalista, mutta yksi ääni kerrallaan soittaminen antaa aikaa prosessoida seuraavaksi tulevia säveliä. Se on usein ainoa keino hallittuun prima vista -soittoon. Hiottu musiikkiesitys luodaan harjoittelemalla opeteltuja kappaleita, prima vistaa opitaan soittamalla paljon nuotista. Myös Vuoren (2002) tutkimuksessa tuli esiin, että kokenut prima vista -soiton opettaja opasti soittajiaan soittamaan ensin oikeat sävelet ja rytmit, ja vähitellen nuoteista selvän saaminen johtaisi musiikilliseen ilmaisuun (Vuori 2002, 188).

8.4.2 Kappaleiden opettämisen taito

Nuottien tuntemisesta sinällään ei ole soittajalle kovinkaan paljon apua, mikäli hän ei osaa muuttaa näkemäänsä soivaan muotoon. Vaikka hänellä olisi taito luoda soivia mielikuvia näkemästään, hänen on myös kyettävä soittamaan se, minkä kuulee päässään. Mitä pidemmälle soitonopiskelussa edetään, sitä vaikeampia kappaleita soitetaan, eikä opettaja enää auta niiden opettamisessa. Oppilaan pitäisi siis oppia alusta lähtien sellainen tapa opetella uusia kappaleita, että hän pystyy tekemään sitä itsenäisesti. Monella opettajalla on paljon erilaisia tapoja opettaa uusia kappaleita, ja osa seuraavaksi esiteltävistä kappaleen oppimisen keinoista on kokeneille opettajille tuttuja.

Pianonsoittoa käsittelevässä kirjallisuudessa ei juurikaan puhuta siitä, miten kappaleita kannattaa opetella. Harjoittelumetodeista, kuuntelun merkityksestä, soinnista, hitaasti tai kädet erikseen harjoittelemisesta ja muista vastaavista löytyy paljonkin ohjeita, mutta varsinaista tutkimustietoa siitä, miten kappale opetellaan – tai edes pianonsoiton opetusta käsittelevää kirjallisuutta aiheesta – on vaikea löytää. Perinteen kautta soitonopettajille on muodostunut erilaisia kappaleiden opettämisen tapoja. Esimerkiksi Kianto (1994, 114–120) kehottaa opettamaan oppilasta alusta lähtien työskentelemään kappaleen kanssa pala palalta. Samalla oppilas oppii harjoittelemaan itsenäisesti. Kiannon mukaan oikotie kappaleen oppimiseen on opetella se saman tien ulkoa. Se vaatii kuitenkin erittäin suurta kärsivällisyyttä oppilaalta, sillä pientä pätkää on toistettava riittävän monta kertaa, jotta se jää pitkäkestoiseen muistiin. Mikäli oppilaalla on oppimisen vaikeuksia, tämä voi olla vaikeampaa kuin muilla oppilailla, vaikkei se ole helppoa heillekään. Käytännön opetustyössä kappaleen saman tien ulkoa

opettelu kannattaa jättää niihin kappaleisiin, joita aiotaan esittää. Näin ainakin siinä tapauksessa, että oppilaalla on oppimisen vaikeuksia.

Monella tutkimuksessani mukana olleella oppilaalla oppiminen perustui kuulemiseen, ja siksi opetteleminen oli osittain arvailun ja muistamisen varassa. Sinällään ei ole väliä, onko soittamansa kappaleen opetellut kuulonvaraisesti vai nuoteista, tai mahdollisesti molempia strategioita käyttäen. Kuulijan kannalta merkityksellistä on se, miltä kappale kuulostaa soitettuna. Usein kuulonvaraisesti ja muistelemalla opeteltu kappale ei esitystilanteessa toimi yhtä hyvin kuin harjoitustilanteessa, koska osaamisesta puuttuu tietoinen taso. Melko pitkällekin voidaan soittaa kuulonvaraisesti, mutta pitkiä ja vaikeita kappaleita soittaessa sujuva nuotinlukutaito ja kyky opetella kappale nuoteista johtavat nopeammin valmiiseen lopputulokseen. Lehmann, Sloboda ja Woody (2007, 107) esittävät, että sävellystä opeteltaessa sekä kuulonvarainen soittaminen että prima vista -soittaminen esiintyvät yhtä aikaa.

Uuden kappaleen opettelemisessa kannattaa lähteä ensin kokonaisuudesta, nuottikuvan hahmottamisesta (ks. esim. Chaffin & Imreh 1997). Se, soittaako opettaja kappaleen oppilaalle vai ei, riippuu sekä oppilaasta että tilanteesta. Jos oppilas on musiikillisesti lahjakas ja oppii helposti kuulonvaraisesti, opettajan kannattaa antaa soitettavaksi myös sellaisia kappaleita, joita oppilas ei ole aiemmin kuullut. Näin oppilas ei voi turvautua kuulonvaraiseen strategiaan ja arvailuun. Perinteisesti opettaja yleensä soittaa kappaleen, jotta oppilas voi tutustua siihen. Opettajan soitettua malliksi voidaan keskustella kappaleen luonteesta, oppilas voi myös kertoa, huomasiko hän kappaleessa olleen samanlaisia kohtia tms. Nuottikuvasta katsotaan ensin luonnollisesti nuottiavaimet, etumerkinnot ja tahtilaji (nämä seikat ovat soitonopettajille yleensä itsestään selviä). Mikäli oppilaalla on oppimisvaikeuksia, häntä ei ehkä auta tieto kappaleen sävellajista. Se on kuitenkin hyvä selvittää ja merkitä nuottiin. Jo aivan soitonopiskelun alkuvaiheista lähtien voidaan katsoa, mitä merkkejä nuottiavaimen lisäksi nuottiviivaston alussa on. Myöhemmin sitten huomataan, mikäli sinne ilmestyy uudenlaisia merkintöjä. Samoin korvakuulolta soitettavien kappaleiden nuottikuva kannattaa käydä läpi, ja osoittaa sieltä etumerkit, mikäli kappaleessa käytetään muitakin kuin valkoisia koskettimia. Monelle oppilaalle on konkreettisempaa ajatella ylentävänsä sävelet f ja c kuin ajatella soittavansa D-duurissa. Mitä pidemmälle oppilas etenee, sitä enemmän sävellajijattelusta hänelle kuitenkin voi olla hyötyä.

Kun kappaleen perusasiat on selvitetty, lähdetään katsomaan nuottikuvaa kokonaisuutena: onko kappaleessa keskenään samanlaisia tahteja tai fraaseja, mitä säestävä käsi tekee jne. Monelle oppilaalle kappaleen opetteleminen on työlästä, siksi se täytyy tehdä mahdollisimman helpoksi. Kun oppilas huomaa, että pitkä kappale sisältääkin paljon toistoa, sen opetteleminen ei tunnu hänestä enää yhtä suurelta työltä. Kappale ikään kuin muuttuu helpommaksi ja lyhenee, kun löydetään samoina toistuvat asiat. Osalle oppilaista erilaiset nuottiin tehtävät merkinnot, kuten fraasien kaaret, auttavat hahmottamaan nuottikuvaa paremmin, kuten jo todettua. Samalla on helppo verrata fraaseja toisiinsa. Nuottiin voidaan merkitä myös esimerkiksi kirjaimilla samanlaiset fraasit. Osalle

oppilaista esimerkiksi mustien koskettimien merkitseminen nuottiin ympyröimällä on suuri apu soittaessa. Tämän jälkeen voidaan aloittaa nuotinluku ja nuotista soittaminen. Vaikka opettajana koen, että kaaritukset auttavat oppilasta hahmottamaan nuottikuvaa paremmin, oppilas ei aina koe samalla tavoin.

Seuraava tapa opetella uutta kappaletta sopii pienille oppilaille, ja on mahdollista, että oppilas oppii tästä tavan opetella kaikkia uusia teoksia. Näin ei välttämättä käy, ja silloin opettajan on hyvä olla mukana kappaleen opettelu- vaiheessa hyvinkin pitkälle. Uusi kappale opetellaan paloina (ks. esim. Kianto 1994, 114; Sloboda 1985, 91). Aluksi soitetaan kädet erikseen, mikäli kappale ei ole niin helppo, että sitä voisi kokeilla suoraan yhteen. Aivan ensimmäiseksi kannattaa katsoa läpi soitettavan pätkän rytmi. Se voidaan taputtaa tai lukea rytmiminillä, tämän tarpeellisuus riippuu oppilaan osaamisesta. Osa oppilaista tarvitsee tätä melko kauan. Rytmien tutkimisen jälkeen etsitään oikeat sävelet. Pianistin kannattaa lukea ääneen nuottien nimet ensin hitaasti, ja sitten opetettavan pätkän rytmillä, ainakin soitonopiskelun alkuvaiheessa. Nuotteja voidaan myös laulaa (Kianto 1994, 12–13), tosin kaikki oppilaat eivät välttämättä pidä laulamista. Laulamista käytettyään oppilas on jo kuullut soitettavan pätkän ennen kuin on soittanut sitä kertaakaan. Tämän jälkeen pätkä soitetaan kädet erikseen, kunhan katsotaan vielä ensin oikea sormijärjestys. On myös mahdollista soittaa pätkää suoraan yhteen, ja harjoitella samalla prima vista -soittoa. Pätkää toistetaan niin monta kertaa, että lapsi muistaa sen jo ulkoa. Tässä kohdassa opettaja voi nopeuttaa prosessia myös soittamalla malliksi. Tärkeää on, että kuulemisen lisäksi oppilas voi katsoa, mitä opettajan käsi tekee koskettimilla. Näin käydään läpi koko kappale, toki kappaleen pituus huomioon ottaen: pitkistä kappaleista otetaan läksyksi vain muutama rivi, oppilaan kehitystason mukaan. Mikäli kappaleessa on uusia säveliä tai selkeästi jonkin sävelen löytäminen on hankalaa (esimerkiksi apuviivalla olevat sävelet), ne kannattaa merkitä nuottiin. Kun näkee vaivan sävelen nimen löytämiseksi, samaa työtä ei ole mieltä tehdä moneen kertaan. Jokaiselle sävelle nimeä ei kuitenkaan kirjoiteta.

Säestävästä kädestä etsitään intervaleja ja sointuja. Myös näiden nimet kannattaa merkitä nuottiin. Tutkimukseni mukaan oppilaan on helpompi hahmottaa reaalisoinnut kuin sointujen tehot, mutta sointuasteita ja niiden suhteita kannattaa tuoda esiin myös jo melko varhaisessa vaiheessa. Näin esimerkiksi sonaattia opeteltaessa voidaan havaita, että sointujen suhteet pysyvät samoina, vaikka sävellaji vaihtuu.

On opettajasta kiinni, halutaanko esimerkiksi opetella koko oikea käsi ensin ja sitten vasta vasen, vai molempia käsiä saman tien. Tutkimukseni perusteella voin todeta, että mikäli oppilaalla on oppimisen hitautta ja hänen on helppo soittaa kuulonvaraisesti, hän oppii pian muistamaan melodian ulkoa, mutta kun siihen pitää yhdistää säestävä käsi, se ei enää onnistukaan. Itse suosin sitä, että opeteltavaa pätkää aletaan soittaa mahdollisimman pian kädet yhdessä. Kun se osataan edes jotenkuten, voidaan palata erikseen soittamiseen esimerkiksi teknisten asioiden hiomista varten. Osa oppilaista hyötyy siitä, että erikseen ja yhteen soittamista vuorotellaan sekä tunnilla että kotiharjoittelutilanteissa. Vähitellen oppilas alkaa opetella kappaleita myös itsenäisesti kotona.

Tällöin kannattaa antaa opeteltavaksi mahdollisimman pieni pala, ja tarkat ohjeet sen opettelemiseksi. Näin perusteellinen tapa opetella uusia kappaleita vaatii kärsivällisyyttä, ja oppilaan motivaation on oltava korkealla. Siksi opettajan on tasapainoiltava koko ajan sen kanssa, kuinka huolellista työtä hän vaatii oppilaalta.

Tuovilan (2003) haastatteleminen lasten kokemuksia lukiessa voi löytää paljon yhteyksiä omassa tutkimuksessa haastateltuihin oppilaisiin sekä tunneilla tehtyihin havaintoihin. Musikaalinen ja lahjakas lapsi oppii helposti soittamaan korvakuulolta, ja mikäli tähän yhdistyy vaikkapa lukemisen hitautta, joka vaikuttaa kaikkeen oppimiseen, strategiaksi muodostuu soittaminen kuulonvaraisesti. Koska piano on sekä moniäänisyytensä että katseen kohdistamisen siirtämisen vuoksi instrumenttina erilainen kuin esimerkiksi huilu tai viulu, korvakuulosoiton käyttäminen ensisijaisena oppimisstrategiana muodostuu jossain vaiheessa ongelmalliseksi. Monessa eri yhteydessä (esimerkiksi Suzuki-pedagogiikassa ja kansanmusiikissa) esiin nostettu ja joskus ihannoitukin kuulonvarainen musisointi ei ole ratkaisu esimerkiksi lukivaikeuksien tai vahvasti kuulemiseen painottavan oppilaan soittotaidon kehittämisessä parhaalle mahdolliselle tasolle. Kuulonvaraisesta soittamisesta voi olla paljon apua, mikäli oppilaalla on oppimisen vaikeutta, mutta soittajaksi oppimisessa on tärkeää pystyä monenlaiseen työskentelyyn instrumentin kanssa.

Vanhempien tuki ja kiinnostus ovat soitonopiskelun etenemisessä erittäin tärkeitä. Jo pelkästään se, että lapsi laitetaan soittotunneille, hänen lukukausimaksunsa maksetaan ja häntä kuljetetaan, vaatii vanhemmilta sitoutumista. Tunneilla mukana oleminen ja kotiharjoittelun vahtiminen sekä myönteisen ilmapiirin luominen soittamisen ympärille auttavat edistymisessä (esim. Davidson ym. 1997; Kemp 1997; Kosonen 2001; ks. luku 3.4.3). Silti vanhempia ei voida velvoittaa auttamaan oppilasta läksyissä kotona. Esimerkiksi Suzuki-menetelmässä kuulonvaraisuus perustuu valtavaan toistomäärään ja levyjen jatkuvaan kuunteluun sekä siihen, että vanhemmat opettavat läksyjä oppilaalle kotona. Opettajan tulee kuitenkin pystyä opettamaan kappaleita ja soittamista yleensä oppilaalle niin, että tämä pystyy harjoittelemaan niitä itsenäisesti kotona. Toki lukutaidoton oppilas tarvitsee vanhempien apua esimerkiksi sen lukemisessa mitä läksyvihkoon on kirjoitettu, mutta nuottiin ja vihkoon voidaan merkitä selvästi myös erilaisilla merkeillä sekä nuottien nimillä vinkkejä, joiden avulla tunnilla opitun voi muistaa. Kappaleiden opettelemisen taito kehittyy, kun oppilasta opetetaan oppimaan itse.

8.4.3 Erilaisia kappaleita - erilaisia tavoitteita oppimiselle

Soittajaksi oppiminen vaatii erilaisten kappaleiden valitsemista oppimistavoitteen mukaan. Jos halutaan oppia soittamaan nuotista, annetaan läksyksi sellaisia kappaleita, joita oppilas pystyy opettelemaan nuotista. Kappaleet voi jättää ”huonoon kuntoon” ja ottaa sitten soitettavaksi uuden kappaleen: sekä prima vista että nuotista opettelemisen taito paranevat. Kun halutaan opettaa oppilasta soittamaan prima vista, nuottiin ei tehdä merkintöjä, mutta tunnilla tuki opetetaan, miten nuottia kannattaa lukea.

Jos halutaan oppia uusi kappale nopeasti, toimitaan toisin. Monelle oppilaalle valmis kappale on palkinto harjoittelusta, ja senkin vuoksi prosessia kannattaa nopeuttaa nuottiin tehtävillä merkinnöillä, malliksi soittamisella jne. On hyvä myös antaa oppilaalle kappaleita täysin itsenäisesti opeteltavaksi, ja jätettävä joskus myös soittamatta malliksi, jotta oppilas ei voi käyttää korvaansa apuna jatkuvasti. Mikäli kappale on tarkoitus esittää, se kannattaa harjoitella ulkoa tietoisesti mahdollisimman pian.

Oppimismotivaation näkökulmasta tärkeää on löytää oppilaalle sopivat kappaleet. Tällä tarkoitan sekä nuotti- että kuulokuvaa. Kun halutaan, että oppilas oppii kappaleen hyvin, hänen täytyy jaksaa harjoitella sitä. Liian vaikealta näyttävään kappaleeseen ei tee mieli edes tarttua, samoin käy tylsältä kuulostavan kappaleen kanssa (ks. luku 6.1). Nuottikuvan tulee olla harvaan kirjoitettua, eikä siinä ole liikaa nuotteja päällekkäin. Monen oppilaan mielestä tunteileva melodia (ks. Hasu 2010) auttaa oppimisessa.

Vapaa säestys ja improvisointi ovat myös osa soittajaksi oppimista. Tällöin ohjelmisto voi olla valmiiksi soinnutettua, oppilas voi opetella soinnuttamaan itse, voidaan improvisoida esimerkiksi tietystä sävellajissa tai täysin vapaasti mielikuvien pohjalta. Oppimisvaikeuksisen oppilaan kanssa tällaiselle vapaammalle musisoinnille ei aina tahdo löytyä aikaa. Tähän voi auttaa lukukauden jaksottaminen: esimerkiksi marras-joulukuussa soitetaan lähinnä joululauluja sekä nuoteista (prima vistan harjoittelu), sointumerkeistä, että itse soinnuttaen (vapaan säestyksen harjoittelu). Samoin voidaan käyttää tammi-helmikuu asteikkojen, sormiharjoitusten ja etydien harjoitteluun, jolloin jää aikaa keskittyä jokaisella tunnilla erityisesti teknisiin asioihin. Välillä oppimisvaikeuksisilla oppilailla on hyvä olla läksynä ainoastaan yksi kappale, johon voi keskittyä.

8.5 Monikanavainen opetus

Opetuksen olisi hyvä olla alusta alkaen monikanavaista, eli mahdollisimman monta aistikanavaa hyödyntävää (ks. Oglethorpe 2002, 12–13). Näköaistia käytetään sekä nuottien että koskettimien ja käden liikkeiden katsomiseen, kuuloaistia tietenkin kuuntelemiseen. Tuntoaistia käytetään koskettimien tuntemiseen. Kaikkia eri aistikanavia ja oppimisen tapoja kannattaa käyttää rinnakkain, välillä erillisinäkin, oppimistavoitteen mukaisesti. Vaikka oppilasta opetettaisiin hänen vahvuuksiensa mukaan, on tärkeää kehittää kaikkia aistikanavia, ja siten oppilasta monipuolisesti (Oglethorpe 2002, 13).

Kuten jo todettua, kuulonvarainen soittaminen on yksi hyvistä keinoista opettaa kappaleita, etenkin, jos oppilaalla on nuotinluvun vaikeuksia. Kuulonvarainen soittaminen ei kuitenkaan voi olla ainoa keino opettaa kappaleita oppilaalle, mutta kuulonvaraista soittamista ei silti kannata unohtakaan nuotinluvun oppimisvaikeuksien pelossa. Eri oppimistyylien suhde täytyy muistaa pitää tasapainoisena. Opettelutapoja kannattaa eriyttää tavoitteiden mukaisesti: jos on kiire saada kappaleita ohjelmistoon, voidaan auttaa enemmän soittamalla malliksi. Jos taas tavoitteena on parantaa kappaleen opettelemisen taitoa, anne-

taan oppilaan tehdä työtä enemmän itse nuottikuvan kanssa. Oppilaasta ja hänen vahvuuksistaan, sekä meneillään olevasta soitonopiskelun vaiheesta riippuu, millä tavoin kuulonvaraisen soittamisen ja nuotinluvun suhde vaihtelee. Jos oppilaan kuulonvarainen oppiminen on vahvaa, mutta nuotinluvussa on selviä vaikeuksia, opettaja voi jättää soittamatta malliksi uuden kappaleen, mikäli tarkoituksena on saada oppilas itse etsimään hahmoja nuottikuvasta. Vahvalle nuotinlukijalle on puolestaan hyvä joskus teetättää vapaan säestyksen ja improvisoinnin avulla tehtäviä, joissa hän joutuu luottamaan korvaansa.

Luonteva tapa käyttää kuuloaistia avuksi oppimisessa on soittaa oppilaalle malliksi. Monen oppilaan on myös helpompi oppia kappaleita, jos ne ovat ennestään tuttuja. Tällöin heillä on päässään soiva mielikuva kappaleesta jo ennen kuin he alkavat harjoitella sitä. Nopein tapa opettaa uusi kappale on usein se, että opettaja näyttää malliksi pienen pätkän kappaletta, jonka oppilas sitten matkii. Tässä yhdistyvät sekä näkö- että kuuloaistiin perustuva oppiminen, ja usein oppilas tarvitseekin molemmat aistikanavat oppiakseen kappaleen. On myös oppilaita (esimerkiksi Jaana), jotka kaipaavat lisäksi nuottikuvaa voidakseen muistaa, mitä kappaleessa tapahtuu. Verrattuna niin sanottuun ”tavalliseen oppilaaseen” moni hitaampi oppija ei muista soittamaansa ja kuulemaansa kovin kauaa. Kuulonvaraisuus ei siis toimi automaattisesti kaikilla. Erityiskoulu käyvä oppilaani (joka ei ole mukana tässä tutkimuksessa) ei pysty soittamaan kuulonvaraisesti juuri mitään, hänelle on kirjoitettava muistilappuja, joissa lukee nuottien nimiä. Näin ollen ei voida sanoa, että jokainen ”erityislapsi” tai ”lukilapsi” oppii, kunhan saa soittaa kuulonvaraisesti.

Nykytekniikka mahdollistaa kuuloaistin käyttämisen melko vaivattomasti. Jaana videoi omaan puhelimeensa tunnilla, kun soitin hänelle kappaleen (Händelin Gavotti) ensin kokonaan ja sitten molempien käsien osuudet erikseen. Tämä oli selvästi auttanut häntä kotona. Erityisesti sellaisen oppilaan, jonka on vaikea muistaa kappaleita, täytyy jaksaa kotona kuunnella ja katsoa näitä nauhoitteita. Jaanalle oleellista oli myös ottaa puhelimeen videokuvaa opettajan käsistä, jolloin hän pystyi katsomaan, miten kappaletta soitetaan koskettimistolla.

Kuuloaistia voidaan käyttää apuna myös silloin, kun tietty melodia tai kulku esiintyy kappaleessa eri sävellajeissa. Kun oppilas osaa melodian ensimmäisessä sävellajissa, voidaan soittaa sama melodia kuulonvaraisesti myös muissa sävellajeissa. Tämä voidaan tehdä niin, että oppilas tiedostaa sävellajin etumerkit tai kokeilee ainoastaan kuulemalla löytää melodian.

Kuulonvaraista soittamista voidaan käyttää myös yhdistettynä tietoiseen sävelten ja sointujen ajatteluun. Tässä ajattelutavassa soitetaan melodia ”kuulemalla”, esimerkiksi laulamalla sitä mielessä, ja soinnut tietoisesti ajattelemalla. Tämä menetelmä oli viimeisiä, joita Veeran (ks. Hasu 2010) kanssa kokeilimme, vaikka se ei enää pro gradu -tutkielmaani ehtinytkään. Veera koki tämän hyödyllisenä. Tässä voidaan käyttää hyväksi oppilaan kuulomuistia, joka melodian soittamisessa on suureksi avuksi. Sointujen soittaminen kuulonvaraisesti vaatii jo paljon osaamista, siksi kannattaa soittaa melodia ”kuulemalla” se etukäteen, ja soinnut siten, että tietää varmasti, mihin käsi on menossa.

8.6 Esiintyminen ja esiintymisjännitys

Siinä, missä oppilaat ovat erilaisia ja kokevat jännittämisen ja esiintymisen hyvin eri tavoin, myös opettajien suhtautuminen esiintymisiin vaihtelee. Osa opettajista ei mielellään päästä oppilaita esiintymään, jos he eivät voi olla varmoja siitä, että esityksestä tulee virheetön. Jonkun opettajan oppilaista vain osa pääsee esiintymään koko musiikkiopiston konsertteihin, ja loput saavat soittaa ainoastaan opettajan omissa matineoissa. Tällaisesta oli kokemusta myös haastatteluilla oppilailta. On siis mahdollista, että opettaja luo esiintymisille sellaisia merkityksiä, jotka vääristävät oppilaan suhteen esiintymiseen. Tutkimukseni haastattelujen mukaan opettaja voi omalla toiminnallaan luoda esiintymistilanteisiin sellaisen ilmapiirin, jonka oppilas kokee kylmäksi.

Esiintymisjännityksen hallintaan on olemassa erilaisia keinoja ja harjoitteita. Arjas (2002, 129–130) toteaa, että muusikoille tarjottavan esiintymisvalmennuksen pitää sisältää monia erilaisia lähestymistapoja asioihin, ja sen tulee sisältää konkreettisia ohjeita ja harjoituksia. Näistä ohjeista ja harjoituksista sekä jaetusta informaatiosta muusikoiden pitää voida itse valita itselleen sopivimmat ratkaisumallit, jotka ovat riippuvaisia heidän omista ongelmistaan. Heitä pitää ensin auttaa tunnistamaan omat ongelmansa. Tutkimusaineistoni ei ole niin laaja, että siitä voi vetää yleisluontoisia johtopäätöksiä esimerkiksi lukivaikeuksisen soittajan esiintymisjännityksen määrästä tai suhteesta verrattuna muihin soittajiin, mutta yksittäisten oppilaiden kokemukset voivat antaa viitteitä siitä, miten opetuksella voidaan vaikuttaa esiintymistilanteiden onnistumiseen. Suhtautuminen esiintymisiin tuntuu riippuvan paljon oppilaan persoonasta, samoin valmius tehdä töitä esiintymisten eteen sekä mentaalisesti että harjoitteleamalla konkreettisesti. Koska tutkimusjakson aikana oppilaanani oli ainoastaan kaksi sellaista oppilasta, jotka ovat aloittaneet kanssani suoraan alkeista, ja he olivat tutkimuksen aikana vielä hyvin nuoria (esiintymisjännitysoireet usein alkavat varhaismurrosiän kynnyksellä), on mahdotonta sanoa, kuinka paljon määrätietoisella harjoittelulla alusta alkaen voidaan vaikuttaa siihen, millaiseksi esiintymiskokemukset muodostuvat. Ei voida myöskään osoittaa, voidaanko esimerkiksi lukivaikeuksisen oppilaan esiintymisjännitykseen vaikuttaa opettamalla alusta alkaen niin, että osaamisen taso on riittävä myönteisten tilannekokemusten synnyttämiseksi. Tietyt mielikuvaharjoitteet ja tavat opetella kappaleita toimivat kuitenkin esiintymisjännitystä helpottavina tekijöinä.

Tutkimustulosteni mukaan oppilas, jolla on oppimisen vaikeutta, opettelee kappaleen helposti ulkoa kuulomuistin avulla, jolloin kappaleeseen jää virheitä, tai muistaminen perustuu lähinnä motoriseen muistiin. Jännittävässä tilanteessa kappale sitten unohtuu. Monelle soittajalle on vaikeaa oppia soittamaan kappale nuotista, erityisesti, jos on taipumusta opetella kappaleita kuulonvaraisesti. Tämä ongelma paranee sitkeällä työllä ja oikeilla opetusmenetelmillä, mutta samalla oppilas voi kokea, että hänen kykynsä soittaa ulkoa muuttuu huonommaksi (vrt. Hasu 2010, 87). Olen havainnut saman ilmiön omassa soitossani. Kun soitan selkeästi kamarimusiikillista materiaalia, jota ei ole tar-

koituskaan esittää ulkomuistista, harjoittelu painottuu nuotista soittamiseen. Kun pitkän harjoittelujakson jälkeen huomaa, mitkä kohdat kappaleesta olisi parempi soittaa ulkoa, niiden painaminen pitkäkestoiseen muistiin tuntuu olevan erityisen vaikeaa. Sooloteokset, jotka lähtökohtaisesti esitetään ulkoa, jäävät muistiin paremmin, jos ne opettelee heti ulkoa. Vaikuttaisi siltä, että kappaleen opettelutapa tallentaa sen ikään kuin eri tavoin pitkäkestoiseen muistiin, ja että kappaleen painaminen mieleen alusta lähtien tuo esitykseen huomattavaa varmuutta verrattuna siihen, että kappale ikään kuin jää mieleen itsestään. Tästä olisi hyvä saada lisää tutkimustietoa. Esityskappaleiden painaminen heti pitkäkestoiseen muistiin toimii myös oppilailla, erityisesti silloin kun he ovat vanhempia. Pienemmät oppilaat oppivat kappaleet yleensä ulkoa vain toistamalla niitä, mutta heidänkin kanssaan olisi hyvä tietoisesti opetella painamaan ainakin osa kappaleista hallitusti pitkäkestoiseen muistiin.

Monet tunnetut muusikot alkavat työstää kappaleita ensin ilman soitinta, jopa opettelevat teoksia ulkoa päässään (ks. esim. Arjas 2002, 52). Nuorille soittajille tätä metodia voi käyttää jo alusta asti esimerkiksi siten, että uusi kappale opetellaan pätkissä ensin sävelten nimillä ilman pianoa, ja sitten soitetaan pätkä pianolla heti ulkoa. Tämä työskentelytapa vaatii aikaa tunnilla, jotta jokainen pätkä ehditään opetella oikeasti hyvin. Oppilailla on kuitenkin usein niin kova halu päästä eteenpäin ja oppia uusia kappaleita, että motivaation säilyttämiseksi on pystyttävä etenemään myös vauhdikkaammin. Pienten soittajien ei myöskään ole tarkoituksenmukaista pystyä analysoimaan soittamaansa (sävellajisuhteet ym.), eikä nuottikuvan hahmottaminen pelkästään päässä ole heille edes mahdollista. Földesin (Arjas 2002, 52; Földes 1950, 53–56) mukaan menetelmä sopii parhaiten jo opinnoissaan pitkälle edenneille muusikoille. Hänen mukaansa vähemmän edistyneiden soittajien on tärkeää osata soittaa kappale instrumentillaan ennen ulkoa opettelemista. Kuten jo todettua, vaikuttaisi siltä, että nuotista soittaminen tallentaa soiton muistiin eri tavalla kuin suoraan ulkomuistiin painaminen. Erityisesti kuulonvaraisesti paljon soittavan näyttäisi olevan paras alkaa opetella esitettävä kappale heti ulkoa, tietoisesti se pitkäkestoiseen muistiin painamalla. Tämä ei kuitenkaan ole aina mahdollista, sillä oppilaan oma opiskelutyyli voi olla joskus niin vahva, että siihen on vaikea enää vaikuttaa, jos harjoittelutapoihin ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota opiskelun alkuvaiheessa. Aina ei voi myöskään tietää, mitä kappaletta aikoo myöhemmin esittää. Erityisen tärkeiden esiintymisten kohdalla olisi kuitenkin hyvä pyrkiä satsaamaan opetteluvaiheessa mahdollisimman paljon ulkoa soittamisen hallintaan.

Esiintymiskappaleiden opettamisessa tingin usein oppilaan oman nuottilukutaidon kehittämistä, ja teen heille valmiiksi oppimista helpottavia merkintöjä nuottiin. Nuottien nimien kirjoittaminen, muistisääntöjen luominen, sointumerkit ym. muistamista ja oppimista nopeuttavat merkinnät olisi toki hyvä oppia tekemään itse, mutta koska oppiminen oppimisvaikeuksisella oppilaalla on hitaampaa kuin muilla, opettajan tehtävä on nopeuttaa ja helpottaa oppimisprosessia erityisesti esiintymiskappaleiden kohdalla. Jo opetteluvaiheessa (kaikkien kappaleiden kohdalla) kiinnitetään huomiota kappaleen ko-

konaisuuteen, ja esimerkiksi sonaatissa esittely- ja kertausjakson sävellajeihin ja siihen, miten ne eroavat toisistaan. Ulkoa opetellessa tämä on vielä tärkeämpää, koska motoriseen tai erityisesti kuulomuistiin perustuvassa soittamisessa juuri laajamuotoisen teoksen teemat helposti sekoittuvat keskenään.

8.6.1 Mielikuvaharjoittelu esiintymisen tukena

Mielikuvaharjoittelu on urheilussa paljon käytetty menetelmä, ja myös monet muusikot kokevat sen sekä hyödylliseksi että tarpeelliseksi. Harjoittelu voi sisältää mielikuvia kontrollin tunteesta, rentoutuneesta olostä tai lavalla olostä, ja se voi kohdistua koko suoritusprosessiin, osasuorituksiin tai tunnetiloihin. Terminä mielikuvaharjoittelu viittaa visuaalisen kokemuksen, mielikuvan, luomiseen. Mielikuvat voivat olla sisäisiä tai ulkoisia. Ulkoisessa mielikuvassa soittaja voi nähdä itsensä soittamassa oman kehonsa ulkopuolelta, sisäisessä mielikuvassa näkee itsensä soittamassa oman kehonsa sisäpuolelta käsin. (Arjas 2002, 51; Kataja 2012, 199.) Mielessä soittaminen (Arjas puhuu nuottien lukemisesta ja sisäisestä näkökyvystä) – johon palaan myöhemmin – ei välttämättä vaadi itsensä näkemistä soittamassa, itse näen mielessäni osittain koskettimet ja nuotit samanaikaisesti, mutta en välttämättä käsiäni koskettimilla. (Ks. Arjas 1997, 82.) Tässä luvussa käsittelen ulkoisten mielikuvien käyttämistä esiintymisjännityksen hallinnassa.

Jännittynyt soittaja alkaa helposti puhua itselleen tavalla, jolla hän naker-taa onnistumisen mahdollisuuksia: ”Olen varma, etten muista tätä esityksessä, varmaankin taas mokaan” jne. (Arjas 2002, 50). Kun valmistautuminen on tehty hyvin, sisäiseen puheeseen voi vaikuttaa tietoisesti. Muistan itse tarkasti sen paikan ja hetken, kun vaihdoin sisäisen puheeni kannustavaksi. Tiesin, että osaan kaiken riittävän hyvin, ja sanoin sen itselleni niin monta kertaa, että usko-in siihen. Tällainen tietoinen sisäisen puheen muuttaminen voi olla tehok-kaampaa kuin mielikuvissa huonojen kokemusten siirtäminen kauemmaksi. Oppilaat ovat kuitenkin yksilöitä myös tässä suhteessa, siksi erilaisten mieliku-vaharjoitteiden käyttämistä kannattaa kokeilla.

Pelottavan yleisön kuvittelemisen harjoitusvaiheessa itselle yleisöksi aut-taa myös esiintymiseen valmistautuessa. Tällöin kyse on siitä, että tottuu jännit-tämisen tuomiin fysiologisiin muutoksiin. Jos harjoitellessa kädet tärisyvät ja hikoavat, esiintyessä se ei tunnu enää erikoiselta. Yleisöön voi kuvitella esimer-kiksi presidentin, jonkun suosituksen idolin tai vaikka luokkatoverit, jos juuri näi-den läsnäolo oikeassa esiintymistilanteessa tuntuisi pelottavalta. Moni soittaja ikään kuin siirtää jännityksen tunteen pois tietoisuudestaan aina kun se iskee, mutta tunteeseen olisi hyvä tutustua joko mielikuvissa tai sitten esittämällä kappaleita monta kertaa. Jos oppilaalla on oppimisvaikeuksia, mielikuvissa esiintyminen ja sitä kautta jännityksen tunteeseen tottuminen on mielestäni pa-rempi vaihtoehto. Kappaleen valmistuminen esityskuntoon vie niin paljon ai-kaa, että on parempi alkaa totuttautua esiintymiseen jo pidemmällä aikavälillä. Kappaleita ei kannata esittää oikeasti ennen kuin on varma, että tilannekoke-muksesta on odotettavissa riittävän hyvä.

8.6.2 Mielessä soittaminen, ideomotorinen harjoittelu

Yksi itseäni eniten auttaneista harjoitustavoista on kappaleen soittaminen mielessä (mielikuvana) ilman nuotteja ja ilman soitinta. Mielessä soittaessani pidän silmät kiinni, ja kuvittelen mielessäni sekä sävelet joita soitan että käyttämäni sormet, molemmat kädet yhtä aikaa. Samalla kuulen korvissani sen, miten musiikki menee. Menetelmä on erittäin tehokas, ja paljastaa kappaleesta ne kohdat, joita en muista vielä tarpeeksi hyvin. Nuorimmat oppilaat eivät tähän kokemuksiini mukaan vielä pysty, mutta perustaso 2-suoritusta valmistelevien oppilaiden kanssa olen sitä jo kokeillut. Parhaiten menetelmä toimii perustaso 3:n tai sitä seuraavien tasosuoritusten kohdalla.

Toinen mielessä soittamisen tapa on harjoitella vaikeaa paikkaa mielessä joko kädet yhdessä tai erikseen, tällöin sitä käytetään tekniikan tukena (ks. esim. Arjas 2002, 53–56). Urheilussa käytetään termiä ideomotorinen harjoittelu, jossa kuvitellaan liikesuoritusta mielessä ja tehdään samalla pieniä liikettä muistuttavia liikkeitä. Aivojen magneettikuvantamismenetelmillä voidaan todentaa, että ideomotorisen harjoittelun seurauksena tapahtuu verenkierron muutoksia aivojen motorisilla alueilla. Näillä mielikuvilla voidaan siis pystyä stimuloimaan samoja hermoratoja kuin fyysisen harjoittelun avulla, ja etuna tässä on se, että urheilija voi tehdä täydellisen motorisen suorituksen mielessään. Tutkimuksissa onkin osoitettu, että ne urheilijat, jotka yhdistävät ideomotorisen harjoittelun normaaliin harjoitteluunsa, kehittyvät taidoissaan paremmin kuin pelkkää fyysistä harjoittelua tekevät urheilijat. (Arjas 2002, 53–56; Kataja 2012, 201.) Pianonsoitossa motoriset liikkeet ovat toki paljon monimutkaisempia kuin yksittäisessä urheilusuorituksessa, mutta ideomotorista harjoittelua voidaan toteuttaa myös soittaessa. Arjas (2002) puhuu visualisoinnista, joka muusikolla merkitsee soiton kokonaisvaltaista hahmottamista soittajan mielikuvassa. Arjaksen mielestä tästä tekniikasta voi olla jopa haittaa aloittelijalle, mutta kokemuksiini mukaan sitä voidaan ohjatusti käyttää soittotunnilla, joskaan ei pääsääntöisenä harjoitustapana, jo nuortenkin soittajien kanssa. Tekniikkaa harjoittellessa työstämisen kohteeksi otetaan niin pieni pätkä, että sen pystyy mielessään soittamaan täysin oikein. Periaate harjoituksessa on sama kuin silloin, kun soitetaan kappaletta läpi ulkoa muistamisen vahvistamiseksi, mutta käytännön tasolla nämä harjoitukset eroavat toisistaan tavoitteensa ja kestoensa vuoksi. Tietyn vaikean paikan harjoittelussa keskitytään sormiin ja liikeratoihin yksityiskohtaisemmin kuin mielessä läpi soitettaessa, ja harjoitus kestää aina muutama sekunnin. Menetelmää voidaan käyttää erityisesti silloin, kun jokin tekniisesti hankala paikka vaatii erityishuomiota, tai oppilas soittaa jatkuvasti väärin jonkun paikan, jota on harjoitellut jo paljon. Harjoituksen soveltumista oppilaalle on kuitenkin kokeiltava aina erikseen, joskaan kertaakaan en ole havainnut siitä olevan haittaa kenellekään.

8.7 Tasosuoritukset

Osa oppilaista ei pidä esiintymisistä, mutta ilman tasosuorituksia nykyisen opetussuunnitelman mukainen laajan oppimäärän opiskelu ei ole mahdollista, ainakaan suuressa osassa oppilaitoksia. Joskus oppilaan on siis esiinnyttävä hiukan suuremmallekin yleisölle. Tasosuoritusten järjestäminen voidaan tehdä monella tavalla.

Lehtonen (2004, 129–130) on sitä mieltä, että tasosuoritusjärjestelmä (tutkintojärjestelmä) on musiikkioppilaitosten sisäinen asia, josta pidetään kiinni osana laitoksen rituaaleja. Samalla sen tarpeellisuuteen uskotaan. On täysin mahdollista, että myös tutkimuksessani mukana olleet oppilaat on sosiaalistettu uskomaan tasosuoritusjärjestelmän tarpeellisuuteen, mutta on myös mahdollista, että tasosuoritukset toimivat heillä myös tekijänä, joka saa heidän harjoittelemaan enemmän. Näin he ainakin itse kokivat. (Ks. luku 6.1.1.) Itse näen tasosuorituksen nimenomaan välineenä parempaan soittotaitoon, ja haastatellut kokivat näin myös itse. Olen havainnut tämän soittotaidon kehittymisen jokaisella tutkimuksen aikana opettamallani oppilaalla: jokaisen soittotaito on mennyt eteenpäin tasosuorituksen jälkeen, koska he ovat joutuneet tekemään osaa misensa eteen paljon töitä. On toki oppilaita, jotka harjoittelevat jatkuvasti todella paljon, ja heillä on sisäinen palo kehittyä nopeasti. Kaikki haastatellut oppilaat kuitenkin erottivat soittamisen ja harjoittelun toisistaan, ja vaikka he tiesivät harjoittelun merkityksen, he mieluummin soittivat kappaleita ainoastaan läpi. Tällaisessa tilanteessa oikealla tavalla rennosti ajatellen ja oikeisiin mittasuhteisiin asetettuna tasosuoritus vie soittamista eteenpäin.

8.8 Tietämällä muistaminen – keskittyminen

Puhun oppilaille usein ”tietämällä muistamisesta”, jossa on osattava aloittaa kappale lähes mistä kohtaa tahansa. ”Tietämällä muistaminen” on sanaparina ollut oppilaiden helppo hahmottaa, se konkretisoi oppilaalle sen, miten kappale tulee osata (tietoisesti), jotta se on helppo soittaa ulkoa. Tietämällä muistaminen tarkoittaa myös sitä, että kappale on analysoitava oppilaan tason mukaisesti jo harjoittelun alkuvaiheessa. Oppilas opettelee muistamaan kappaleen siis kuulonvaraisesti, visuaalisesti (nuottikuva ja esimerkiksi käsien liike), motorisesti ja analyyttisesti (vrt. Sándor 1995, 194–195). Oppilaan on toki hyvä tietää sointujen ja sävellajien suhteet, mutta merkittävintä on kuitenkin etsiä ne tavat, joilla oppilaan on helpoin muistaa soinnut ja sävelet. Ammattimuusikolle esimerkiksi sonaatin ensimmäisen osan sävellajien suhteet ovat itsestään selviä ja auttavat sekä omaksumisessa että tulkinnessa. Oppilaalle tämä tieto on merkityksellinen sävellysten ymmärtämisen kannalta, mutta kappaleen muistaminen on helpompaa miettimällä reaalisointuja kuin sointuasteita.

Yhtenä esimerkkinä tutkimuksen aikana opetellun kappaleen hahmottamisesta tietoisesti on Joseph Haydnin Sonaatti G Hob. XVI/G1, ensimmäinen

osa. Samalla kun opettelimme tietoisesti muistamaan eri jaksojen sävellajit juuri asianomaisessa kohdassa, opettelimme muistamaan myös sen, mistä sävelestä kukin teema kulloinkin alkaa. Kuulomuistista on tässä työssä toki myös apua, ja joskus jo opetteluvaiheessa voidaan yrittää soittaa teemoja kuulonvaraisesti eri sävellajeista. Samalla kuitenkin opetellaan ymmärtämään, mitä musiikissa tapahtuu. Isompien oppilaiden on myös pystyttävä kertomaan sanallisesti, mistä sävelestä tai soinnusta tietty kohta kappaleessa alkaa. Myös motorinen muisti on hyvä ottaa mukaan tässä vaiheessa, esimerkiksi painamalla mieleen, mikä sormi on teemassa kulloinkin mustalla koskettimella. Usein oppimisvaikeuksiin liittyy muistin ongelmia, jolloin tietoisesta harjoittelusta huolimatta muistaminen voi aiheuttaa vaikeuksia, ja vaikka asioita hiotaan tunnilla, se ei silti takaa sitä, että oppilas muistaa asiat vielä seuraavalla tunnilla tai kotona harjoittellessaan.

Soitonopettajat ovat sangen yksimielisiä siitä, että keskittyminen on avain hyvään suoritukseen, ja jo aivan soittamisen alkutaipaleelta lähtien oppilas saa kehotuksen keskittyä soittaessaan. Monelle pienelle soittajalle keskittyminen on kuitenkin hyvin abstrakti käsite, vaikka he periaatteessa tietävätkin, mitä keskittyminen tarkoittaa. Keskittymistä harvoin kuitenkaan opetetaan niin, että pieni soittaja voisi sen ymmärtää. Keskittymisvaikeuksia on myös kokeneilla muusikoilla, ja harjoittellessa ajatukset saattavat harhailta aivan muussa kuin itse soittamisessa (ks. esim. Arjas 2002, 45). Jos harjoittellessa ei keskity siihen, mitä seuraavaksi tapahtuu, ei jännittävässä tilanteessa ole työkaluja tai edes riittävän hyvää osaamista tilanteesta selviämiseen. Koska esiintyessä yleensä soittaa tietoisemmin, automaattiohjaus ei enää toimi, vaan soittaja menee sekaisin, eikä löydä itseään enää ”kartalle”. Poikkeuksiakin toki on, esimerkiksi tässä tutkimuksessa Eino.

Keskittyminen on yksinkertaisesti huomion kiinnittämistä siihen, mitä kulloinkin on tekemässä. Matikka (2012, 95) erottaa käsitteet keskittyminen, fokusointi ja tarkkaavaisuus, joita toisinaan käytetään aivan samassa merkityksessä, toisinaan kiinteästi toisiinsa kytkeytyneinä erimerkityksisinä käsitteinä. Tarkkaavaisuuden ongelmat liittyvät usein oppimisvaikeuksiin, vaikka oppilaalla ei olisikaan diagnosoitua keskittymisen häiriötä (ks. luku 4). Keskittymistä voi oppia, mutta keskittymiseen keskittyminen ei toimi. Muistan omalta musiikkiopistoajaltani sen, kuinka opettajani neuvoi minua keskittymään. Sitten hoin itselleni: ”keskity”. Tämä ei – tietenkään – auttanut soittoani millään tavoin. Myös Arjas (2002, 45) huomauttaa, että keskittymisen yrittäminen on todellisen keskittymisen vastakohta.

Jaottelen keskittymisen tässä kahteen eri osaan: lyhytkestoiseen eli harjoittelukeskittymiseen, ja koko kappaleen kestävään keskittymiseen. Lyhytkestoinen keskittyminen tapahtuu harjoittellessa tiettyä paikkaa kappaleessa, esimerkiksi nopeaa juoksutusta. Toistaminen on paras tapa oppia tällainen paikka, mutta oppilaat usein soittavat paikkaa monta kertaa peräkkäin osaamisen parantumatta millään tavoin. Esimerkkinä lyhyestä keskittymisestä otan tähän nopean ”pyrähdysharjoituksen” (ks. luku 6.4.1). Harjoituksen alussa käsi laiteaan siihen kohtaan koskettimia, josta liike lähtee, ja soitetaan mahdollisimman

nopeasti sovittu määrä säveliä (yleensä vain pieni osa pidemmästä juoksutuksesta). Tämä toistetaan monta kertaa, kunnes suoritus on virheetön. Oppilailla on taipumus aloittaa uusi pyrähdys saman tien, mutta tunnilla pysäytämme suorituksen aina välillä niin, että käsi laitetaan jälleen aloituspaikkaan ja odotetaan, kunnes ajatukset on taas saatu suunnattua soitettavaan pätkään.

Soittajalle toinen keskittymistä vaativa – ja usein enemmän vaikeuksia aiheuttava asia – on kappaleen soittaminen läpi. Kuten jo mainittua, läpi soittaminen saattaa muuttua jo varhaisessakin harjoittelun vaiheessa automatisoiduksi, mikä aiheuttaa ongelmia esitystilanteessa. On kuitenkin vaikea huomata, missä kohtaa ajatus lähtee harhailemaan, ja väkisin ajatusten pitäminen soitettavassa materiaalisissa ei ole helppoa. Lisäksi se on oppilaiden usein vaikea ymmärtää, ja siksi myös toteuttaa. Käytännössä paras omaa keskittymistäni – ja tutkimukseni mukaan myös oppilaiden keskittymistä – parantanut harjoittelutapa on soittaa kappale alusta alkaen siten, että pienenkin virheen tullessa on aloitettava alusta.

Tämän harjoittelutavan kuvaileminen saattaa aiheuttaa kauhistuneita reaktioita: ”Eihän virheitä saa pelätä.” Näin onkin, mutta kyse on harjoittelutekniikasta, ei virheillä pelottelusta. Oppilaat ymmärtävät jo hyvin varhain sen, että esityksessä virheet eivät haittaa, ja että kaikki soittajat tekevät virheitä (ks. luku 6.4.1). Vääriä ääniä tai huolimattomuutta ei kuitenkaan pidä jättää soittoon tietien tahtoon, vaan harjoittelemalla pyritään saamaan sellainen varmuus, että esityksessä sattuvat virheet eivät suista koko esitystä raiteiltaan. Kutsunkin tätä harjoitusta keskittymisharjoitukseksi, jotta harjoituksen merkitys tulee oppilaalle selväksi. Tätä harjoitusta ei tehdä ennen kuin kappale on siinä kunnossa, että se on mahdollista soittaa läpi virheettömästi. Se on yleensä myös juuri se vaihe, jossa soitto menee automaattihjaukselle, sillä harjoittelun myötä moni asia on automatisoitunut. Harjoitus tehdään ensin pätkinä, esimerkiksi kolmen rivin jaksoissa. Myöhemmin jaksot yhdistetään, ja jossain vaiheessa voidaan pyrkiä soittamaan kappale kokonaan läpi. Kuten Matikka (2012, 100) huomauttaa, keskittyminen on psyykkistä työtä ja se kuluttaa aivojen energiavarastoja. Tästä syystä keskittyminenkin on jaettava osiin myös silloin, kun soittaa kappaletta läpi. Kun läpisoittaminen on ensin tehty pätkinä, myös kokonaisuutta harjoiteltaessa voidaan hyödyntää näitä pätkiä. On helpompi soittaa tiukasti keskittyen esimerkiksi sonaatin esittelyjakso, ja sitten ikään kuin nollata tilanne ja jatkaa kehittäjäjakso uudelleen keskittyen.

8.9 Apuvälineet ja muistisäännöt

Oppilaat voivat käyttää myös erilaisia apuvälineitä. Yksi on jo aiemmin mainittu nauhoittaminen, joko videointi tai pelkän äänen taltiointi. Apuvälineeksi voisi laskea myös tietynlaisen nuottikuvan etsimisen oppilaalle. Tutkimukseni mukaan oppilaiden on helpompi oppia, mikäli nuottikuva on harvaan kirjoitettu, ja nuotteja ei ole liikaa päällekkäin. Pianolle on sävelletty niin paljon ohjelmistoa, että esimerkiksi sonatiineista voidaan valita nuottikuvaltaan parhaiten

sopivat. Se ei tarkoita, että kappale olisi sinällään helppo, se on ainoastaan nuottikuvaltaan helpommin hahmotettava. Myös sävellykset, joissa on paljon toistoa – vaikka välillä eri sävellajeissakin – sopivat hyvin. Jopa melko modernit sävellykset, joiden opetteleminen ei onnistu kuulonvaraisesti, saattavat sopia oppimisvaikeuksiselle oppilaalle. Tällaisissa sävellyksissä on usein tietynlainen melko helposti hahmotettava kaava, ja kappale voidaan opetella esimerkiksi tutkimalla käsien liikettä koskettimistolla.

Nuotteja voi myös muokata tarpeen mukaan. Nuoteista voi ottaa suurennettuja kopioita, tai voi ottaa kopion ainoastaan yhdestä tai kahdesta tahdistista. Nuottia voidaan peittää siten, että näkyviin jää ainoastaan soitettava alue.

Tablettitietokonetta voidaan käyttää opiskelun apuna samalla tavoin kuin edellä tuli esiin paperinuottien osalta. Nuotin suurentaminen on helpompaa kuin paperikopioita tehdessä, mutta joitakin oppilaita helpottavia merkintöjä ei nuottiin pysty samalla tavalla tekemään. Moni soittaja tarvitsee ylimääräisiä sormijärjestysmerkkejä, joita on vaikeampi piirtää tabletille kuin nuottiin.

Joskus valkean paperin ja mustan tekstin välinen kontrasti aiheuttaa rivien ”hyppimistä” (ks. esim. Oglethorpe 2002, 53–54). Värilliset lukikalvot nuottien päällä ovat auttaneet useampaa soittajaa tämän ongelman kanssa. Myös niin sanotulle tavalliselle soittajalle lukikalvoista voi olla iloa.

Rytmien hahmottaminen on monelle oppilaalle vaikeaa. Tutkimuksessani isommillakin oppilailla oli epäselvyyttä pisteellisten kahdeksasosarytmien kanssa (tir-ri, ri-tii). Monelle pienemmälle oppilaalle tuottaa vaikeuksia myös tahtilajien ymmärtäminen: miten niin tahtiin mahtuu kaksi neljäsosaa, jos siinä on neljä nuottia (kahdeksasosia)? Matematiikan opetuksessa murtoakkuja käytetään murtolukujen havainnollistamiseen, soitonopettaja voi tehdä omat murtokakut paperilautasista.

Edellä on mainittuna muutamia esimerkkejä erilaisista apuvälineistä joita voi käyttää sekä niin sanottujen erilaisten että niin sanottujen tavallisten oppilaiden opettamisessa. Mikään väline ei itsessään ratkaise kaikkia oppilaan ongelmia, mutta on yksi lisäelementti opettajan työkalupakkiin.

Myös erilaiset muistisäännöt sekä kappaleissa (ks. esim. luku 7.1.3) että asteikoissa ja musiikin perusteiden opiskelussa voivat olla avuksi. Sävellajien etumerkintöjä opetellaan usein mupe-tunneilla erilaisten lorujen avulla, ja näitä loruja voidaan käyttää apuna myös soittotunneilla. Tutkimukseni aikana kävi kuitenkin ilmi, että vaikka oppilas saattoi osata lorun, hän ei ymmärtänyt, miten sitä käytetään. Tällöin otimme avuksi kvinttiympyrän ajattelemisen koskettimistolla: mene viisi askelta ylöspäin tai alaspäin. Tämä yhdistettynä muistisääntöloruun saattoi auttaa sävellajien ja niiden etumerkkien muistamisessa. Myös asteikkojen sormijärjestysten muistamiseen kehitimme erilaisia muistisääntöjä. Muistisäännötkin vievät tilaa muistissa, ja jos niitä ei ymmärrä, niistä ei välttämättä ole apua. Tällöin on sekä yritettävä opiskella asiaa uudelleen tiedon tasolla että keksittävä uusia, toimivampia muistisääntöjä.

9 POHDINTA: PIANONSOITON OSAAMISEN TAIDE

Tässä luvussa pohdin yleisesti pianonsoiton opetuksen kysymyksiä ja esitän koostavasti tutkimukseni tuloksista nousevia teemoja. Musiikkioppilaitoksissa opetetaan yleensä taiteen perusopetuksen laajaa oppimäärää. Kyse on siis taiteesta, ja kuten soitonopetuksen historiaa tarkastellessa voidaan todeta, taide on usein lähes pyhää – elämää suurempaa. Hieno musiikkielämys voi kohottaa arjen yläpuolelle, antaa uutta ajateltavaa, jopa toimia parantavana kokemuksena, sitä en halua kiistää. Oppimisvaikeuksisen oppilaan – ja tutkimukseni mukaan itse asiassa aivan jokaisen oppilaan – kohdalla opettajan on pysähdyttävä miettimään, mikä edistää oppimista. Joskus saattaa olla, että taiteellisesta tasosta tinkiminen vie oppilasta eteenpäin enemmän kuin sävellysten hiominen esityskuntoon.

Heinrich Neuhausin kirjassa *Pianonsoiton taide* keskitytään pianonsoittoon nimenomaan taiteena, kuten suuressa osassa pianonsoiton opetusta käsittelevää kirjallisuutta tehdään. Opettaminen tähtää siihen, että oppilaasta tulee hyvä pianisti. Pianistisista asioista huolehtiminen ohi oppilaan motivaation aiheuttaa kuitenkin sen tilanteen, jossa olemme olleet muutaman vuosikymmenen ajan: monet musiikkiopiston päättötodistuksen saaneet oppilaat tai opintonsa kesken jättäneet soittajat eivät koskekaan pianoon opistosta päästyään, eikä heillä välttämättä ole taitoa oppia uutta, soittaa suoraan nuotista tai säestää. Olisi puhuttava *pianonsoiton osaamisen taiteesta*, johon sisältyy taito opetella uusia kappaleita, soittaa prima vista, esiintyä sekä yhdessä että yksin, soittaa sekä nuoteista että ulkoa, ja säestää sekä sointumerkeistä että nuoteista, improvisoida (ks. luku 8.4). Tämän lisäksi pianonsoiton osaamiseen kuuluu kyky tehdä taidetta: soittaa musikaalisesti, riittävän tyylinmukaisesti ja siten, että se koskettaa kuulijaa. Tämä kuulija voi olla soittaja itse, musiikki on olemassa myös ollessaan ainoastaan soittajan omassa kokemusmaailmassa. Itseä tai kuulijaa koskettavaan soittamiseen tarvitaan rohkeutta soittaa niin kuin itse kokee parhaaksi, vaikka jonkun muun mielestä soitto ei täyttäisikään kaikkia ”taiteen” kriteereitä. Kaiken tämän osaamisen takaajana on opettaja, jonka tehtävä on huolehtia tunneilla vuorovaikutuksen toimimisesta ja turvallisuuden tunteesta. Lisäksi oppilaiden pitää saada tehdä musiikkia omalla tavallaan, omista lähtökohdistaan, ja heillä

on oltava oikeus nauttia omasta osaamisestaan, vaikka osaamisen taso ei vastaisikaan länsimaisen pianonsoiton opiskelun perinteen asettamia osaamisen kriteereitä.

Pianonsoiton osaamisen taide on kyky lähestyä soitinta ja soittamista soittajan omista lähtökohdista käsin. On myös hyväksyttävä, että soittajan osaamisen taso eri osa-alueilla voi vaihdella. Osa-alueiden painotuksista päättää lopulta oppilas: joku ei missään nimessä halua laulaa soittaessaan, toiselle juuri siinä on musisoinnin ydin. Yksi rakastaa esiintymistä, toinen haluaa soittaa itselleen, ja molempien toivetta on kunnioitettava. Opettaja tarjoaa työkalut, oppilas kehittää osaamistaan lopulta haluamallaan tavalla. Tämä ei tarkoita opetussuunnitelmasta luopumista eikä klassisen pianonsoittotaidon rapauttamista vaan lopulta opetussuunnitelman hengen toteuttamista:

Oppilaan aktiivista roolia korostavasta oppimiskäsityksestä seuraa, että opiskeluympäristön tulee antaa oppilaille mahdollisuus asettaa omat tavoitteensa, oppia työskentelemään itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa sekä löytää itselleen sopivia työskentelytapoja. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 3§, alleviivaus kirjoittajan.)

Miten tähän tavoitteeseen päästään? Sekä koko musiikkioppilaitosverkoston että yksittäisten oppilaitosten on luotava sellainen ilmapiiri, jossa opettajat voivat työskennellä turvallisesti vapaina huippusuoritusten perinteen painolastista. Opettajan on voitava antaa oppilaille soittamisen vapaus joutumatta pelkäämään oman maineensa menettämistä. Niin kauan, kun yksittäinen opettaja joutuu miettimään pianonsoiton perinteestä kumpuavia, todellisia tai kuviteltuja hyvän esityksen kriteereitä, hän joutuu alistamaan oppilaan ylhäältä sanellulle ”oikealle” tulkinnalle. Pianonsoiton osaamisen taiteeseen kuitenkin sisältyy myös taide, ja oppilaan kuunteleminen tämän elämäntilanteisuudessa, motivaatioon liittyvän opettajan vastuun huomioiminen, paremmat opetustaidot ja suuri yhteisen ymmärtämisen alue itse asiassa mahdollistavat myös korkealaatuisen taiteen tekemisen.

Esiintymiset, tasosuoritukset ja jopa itse järjestelmä päättötodistuksineen ovat osa oppilaiden motiivien kimppeä. Kun tavoitteena ja motiivina on abstrakti ”soittotaito”, tarvitaan paljon välitavoitteita, ja usein oppilaan osaaminen paranee huimasti tasosuorituksen suorittamisen jälkeen, eli harjoittelu ikään kuin realisoituu soittotaitona sen jälkeen, kun ulkoinen tavoite on saavutettu. Ulkoinen tavoite ja sen eteen tehtävä työ muuttuvat sisäiseksi motivaatioksi ja tavoitteiksi, ja ollaan lähempänä sitä alkuperäistä tavoitetta, jonka vuoksi alun perin lähdettiin opiskelemaan soittamista, soittotaitoa.

9.1 Entä ne erilaiset oppijat?

Tutkimukseni tulosten perusteella voidaan todeta, että jokaisen soitonopettajan luokka on täynnä erilaisia oppijoita. Koska soittaminen on taitona vaativa, vai-

keuksia voi tulla – ja tulee eteen – jokaiselle. Soitonopettaja ei ole erityisopettaja eikä psykologi tai lääkäri, hän ei voi todentaa onko oppilaalla lukivaikeutta tai keskittymisvaikeutta, vaan hänen on opetettava jokaista ”oireiden” mukaisesti. Opettajan ei myöskään kannata jäädä kiinni tiettyyn metodiin tai koulukuntaan, vaan opettajan on kuunneltava oppilasta ja hänen tavoitteitaan.

Oppilailla on myös erilaisia, ammattilaisten toteamia oppimisen vaikeuksia. Nämä otetaan opetuksessa huomioon, ja yksityisopetuksessa se onkin helpo. Joskus voidaan myös miettiä erilaisia helpotuksia, esimerkiksi asteikkoihin tai prima vista -tehtävään. Helpotukset ovat kuitenkin kaksiteräinen miekka: ne saattavat nopeuttaa esimerkiksi tasosuoritusten tekemistä, mutta suuri harjoitusmäärä voi itse asiassa olla avain sille, että moni asia helpottuu myöhemmin. Opettajan on oltava herkkävaistoinen sen suhteen, kuinka paljon oppilaalta vaatii. Oppilas saattaa pystyä vaikka mihin, jos hänen annetaan edetä omassa tahdissaan.

Silloin tällöin musiikkioppilaitoskeskusteluun nousee ryhmäopetuksen lisäämisen tarve. Mikäli puhumassa on rahoituksesta päättävä taho, säästöt tuntuvat olevan tämän ehdotuksen tavoitteena, vaikka ajatusta kaupataan yhteisöllisyyden, vertaisoppimisen ja tekemisen ilon käsitteiden avulla. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla kuitenkin juuri mestari-kisälli-malliin perustuva menetelmä on ehdottomasti parempi. Opetuksen räätälöiminen oppilaan tarpeen mukaan on mahdollista parhaiten kahdenkeskisessä tilanteessa. Ryhmäopetus, yhdessä musisointi ja vertaisoppiminen tulevat tähän lisäksi, ei tilalle. Ryhmäopetuksessa voi helposti käydä niin, että hitaampi oppija putoaa kyydistä ja kokee olevansa vertaisiaan huonompi.

Musiikkiopistoissa on oppilaina sellaisia lapsia ja nuoria, jotka käyvät erityiskoulua. Heidät on otettu oppilaiksi sillä oletuksella, että he pystyvät etenemään opetussuunnitelman mukaisesti, ja näin usein onkin. Musiikkiopistoissa on usein myös avoin osasto (joskus nimeltään vapaa osasto), jolla voidaan opiskella ilman sisäänpääsytestiä. Tällöin opiskelu on kokonaan omakustanteista, joskin se on samalla vapaata laajan oppimäärän tasolta toiselle etenemisen vaatimuksesta. Tällaisilla osastoilla opiskelee esimerkiksi kehitysvammaisia, laaja-alaisia oppimis- tai kehityshäiriöitä omaavia tai mielenterveysongelmaisia lapsia ja nuoria. Heillä on siis mahdollisuus saada ammattitaitoista soiton- tai laulunopetusta, tosi kalliimpaan hintaan kuin niillä, jotka on hyväksytty opistojen varsinaisiksi oppilaiksi opiskelemaan taiteen perusopetuksen laajaa oppimäärää. Aina laajan oppimäärän opiskelu ei ole oppilaan näkökulmasta mielekästä: oppilas ehkä haluaa oppia soittamaan tai laulamaan, mutta ei halua tai jaksaa käydä myös musiikin perusteiden tunneilla tai yhteismusiikkiryhmissä ja orkestereissa oman tunnin lisäksi, mitä laajan oppimäärän opiskelu edellyttää.

Tutkimustulosteni mukaan oppilaan vaikeudet tunneilla saattavat olla jotain aivan muuta kuin testeillä havaittavia oppimisvaikeuksia. Kyse saattaa olla motivaatiovaikeuksista, oppilaan kotitilanteesta, opintohistorian aikana muotoutuneista oppimisstrategioista tai vuorovaikutuksen ongelmista. Musiikkioppilaitoksissa, joihin yleensä valikoidaan oppilaat tietyillä kriteereillä, oppilailla on periaatteessa edellytykset ottaa vastaan opetusta. Hitaassa edistymisessä

kyse ei siis välttämättä ole oppimisen vaikeuksista, vaan riittämättömästä opetuksesta tai oppilaan motivaation puutteesta.

Kaikissa tapauksissa, on oppilaalla lukivaikeus, matematiikan oppimisen vaikeus, keskittymisvaikeus, motivaatio-ongelma, liiaksi arvailuun perustuva oppimistyyli tai ei mitään vaikeuksia, on muistettava, että kaikki oppimisen tavat ovat sallittuja. Opettajalla on oltava välineet erilaisten, siis kaikenlaisten oppilaiden opettamiseen. Jos opettajien ajattelutavat ovat jäänteitä viime vuosituhannelta, ei uusista pedagogisista kikoista tai apuvälineistä ole iloa. Ne ovat kuin laastaria haavan päällä, mutta eivät hoida itse ongelmaa, vuorovaikutuksen ja yhteisen ymmärtämisen tilan puutteita. Kaikki oppilaat oppivat paremmin, jos heitä opetetaan siinä ilmapiirissä ja niillä keinoin, joihin olen viitannut niin sanottujen erilaisten oppijoiden kohdalla.

9.2 Ketkä pääsevät musiikkiopistoon?

Ihannetilanteessa kaikki halukkaat mahtuisivat musiikkioppilaitoksiin opiskelemaan. Lehmann, Sloboda ja Woody ovat sitä mieltä, että musiikinopetuksen pitäisikin olla jokaisen lapsen syntymäoikeus (Lehmann ym. 2007, 26). Koulun musiikinopetus huolehtii periaatteessa kaikista suomalaisista lapsista ja nuorista, mutta instrumenttiopetusta kouluissa ei pystytä antamaan yksilöllisesti. Myös lukuisten tutkimusten (ks. luku 4.1) mukaan varhain aloitettu soitonopiskelu kehittää aivoja ja auttaa oppimisessa, ja jokaisen lapsen syntymäoikeutena tulisi olla mahdollisuus päästä ensin musiikin varhaiskasvatukseen (musiikki-leikkikoulu) ja sitten ammattitaitoisen soitonopetuksen (musiikkioppilaitokset, vapaan sivistystyön oppilaitokset ym.) piiriin. Tämä pitäisi tehdä tarpeeksi edulliseksi oppilaille, eli olla yhteiskunnan tukemaa. Koska näin ei kuitenkaan ole, oppilaiden karsintaa on suoritettava jollain tavoin. Aukotonta testiä ei ole, eikä menestys sisäänpääsytestissä takaa menestymistä opinnoissa. Pääsykoejärjestelmä saattaa myös karsia joukosta niin sanotut erilaiset oppijat (ks. Jäppinen 2008b), vaikka toki esimerkiksi yksilöllisessä testaustilanteessa oppilaan keskittymiskykyä voidaan auttaa paremmin kuin ryhmätesteissä. Tutkimukseni mukaan myös niin sanotut erilaiset oppijat pääsevät sisään musiikkiopistoihin, tosin pääsykokeisiin hakeutuu harvemmin niitä, joilla on todella suuria vaikeuksia oppimisessa tai esimerkiksi kehitysvamma. Näille lapsille ja nuorille musiikin laajan oppimäärän opiskelu ei usein olekaan ihanteellisin tapa päästä soitonopetuksen piiriin.

Joissain oppilaitoksissa on käytössä kirjallinen hakemus, jonka perusteella oppilaat valitaan. Tämä kuitenkin mahdollistaa suuremman mielivallan kuin testaaminen, jossa oppilaiden saamat pistemäärät ovat keskenään vertailukelpoiset. Suzuki-menetelmään haettaessa vanhemmat haastatellaan, ja sitten metodiin "sopivien" lasten kesken suoritetaan arvonta. Metodi perustuu hyvin pitkälle vanhempien läsnäoloon tunnilla ja kotiharjoitteluun, siksi oppilaiksi pyritään saamaan sellaisia lapsia, joiden kotona harrastusta tuetaan metodin mukaisesti oikealla tavalla. Oppilaaksi valitseminen ei siis tapahdu oppilaita

vertailemalla (kuten periaatteessa musikaalisuus- tai muussa sisäänpääsytestissä tapahtuu), vaan valitsemalla haastattelun perusteella sellaisia perheitä, jota suostuvat käymään tunneilla ja huolehtimaan kotiharjoittelusta opettajan toivomalla tavalla. Sisäänpääsytesti saattaa siis lopulta olla tasa-arvoisin tapa valita oppilaat musiikkioppilaitokseen. Testimenetelmiä on kuitenkin arvioitava ja kehitettävä edelleen.

9.3 Mestari, kisälli ja uudenlainen vuorovaikutus

Tutkimukseni tulosten mukaan mestari-kisälli-perinteeseen nojaava kahdenkeskinen opetustilanne on paras, mikäli halutaan opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti ottaa huomioon jokainen soittaja yksilönä ja edetä hänen tavoitteidensa ja edellytystensä mukaisesti. Tämä kahdenkeskinen tilanne, toimissaan optimaalisesti, on myös paras mahdollinen tapa päästä aitoon vuorovaikutukseen ja sitä kautta löytää jokaisen oppilaan oma ääni. Musiikki on upea tapa ilmaista itseä, kokea ja käsitellä tunteita ja kokea yhteyttä muiden kanssa. Tutkimuksessani mukana olleilla nuorilla oli kaikilla merkityksellinen suhde musiikkiin, vaikka klassinen pianonsoitto ei olisikaan ollut heille paras tapa musiikilliseen itseilmaisuuksiin. Nämä nuoret ovat saaneet vanhemmiltaan lahjan: mahdollisuuden opiskella soittamista ja sitä kautta rikastuttaa omaa musiikillista maailmaansa. Tutkimuksessa mukana olleet nuoret ovat myös antaneet minulle lahjan, luvan kulkea heidän kanssaan yhdessä musiikillista matkaa. Tutkimukseni tulokset ja koko prosessi ovat vahvistaneet käsitystäni siitä, että musiikki kuuluu kaikille, riippumatta heidän tavoitteistaan, mahdollisista oppimisen vaikeuksistaan tai motivaationsa vaihteluista. Tähän musiikin maailmaan yhteiskunnan täytyy edelleen saattaa lapsia ja nuoria musiikkikasvatuksen kautta, ja musiikkioppilaitoksissa täytyy huippusuoritusten perinteen rinnalla antaa arvo jokaisen oppilaan tavoitteille ja onnistumisille.

Oppilaitosten johto on usein tuskallisenkin tietoinen laskevista harrastajamääristä ja siitä kilpailusta, jota lasten ajasta käydään. Lisäksi tietoisuus erilaisista oppimisvaikeuksista on lisääntynyt, ja rahoitukseen kohdistuu jatkuva paine. Opetusta on ollut tarpeellista kehittää ja on jo kehitettykin oppilaslähtöisempään suuntaan. Tämä saattaa tuntua opettajista sitä, että vaatimuksia alennetaan ja hyvästä opetuksesta on tingittävä. Muutos saattaa aiheuttaa opettajille myös ahdistusta: entinen osaaminen ja ammattitaito ei enää riitä, ja itselle rakas tapa tehdä musiikkia ei ole samalla tavalla yhteiskunnan ja ympäristön arvostamaa kuin muutama vuosikymmen sitten. Opettajat ovat olleet omista musiikkiopistoajoistaan lähtien osa suomalaisen musiikki-ihmeen tarinaa, ja he peilaaivat omaa työtään sekä siihen ympäristöön jossa toimivat (musiikkiopistokenttä) että omaan historiaansa ja klassisen musiikin tarinaan. Murroksen alla on siis paitsi yksittäisen soitonopettajan asenne, myös koko se kertomus, jossa hän on osana.

Uudenlainen vuorovaikutus soittotuntitilanteessa antaa mestari-kisälliperinteeseen lisää syvyyttä: mestari jakaa yhä oppimaansa kisällille, joka ei vie

lä voi tietää ja osata kaikkea. Kisällillä saattaa kuitenkin olla jotain sellaista omaa (lempimusiikki, oma oppimistyyli jne.), joka sekä laajentaa mestarin maailmaa että auttaa tätä opettamaan paremmin. Jos mestari haluaa olla hyvä opettaja (ks. autenttinen opettaja, luku 3.1), hänen kaikki toimintansa tähtää siihen, että oppilas oppii.

9.4 Tulosten luotettavuus

Kvalitatiivisessa tutkimusotteessa luotettavuuden analyysi ja kriteerit ovat erilaiset kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Empiirisessä tutkimuksessa puhutaan tutkimuksen validiudesta, siitä, mittaako tutkimus sitä, mitä sillä on tarkoitus mitata. (Kosonen 2001, 136; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 222.) Tutkimukseni luotettavuuden tarkastelussa olennaista on se, löytyikö tutkimuksessa yhteyttä testeissä havaittujen oppimisen vaikeuksien ja soittamisen välillä. Samoin luotettavuutta lisää se, että olen kirjoittanut auki sen, jos opettajan havainnot eivät ole yhteneväisiä testien tulosten kanssa. Yhtä lailla tärkeää on löytää yhtäläisyyksiä oppilaiden välillä, ja myös löytää niitä opetuksen keinoja, jotka auttavat oppilaita.

Tutkimuksen validiteettia tarkasteltaessa ensimmäisenä tulee esiin kysymys testeistä: ovatko käytetyt testit luotettavia, mittaavatko ne sitä mitä niiden on tarkoitus mitata, ja onko testit suoritettu oikein ja miten ne on tulkittu. Testien suorittaminen on kirjoitettu auki luvussa 5.4. Testitulokset on lisäksi tarkistanut erityisopettaja. Testit ovat standardoituja ja yleisesti käytössä olevia. Testit on sekä suoritettu että tulkittu annettujen ohjeiden mukaisesti testitilanne huomioiden, ja testit on valittu erityisopettajien ohjeiden mukaan. Lisäarvoa olisi voitu saada testaamalla vielä esimerkiksi muistia, mutta tutkimustulosten luotettavuuteen tällä ei olisi ollut vaikutusta: tutkimuksessa verrattiin tehtyjen testien tuloksia oppilaiden osaamiseen. Tutkimuksen tulosten luotettavuuteen on voinut vaikuttaa myös se, että tutkija ja opettaja on myös sama henkilö, joka on valinnut käytetyt testit. Testien valinnassa sain apua kokeneilta erityisopettajilta. Jos lähtisin tekemään tutkimusta nykyisillä tiedoillani, saattaisin käyttää enemmän aikaa ja erityispedagogiikan asiantuntijoiden asiantuntemusta erilaisten testien etsimiseen sekä niiden suorittamiseen ja tulkintaan. Itse asiassa jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia sitä, miten erilaisilla oppimista mittaavilla testeillä löydetty oppimisen vaikeudet näkyvät soittamisessa, vai näkyvätkö ne. Nyt käytetyillä testeillä saatiin näkyviin tiettyjä yhteyksiä testitulosten ja soittamisen vaikeuksien välillä.

Testitulosten ja soittamisen vaikeuksien yhteydet on etsitty listaamalla oppilaiden testitulokset ja vertaamalla niitä soittotunneilla tehtyihin havaintoihin sekä muistiinpanoihin. Havaintojen luotettavuutta lisää se, että niitä on tehty usean vuoden ajan viikoittain. Yksittäinen ”huono päivä” tai epäonnistuminen ei tällöin näyttäydy määrävänä piirteenä oppilaan opiskelussa, vaan oppilaan vaikeuksista ja vahvuuksista saadaan luotettava kuva. Havainnoinnissa auttaa myös pitkä kokemus soitonopettajana: minulle on muodostunut käsitys

siitä, milloin soittaminen on oppilaalle helppoa, ja milloin hänen etenemises-
sään on sellaista hitautta, että se on tutkimuksen kannalta merkittävää. Havain-
noinnin luotettavuutta arvioitaessa on luotettava tutkijaan: kukaan muu ei ole
ollut läsnä tuntitilanteissa. Kuitenkin oppilaiden omat kokemukset osaamisesta
ovat yhteneväisiä havaintojeni kanssa, mikä lisää havainnoinnin luotetta-
vuutta omalta osaltaan.

Samankaltaisuudet oppilaiden vaikeuksissa löysin listaamalla oppilaat sen
mukaan, millaisia tuloksia he olivat saaneet testeissä. Etsimällä näiden oppilai-
den edistymisestä samoja piirteitä pystyin luomaan kuvan siitä, mitkä piirteet
oppilaiden osaamisessa olivat samanlaisia niillä, jotka olivat saaneet testeissä
samankaltaiset tulokset. Oppilaiden pieni määrä ei kuitenkaan riitä siihen, että
voitaisiin yleistää erilaisten oppimisvaikeuksien ja pianonsoitossa esiintyvien
ongelmien yhteyksiä. Tähän en tutkimuksellani pyrkinytkään, mutta näiden
löydösten kirjoittaminen auki lisää tutkimukseni luotettavuutta triangulaation
kautta: käytettävissä on sekä laadullisia että määrällisiä tuloksia.

Haastattelujen osalta luotettavuutta tuo se, että kaikille on esitetty samat
kysymykset, ja haastattelujen toteuttaminen on kirjoitettu auki luvussa 5.5.3.
Tutkijana minun on luotettava siihen, että haastateltavat puhuvat minulle totta.
Tunnen oppilaani hyvin, ja koska he uskalsivat haastatteluissa kertoa vaikeista-
kin asioista, minun on syytä olettaa, että kellään ei ollut mitään syytä valehdella
haastattelutilanteessa. Haastattelun luotettavuutta lisää myös se, että olen tuo-
nut esiin nekin tilanteet, joissa oppilaan näkemys asiasta on erilainen kuin
omani.

Koska tutkittavina ovat olleet tutkimushetkellä alaikäiset lapset ja nuoret,
ja kyseessä on oppimisvaikeuksia koskeva tutkimus, tutkimusetiikka menee
raportoinnin yksityiskohtaisuuden edelle. En ole kirjoittanut näkyviin oppilai-
den ikää, ja olen pyrkinyt häivyttämään kaikki mahdollisuudet yhdistää tietty
tutkimustulos tiettyyn oppilaaseen. Haastateltavien osalta olen mahdollisuuk-
sien mukaan jättänyt pois sellaisia yksityiskohtia, jotka paljastaisivat heidän
henkilöllisyytensä. Tästä syystä liitteistä ei löydy haastateltavien kuvauksia.
Nämä tiedot ovat kuitenkin olleet työni ohjaajan käytössä, toki anonymisti.

Tutkimusta on ollut pakko rajata: jokaista oppimiseen vaikuttavaa seikkaa
ei ole ollut mahdollista tutkia. Muistin, hahmottamisen, lukivaikeustyypin, ma-
tematiikan vaikeuksien syiden ja muiden vastaavien seikkojen selvittäminen
sekä niiden tulosten yhdistäminen soittamiseen olisi ollut liian työlästä ja lopul-
ta kaikki lisätestitkään eivät olisi poistaneet sitä seikkaa, että kotiharjoittelu,
mahdolliset kotiolosuhteiden muutokset ja muut soittotunnin ulkopuoliset teki-
jät ovat ennakoimattomia ja arvaamattomia. Tutkimuksen rajaaminen onkin
välttämätöntä tapaustutkimuksessa, ja rajaus elää tutkimustyön aikana. Rajaus-
päätökset ovat osa tulkintaa, kun erotetaan, mikä on tutkimukselle olennaista ja
mikä ei. (Malmsten 2008, 57–58.) Olennaista tutkimuksessani oli tarkastella teh-
tyjen testien ja tunnilla tehtyjen oppimista koskevien havaintojen yhteyttä sekä
sitä, miten oppilaat kokivat oman oppimisensa. Suoritin rajauksen tutkimus-
työni aikana, tai oikeammin sanottuna kävi niin, että ensin laajensin ja sitten
rajasin: lähdin lukitaitojen testaamisesta, lisäsin nimeämisen ja matematiikan

testit ja päätin sitten, etten etsi enää uusia testejä esimerkiksi muistin testaamiseen tai toisenlaisia lukitestejä.

Tutkittu aineisto on kohtuullisen laaja, 27 oppilasta teki testit. Juurikaan suurempaa aineistoa ei pystyisi tällä menetelmällä tutkimaan, olenhan opettanut jokaiselle pianonsoittoa kerran viikossa useamman vuoden ajan. Olen tästä aineistosta pystynyt etsimään samankaltaisuuksia ja eroavuuksia oppimisen ja testien yhteyksistä kaikkien soittajien kohdalla. Näin ollen tutkimus voi myös määrällisesti antaa suuntaviivoja erilaisten oppimisvaikeuksien ja soittamisen yhteyksistä jatkotutkimuksia varten. Tutkimuksen painopiste on kuitenkin laadullisessa aineistossa: havainnoinnissa ja haastatteluissa.

Rajaamista tapahtui myös haastateltavien valinnassa: miksi juuri nämä haastateltavat? Kaikki (kuulonvaraisia soitonopiskelijoita lukuun ottamatta, heillä oli matematiikan vaikeutta) saivat matalat pisteet lukitestissä, vaikka varsinaista lukivaikeutta ei todettu kuin yhdellä, ja tämäkin erityisopettajan lausunnon, ei lääketieteellisen diagnoosin perusteella. Haastateltavien valinta ei heikennä tutkimuksen luotettavuutta: haastateltavat puhuivat omalla äänellään omista kokemuksistaan, heidän tapansa oppia pääsee esiin ja heidän ajatuksensa tulevat kuulluiksi. Toimintatutkimuksessa tutkija on mukana aktiivisena toimijana, jolloin tutkija vaikuttaa tapahtumiin, mikä vaikeuttaa prosessin arviointia ja analysointia. Jos tutkija on tiiviisti mukana tutkimuskohteen toiminnassa ja hänellä on – joko tätä kautta tai kuten minun tapauksessani tutkimuksen tapahtuessa työympäristössäni – vahva suhde kohteeseen. Tällöin voi olla vaikea säilyttää kriittinen näkökulma analyysivaiheessa. (Lehtonen 2007, 247.) Omassa tutkimuksessani minun piti myös tarkkailla työtäni opettajana ja analysoida sekä sitä että oppilaiden oppimistuloksia voidakseni opettaa heitä ammattietiikkani edellyttämällä tavalla. Tämä tutkijan ja opettajan roolien sekoittuminen toimintatutkimusta tehdessä on kuitenkin ollut mielessäni tiedostettuna koko tutkimuksen ajan. Niissä tilanteissa, kun vastakkain ovat olleet opettajan ja tutkijan roolit, olen nostanut päällimmäiseksi opettajan: oppilaalla on oikeus saada hyvää opetusta senkin uhalla, että tutkimuksen tekeminen on viivästynyt tai jokin tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen testi olisi jäänyt kesken tai tekemättä. Tämä ei kuitenkaan ole vaikuttanut tutkimuksen luotettavuuteen: yhden oppilaan kohdalla kesken jäänyt matematiikan testi ei poista sitä seikkaa, että hänen soitonoppimisessaan oli samanlaisia piirteitä kuin esimerkiksi Veeran (Hasu 2010) tapauksessa. Heillä molemmilla oli erityisopettajan lausunto lukivaikeudesta. Muistin tai hahmotusvaikeuksien testaaminen olisi voinut antaa mielenkiintoista lisämateriaalia tutkimukselle, mutta niiden pois jääminen ei vaikuta nykyisen tutkimuksen luotettavuuteen heikentävästi: tehtyjen testien ja soittamisen vaikeuksien välillä on yhteyksiä, jotka tällä tutkimuksella on voitu todentaa.

Entä sainko vastaukset tutkimuskysymyksiini? 1) Millaisia vaikeuksia soittamisessa on niillä oppilailla, joiden oppiminen on hidasta – millainen on ”hidas oppija” pianonsoitossa? 2) Miten opettajan havainnot oppilaasta suhteutuvat oppilaan tuloksiin erilaisissa oppimisvaikeuksia mittaavissa testeissä? 3) Millaiset opetuksen keinot auttavat oppilasta oppimaan? Oppilailta löytyi

yhteisiä piirteitä oppimisessaan, niitä on mahdollista myös tyyppitellä oppimista mittaavien testien tulosten valossa. Opettajan havainnot oppilaista eivät välttämättä ole suhteessa oppimisen vaikeuksia mittaavien testeihin tuloksiin, tämä oli tärkeä havainto. Toisaalta soitonopettaja saattaa havaita oppimisen vaikeudet jo ennen koulua. Löysin myös sellaisia opettamisen keinoja, joista on oppilaiden itsensäkin mielestä hyötyä heille. Sain siis vastaukset kysymyksiini, mutta myös enemmän: oppilaiden äänen kuuluviin.

9.5 Jatkotutkimusaiheet

Pianonsoiton opetuksen tutkiminen on käytännössä tehtävä vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. On vaikea kuvitella mitään muuta tapaa päästä kokeilemaan erilaisten opetustapojen toimivuutta pianonsoitossa kuin opettaa pianonsoittoa. Sekä instrumenttiopetuksen että erilaisten oppijoiden näkökulmasta jatkossa tulisi päästä opettamaan varhaisessa vaiheessa sellaisia lapsia, joilla on lukivaikeusriski. Mieluiten tämä tulisi aloittaa jo ennen kouluikää, ja ennen kuin nämä lapset ovat saaneet muuta soitonopetusta. Vertaamalla heidän kehitystään muihin lukivaikeusriskilapsiin voitaisiin nähdä, onko annettulla kohdennetulla ja yksilöidyllä soitonopiskelun harjoittelulla vaikutusta soittamisen oppimiseen sekä lukivaikeuden ilmenemiseen. Mikäli oppilaita päästään opettamaan aivan alkeisvaiheesta alkaen, on myös helpompi todeta erilaisten opetuksen keinojen toimivuus esimerkiksi nuotinluvun opettamisessa.

Näyttäisi siltä, että soittaminen on niin monimutkainen taito, että oppimisen vaikeudet voivat näkyä soittotunnilla jo ennen kuin niitä havaitaan koulussa. Tätä aihetta olisi hyvä tutkia myös esimerkiksi tekemällä laajat oppimistaitoja kartoittavat testit suurelle joukolle sellaisia oppilaita, joilla soitonopettaja arvelee olevan oppimisen vaikeutta. Tämän asian tutkiminen on kuitenkin vaikeaa sekä eettisesti että käytännön kannalta. Tästä aiheesta olisi kuitenkin hyvä saada lisätietoa jollain tavalla.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan tietyt opetuksen keinot toimivat hyvin kaikenlaisilla oppilailla, niin "erilaisilla oppijoilla" kuin "tavallisilla oppilailla". Erilaisten oppijoiden näkökulma musiikkioppilaitoksissa tulee tämän tutkimukseni kautta esiin uudella tavalla. Instrumenttipedagogiikka on pitkään pohjannut vakiintuneisiin käytäntöihin ja instrumentin hallinnan opettamiseen sukupolvelta toiselle periytyvin keinoin, mutta tieteellistä tutkimusta aiheesta tarvitaan vielä lisää. Tämä tutkimus on avaus myös siihen suuntaan.

Yksi sivupolku tutkimuksessani olivat kuulonvaraisesti aloittaneet oppilaat. Monen soitonopettajan tai Suzuki-metodilla aloittaneen soittajan arkikokemus on, että nuottikuvan saaminen soivaan muotoon aiheuttaa ongelmia. Suzukiopetuksella aloittaneiden oppilaiden nuotista soittamisen, nuotinlukemisen ja kappaleiden opettelemisen taitoa olisi hyvä tutkia lisää.

Sain tutkimuksessani myös sellaista tietoa, jota en lähtenyt tietoisesti hakemaan. Oppilaiden kokemuksia musiikkiopisto-opiskelusta sekä opettajan roolista olisi hyvä tutkia myös valtakunnallisesti. On kysyttävä, yhä uudestaan,

mitä oppilaat itse ajattelevat soittamisesta, musiikista, soitonopetuksesta ja musiikkiopistosta. Lisäksi on syytä tarkastella sitä, miten tulevaisuuden soitonopettajia koulutetaan. Onko heillä riittävästi tietoa erilaisista oppijoista ja oppimisen tavoista, ja miten he suhtautuvat siihen, että musiikkioppilaitosmaailma on erilainen kuin heidän musiikkiopistoaikanaan? Miten pystytään vaikuttamaan opettajien asenteisiin ja samalla säilyttämään korkea instrumenttiosaimisen taso? Tämän tutkimuksen tulokset ovat osaltaan kehittämässä pianonsoiton opetusta, jos niin halutaan.

9.6 Lopuksi

”Mä oon aina aatellu, että mä oon tällanen, ja tällanen normaali-ihminen.” Einoon lause kuvaa hyvin niin sanotun erilaisen oppijan maailmaa. Oppimisen vaikeudet ovat osa tällaisen lapsen tai nuoren elämää, mutta ei heitä määrittävä tekijä. Eihän ketään määritä sekään, tarvitseeko hän soittaessaan silmälasia nuotteja nähdäkseen. Haluan korostaa vielä kerran, että tässä tutkimuksessa ei osoitettu kenelläkään oppilaalla olevan jotain tiettyä oppimisen vaikeutta, testit tehtiin ainoastaan voidakseni verrata oppilaiden oppimisen piirteitä testien tuloksiin. Suurin osa alempia testituloksia saaneista oppilaista (n=15) on edennyt soitto-opinnoissa täysin opetussuunnitelman mukaisesti. Osa on soittanut huomattavasti vaativampaakin ohjelmistoa kuin olisi edellytetty, yhtenä heistä Eino, jolla on siis erityisopettajan lausunto lukivaikkeudesta. Musiikkiopistoon pääsytestin kautta sisään päässyt ”erilainen oppija” pystyy edistymään opinnoissaan ilman henkilökohtaista opetussuunnitelmaa.

”Kun siihen pystyy kuitenkin, nii ei siin oo mitään järkee olla tekemättä.” Jos oppilas saa opiskella sellaisessa ilmapiirissä, jossa hänen kykyihinsä uskotaan, myös hän pystyy luottamaan omaan potentiaaliinsa. Opettajan tehtävä on ohjata jokaista soittajaa löytämään oma potentiaalinsa ja kehittämään sitä niin pitkälle kuin mahdollista, oppilaan omat kiinnostuksen kohteet huomioiden. Opettajan on myös luotava sellainen ilmapiiri, jossa on luvallista tehdä virheitä ja epäonnistua, kunhan yrittää tehdä parhaansa. Uuden tiedon tulvassa ja musiikkioppilaitosympäristön aiheuttaessa opettajassa epävarmuuden tunteita hänenkin on lupa katsoa omaa opetustaan samoin silmin: kun siihen pystyy kuitenkin, kannattaa yrittää ja oppia uutta.

”Kun siihen pystyy kuitenkin, nii ei siin oo mitään järkee olla tekemättä.” Tämä lause sopii myös tutkijalle. Monta kertaa tutkimusmatkani aikana olen ollut tilanteessa, jossa olen kokenut oman osaamiseni rajojen tulevan vastaan. Vaikeina hetkinä olen palauttanut mieleen sen syyn, miksi alun perin lähdin opiskelemaan soitonopettajaksi: musiikki antaa ihmiselle niin paljon, että haluan jakaa sitä lahjaa eteenpäin. Tämän tutkimuksen tulokset antavat omalta osaltaan mahdollisuuden kehittää pianonsoiton opetusta niin, että yhä useampi lapsi ja nuori pääsee tähän maailmaan mukaan.

SUMMARY

Playing an instrument is a popular hobby in Finland among young people, and the piano is one of the most popular instruments. There are many ways of studying an instrument; I observed students in a Finnish Music Institute offering a wide musical syllabus.

My study addressed the difficulties encountered by diverse learners: pupils who are slower to learn than might be assumed from their talent and practising. I also wanted to find out whether the piano teacher's observations about the student's learning difficulties tally with the results of tests measuring learning difficulties. The study also aimed to find teaching methods that will help these students to learn faster and more easily.

The study was based on the phenomenological perspective and special-education theories. I am, so to speak, at the border of two research traditions. At the same time, I am listening to the young players in their life situation and observing their learning in relation to the results of learning tests. My research approach was multi-methodological: I used interviews, observation, notes from piano lessons and results of different tests that measured learning difficulties.

The study involved 27 young piano pupils of different ages. They all participated in tests measuring reading, rapid naming, and mathematical skills. The tests were chosen and interpreted by experienced special-education teachers. According to the results, fifteen students ($n=15$) had difficulties in one or more tests. The results of the tests partly corresponded to the ease or difficulty of playing. Pupils with similar test results seemed to progress and encounter similar problems of playing. The results also showed that the piano teacher cannot infer from mere observation whether the student has a learning difficulty or not. Sometimes, the difficulties are the result of other causes, such as learning strategies or playing by ear. Pupils must be taught "according to the symptoms".

The test students ($n=15$) had similar problems: slowness in learning, difficulties in reading music (both sight-reading and learning new compositions), performance anxiety, difficulties in memorisation and playing by heart, confusion between the right and left hands and directions (up-down). Pupils who had begun learning by the Suzuki method (playing by ear) had similar problems, but solving their problems in playing was easier than of those who had difficulties in learning tests.

Based on these tests, eight students of different ages were selected for interviews. The interview data lets the students speak: it allows them to say how they feel about their playing and learning. Themes emerged from these interviews that were important for these students. One of the most important was motivation. Music itself was these students' motive for playing, but when playing was difficult - for one reason or another - extrinsic motivation was needed to overcome obstacles. The teacher had the most significant role in this: choosing suitable music to play, making learning easier by using different methods and understanding the students in their life situation. All the themes (perform-

ing and performance anxiety, practising and overcoming learning difficulties) revolved around motivation. The teacher is the adult in the piano lesson and is thus responsible for communication and for maintaining the student's motivation.

As one result of this study I found a variety of teaching methods. The most important was the teacher's will to understand the students. I also found diverse ways of helping students to read music, learn new compositions, play by heart, and deal with performing anxiety. Teaching must be multisensory; all the senses must be used, whether one is trying to learn to read music more fluently or wanting to play a composition by heart in a concert. Recording, videotaping and different aids (reading films, for example) can be used.

Instead of speaking of *The Art of Piano Playing* (see Neuhaus 1986), we should speak of *The Art of Knowing How to Play the Piano*: the ability to learn new piano compositions, to sight-read, to perform alone or with others, to play from music and by heart and to improvise, and the ability to make art, i.e. play in a way that touches the listener. The listener may also be the player; playing for oneself or for others must be seen as equally valuable. This is possible if the teacher is willing to give up the tradition of high achievement and to try to help students to achieve their own aims. The teacher must also have a wide toolkit of different teaching methods.

The traditional master-apprentice teaching method is still the best. A person-to-person situation generates the best potential for getting to know the other and for creating a relationship in which the teacher can help the student to learn more easily. Teaching can also be customised to suit each student since the teacher has enough time and only one student at a time.

My study indicates that every piano teacher has diverse learners. Each learner is in fact unique, and it is ultimately not important whether the student has a learning difficulty or not. If each student is taught well and the atmosphere in the classroom is positive and supportive, anyone can learn to play the piano and achieve his or her best level as a player. "Since it can be done, there's no reason not to do it." This can be applied to every student and teacher.

Piano playing and music are meaningful for most players. Learning an instrument can also help to learn other things, but most important for players is the music and its potential as a means of dealing with feelings and enjoyment. It is not important for students to achieve high standards in classical music, even though many also enjoy playing classical pieces with feeling. The Finnish Music Institute system provides opportunities for many young people to learn to play an instrument. My study presents a wide toolkit for teachers to help these youngsters to learn to play with greater ease and enjoyment.

LÄHTEET

- Aarnio, P. 2013. Musiikkikeskustelu vauhdissa. Blogiteksti 18.9.2013. [Viitattu 22.10.2016.] Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.net)
<URL:<http://reksin.vuodatus.net/lue/2013/09/musiikkikeskustelu-vauhdissa>>
- Ahonen, K. 2004. Musiikin harjoittelu ja sen vaikutukset. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) Tutkiva opettajankoulutus - taitava opettaja. Savonlinna: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 146-159.
- Ahonen, T., Tuovinen, S. & Leppäsaari, T. 2010. Nopean sarjallisen nimeämisen testi. (3. korj. painos) Jyväskylä: Haukkarannan koulu: Niilo Mäki Instituutti. Haukkarannan koulun julkaisusarjat.
- Ahonniska, J. & Aro, T. 2001. Hahmotusvaikeuksien kuntoutus. Teoksessa J. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. (2. painos.) Jyväskylä: Atena, 102-117.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2014. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Siirtopaino Oy.
- Alloway, T. P. 2009. Working memory, but not IQ, predicts subsequent learning in children with learning difficulties. *European Journal of Psychological Assessment* 25 (2), 92-98.
- Alloway, T. P. & Alloway, R. G. 2010. Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology* 106, 20-29.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E. & Pickering, S. J. 2006. Verbal and visuospatial short-term and working memory in children: are they separable? *Child Development* 77 (6), 1698-1716.
- Anttila, M. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 39.
- Anttila, P. 2005. Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: Akatiimi. Artefakta 16.
- Arffman, I. & Nissinen, K. 2015. Lukutaidon kehitys Pisa-tutkimuksissa. Teoksessa Välijärvi, J. & Kupari, P. (toim.) Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? Pisa 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu- ja 2015:6, 28-49.
- Arjas, P. 1997. Iloa esiintymiseen: muusikon psyykkinen valmennus. Jyväskylä: Atena.
- Arjas, P. 2002. Muusikoiden esiintymisjännitys: tapaustutkimus klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden jännittäjätyypeistä ja esiintymisvalmennuksen kurssikokemuksista. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in the Arts* 82.
- Aro, M. 2004. Learning to read: the effect of orthography. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 237.
- Aro, M. 2006. Miten kirjoitusjärjestelmä vaikuttaa lukemaan oppimiseen? Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) Luki-VAIKEUDESTA Luki-TAITOON. Helsinki: Yliopistopaino, 107-122.

- Arvioinnin taustaa – kontrollista kehittämiseen, mittauksesta ohjaukseen. 2009. Opetushallituksen verkkosivut. [Viitattu 22.10.2016.] Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.edu.fi/taiteen_perusopetus/musiikki/arvioinnin_taustaa>](http://www.muodossa.fi/URL:http://www.edu.fi/taiteen_perusopetus/musiikki/arvioinnin_taustaa)
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Aunola, K. 2005. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa: modernin motivaatio-psykologian perusteet. (2. painos) Jyväskylä: PS-kustannus, 105-126.
- Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M-L. & Nurmi, J-E. 2004. Developmental dynamics of math performance from preschool to grade 2. *Journal of Educational Psychology* 96 (4), 699-713.
- Bach, C. P. E. 1995. Tutkielma oikeasta tavasta soittaa klaveeria. Suomentaja Paavo Soinne. Helsinki: Sibelius-Akatemian julkaisuja 9. (Alkuteos julk. Berliini 1753 ja 1762; lisäykset Leipzig 1787 ja 1797.)
- Baddeley, A. 1986. Working memory. Oxford psychology series 11. Orford: Clarendon Press.
- Baddeley, A. 1992. Working memory. *Science, New Series* 255 (5044), 556-559.
- Baddeley, A. 1996. Exploring the central executive. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology A: Human Experimental Psychology*, 49A (1), 5-28.
- Baddeley, A. 2012. Working memory: Theories, models, and controversies. *The Annual Review of Psychology*, 63, 1-29.
- Bakker, D. J. 2006. Treatment of developmental dyslexia: a review. *Pediatric Rehabilitation* 9 (1), 3-13.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: toward a unified theory of behavioral change. *Psychological Review* 84 (2), 191-215.
- Barkley, R. A. 1997. Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121 (1), 65-94.
- Barkley, R. A. 2001. The inattentive type of ADHD as a distinct disorder: what remains to be done. *Clinical Psychology: Science and Practice* 8 (4), 489-493.
- Bentley, A. 1966. Measures of musical abilities. London: Harrap.
- Bernstein, S. 1997. Introduction to the Dover Edition. Teoksessa: Brée, M. 1997. The Leschetizky method. (Saksank. alkuteos julk. 1902.) New York: Dover Publications, Inc.
- Biederman, J., Monuteaux, M. C., Doyle, A. E., Seidman, L. J., Wilens, T. E., Ferrero, F., Morgan, C. L. & Faraone, S. V. 2004. Impact of executive function deficits and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) on academic outcomes in children. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 72 (5), 757-766.
- Bowman, W. D. 2005. The limits and ground of musical praxialism. Teoksessa D. J. Elliott (toim.) *Praxial Music Education – Reflections and Dialogues*. New York: Oxford University Press, 52-79.

- Blix, H. S. 2012. Gryende musikkliteracy: unge instrumentalelevers tilegnelse av musikkliteracy i lys av sosiokognitiv teori om læring. NMH-publikasjoner 2012:5. Norges musikkhøgskole. Väitöskirja.
- Blix, H. S. 2013. Learning strategies in ear training. NMH-publikasjoner 2013:10.
- Boström, L. & Lassen, L. M. 2006. Unraveling learning, learning styles, learning strategies & meta-cognition. *Education + Training* 48 (2/3), 178-189.
- Brée, M. 1997. *The Leschetizky Method*. (Saksank. alkuteos julk. 1902.) New York: Dover Publications, Inc.
- Burroughs, E. R. 1971. *Tarzanin viidakkoseikkailuja*. Suomentaja Seppo Ilmari. Helsinki: KauppaKirjapaino.
- Butcher, J. B. 2009. Attention in children and adolescents with nonverbal learning disabilities. The University of Texas at Austin. Väitöskirja.
- Butzlaff, R. 2010. Can music be used to teach reading? *Journal of Aesthetic Education* 34 (3), 167-178.
- Carlson, C. L., & Mann, M. 2002. Sluggish cognitive tempo predicts a different pattern of impairment in the attention deficit hyperactivity disorder, predominantly inattentive type. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 31 (1), 123-129.
- Carlson, S. 2006. Avaruudellinen hahmottaminen. Teoksessa H. Hämäläinen., M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo (toim.) *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja*, 189-199. Turku: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Chaffin, R. & Imreh, G. 1997. "Pulling teeth and torture": musical memory and problem solving. *Thinking and Reasoning* 3 (4), 315-336.
- Chaffin, R. & Imreh, G. 2002. Practicing perfection: piano performance as expert memory. *Psychological Science* 13 (4) 342-349.
- Chaffin, R., Logan, T. R. & Begosh, K. T. 2009. Performing from memory. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (toim.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, 352-363. Oxford: Oxford University Press.
- Chen, R. 2016. Memorization of piano music: a challenge for Chinese piano students. *Asian Social Science* 12 (3), 112-118.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. 2004. *Should we be using learning styles? What research has to say to practice*. London, England: Learning & Skills Research Centre.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research methods in education*. Lontoo: RoudledgeFalmer. 5. painos.
- Collins, D., Morriss, C. & Trower, J. 1999. Getting it back: a case study of skill recovery in an elite athlete. *The Sport Psychologist* 13 (3), 288-298.
- Colombo, B. & Antoinetti, A. 2017. The role of metacognitive strategies in learning music: a multiple case study. *British Journal of Music Education* 34 (1), 95-113.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. & Ziegler, J. 2001. DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review* 108 (1), 204-256.
- Corrigall, K. A., Schellenberg, E. G. & Misura, N. M. 2013. Music training, cognition, and personality. *Frontiers in Psychology* 4 (222).

- Costa-Giomi, E. 2004. Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of Music* 32 (2), 139-152.
- Csikszentmihályi, M. 1975. *Beyond boredom and anxiety: experiencing flow in work and play*. San Francisco-Washington-London: Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihályi, M. 2005. *Flow: elämän virta: tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Suomentaja Ritva Hellsten. Helsinki: Rasalas. (Alkuteos julk. 1990.)
- Dahlström, F. 1995. *Keskiaika*. Suomentaja Hannu Wuorela. Teoksessa L. Aroheimo-Marvia, F. Dahlström, E. Salmenhaara & H. Wuorela (toim.) *Suomen musiikin historia 1: Ruotsin vallan ajasta romantiikkaan: keskiaika - 1899*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY, 23-319.
- Dahlström, F. 1982. *Sibelius-Akatemia 1882 - 1982*. Suomentaja Rauno Ekholm. Helsinki: Sibelius-Akatemian julkaisuja I.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A. & Sloboda, J. A. 1997. Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. Teoksessa D. J. Hargreaves & A. C. North (toim.) *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 188-206.
- Davidson, J. W., Moore, D. G., Sloboda, J. A. & Howe, M. J. A. 1998. Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education* 46 (1), 141-160.
- Davies, S. 2010. Emotions expressed and aroused by music: philosophical perspectives. Teoksessa P. N. Juslin (toim.) *Handbook of music and emotion. Theory, research, applications*. New York: Oxford University Press.
- Day, M. C., Thatcher, J., Greenlees, I. & Woods, B. 2006. The causes of and psychological responses to lost move syndrome in national level trampolinists. *Journal of Applied Sport Psychology* 18 (2), 151-166.
- Deci, E. L. & Ryan R. M. 2000. The "What" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227-268.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. 1999. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin* 125 (6), 627-859.
- Deci, E. L. 1972. The effects of contingent and noncontingent rewards and controls of intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance* 8 (2), 217-229.
- Deci, E. L. 1971. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 18(1), 105-115.
- Denckla, M. B. & Rudel, R. G. 1974. Rapid "Automatized" Naming of pictured objects, colors, letters, and numbers by normal children. *Cortex* 10 (2), 186-202.
- Denckla, M. B. & Rudel, R. G. 1976. Rapid "automatized" naming (R.A.N): dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*. 14(4), 471-479.

- Diamond, A. 2009. Attention-deficit disorder (attention-deficit/ hyperactivity disorder without hyperactivity): a neurobiologically and behaviorally distinct disorder from attention-deficit/hyperactivity disorder (with hyperactivity). *Development and Psychopathology* 17 (3), 807-825.
- Dobson, J. L. 2009. Learning style preferences and course performance in an undergraduate physiology class. *Advances in Physiology Education* 33 (4), 308-314.
- Dodson, T. A. 1983. Developing music reading skills: research implications. Update: *Applications of Research in Music Education* 1 (4), 3-6.
- Docherty, S. J., Davis, O. S. P., Kovas, Y., Meaburn, E. L. P. Dale, S., Petrill, S. A., Schalkwyk, L. C. & Plomin, R. 2010. A genome-wide association study identifies multiple loci associated with mathematical ability and disability. *Genes Brain Behavior* 9 (2), 234-247.
- Dowker, A., Sarkar, A & Looi, C. Y. 2016. Mathematics anxiety: what have we learned in 60 years? *Frontiers in Psychology* 7: 508.
- Duncan, L. G. & Seymour, P. H. K. 2000. Socio-economic differences in foundation-level literacy. *British Journal of Psychology* 91 (2), 145-166.
- Eerola, T. & Saarikallio, S. 2010. Musiikki ja tunteet. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio. *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena. 259-278.
- Eerola, T. & Vuoskoski, J. 2013. A review of music and emotion studies: approaches, emotion models, and stimuli. *Music perception* 30 (3), 307-340.
- Eklund, K. 2017. School-aged reading skills of children with family history of dyslexia: predictors, development and outcome. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 574.
- Elliott, J. D. (toim.) 2005. *Praxial Music Education – Reflections and Dialogues*. New York: Oxford University Press.
- Elson, A. 1997. Other piano methods. Teoksessa Brée, M. 1997. *The Leschetitzky method*. (Saksank. alkuteos julk. 1902.) New York: Dover Publications, Inc.
- Engle, R. W., Tuholski, S. W., Laughlin, J. E. & Conway, A. R. A. 1999. Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence: a latent-variable approach. *Journal of Experimental Psychology: General* 128 (3), 219-399.
- Entwisle, D. R. & Alexander, K. L. 1990. Beginning school math competence: minority and majority comparisons. *Child Development* 61 (2), 454-471
- Ericsson, K. A. 2006. The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance 38. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. 685-705.
- Ericsson, K. A. & Kintsch, W. 1995. Long-term working memory. *Psychological Review* 102 (2), 211-245.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. 1993. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review* 100 (3), 363-406.
- Ericsson, K. A. & Lehmann, A. C. 1996. Expert and exceptional performance: evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology* 47, 273-305.

- Felton, R. H., Naylor, C. E. & Wood, F. B. 1990. Neuropsychological profile of adult dyslexics. *Brain and Language*, 39 (4), 485-497.
- Ffytche, D. H., Blom, J. D. & Catani, M. 2010. Disorders of visual perception. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry* 81, 1280-1287.
- Finney, S. A. & Palmer, C. 2003. Auditory feedback and memory for music performance: sound evidence for an encoding effect. *Memory and Cognition* 31 (1), 51-64.
- Fleming, N. D. & Mills, C. E. 1992. Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy* 11, 137-155.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L., Powell, S. R., Seethaler, P. M., Capizzi, A. M., Schatschneider, C. & Fletcher, J. M. 2006. The cognitive correlates of third-grade skill in arithmetic, algorithmic computation, and arithmetic word problems. *Journal of Educational Psychology* 98 (1), 29-43.
- Fuermaier, A. B. M., Hüpen, P., De Vries, S. M., Müller, M., Kok, F. M., Koerts, J., Heutink, J., Tucha, L., Gerlach, M. & Tucha, O. 2017. Perception in attention deficit hyperactivity disorder. *ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorders*. Julkaistu verkossa ensimmäisen kerran 11.4.2017.
- Fürst, A. J. & Hitch, G. J. 2000. Separate roles for executive and phonological components of working memory in mental arithmetic. *Memory & Cognition* 28 (5), 774-782.
- Földes, A. 1950. *Pianonsoiton avaimet*. Suomentaja Margareta Jalas. Porvoo: WSOY.
- Gabrielsson, A. & Juslin, P. N. 1996. Emotional expression in music performance: between the performer's intention and the listener's experience. *Psychology of Music* 24 (1), 68-91.
- Gabrielsson, A. & Lindström Wik, S. 2003. Strong experiences related to music: a descriptive system. *Musicae Scientiae* 7 (2), 157-217.
- Gagné, F. 1999. Nature or nurture? A re-examination of Sloboda and Howe's (1991) interview study on talent development in music. *Psychology of Music* 27 (1) 38-51.
- Garam, L. 1972. *Viulunsoiton peruskysymyksiä*. Helsinki: Fazer.
- Gaser, C. & Schlaug, G. 2003. Brain structures differ between musicians and non-musicians. *Journal of Neuroscience* 23 (27), 9240-9245.
- Geary, D. C. 2004. Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 37 (1), 4-15.
- Gembris, H. 1997. Historical phases in the definition of musicality. *Psychomusicology* 16 (1-2), 17-25.
- German, D. J. & Newman, R. S. 2004. The impact of lexical factors on children's word-finding errors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47 (3), 624-636.
- Gillespie, J. 1965. *Five centuries of keyboard music*. (2., lyhentämätön painos.) New York: Dover Publications, Inc.
- Goleman, D. 1997. *Tunneäly: lahjakkuuden koko kuva*. Suomentaja Jaakko Kankaanpää. Helsinki: Otava (Alkuteos julk. 1995).

- Good, T. L. & Brophy, J. E. 1978. *Looking in classrooms*. (2. painos.) New York: Harper & Row.
- Gordon, E. 1965. *Music aptitude profile*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gordon, E. 1971. *Iowa tests of music literacy*. Iowa City: Bureau of Educational Research and Service. University of Iowa.
- Gordon, E. 1979. Developmental music aptitude as measured by the primary measures of music audiation. *Psychology of Music* 7 (1), 42-49.
- Gordon, E. 1982. *Intermediate measures of music audiation*. Chicago: GIA.
- Gordon, N. 2000. Developmental dysmusia (developmental musical dyslexia). *Developmental Medicine and Child Neurology*, 42 (3), 214-215.
- Gothóni, R. 1998. *Luova hetki: esseitä matkallaolosta musiikissa*. Helsinki: Ajatus.
- Grutzmacher, P. A. 1987. The effect of tonal pattern training on the aural perception, reading, recognition, and melodic sight-reading achievement of first-year instrumental music students. *Journal of Research in Music Education* 35 (3), 171-181.
- Gudmundsdottir, H. R. 2010a. Advances in music-reading research. *Music Education Research* 12 (4), 331-338.
- Gudmundsdottir, H. R. 2010b. Pitch error analysis of young piano students' music reading performances. *International Journal of Music Education* 28 (1), 61-70.
- Gutman, L. M. & Schoon, I. 2013. The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. *Kirjallisuuskatsaus*. London: Education Empowerment Foundations. [Viitattu 15.7.2017.] Saatavilla [www.muodossa: <URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/EEF_Lit_Review_Non-CognitiveSkills.pdf>](http://www.muodossa.com/URL:https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/EEF_Lit_Review_Non-CognitiveSkills.pdf)
- Hachmann, W. M., & Bogaerts, L., Szmalec, A., & Woumans, E., Duyck, W. & Job, R. 2014. Short-term memory for order but not for item information is impaired in developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia* 64, 121-136.
- Hagans, W. W. 2004. *Musicians' learning styles, learning strategies, and perceptions of creativity*. University of Oklahoma. Väitöskirja.
- Haimson, J., Swain, D. & Winner, E. 2011. Do mathematicians have above average musical skill? *Music Perception* 29 (2), 203-213.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Hakulinen, J. 2010. *Mestari, kisälli, oppipoika - hiljainen tieto vallankäytön välineenä*. Tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Taidehallinnon maisteriohjelman.
- Hallam S. 1997a. What do we know about practising? Towards a model synthesising the research literature. Teoksessa H. Jørgensen & A.C. Lehmann (toim.) *Does practise make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norges musikhøgskole. NMH-publikasjoner 1997: 179-231.

- Hallam, S. 1997b. The development of memorisation strategies: implications for education. *British Journal of Music Education* 14 (1), 87-97.
- Hallam, S. 1997c. Approaches to instrumental music practice of experts and novices: implications for education. Teoksessa H. Jørgensen & A.C. Lehmann (toim.) *Does practise make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norges musikhøgskole. NMH-publikasjoner 1997:1, 89-107.
- Hallam, S. 2001. The development of metacognition in musicians: implications for education. *British Journal of Music Education* 18 (1), 27-39.
- Hallam, S. 2010. 21st century conceptions of musical ability. *Psychology of Music* 38 (3), 308-330.
- Hallam, S. & Rogers, K. 2016 The impact of instrumental music learning on attainment at age 16: a pilot study. *British Journal of Music Education*. 33 (3), 247-261.
- Hanin, Y. & Hanina, M. 2009. Optimization of performance in top-level athletes: an action-focused coping approach. *International Journal of Sports Science & Coaching* 4 (1), 47-58.
- Harlen, W. & James, L. 1997. Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education* 4 (3), 365-379.
- Hasu, J. 2010. Mä en ymmärtäny niitä pallukoita: lukihäiriö pianonsoiton opiskelussa. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen Pro gradu -työ.
- Hautala, J. 2012. Visual word recognition in fluent and dysfluent readers in transparent Finnish orthography. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 435.
- Hébert, S., Béland, R., Beckett, C., Cuddy, L. L., Peretz, I. & Wolford, J. 2008. A case study of music and text dyslexia. *Music Perception* 25 (4), 369-381.
- Heikkilä, R. 2005. Nopea sarjallinen nimeäminen ja sen yhteydet kielellisiin ja ei-kielellisiin taitoihin. *Kirjallisuuskatsaus*. NMI-Bulletin 15 (2), 15-35.
- Heino, T. & Ojala, M-L. 1999. Musiikkioppilaitokset vuonna 1997-1998. Teoksessa Heino, T. & Ojala, M-L (toim.) *Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998*. Opetushallitus. Arviointi 1/1999. Helsinki: Yliopistopaino, 9-66.
- Helmrich, B. H. 2010. Window of opportunity? Adolescence, music, and algebra. *Journal of Adolescent Research* 25 (4), 557-577.
- Hepper, P. G. 1991. An examination of fetal learning before and after birth. *Irish Journal of Psychology* 12 (2), 95-107.
- Herman-Philipp, L. 1982. *Piano technique: tone, touch, phrasing, and dynamics*. (2., lyhentämätön painos.) New York: Dover Publications, Inc.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. (5. painos.) Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, A. 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi: solistisen koulutuksen opiskelijat identiteettinsä rakentajina. *Acta Universitatis Ouluensis E* 61.

- Hirvonen, R., Tolvanen, A., Aunola, K. & Nurmi, J-E. 2012. The developmental dynamics of task-avoidant behavior and math performance in kindergarten and elementary school. *Learning and individual differences* 22, 715-723.
- Hitch, G. J. 1978. Role of short-term working memory in mental arithmetic. *Cognitive Psychology* 10, 302-323.
- Holochwost, S. J., Propper, C. B., Wolf, D. P., Willoughby, M. T., Fisher, K. R., Kolacz, J., Volpe, V. V. & Jaffee, S. R. 2017. Music education, academic achievement, and executive functions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 11 (2), 147-166.
- Holopainen, L. 2002. Development in reading and reading related skills: a follow-up study from pre-school to the fourth grade. *Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research*, 200. Jyväskylän yliopisto.
- Hough, S. 2010. The hot Liszt. *The Guardian* 27.12. [Viitattu 19.3.2017.] Saatavilla [www-muodossa: <URL: https://www.theguardian.com/music/2010/dec/27/liszt-200th-anniversary>](https://www.theguardian.com/music/2010/dec/27/liszt-200th-anniversary)
- Hourigan, R. 2007. Preparing music teachers to teach students with special needs. *UPDATE: Applications of Research in Music Education*, 26 (1), 5-14.
- Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi: tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä. *Sibelius-Akatemia. Studia Musica* 22.
- Huhtanen, K. & Hirvonen, A. 2013. Muusikon polkuja musiikkikasvattajuuteen. Teoksessa M. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 38-52.
- Huotilainen, M. 2009. Musiikillinen vuorovaikutus ja oppiminen sikiö- ja vauva-aikana. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y., 121-129.
- Hund-Geordiadis, M. & von Cramon, D. Y. 1999. Motor learning-related changes in in piano players and non-musicians revealed by functional magnetic-resonance signals. *Experimental Brain Research* 125 (4), 417-425.
- Hymander, I. 1924. Nuori pianonsoiton opettaja: Pianonsoiton opetuksesta. *Suomenmusiikki*. Porvoo: WSOY.
- Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C. & Schlaug, G. 2009. The effects of musical training on structural brain development: a longitudinal study. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1169: The Neurosciences and Music III: Disorders and Plasticity, 182-186.
- Häyrynen, A. 2008. *Taidetta tulosvastuulla: Lahden konservatorion tie Viipurista Lahteen*. Lahti: Lahden musiikkiopisto Oy: Lahden konservatorio.
- Häyrynen, A. 2014. Oi se ihana 80-luku.... *Rondo Classic* (1), 32-35.
- Høien, T. & Lundberg, I. 1989. A strategy for assessing problems in word recognition among dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research* 33, 185-201.

- ICD-10. International statistical classification of diseases and related health problems. 10. versio. World Health Organization. [Viitattu 12.6.2017.] Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<URL: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en>>
- Ikäheimo, H. 2010. ALVA. Ammattilaskennan valmiuksien kartoitus. Helsinki: Opperi Oy.
- Ikäheimo, H. 2011. KYMPPI-kartoitus. Helsinki: Opperi Oy. Vantaa.
- Ikäheimo, H. 2012. Mikä on ALVA? Helsinki: Opperi Oy.
- Inaba, J. 2014. How Franz Liszt changed concert performances forever. [Viitattu 20.3.2017.] Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<URL: <http://www.cpr.org/classical/blog/how-franz-liszt-changed-concert-performances-forever>>
- Isomäki, H. 2015. Ymmärrämmekö näkemäämme? -visuaalisen hahmottamisen häiriöt. KUMMI 12. Arviointi- opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Jaakkola, I. 2003. Valitsin musiikin: Päijät-Hämeen konservatoriossa vuosia 1991-1992 opintonsa aloittaneiden oppilaiden pääsyke- ja opintomenestys sekä opiskelukokemukset. Lahden ammattikorkeakoulu. Musiikin opin- näytetyö.
- Jaakkola, I., Kanerva, K. & Kyttälä, M. 2012. Lasten työmuistin kehitys ja arviointimenetelmät. *Psykologia* 47 (04), 252-266.
- Jaarsma, B. S., Ruijsenaars, A. J. J. M. & Van den Broeck, W. 1998. Dyslexia and learning musical notation: a pilot study. *Annals of Dyslexia* 48, 137-154.
- Jansson, L. 1990. Urheilijan psyykinen valmennus. Keuruu: Otava.
- Jarva, H. 1993. Esipuhe. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 7-8.
- Jentschke, S., Koelsch, S., Sallat, S. & Friederici, A. D. 2008. Children with specific language impairment also show impairment of music-syntactic processing. *Journal of Cognitive Neuroscience* 20 (11), 1940-1951.
- Juntunen, M. & Westerlund, H. 2013. Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa M. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 71-92.
- Jusczyk, P. W. & Krumhansl, C. L. 1993. Pitch and rhythmic patterns affecting infants' sensitivity to musical phrase structure. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance* 19 (3), 627-640.
- Juslin, P. N. & Laukka, P. 2003. Communication of emotions in vocal expression and music performance: different channels, same code? *Psychological Bulletin* 129 (5), 770-814.
- Juslin, P. N. & Västfjäll, D. 2008. Emotional responses to music: the need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences* 31 (5), 559-621.
- Jussila, R. 2014. Pianonsoiton opettamisesta ja oppimisesta. [verkossa]. [Viitattu 22.10.2016] Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<URL: <http://www.phnet.fi/public/pipajarane/kirja.html>>

- Juutilainen, H. 2013. Musiikkikoulutus tarvitsee uudet suuntaviivat. Helsingin Sanomat 17.9. [Viitattu 19.3.2017.] Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.hs.fi/mielipide/art-2000002674661.html>](http://www.hs.fi/mielipide/art-2000002674661.html)
- Jäppinen, P. 2008a. Oikeaa opetusta vai askartelua: erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten opettaminen musiikkioppilaitoksissa. Tampereen yliopisto. Musiikintutkimuksen pro gradu -työ.
- Jäppinen, P. 2008b. Erilaisuus = eriarvoisuus – musiikinopetuksen tasa-arvo. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Opinnäytetyö.
- Kaikkonen, M. 2013. Kohti inklusiivista musiikinopetusta. Teoksessa: P. Jordan-Kilki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012:2, 28-35.
- Kaikkonen, M. & Laes, T. 2013. Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä: tasa-arvoisen kasvatuksen lähtökohtia. Teoksessa M. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 105-115.
- Kail, R. 1994. A method for studying the generalized slowing hypothesis in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research* 37 (2), 418-421.
- Kail, R. & Hall, L. K. 1994. Processing speed, naming speed, and reading. *Developmental psychology* 30 (6), 949-954.
- Kail, R., Hall, L. K. & Caskey, B. J. 1999. Processing speed, exposure for print and naming speed. *Applied Psycholinguistics* 20 (2), 303-314.
- Karma, K. 2010. Musikaalisuus. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena. 355-368.
- Karma, K. 2003. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Karma, K. 1993. *Musikaalisuustesti*. Helsinki: Kai Karma.
- Kataja, J. 2012. Mielikuvien käyttö. Teoksessa L. Matikka & M. Roos-Salmi (toim.) *Urheilupsykologian perusteet. Liikuntatieteellisen seuran julkaisuja* 169. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura, 199-205.
- Kauppila, R. A. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille (2. painos). Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.
- Kauppinen, E. 2017. Sähköpostiviesti kirjoittajalle. 11.9.2017.
- Kemp, A. E. & Mills, J. 2002. Musical potential. Teoksessa R. Pancutt & G. McPherson (toim.) *The science and psychology of music performance*. Oxford University Press, 3-16.
- Kemp, A. E. 1997. Individual differences in musical behaviour. Teoksessa D. J. Hargreaves & A. C. North (toim.) *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press, 25-45.
- Kere, J. 2012. Dysleksian biologinen tausta. *Katsaus. Suomen lääkärilehti* 49, 3647-3651.
- Keski-Luopa, L. 2009. Kohti kokonaisvaltaista ihmiskäsitystä. Minäfilosofiasta dialogiseen filosofiaan. *Psykoterapia* 28 (4), 277-298. [Viitattu 18.7.2017.]

- Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.psykoterapia-lehti.fi/tekstit/keski-luopa409.htm>>
- Kianto, M. 1994. *Matka pianon soittamiseen: kirja pianonsoiton ja pianopedagogiikan opettajille ja opiskelijoille*. Keuruu: Otava.
- Kiesiläinen, L. 2004. *Vuorovaikutusvastuu: ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä*. (2. painos.) Helsinki: Arator.
- Kirby, J. R., Georgiou, G. K., Martinussen, R., Parrila, R., Bowers, P. & Landerl, K. 2010. Naming speed and reading: from prediction to instruction. *Reading Research Quarterly* 45 (3), 341-362.
- Kirby, J. R., Pfeiffer, S. L. & Parrila, R. K. 2003. Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology* 95 (3), 453-464.
- Kirnarskaya, D. & Winner, E. 1997. Musical ability in a new key: exploring the expressive ear for music. *Psychomusicology* 16 (1-2), 2-16.
- Kiviranta, T. 2008. *Erilaiset oppijat musiikkiopistoissa*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillisen opettajakorkeakoulun opinnäytetyö.
- Klenberg, L. 2015. Assessment and development of executive functions in school-age children. *Helsingin yliopisto: Studies in Psychology* 108.
- Kolb, David A. 1981. Learning styles and disciplinary differences. *The modern American college* 1: 232-255. [Viitattu 12.7.2017.] Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://learningfromexperience.com/media/2010/08/Learning-styles-and-disciplinary-difference.pdf>>
- Kolehmainen, T. 2009. "Miten tää muka mittaa musikaalisuutta?" Vertaileva tutkimus Kai Karman musikaalisuustestistä ja jäljittelyyn perustuvasta musikaalisuustestistä. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen kandidaatintutkielma.
- Kolers, P. A. & Roediger, H. L. I. 1984. Procedures of mind. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 23 (4), 425-449.
- Komulainen, J. 2011. (toim.) *Tautiluokitus ICD-10*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos.
- Komulainen, J. 2012. (toim.) *Suomalainen tautien kirjaamisen ohjekirja*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos.
- Koponen, T., Mononen, R., Räsänen, P. & Ahonen, T. 2006. Basic numeracy in children with specific language impairment: heterogeneity and connections to language. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49 (1), 58-73.
- Koponen, T., Salmi, P., Eklund, K. & Aro, T. 2013. Counting and RAN: predictors of arithmetic calculation and reading fluency. *Journal of Educational Psychology* 105 (1), 162-175.
- Koramo, M. 2009. *Taiteen perusopetus 2008. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2007-2008*. Helsinki. Opetushallitus. [Viitattu 19.3.2017.] Saatavilla www-muodossa: URL:http://www.oph.fi/download/46516_tauteen_perusopetus_2008.pdf>

- Korhonen, T. 2002. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. (2.-3. painos.) Juva: WSOY, 127-190.
- Korhonen, T. T. 1995. The persistence of rapid naming problems in children with reading disabilities: a nine-year follow-up. *Journal of Learning Disabilities* 28 (4), 232-239.
- Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13-15 -vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in the arts*, 79. Väitöskirja.
- Kuhn, D. 2000. Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science* 9 (5), 178-181.
- Kupari, P. & Nissinen, K. 2015. Matematiikan osaamisen taustatekijät. Teoksessa Välijärvi, J. & Kupari, P. (toim.) *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? Pisa 2012 tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6, 10-27.
- Kurkela, K. 1994. Mielen maisemat ja musiikki: musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynamiikkaa. (2., korjattu painos.) Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja*, 11.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus: kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Laine, M., Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2008. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. (2. painos) Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus. 9-38.
- Laine, T. & Kuhmonen, P. 1995. Filosofinen antropologia: ihmisen kokonaisuutta etsimässä. Jyväskylä: Atena.
- Laki musiikkioppilaitosten valtioneuvoston päätöksestä. 147/8.3.1968.
- Laki valtioneuvoston päätöksestä musiikkioppilaitoksista. 402/10.4.1987.
- Laki taiteen perusopetuksesta. 1998. 633/21.8.1998.
- Laki taiteen perusopetuksesta annetun lain 6 ja 12 §:n muuttamisesta. 2000. 518/31.5.2000.
- Laki taiteen perusopetuksesta annetun lain 7 §:n muuttamisesta. 2003. 37/24.1.2003.
- Laki taiteen perusopetuksesta annetun lain 7 §:n muuttamisesta. 2009. 975/29.8.2009.
- Landerl, K. & Moll, K. 2010. Comorbidity of learning disorders: prevalence and familial transmission. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 51 (3), 287-294.
- Langer, S. K. 1953. *Feeling and form: a theory of art*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Last, J. 1982. *Nuori pianonsoittaja*. Suomentaja Outi Tolvanen. Helsinki: Otava.
- Laursen, P. F. 2006. *Aito opettaja: opas autenttiseen opettajuuteen*. Suomentaja Kimmo Kontturi. Helsinki: Finn Lectura.
- Lavaste, A. 2009. Haastavaa ja palkitsevaa: oppimäärän ja opetuksen yksilöllistäminen musiikkioppilaitoksissa. Savonia-ammattikorkeakoulu. *Musiikki ja*

- tanssi. Musiikin koulutusohjelma. Musiikkioppilaitoksen opettajan suuntautumisvaihtoehto. Opinnäytetyö.
- Lee, T. D. & Schmidt, R. A. 2008. Motor Learning and Memory. Teoksessa J. H. Byrne (toim.) Learning and Memory: A Comprehensive Reference. Oxford: Academic Press, 645-662.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. & Woody, R. H. 2007. Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills. New York: Oxford University Press.
- Lehmann, A. C. & Kopiez, R. 2009. Sight-reading. Teoksessa S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (toim.) The Oxford Handbook of Music Psychology. Oxford: Oxford University Press, 344-351.
- Lehto, J. E. 2009. Ohjeet Tarzan-testin tekemiseen ja pisteyttämiseen.
- Lehtonen, H. 1993. Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Acta Universitatis Tamperensis A: 380. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikki-pedagogiikkaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 73.
- Lehtonen, P. 2008. Tapaus- ja toimintatutkimuksen yhdistäminen. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg ja P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. (2. painos) Helsinki: Gaudeamus, 245-253.
- Lepper, M. R. & Henderlong, J. 2000. Turning "play" into "work" and "work" into play: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. Teoksessa C. Sansone & J. Harackiewicz (toim.) Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance. San Diego, CA: Academic press.
- Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. ja Nurmi, J. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 41: 2.
- Lindeman, J. 1998. Ala-asteen lukutesti: tekniset tiedot. Turku: Åbo Akademi-sförlag.
- Lindström, T. E. 2009. Ihmiskäsitys musiikkikasvatuksen filosofian kehiksenä. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y., 107-117.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2012. Urheilijan motivaatio. Teoksessa L. Matikka & M. Roos-Salmi (toim.) Urheilupsykologian perusteet. Liikuntatieteellisen seuran julkaisuja 169. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura, 48-68.
- Louhivuori, J. 2003. Musiikkikasvatuksen tutkimus. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala (toim.) Johdatus musiikintutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkitieteellinen seura, 251-257.
- Losciale, A. 2017. Modes of memory. [Viitattu 14.7.2017.] Saatavilla [www.muodossa: https://www.pianostreet.com/smf/index.php?topic=63430.msg675252#msg675252](https://www.pianostreet.com/smf/index.php?topic=63430.msg675252#msg675252)

- Lotti, T. 1998. Musikaalisuus ja musiikkiopinnot: jäljittelyyn perustuva musikaalisuuden arviointi musiikkikoulun pääsykokeena ja opintomenestyksen ennustajana. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. 2003. A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 3-27.
- Lyytinen, H. 2002. Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. (2.-3. painos.) Helsinki: WSOY, 43-93.
- Lyytinen, H., Eklund, K. & Laakso, M-L. 1995. Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa Lyytinen, Paula & Korkiakangas, Mikko & Lyytinen, Heikki (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan, kehitys kontekstissaan*. WSOY: Porvoo-Helsinki-Juva.
- Lyytinen, H. & Leppänen, P. 2000. Lasten kielihäiriöt aivotutkimuksen näkökulmasta – esimerkkinä dysleksia. Katsaus. Helsinki: Suomalainen Lääkäri-seura Duodecim. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 116 (4), 449-455.
- Lyytinen, P. 2014. Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*, 51-71. 1. painos. Juva: PS-kustannus.
- MacKnight, C. B. 1975. Music reading ability of beginning wind instrumentalists after melodic instruction. *Journal of Research in Music Education* 23 (1), 23-34.
- Macmillan, J. 2008. Suzuki benefits for children with dyslexia. Teoksessa T. R. Miles, J. Westcombe & D. Ditchfield (toim.) *Music and dyslexia: a positive approach*. Chichester, West Sussex, England: Hoboken, NJ: John Wiley, 137-142.
- Madell, J. & Hébert, S. 2008. Eye movements and music reading: where do we look next? *Music perception* 26 (2), 157-170.
- Majjala, P. P. 2003. Muusikon matka huipulle: soittamisen eksperttiys huippusoittajan itsensä kokemana. *Sibelius-Akatemia. Studia Musica* 20.
- Malmsten, A. 2008. Rajaaminen. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito* (2. painos). Helsinki: Gaudeamus, 57-73.
- Masataka, N. 2006. Preference for consonance over dissonance by hearing newborns of deaf parents and hearing parents. *Developmental Science* 9 (1), 46-50.
- Matikka, L. 2012. Keskittyminen, fokuointi ja tarkkaavaisuus. Teoksessa L. Matikka & M. Roos-Salmi (toim.) *Urheilupsykologian perusteet. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu* 169. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura, 95-104.
- McCloskey, M. 1992. Cognitive mechanisms in numerical processing: evidence from acquired dyscalculia. *Cognition* 44 (1-2), 107-157.
- McGregor, K. K. 1994. Use of phonological information in a word-finding treatment for children. *Journal of Speech & Hearing Research* 37 (6), 1381-1393.
- McPherson, G. & Gabrielsson, A. 2002. From sound to sign. Teoksessa R. Parnutt & G. McPherson (toim.) *The science & psychology of music perfor-*

- mance: creative strategies for teaching and learning. Oxford; New York: Oxford University Press, 99-115.
- McPherson, G. & Renwick, J. M. 2001. A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research* 3 (2), 169-186.
- Messer, D. & Dockrell, J. E. 2006. Children's naming and word-finding difficulties: descriptions and explanations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49 (2), 309-324.
- Meyer, L. B. 1956. *Emotion and meaning in music*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Miendlarzewska, E. A., & Trost, W. J. 2014. How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables. *Frontiers in Neuroscience*, 7 (279).
- Miles, T. R., Westcombe, J. & Ditchfield, D. (toim.) 2008. *Music and dyslexia: a positive approach*. Chichester, West Sussex, England; Hoboken, NJ: John Wiley.
- Miles, T. R. 2008. Parallels between the teaching of musical and mathematical notation. Teoksessa T. R. Miles, J. Westcombe & D. Ditchfield (toim.) *Music and dyslexia: a positive approach*. Chichester, West Sussex, England; Hoboken, NJ: John Wiley, 68-74.
- Mills, J. 1988. *Group tests of musical abilities*. Slough: NFER-Nelson.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. & Wager, T. D. 2000. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41 (1), 49-100.
- Mohammadzadeh, A., Tehrani-Doost, M., Khorrami, A. & Noorian, N. 2016. Understanding intentionality in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder* 8 (2), 73-78.
- Moll, K., Göbel, S. M. & Snowling, M. J. 2015. Basic number processing in children with specific learning disorders: comorbidity of reading and mathematics disorders. *Child Neuropsychology* 21 (3), 399-417.
- Morris, C. D., Bransford, J. D. & Franks, J. J. 1977. Levels of processing versus transfer appropriate processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 16 (5), 519-533.
- Muukka, T. & Shevchenko, G. 2000. *Mukavasti musiikin maailmaan: uusi suomalainen pianonsoiton oppikirja*. Kouvola: PaSalusta.
- Murphy, M. M., Mazzocco, M. M. M., Hanich, L. B. & Early, M. C. 2007. Cognitive characteristics of children with mathematics learning disability (MLD) vary as a function of the cutoff criterion used to define MLD. *Journal of Learning Disabilities* 40 (5), 458-478.
- Mynttinen, S. & Lahti, P. 1999. *Hiljainen lukeminen*. Helsingin yliopisto. Proseminaariryö. Erityispedagogiikka.
- Nation, K. & Snowling, M. J. 1998. Individual differences in contextual facilitation: evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child Development* 69 (4), 996-1011.

- Nelson, J. M. 2015. Examination of the double-deficit hypothesis with adolescents and young adults with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 65 (3), 159-177.
- Nevala, J. & Lyytinen, H. 2000. *Sanaketjutesti: käsikirja I: käyttäjän opas*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. Jyväskylän yliopiston lapsitutkimuskeskus.
- Neuhaus, H. 1986. *Pianonsoiton taide*. (2. painos.) Saksan kielestä suomentanut Arja Gothóni. Helsinki. Kirjayhtymä. (Saksankielinen alkuteos julk. 1967.)
- Nielsen, S. G. 1999. Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education* 16 (3), 275-291.
- Numminen, A. 2013. Riittävän hyvät musiikkitaidot? Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja: vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 2012: 12. Helsinki: Opetushallitus, 87-96.
- Numminen, A. 2005. *Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi: tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta*. Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Studia musica* 25. Väitöskirja.
- Oglethorpe, S. 2008. Sight-reading. Teoksessa T. R. Miles, J. Westcombe & D. Ditchfield (toim.) *Music and dyslexia: a positive approach*. Chichester, West Sussex, England; Hoboken, NJ: John Wiley, 82-91.
- Oglethorpe, S. 2002. *Instrumental music for dyslexic: a teaching handbook*. (2. painos) London & Philadelphia: Whurr Publishers Ltd.
- OECD 2009. *What students know and can do: student performance in reading, mathematics and science*. [Viitattu 23.10.2016.]
Saataavilla [www-muodossa:](http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf)
<URL:<https://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf>>
- Olsonen, M. 1998. *Soiton oppimisprosessin malli: mielikuvien käyttö muodon hahmottamisen orientaatioperustana*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen Pro gradu -työ.
- Opetushallituksen verkkosivut. 2017. [Viitattu 26.8.2017.] Saataavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:)
http://oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/taiteen_perusopetus/musiikki.
- Overy, K. 2000. Dyslexia, temporal processing and music: the potential of music as an early learning aid for dyslexic children. *Psychology of music* 28 (2), 218-229.
- Overy, K. 2003. Dyslexia and music. *Annals of the New York Academy of Sciences* 999 (1), 497-505.
- Passolunghi, M. C. & Siegel, L. S. 2001. Short-term memory, working memory, and inhibitory control in children with difficulties in arithmetic problem solving. *Journal of Experimental Child Psychology* 80, 44-57.
- Patscheke, H., Dege, F. & Schwarzer, G. 2016. The effects of training in music and phonological skills on phonological awareness in 4- to 6-year-old children of immigrant families. *Frontiers in Psychology* 7; ArtID 1647.
- Patston, T. 2013. Teaching stage fright? Implications for music educators. *British Journal of Music Education* 31 (1), 85-98.

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. 2002. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist* 37 (2), 91-106.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. & Perry, R. P. 2007. The control-value theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. Teoksessa P. A. Schutz & R. Pekrun (toim.) *Emotion in education*. Amsterdam: Elsevier: Boston (Mass.): Academic Press, 13-36.
- Pelletier, C. L. 2004. The effect of music on decreasing arousal due to stress: a meta-analysis. *Journal of Music Therapy* 41 (3), 192-214.
- Peltola, H-R. 2016. Kind of blue: Emotions experienced in relation to nominally sad music. *Jyväskylä Studies of Humanities* 278. Jyväskylän yliopisto.
- Peltomaa, K. 2014. "Opinkohan mä lukemaan?" Lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntouttaminen alkuopetusvaiheessa. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 487.
- Penttinen, M. 2013. Skill development in music reading: the eye-movement approach. Turun yliopisto. *Humaniora* 359. Väitöskirja.
- Perez, I. 2006. The nature of music from a biological perspective. *Cognition* 100 (1), 1-32.
- Perfetti, C. A., Goldman, S. R. & Hogaboam, T. W. 1979. Reading skill and the identification of words in discourse context. *Memory & Cognition* 7 (4), 273-282
- Pianopedagogit ry. 2014. Kysely tasosuorituskäytännöistä. [Viitattu 23.10.2016.] Saatavilla [www-muodossa:](http://www.pianopedagogit.fi/wp-content/uploads/2014/02/Pianopedagogit-kysely-tasosuoritus%20käyt%20käytännöistä%20raportti-5.2.2014.pdf)
<URL:<http://pianopedagogit.fi/wp-content/uploads/2014/02/Pianopedagogit-kysely-tasosuoritus%20käyt%20käytännöistä%20raportti-5.2.2014.pdf>>
- Pick, A. D., Unze, M. G., Metz, S. & Richardson, R. M. 1982. Learning to read music: children's use of structure in pitch notation. *Psychomusicology* 2 (2), 33-46.
- Piro, J. M. & Ortiz, C. 2009. The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students. *Psychology of Music* 37 (3), 325-347.
- Pohjannoro, U. 2010. Soitonopiskelua joustavasti ja yhteisöllisesti. Musiikkiopilaitosten kehitysnäkymiä rehtoreiden arvioimana. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve - Toive, osaraportti 6. Helsinki: Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 5/2010.
- Pohjola, A. 2009. Omaa väriä Suzukiin. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelman opinnäytetyö.
- Pokki, N. 2016. Prima vista -soiton harjoittelu ja sen ohjaaminen. Pedagoginen näkökulma pianistien prima vista -taidon kehittämiseen. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, DocMus-tohtorikoulu. Est 30-julkaisusarja.
- Porna, I. 1993. Taiteen perusopetuksen lainsäädäntö ja sen soveltaminen. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 75-82.

- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. H. T., Poikkeus, A.-M., Tolvanen, A., Torppa, M. & Lyytinen, Heikki. 2008. Developmental links of very early phonological and language skills to second grade reading outcomes: strong to accuracy but only minor to fluency. *Journal of Learning Disabilities* 41 (4), 353-370.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.
- Pörhölä, M. 1995. Yksin yleisön edessä: esiintymisjännitykseen ja esiintymishalukkuuteen liittyvät kokemukset, käyttäytymispiirteet ja vireytyminen yleisöpuhetilanteessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Communication* 2.
- Raekallio, M. 1996. Sormituksen strategiat: tutkimus pianonsoiton sormitusvalinnoista. Sibelius-Akatemia, solistinen osasto, esittävän säveltaiteen tutkimusyksikkö. Est-julkaisusarja 6.
- Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005. Ihminen kulttuurissa - kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. (9., uud. painos) Helsinki: WSOY.
- Rayner, K. 1998. Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin* 124 (3), 372-422.
- Renvall, K. 2006a. Contextual priming in the treatment of anomia. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis*, ser B vol 294.
- Renvall, K. 2006b. Anomiakuntoutus. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo (toim.) *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja*, 435-442. Turku: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Rissanen, M. 2016. Taitamisen tiede - tietämisen taide: taidon oppimisen arkkitehtuuri. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 561.
- Ritaluoto, A. J. 1996. Soikoon musiikki laadukkaasti: Suomen musiikkioppilaitosten liitto 40 vuotta. Helsinki: SML.
- Rogers, G. L. 1991. Effect of color-coded notation on music achievement of elementary instrumental students. *Journal of Research in Music Education* 39 (1), 64-73.
- Ropo, E. 1993. Opetussuunnitelma taidekasvatuksessa. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 55-72.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
- Ryans, D. G. 1960. Characteristics of teachers: their description, comparison and appraisal: a research study. American Council of Education.
- Ryötkynen, S. 2012. Esteetön musiikkipedagogiikka. Pohdintaa koulutuksen kehittämistarpeista. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Musiikkipedagogi YAMK. Opinnäytetyö.
- Räsänen, P. & Ahonen, T. 2002. Matemaattiset oppimisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. (2.-3. painos.) Helsinki: WSOY, 191-234.
- Räsänen, P. 2012. Laskemiskyvyn häiriö eli dyskalkulia. Katsaus. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 128 (11), 1168-1177.
- Saarikallio, S. 2013. Musiikki on kokemuslaji. Teoksessa P. Jordan-Kilki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja: vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2012: 12. Helsinki: Opetushallitus, 37-45.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. 2005. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. (2. painos.) Teoksessa K. Salmela-Aro & J. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa: modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 10-27.
- Salmenhaara, E. 1995. Romantiikka ja Biedermeier. Teoksessa L. Aroheimo-Marvia, F. Dahlström, E. Salmenhaara & H. Wuorela (toim.) Suomen musiikin historia 1: Ruotsin vallan ajasta romantiikkaan: keskiaika - 1899. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY, 325-518.
- Salmi, P. 2008. Nimeäminen ja lukemisen vaikeus: kehityksen ja kuntoutuksen näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 345.
- Salo, K. 2009. Musikaalisuuden liittyminen dysleksian ehdokasgeenien alleleihin – tutkimus musikaalisuuden ja kielenkehityksen yhteisestä geneettisestä taustasta. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Insinöörityö. Bio- ja elintarviketekniikan koulutusohjelma.
- Salonen, T. 2007. Tieteenfilosofia. (4. täyd. painos) Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Sándor, György, 1995. On piano playing: motion, sound and expression. Boston: Schirmer Cengage Learning.
- Sansone, C. & Harackiewicz, J. 2000a. Looking beyond rewards: the problem and promise of intrinsic motivation. Teoksessa C. Sansone & J. Harackiewicz (toim.) Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance. San Diego, CA: Academic press.
- Sansone, C. & Harackiewicz, J. 2000b. Controversies and new directions: is it déjà vu all over again? Teoksessa C. Sansone & J. Harackiewicz (toim.) In-

- trinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance. San Diego, CA: Academic press.
- Sarmanto-Neuvonen, E. 2016. Puhelinhaastattelu. 24.10.2016.
- Schlaug, G. 2001. The brain of musicians: a model for functional and structural adaptation. *Annals of the New York Academy of Sciences* 930: 281-299.
- Schlaug, G., Jancke, L., Huang, Y., Staiger, J. F. & Steinmetz, H. 1995. Increased corpus callosum size in musicians. *Neuropsychologia* 33 (8), 1047-1055.
- Schlaug G., Norton A., Overy K. & Winner E. 2005. Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1060, 219-230.
- Schellenberg, E. G. 2006. Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology* 98, 457-468.
- Schmithorst, V. J. & Holland, S. K. 2004. The effect of musical training on the neural correlates of math processing: a functional magnetic resonance imaging study in humans. *Neuroscience Letters* 354 (3), 193-196.
- Schubert, E. 1996. Enjoyment of negative emotions in music: an associative network explanation. *Psychology of Music* 24 (1), 18-28.
- Schunk, D. E. 1991. Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist* 26 (3&4), 207-231.
- Seidman, L. J., Biederman, J., Monuteaux, M., Weber, W. & Faraone, S. V. 2000. Neuropsychological functioning in nonreferred siblings of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Psychology* 109 (2), 252-265.
- Seidman, L. J., Biederman, J., Monuteaux, M. C., Doyle, A. & Faraone, S. V. 2001. Learning disabilities and executive dysfunction in boys with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology*, 15 (4), 544-556.
- Sereno, S. C. & Rayner, K. Measuring word recognition in reading: eye movements and event-related potentials. *Trends in cognitive sciences* 7 (11), 489-493.
- Service, E. & Lehto, J. E. 2002. Muisti ja oppimisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) *Oppimisvaikeudet: neuropsykologinen näkökulma*. (2. uud. painos) Helsinki: WSOY, 235-268.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. 2003. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology* 94, 143-174.
- Sigmundsson, H. 2005. Do visual processing deficits cause problem on response time task for dyslexics? *Brain and Cognition* 58, 213-216.
- Siegel, D. J. 2001. Memory: an overview, with emphasis on developmental, interpersonal, and neurobiological aspects. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 40 (9), 997-1011.
- Siiskonen, T. 2010. Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 386.
- Sirén, V. 2013. Kriisi uhkaa musiikin ihmemaata. (14.9.) Helsingin sanomat. [Viitattu 20.3.2017.] Saatavilla www.muodossa:

- <URL: <http://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000002674177.html>>
- Sloboda, J. A. 1978. The psychology of music reading. *Psychology of Music*. 6 (2), 3-20.
- Sloboda, J. A. 1985. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press. Oxford Psychology Series 5.
- Sloboda, J. A. 1996. The acquisition of musical performance expertise: deconstructing the "talent" account of individual differences in music expressivity. Teoksessa K. A. Ericsson (toim.) *The road to excellence: the acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games*. Lawrence Erlbaum Associates, 143-165. PAINOS 2014. Psychology Press: New York.
- Sloboda, J. A. & Howe, M. J. A. 1991. Biographical precursors of musical excellence: an interview study. *Psychology of Music* 19 (1), 3-21.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W. & Howe, M. J. A. 1994. Is everyone musical? *Psychologist* 7 (8), 349-355.
- Sloboda, J. A. & Howe, M. J. A. 1999. Musical talent and individual differences in musical achievement: a reply to Gagné. *Psychology of Music* 27 (1), 52-54.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A. & Moore, D. G. 1996. The role of practice in the development of expert music performance. *British Journal of Psychology* 87 (2), 287-309.
- Slone, K. C. 1985. They're rarely too young and never too old to "twinkle": teaching insights into the world of beginning Suzuki violin. (3. painos) Ann Arbor, Michigan: Shar Publications.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. 2012. Children's reading impairments: from theory to practice. *Review. Japanese Psychological Research*, 55 (2), 186-202.
- Sprunger, E. 2005. *Helping parents practise: ideas of making it easier*. Volume 1. St Louis: Yes Publishing.
- Soinne, Liisa. 1984. *Piano soi ja laulaa*. Helsinki: Hellasedition.
- Squire, L. R. 1992. Declarative and nondeclarative memory: multiple brain systems supporting learning and memory. *Journal of Cognitive Neuroscience* 4 (3), 232-243.
- Stakes. 2011. *Tautiluokitus ICD 10*. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus ja kehittämiskeskus 1995. [20.3.2017.] Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi): <URL:<https://www.thl.fi/documents/10531/1449887/ICD-10.pdf/8091c7cc-fda6-4e86-8ef9-7790d8d6a1a2>>
- Stanovich, K. E. 1988. The right and wrong places to look for the cognitive locus of reading disability. *Annals of Dyslexia* 38, 154-177.
- Steptoe, A. 1982. Performance anxiety. *The Musical Times* 123 (1674), 537-541.
- Stein, J. 2001. The magnocellular theory of developmental dyslexia. *Dyslexia* 7 (1), 12-36.
- Steutel, J. W. 1999. *The virtues of will-power: self-control and deliberation*. Teoksessa: D. Carr & J.W. Steutel. *Virtue ethics and moral education*. Routledge international studies in the philosophy of education. Lontoo; New York: Routledge.

- Strandman, R. 2008. Dysleksia: lasten lukemaan oppimisen tukeminen musiikin keinoin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen Pro gradu -työ.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. 2009. PISA 2010. Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010:21.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2005. Piano. Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet 2005.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2005 ja 2008. Eri instrumenttien tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2016. Suomen musiikkioppilaitosten liitto. SML pähkinänkuoressa. [Viitattu 25.9.2016.] Verkkosivu muuttunut viitauksen jälkeen.
- Suzuki, S. 1977. Hoivaten kasvatan soittajan. Suomentaja Liisa-Maria Pukkila. Helsinki: Vikkelä Ville Oy.
- Suzuki, S. 2000. Rakkaudella kasvatettu: tie luonnolliseen oppimiseen musiikkikasvatuksessa. Suomentaja Sari Helkala-Koivisto. Rauma: Vihreälinja Oy. (Alkuteos julk. 1983.)
- Swanson, H. L. 2008. Working memory and intelligence in children: what develops? *Journal of Educational Psychology* 100 (3), 581-602.
- Swanson, H. L. 2003. Age-related differences in learning disabled and skilled readers' working memory. *Journal of Experimental Child Psychology* 85, 1-31.
- Taipale, A. 2009. Matematiikan, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien päällekkäistyminen nuoruusiässä. University of Joensuu Publications in Education 135.
- Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Helsinki: Opetushallitus. Määräys 41/011/2002.
- Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017 / Luonnos 15.3.2017. Helsinki: Opetushallitus. [Viitattu 18.6.2017.] Saatavilla [www-muodossa: <http://www.oph.fi/download/181910_tpo_laaja_oppimaara_perustetektia_luonnos_15.3.2017.pdf>](http://www.muodossa.fi)
- Takala, M. 2006. Mitä on dysleksia? Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-VAIKEUDESTA luki-TAITOON*. Helsinki: Yliopistopaino, 65-85.
- Takala, M. & Kuusela, J. 2009. Tarzan helps to find dyslexics: a pseudo-word test. *Support for Learning* 24 (2), 81-85.
- Tannock, R., Martinussen, R. & Frijters, J. 2000. Naming speed performance and stimulant effects indicate effortful, semantic processing deficits in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology* 28 (3), 237-252.
- Thompson, W. F. 2009. *Music, thought, and feeling: understanding the psychology of music*. New York; Oxford: Oxford University Press.
- Tervaniemi, M. 2006. Musiikin havaitseminen. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo (toim.) *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja*, 435-442. Turku: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Tiainen, H., Heikkinen, M., Kontunen, K., Lavaste, A., Nystén, L., Seilo, M., Vä-litalo, C. & Korkeakoski, E. 2012. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja pedagogiikan toimivuus. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 57.
- Tikka, S. 2017. Soitonopettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana taiteen perusopetuksessa: opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla. Jyväskylän yliopisto.
- Tilastokeskus 2008. Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2007, Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2006/2007 saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetuksen ensisijaisen syyn mukaan1) Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 10.7.2017.] Saatavilla www-muodossa: <URL: http://www.stat.fi/til/erop/2007/erop_2007_2008-06-10_tau_008.html>
- Tilastokeskus 2010. Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2010, Liitetaulukko 5. Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2009–2010 saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetuksen ensisijaisen syyn mukaan 1). Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 10.7.2017.] Saatavilla www-muodossa: <URL: http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_005_fi.html>
- Tilastokeskus 2016. Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2015. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 10.7.2017.] Saatavilla www-muodossa: <URL: http://www.stat.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_tie_001_fi.htmT>
- Tommis, Y. & Fazey, D. 1999. The acquisition of the pitch element of music literacy skills by 3-4-year-old pre-school children: a comparison of two methods. *Psychology of Music* 27 (2), 230-244.
- Trainor, J. L., Tsang, D. C. & Cheung, V. H. W. 2002. Preference for sensory consonance in 2- and 4- month-old infants. *Music Perception* 20 (2), 187-194.
- Trehub, S. E. 2003. The developmental origins of musicality. *Nature Neuroscience* 6 (7), 669-673.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (5., uud. laitos) Helsinki: Tammi.
- Tuomikoski, P. 1993. Uuteen aikaan. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 11-14.
- Tuovila, A. 2003. "Mä soitan ihan omasta ilosta": pitkittäinen tutkimus 7-13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 18.
- Törmälä, J. 2013. Suomen musiikkiluokkien historia: musiikkiluokkatoimintaa 50 vuoden ajalta. Kouvola: Jouko Törmälä.
- Vallerand, R. J. 1997. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Teoksessa M. P. Zanna (toim.) *Advances in experimental social psychology*. San Diego: CA: Academic Press, 271-360.
- Vartiainen, L. 2007. Mitä musiikkiopistojen pääsykokeissa testataan? Tutkimus Helsingissä sijaitsevien SML:n liittoon kuuluvien musiikkiopistojen pääsy-

- kokeista. Helsinki: Stadia. Musiikkipedagogin koulutusohjelma: opinnäytetyö.
- Vaughn, K. 2000. Music and mathematics: modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of Aesthetic Education* 34 (3), 149-166.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon, D. M. 2004. Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? Review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45, 2-40.
- Venneri, A., Cornoldi, C. & Garuti, M. 2003. Arithmetic difficulties in children with visuospatial learning disability (VLD). *Child Neuropsychology* 9 (3), 175-183.
- Vermunt, J. D. & Vermetten, Y. J. 2004. Patterns in student learning: relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review* 16 (4), 359-384.
- Vetoniemi, E. 2016. Kohti inklusiivista opettajuutta ja musiikkioppilaitosta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos.
- Vikman, K. 2001. Kuvionuottimenetelmän ulottuvuudet pianonsoiton alkuopetuksessa. Toimintatutkimus eri kohderyhmillä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 177.
- Virtanen, M. 2015. Kuusi askelta tunnetaitajaksi: emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.
- Vuori, M. 1991. Prima vista -soitto visuaalisena ongelmana: lasten nuotinlukutaidon tarkastelua pianonsoiton alkeistasolla. Sibelius-Akatemia. Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja 8. Lisensiaatintyö.
- Vuori, M. 2002. Katson, soitan, läpielän: pianistisia kokemuksia prima vista -soittamisesta. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 13. Väitöskirja.
- Väljjarvi, J. & Kupari, P. (toim.) 2015., Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? Pisa 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6.
- Waber, D. P., Wolff, P. H., Forbes, P. W. & Weiler, M. D. 2000. Rapid automated naming in children referred for evaluation of heterogeneous learning problems: how specific are naming speed deficits to reading disability? *Child Neuropsychology* 6 (4), 251-261.
- Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. 1987. The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin* 101 (2), 192-212.
- Ward, W. 2007. Teaching musical awareness: the development and application of a 'toolkit' of strategies for instrumental teachers. *British Journal of Music Education* 24 (1), 21-36.
- Weissweiler, E. 1992. Clara Schumann, elämäkerta. Suomentaja Marja Kyrö. Saksankielinen alkuteos Clara Schumann, Eine Biographie. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Westerlund, H. 2003 Reconsidering aesthetic experience in praxical music education. *Philosophy of Music Education Review* 11 (1), 45-62.
- Wetter, O. E., Koerner, F. & Schwaninger, A. 2009. Does musical training improve school performance? *Instructional Science* 37 (4), 365-374.

- Willis, C. G. 2016. Impact of music on mathematics achievement scores among middle school students. Walden University. Väitöskirja.
- Winberg, L. 1980. Suzuki-soitonopetusmenetelmästä. Helsinki: Hellas.
- Wolf, M., Bowers, P. G. & Biddle, K. 2000a. Naming-speed processes, timing and reading: a conceptual review. *Journal of Learning Disabilities* 33 (4), 387-407.
- Wolf, M., Miller, L. & Donnelly, K. 2000b. Retrieval, automacity, vocabulary elaboration, ortography (RAVE-O): a comprehensive, fluency-based reading intervention program. *Journal of Learning Disabilities* 33 (4), 375-386.
- Wolf, M. & Bowers, P. G. 1999. The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 415-438.
- Wolf, M. 1986. Rapid alternating stimulus naming in the developmental dyslexias. *Brain and Language* 27 (2), 360-379.
- Wolf, T. 1976. A cognitive model of musical sight-reading. *Journal of Psycholinguistic Research*. 5 (2), 143-171.
- Wolff, P. H., Michel, G. F., Ovrut, M. & Drake, C. 1990a. Rate and timing precision of motor coordination in developmental dyslexia. *Developmental Psychology* 26 (3), 349-359.
- Wolff, P. H., Michel, G. F. & Ovrut, M. 1990b. Rate variables and automatized naming in developmental dyslexia. *Brain and Language* 39 (4), 556-575.
- Ylijoki, O-H. 2003. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisaatio. (3. painos.) Tampere: Vastapaino. Tampereen yliopisto.
- Young, A. W. 1994. Assesment of visual perceptual impairment. Teoksessa Harding, L. & Beech, J. R. (toim.) Assesment in neuropsychology. Routledge: Lontoo-New York. 97-110.
- Yrjönsuuri, R. 1994. Opiskelulla laatua matematiikan oppimiseen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Zatorre, R. J. 2003. Absolute pitch: a model for understanding the influence of genes and development on neural and cognitive function. *Nature Neuroscience* 6 (7), 692-695.
- Zatorre, R. J. & Halpern, A. R. 2005. Mental concerts: musical imagery and auditory cortex. *Neuron* 47 (1), 9-12.
- Zatorre, R. J., Perry, D. W., Beckett, C. A., Westbury, C. F. & Evans, A. C. 1998. Functional anatomy of musical processing in listeners with absolute pitch and relative pitch. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA* 95 (6), 3172-3177.
- Zelege, S. 2004 Differences in self-concept among children with mathematics disabilities and their average and high achieving peers. *International Journal of Disability, Development and Education* 51 (3), 253-269.
- Zentner, M., Grandjean, D. & Scherer, K. R. 2008. Emotions evoked by the sound of music: characterization, classification, and measurement. *Emotion* 8 (4), 494-521.
- Zimmerman, B. J. 2002. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice* 41 (2), 64-70.

LIITE 1

Haastattelukysymykset

1. Miksi aloitit soittamisen?
2. Mitä muistat soitonopiskelun alkuaajoista?
3. Millaista oli nuottien opettelu? Aloititko heti nuottien lukemisen vai soititko mielestäsi enemmän "korvalla"?
4. Miltä soittaminen tuntui alussa? Helppoa? Vaikeaa? Mukavaa? Ikävää? Osaatko sanoa, miksi?
5. Mitä ajattelet soittamisesta nyt? Millaista se on, mitä pidät soittamisesta?
6. Mikä on helppoa/vaikeaa?
7. Millaista musiikkia soitat mieluiten? Mistä et pidä?
8. Millaiset kappaleet ovat helppoja opetella? Millaiset vaikeita? Vaikuttaa-ko nuottikuva (se miltä nuotit näyttävät) siihen, miltä opettelu tuntuu?
9. Onko sorminnumeroista apua? Entä muista merkinnöistä nuotissa?
10. Entä auttaako uuden kappaleen opettelussa, jos opettaja käy läpi nuottikuvan ensin kanssasi? Muuttuuko "vaikea" nuottikuva helpommaksi?
11. Miten harjoittelet? Pidätkö harjoittelemisesta? Millaisesta harjoittelusta pidät (esim. tietynlaiset kappaleet, harjoitukset ym.)?
12. Millaisia tunteita soittaminen herättää? Onko tietynlaista musiikkia helpompi soittaa "tunteella"? Pitääkö soittamisessa olla tunteita?
13. Mitä ajattelet tasosuorituksista?
14. Pitäisikö mielestäsi esim. lukihäiriön vuoksi saada helpotuksia tasosuoritusvaatimuksiin? Vai uskotko, että tasot voi suorittaa samalla tavoin kuin muut, vaikka onkin jokin oppimisen vaikeus?
15. Mitä ajattelet prima vistan soittamisesta? Oletko kehittynyt prima vistan soittamisessa?
16. Onko sinun helppo muistaa kappaleita ulkoa?
17. Miten ulkoa soittaminen onnistuu esitystilanteessa?
18. Mitä ajattelet esiintymisestä?
19. Mikä koulussa on helppoa/vaikeaa?
20. Onko sinun vaikea ymmärtää esim. historiaa, kun luet sitä? Onko sinun helpompi ymmärtää, jos joku lukee sen sinulle?
21. Onko koulussa annettu erityistä tukea missään oppiaineessa?
22. Tuleeko sinulle koulussa kiire, kun vastaat kokeessa?
23. Mitä musiikki merkitsee sinulle?
24. Mikä on opettajan merkitys soitonopiskelussa?
25. Haluatko kertoa jotain muuta?

LIITE 2

Tiedote ja tutkimuslupapyyntö

Tervehdys kotiväki! Hiihtoloma lähestyy, viimeisellä tunnilla teemme itsearviointin, jonka materiaalia käytän myös luvallanne tutkimuksessani. Pyydän teitä myös täyttämään lomakkeen, jolla haluan selvittää lapsenne oppimista soittotuntien ulkopuolella. Vastaustenne avulla pyrin myös kehittämään omaa toimintaani. Sen vuoksi pyydän teitä myös kirjoittamaan rehellisesti terveisiä ja toiveitanne opettajalle.

Olen kiitollinen siitä, että olette suhtautuneet myönteisesti tutkimukseeni. Tarkoitukseni on sekä kehittää omaa työtäni opettajana että kerätä uutta tietoa siitä, miten erilaiset oppimisen vaikeudet voidaan ottaa soitonopetuksessa huomioon. Olen edellisissä tiedotteissani kertonut, että kaikki oppilaani ovat tutkimuksessani mukana. Kukaan ei ole sitä vastustanut, mistä olen hyvin iloinen. Pyydän teiltä vielä virallisen, allekirjoitetun lomakkeen siitä, että lapsenne saa olla mukana tutkimuksessa. Mitä enemmän tutkittavia on, sitä paremmin yksilönsuoja toteutuu: kukaan ei erotu joukosta. Siksi toivon, että kaikki haluatte olla mukana tutkimuksessani. Jos joku lopettaa soitonopiskelun tutkimusjakson aikana, se ei ole este tutkimuksen onnistumiselle.

Käytän materiaalina tekemiämme luki- matematiikka- ja nimeämisen testejä, sekä myöhemmin tehtäviä vastaavia testejä. Vanhemmilla on oikeus saada tieto lapsen testituloksista. Pyydän lupaanne saada käyttää myös lapsenne pääsykoemateriaalia, jotta voin ottaa tutkimuksessa huomioon myös mahdollisen musikaalisuustestin tuloksen. Pyydän lupaanne saada kuvata opetusta videolle tarvittaessa. Teen myös tuntimuistiinpanoja, joita käytän materiaalina. Kaikki materiaali käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja nimettömänä. Videomateriaali ei tule julkiseen käyttöön. Voitte myös aina vetäytyä tutkimuksesta. Tutkimuksessa mukana oleminen tai siitä pois jääminen ei vaikuta lapsenne soitonopiskeluun.

Jos teillä on kysyttävää tai kommentoitavaa, vastaan mielelläni sekä suullisesti että kirjallisesti. Minuun saa yhteyden sähköpostilla johanna.hasu@xxx.fi sekä puhelimella 040-xx xx xxx. Olette myös aina tervetulleita soittotunnille.

T: Johanna

Tutkimuslupa
Lapseni/lapsemme

_____ saa olla mukana Johanna Hasun väitöstutkimuksessa joka käsittelee oppimisvaikeuksia pianonsoiton opiskelussa.

Olen tietoinen lapseni oikeuksista ja tietosuojan toteutumisesta tässä tutkimuksessa.

Päiväys

Allekirjoitus ja nimen selvennys