

**OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS  
HUILUNSOITON OPISKELUN ALKUVAIHEESSA**

Jyväskylän yliopisto  
Musiikin laitos  
Musiikkikasvatuksen Pro gradu  
Kevät 2004

Katja Teresa Lappi

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistinen	Laitos Musiikin laitos
Tekijä Lappi Mervi <u>Katja Teresa</u>	
Työn nimi Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus huilunsoiton opiskelun alkuvaiheessa	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu
Aika Helmikuu 2004	Sivumäärä 103+ liitteet 5
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Instrumenttiopetuksessa opettaja ja oppilas ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään, usein tilanteessa kahdestaan. Tutkimukseni pohjana ovat Jyväskylän Ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä observoimani kolmen opettaja-oppilasparin tuntikuvaukset. Tuolloin saadusta observointimateriaalista minulle heräsi mielenkiinto, kuinka opettajat huomioivat erilaiset oppilaspersoonat ja oppilaiden vuorovaikutustavat huilunsoiton opetuksen alkuvaiheessa. Minua myös kiinnostaa, miten opettajankoulutuksessa huomioidaan oppilaan iän ja vuorovaikutustaitojen merkitys opetustyössä. Päädyin tutkimuksessani haastattelemaan viittä huilunsoitonopettajaa, kaksi heistä toimi tai oli toiminut myös didaktikkona. Kolme haastatteluun osallistuneista opettajista oli samoja, joiden työskentelyä olin aiemmin observoinut. Näin siis pystyin peilaamaan haastatteluja myös observointijakssoon.</p> <p>Tutkimusmenetelmäksi valitsin kvalitatiivisen tutkimusotteen, haastattelun täydentämään aikaisempaa observointimateriaalia. Haastattelussa halusin opettajien pohtivan monenlaisia näkökulmia aiheesta, opettajien käytännöstä kumpuavia ideoita ja mielipiteitä alkeisoppilaiden vuorovaikutussuhteesta, haasteellisista asioista opiskelun alkuvaiheessa sekä oppilaan kohtaamisesta monella tasolla.</p> <p>Tutkimukseeni osallistuneet opettajat nostivat opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tärkeäksi asiaksi. Tähän kaivattiin myös enemmän huomiota jo opettajankoulutusvaiheessa. Oppilaan innostuksen herättäminen ja säilyttäminen nähtiin tärkeimpänä asiana instrumenttiopetuksen alkuvaiheessa. Opettajat nostivat myös esille, kuinka tärkeää on ottaa oppilas huomioon tuntitilanteessa ja kuinka oppilaan persoona vaikuttaa opetustilanteeseen. Tuntitilanteessa on läsnä aina oppilaan ja opettajan historia, toiveet ja odotukset, sekä ulkoiset puitteet. Mielenkiintoista olisikin tehdä jatkotutkimusta siitä, kuinka oppilaat kokevat opettaja-oppilassuhteen.</p>	
Asiasanat: vuorovaikutus, huilunsoiton alkeisopetus, opettajankoulutus, musiikkiopisto	
Säilytyspaikka	
Muita tietoja	

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TEOREETTINEN TAUSTA</b>	<b>4</b>
2.1	Holistinen ihmiskäsitys	4
2.1.1	Kehollisuus	4
2.1.2	Tajunnallisuus	5
2.1.3	Situationaalisuus	6
2.2	Vuorovaikutus	8
2.2.1	Verbaali ja nonverbaali viestintä	10
2.2.2	Opettajan persoonaan liittyvät tekijät ja tyyli viestiä	11
2.2.3	Mielikuvien ja tarinoiden käyttö opetuksessa	13
2.2.4	Opetuksen asiapitoisuus ja keskustelu osana opetusta	13
2.2.5	Oppilaan persoonaan liittyvät tekijät ja tyyli viestiä	14
2.2.6	Viestinnän kohtaaminen	16
2.2.7	Musiikillinen kohtaaminen	18
2.3	Kehitysvaihe 10-12- vuoden iässä	20
2.3.1	Kognitiivinen kehitysvaihe	22
2.3.2	Psykososiaalinen kehitysvaihe	23
2.3.3	Tunteen kehitysvaihe	25
2.3.4	Musiikin oppimisen taso	27
2.4	Vuorovaikutuksen huomiointi huilunsoitonopettajakoulutuksessa	28
2.4.1	Kahden nykyisen opetussuunnitelman esittely ja vertailua	29
2.5	Huilunsoiton alkeisopetus	32
2.6	Musiikin harrastaminen ja musiikkiopisto opetuksen järjestäjänä	36
2.6.1	Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma viestinnän näkökulmasta	39
2.7	Aikaisemmat tutkimukset	41
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSASETELMA</b>	<b>43</b>
3.1	Tutkimustehtävät	43
3.2	Laadullinen tutkimus	44
3.3	Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	45
3.3.1	Objektiivisuus laadullisessa tutkimuksessa	45
3.3.2	Haastateltavien kuvaus ja valintakriteerit	46
3.4	Huilunsoitonopettaja tutkijana	49
3.4.1	Oma huilunsoitonopettajuus	50
3.4.2	Omat kokemukset huilunsoitonopettajakoulutuksesta	51

<b>4</b>	<b>TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU</b>	<b>55</b>
4.1	Observointijakson koonti	55
4.1.1	Opettajan ja oppilaan tausta ja tuntikäyttäytyminen	55
4.1.1.1	Opettaja A ja oppilas A1	55
4.1.1.2	Opettaja B ja oppilas B1	56
4.1.1.3	Opettaja C ja oppilas C1	57
4.1.1.4	Vertailua taustan ja tuntikäyttäytymisen suhteen	57
4.1.2	Musiikin kokeminen tunnetasolla osana opetusta	59
4.1.2.1	Opettaja A ja oppilas A1	59
4.1.2.2	Opettaja B ja oppilas B1	61
4.1.2.3	Opettaja C ja oppilas C1	62
4.1.2.4	Vertailua opetuksen tunnetason näkökulmasta	63
4.1.3	Observointijaksolla syntynyt vaikutelma vuorovaikutuksesta	65
4.1.3.1	Opettaja A ja oppilas A1	65
4.1.3.2	Opettaja B ja oppilas B1	68
4.1.3.3	Opettaja C ja oppilas C1	70
4.2	Vuorovaikutushaastattelujen antia	73
4.2.1	Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus	74
4.2.2	Oppilaan kohtaaminen	81
4.2.3	Oma opettajuus ja sen taustatekijät	86
4.2.4	Observointijakson opettajien vuorovaikutusarviointi omasta toiminnasta	96
4.2.5	Muita haasteellisia asioita alkuvaiheessa olevia huilisteja opetettaessa	97
<b>5</b>	<b>PÄÄTÄNTÖ</b>	<b>99</b>
	<b>LÄHTEET</b>	<b>102</b>
	<b>LIITTEET</b>	<b>104</b>
	Liite 1: Tuntien ja harjoitusten observointikaavake	104
	Liite 2: Haastattelupohja observointijakson jälkeen	105
	Liite 3: Esitysten observointikaavake	106
	Liite 4: Opettajille tehtävän vuorovaikutushaastattelun teemarunko	107
	Liite 5: Lisäkysymykset didaktikoille	108

## 1 JOHDANTO

”Keskeistä on vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä...” Näin on kirjattu taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2002, 7). Instrumenttiopetus tapahtuu useimmiten yksilöopetuksena, opetustilanteessa ovat läsnä oppilas ja opettaja. Siihen, millaiseksi oppilaan ja opettajan välinen suhde muokkaantuu vaikuttavat hyvin monet tekijät. Myös se, millaisena oppilas ja opettaja tämän suhteen kokevat, vaikuttaa niin oppimistilanteen mukavuuteen kuin oppimistuloksiinkin. Oppilaat ovat instrumentin saloja opiskelemaan alkaessaan yleensä lapsia tai nuoria ja kehitysvaiheessa, jossa monet asiat ovat muokkaantumassa, esimerkiksi käsitys omasta itsestä suhteessa muihin. Huilunsoitonopettajana ja tulevana musiikinopettajana minua erityisesti mietityttää, tiedostammeko me opettajina vastuamme ja asiat mihin kaikkeen opetuksemme vaikuttaa. Tiedostammeko minkälaisen asioiden kanssa olemme tekemisissä rakentaessamme vuorovaikutussuhdetta oppilaan kanssa?

Kiinnostuin opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutussuhteesta instrumenttiopetuksessa ja sen toimivuuteen liittyvistä tekijöistä tehdessäni opinnäytetyötä Jyväskylän ammattikorkeakoulussa (JAMK) vuonna 2002. Työni nimi on Esiintymistilanteisiin valmistautuminen instrumenttiopetuksessa, tapaustutkimus kolmen 10–12- vuotiaan huiluoppilaan kevätlukukaudesta. Seurasin oppilaiden tunteja, harjoituksia ja matineoita. Yksi observeitavista opettajista oli opetusharjoittelua tekemässä oleva opettajaopiskelija, joten sain opinnäytetyössäni tätä kautta näkökulmaa myös siihen miten yhden suomalaisen instrumentinopettajia kouluttavan laitoksen opetusharjoittelussa käsitellään esiintymiseen liittyviä asioita. Observoin työssäni sekä oppilaaseen, että opettajaan liittyviä asioita. Sain tästä observointijaksosta paljon tutkimusmateriaalia. Käytin JAMK:n työhöni laajasta observointimateriaalistani vain pientä osaa, koska muuten työstäni olisi tullut valtavan laaja. Huomasin observointimateriaalia tutkiessani, kuinka paljon merkitsee, kohtaavatko opettajan ja oppilaan ymmärrys ja kieli soittotunnilla.

Alkuperäisenä tarkoitukseni oli tarkastella pro gradu- tutkielmassani näiden JAMK:n työssäni observeitami kolmen täysin erilaisen opettaja- oppilasparin vuorovaikutussuhdetta. Aluksi haastattelin lisämateriaaliksi viittä opettajaa, observointijakson opettajien lisäksi kahta muuta huilunsoitonopettajaa, aiheena vuorovaikutus ja huilunsoiton alkeisopetus (liite 4). Haastattelumateriaali osoittautuikin niin laajaksi ja mielenkiintoiseksi, että minulle heräsi monta mielenkiintoista ja esille nostamisen arvoista asiaa. Päätin tehdä tutkielmani näitä haastattelumateriaaleja laadullisesti analysoiden, observeitujen opettajien kohdalla myös observointimateriaaliini peilaten. Näin tutkimusongelmani selkiytyi ja lähtökohdakseni muodostuivat opettajien henkilökohtaiset ja näin ollen subjektiiviset kokemukset huilunsoiton alkeisopetuksesta ja vuorovaikutuksesta.

Huilunsoittaminen aloitetaan yleensä 10–12- vuoden iässä. Keskityn tässä tutkimuksessani pohtimaan erityisesti opettajan vuorovaikutussuhdetta aloittelijoihin ja tämän vuoksi valotan myös 10–12- vuotiaiden kehitysvaihetta eri näkökulmista. Haluan työni myötä tuoda esille, kuinka monet asiat vaikuttavat oppilaan ja opettajan väliseen viestintätilanteeseen ja kuinka erilaisia viestijöitä ihmiset ovat. Opettajan on tärkeää muistaa oppilaan kehitysvaiheet miettiessään sopivia tapoja viestiä, opettaa ja valita opetusmetodeja. Instrumenttiopetus on kiinteä ja tiivis tilanne oppilaan ja opettajan välillä. Molemmat ovat tässä tilanteessa omina persooninaan, omine toiveineen ja odotuksineen, mukanaan oma historiansa. Tämän

asetelman vuoksi ja korostaakseni omaa käsitystäni ihmisen kokonaisvaltaisuudesta ja ainutkertaisuudesta tarkastelutapani perustuu holistiseen ihmiskäsitykseen. Siinä olemassaolo käsitetään kolmella ulottuvuudella: kehollisella, tajunnallisella sekä situationaalisella.

Aihetta ei ole sellaisenaan aiemmin tutkittu ja tämän vuoksi näen tärkeänä tällaisen tutkimuksen tekemisen. Vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on nimetty uuteen taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja tämän vuoksi on perusteltua tehdä vuorovaikutukseen liittyvää tutkimusta. Tutkielmani keskeisin tehtävä on selvittää, mitä käsityksiä opettajilla on vuorovaikutuksesta. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, kuinka paljon koulutus antaa valmiuksia oppilaan kohtaamiseen ja kuinka suuri osa vuorovaikutustaidoista on persoonakysymyksiä ja kuinka paljon opitaan työssä? Tämä tutkimus luo silmäyksen opettajien käsityksiin ja avaa tietä mahdollisille jatkotutkimuksille.

## 2 TEOREETTINEN TAUSTA

### 2.1 Holistinen ihmiskäsitys

Ihmisen olemassaolon ontologinen perusmuotoisuus voidaan Rauhalan (1986) mukaan esittää kolmijakoisena: tajunnallisuutena, kehollisuutena, situationaalisuutena. Tätä kolme perusmuotoa sisältävää ihmiskäsitystä nimetään holistiseksi ihmiskäsitykseksi. Näissä olemisen perusmuodoissa ihminen realistuu. Tämän ihmiskäsityksen todellisuutta voidaan pohtia esimerkiksi kysymällä: Voiko löytyä ihminen, joka ei ole koskaan kokenut mitään? Voiko löytyä ihminen, joka on täysin aineeton eli läpäisee esimerkiksi seiniä eikä hänellä olisi mitään orgaanisia prosesseja? Voiko löytyä ihminen, jolla ei ole suhdetta kehenkään, joka ei ole esimerkiksi kenenkään lapsi, joka ei tuntisi ketään? Kielteiset vastukset näihin edellä mainittuihin kysymyksiin tarkoittavat sitä, että ihmiseksi kutsutun olennon on todellistuttava ainakin tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden olemismuodossa, järjellisydellämme ajatellen. (Rauhala 1986, 25.)

#### 2.1.1 Kehollisuus

Kehollisuus on ihmisen olemassaolon perusmuoto. Kehollisuuden ontologinen peruste saa Rauhalan (1986) mukaan sisältönsä siitä, kun koetetaan paljastaa ihmisen olemassaolon piirissä esiintyvän tapahtuman struktuuri. Kehollisuudessa on lyhyesti sanottuna kyse olemassaolosta orgaanisena tapahtuma. Elintoiminnot toimivat ilman tajunnan käynnistymistä ja ovat täten välttämättömiä ja tarkoituksenmukaisia ilman mieltä. Elämä on orgaanisen olemassaolon olemus ja siinä kaikki organismin osat muodostavat kokonaisuuden. Mielekkyyperiaate ja kokonaisuudessa vallitsevan dynamiikan huomiointi on edellytys sille, että ihmisen orgaanisen elämän ilmentyminen, esimerkiksi sairauksien ymmärtäminen ihmisen olemassaolon muotona, ymmärretään. Mielekkyyden löytämiseen vaaditaan kuitenkin orgaanisten tapahtumien omien konkreettisten tapahtumien tutkimista. Elintoiminnot tapahtuvat yhteydessä toisiinsa ja siksi orgaanisen tapahtumisen mielekkyyden osoittaminen edellyttää anatomis-fysiologisin metodein tehtyä kuvausta. Elolliset olennot toteuttavat itseään ja yhteistä periaatettaan, elämää, elävän olemassaolonsa aikana. Elämää



pidetään siten orgaanisen olemassaolon olemuksena, kuten mielellisyyttä pidetään tajunnallisuuden perusolemuksena. (Rauhala 1986, 30–32.)

Kosonen (2001) tuo esille kehollisuuden ilmentymisen musiikin harrastamisen yhteydessä. Esimerkiksi rytmillä on vaikutuksia sydämen sykkeeseen ja musiikki välittyy kehoon mm. eri taajuisina värähtelyinä vaikuttaen näin ollen kehossamme kiihdyttään tai rauhoittaen. Kehollisen toiminnan mahdollistaminen, fyysisyys, on mukana niin soittamisessa itsessään kuin musiikin vastaanottamisessakin. Soittimia voikin omalla tavallaan pitää ”kehon jatkeena” musiikkia tehtäessä. Soittajalla voi olla hyvinkin spontaaneita liikkeitä musiikkia tuottaessaan ja soittaessaan. Musiikissa koettavat mielihyvän tunteet voivatkin olla nimenomaan pyrkimistä fyysiseen, omassa kehossa koettuun rentouteen tai keholliseen vireyteen ja aktiivisuuteen. (Kosonen, 2001, 17.)

### **2.1.2 Tajunnallisuus**

Kosonen (2001) kuvaa tajunnallisuutta soittamisen ja musiikkikokemusten tutkimisen kannalta erityisen kiinnostavana olemisen muotona. Musiikkihan herättää ihmisessä joukon erilaisia tunteita, kuten mielihyvää, ahdistusta ja kiihtymystä, jotka kehon reaktioiden kautta välittyvät tajuntaamme. Musiikin välittyminen tulee tajunnan tasolla aistinvaraisesti tajunnallisen ja osittain tiedostetun ymmärtämisen kohteeksi. (Kosonen, 2002, 18.)

Tajunnallisuus on Rauhalan (1986) mukaan olemistapana ja tapahtumisperiaatteiltaan täysin erilainen kuin kehollisuus ja kehollisuuden tapahtumisperiaatteet. Holistisessa ihmiskäsityksessä tajuntaa kuvataan inhimillisen kokemisen kokonaisuutena. Tajunnan fundamentaalinen struktuuri on mielellisyyttä ja mielellisyys terminä taas johdetaan sanasta mieli (engl. sense, kreik. noema). Ihmisen olemuspuoli tulee olemassa olevaksi mielen ilmenemisessä ja niiden keskeisessä organisoitumisessa. Mieli, eli noema on sitä, jonka avulla ymmärrämme ja toteamme ilmiöt ja asiat joksikin. Mieli koetaan aina jossain tajunnan tilassa eli elämyksessä. Havaintoelämys tai tunne-elämys voi olla esimerkkeinä elämyksellisestä tilasta. Havainnossa todetaan esimerkiksi esineen muoto, koko ja väri. Tunteessa taas tarjoutuu tunteenomainen mieli, kuten rakas, hyvä tai vaikka pelottava. Elämys ja mieli ovat tajunnallisen eräänlaisia perusyksiköitä. (Rauhala 1986, 26, 27.)

Mieliä eli noemoja on lukemattomasti ja ne suhteutuvat toisiinsa mielellisyyden sisäisen merkitsevyyden kautta. Mielen asetuttua tajunnassamme suhteeseen jonkin objektin, asian tai ilmiön kanssa siten, että ymmärrämme tuon objektin, asian tai ilmiön kyseisen mielen avulla joksikin, syntyy merkityssuhde. Merkityssuhteet taas muodostavat verkostoja, joista syntyvät niin maailmankuvamme kuin minäkuvammekin. Perusteelliset tajunnan analyysit osoittavat merkityssuhteiden organisoitumisen: uudet mielen ilmentyvät ja suhteutuvat jo olemassa olevaan, tiedettyyn ja tunnettuun kokemusperustaan. Tajunnallinen tapahtuminen on oman historiansa varassa etenevää ja tämä historia jatkuvasti karttuu merkityssuhteiden organisoitumisesta. Muutokseen tähtäävä toiminta etenee hitaasti, tajunnasta kun ei voida ottaa pois eikä sinne lisätä mitään, vaan kaikki pitää tapahtua ymmärryksen kautta. (Rauhala 1986, 27–29.)

Kokemisen muutokseen voidaan tajunnan tasolla pyrkiä esimerkiksi aktivoimalla uusia ”horisontteja”, joiden yhteydessä asiat näyttäytyvät toisessa valossa (Rauhala 1986, 30). Näin tekee esimerkiksi opettaja ajatellessaan opetettavaa asiaa oppilaansa kannalta ja yrittäessään löytää hänelle sopivan harjoitusmenetelmän. Näenkin opettajan todella tärkeänä tehtävänä yrittää nähdä oppilaan tavan ymmärtää, oppilaan tajunnallisuuden hahmottamisen kannalta. Jos opettaja tiedostaa ymmärryksen, millä tavalla oppilaan tajunnallisuus toimii, miten hän jäsentää asioita, silloin hän ehkä löytää myös oppilaan kannalta sopivia keinoja kohdata ongelmallisia ja haasteellisia tilanteita.

### **2.1.3 Situationaalisuus**

Ihminen on olemassaolossaan, jokapäiväisessä elämässä, vuorovaikutuksessa ympäristöönsä ja sen kautta syntyy paljon merkityksiä olemassaolomme (Kosonen 2001, 21). Ihminen kietoutuu Rauhalan (1986) mukaan todellisuuteen oman elämäntilanteensa avulla ja mukaisesti. On käsitettävä, että kietoutuessaan situaationsa rakennetekijöihin eli komponentteihin ihminen samalla muodostuu sellaiseksi kuin niiden luonne edellyttää. Situationaalisuus merkitsee ihmisen elämäntilanteisuutta. Osa situaatiosta muodostuu kohtalonomaisesti, esimerkiksi ihminen ei voi valita vanhempiaan, geneejään tai kansallisuuttaan. Ihminen ei myöskään yksilönä aiheuta luonnonmullistuksia, joihin hän taas saattaa joutua. On myös monia asioita, joita yksilö voi taas tietoisesti valita ja muunnella näin

situaatiotaan. Ihminen voi valita esimerkiksi aviopuolison, harrastukset ja ystävän. Ihminen ei voi valita kohtalonomaisuuden vastaisesti, esimerkiksi jos hän on syntynyt sokeaksi, ei hänestä tule lentäjää. (Rauhala, 1986, 33.)

Rauhalan (1986) mukaan on myös olemassa niin sanottuja konkreettisia ja ideaalisia komponentteja. Konkreettisia ovat vaikkapa ravinteet, saasteet, bakteerit, luonto ja kulttuurin muodosteet. Ideaaleja komponentteja ovat taas arvot ja normit, ihmissuhteet koettuna sisältönä, taide yleensä ja luonto koettuna. Situaatio on lyhyesti kaikkea sitä mihin ihminen on suhteessa. Rauhala (1986, 34) kuvaakin, että ”jos maailman eli todellisuuden ilmiö ei `muotouta` yksilön olemassaoloa, tämä ilmiö ei kuulu tuon ihmisen tilanteeseen”. Situaation tärkeys näkyy erityisen suuresti ihmisen identiteetin muodostuksessa. Olemme esimerkiksi Suomessa suomalaisia ja valtion kannalta veronmaksajia. Ihmisen identiteettiä todetaan usein arkikielessä situationaalisuuden pohjalta, esimerkiksi hän on äiti, näin tähdentyy ihmisen tietty suhde tilanteeseensa. Opettajuus on situationaalisuuden muotona sitä, että ihminen on opettavassa ja kasvattavassa suhteessa toiseen ihmiseen. (Rauhala, 1986, 34–36.)

Situationaalisuus on käsitteenä käsitettävä aina ainutkertaisena. Situationaalisuus saattaa kehollisuudessa ja tajunnallisuudessa tulla tulkituksi aivan uudella tavalla esimerkiksi ympäristön vaihtuessa. (Rauhala 1986, 36.) Kosonen (2001) kokoaa situationaalisuuden merkitystä kertoen kuinka syntymästämme lähtien olemme yhteisten, sovittujen merkitysten maailmassa, missä näkyy oma historiansa, kulttuurinsa ja traditionsa. Kosonen näkee situationaalisuuden selittävänä tekijänä myös sille, ettei klassinen pianomusiikki välttämättä avaudu nuorelle oppilaalle, joka kokee sen vielä uutena ja vieraana. Opettajan ymmärtämisyhteyksistä katsottuna taas kyseinen musiikki olisi nuorelle kehittävä ja kaunista. Nuori, joka ei ole ennen ollut kosketuksessa klassiseen musiikkiin, ei ole tällöin vielä saanut tarpeeksi kokemuksia ja tietoa, jotta klassinen musiikki avautuisi hänelle. Kokemusvarastomme nimittäin karttuu jatkuvasti ja tämä luo uusia merkityksiä ja ymmärrisyhteyksiä ja näin ymmärtämisemme ehdot muuntuvat. (Kosonen, 2001, 23.) Jos opettaja huomioi ja yrittää ymmärtää oppilaan situationaalisuuden rakentuneisuutta: taustaa, historiaa, kontekstia, saattaa myös yhteisen kommunikointikielen löytäminen ja materiaalin käsittely helpottaa tuntitilanteessa. Tässäkin kaivataan nimenomaan opettajan kykyä mukautua ja nähdä asioita toisesta perspektiivistä.

Rauhala (1974) kuvaa myös niin sanottua situationaalisuuden säätöpiiriä, johon kuuluvat toisiinsa yhteyksissä olevat varsinainen ymmärtäminen, orgaaninen ymmärtäminen ja situationaalisuuden esiyymmärtäneisyys (Rauhala 1974, 149). Kaikki kolme olemassaolon muotoa ovat olemassa ja toistensa edellytyksiä. Musiikin vastaanottamisprosessia Lehtonen ja Niemelä (1997) kuvaavat samaistumisena musiikkiin. Meidän omassa ruumiillisuudessamme olevat musiikin juuret ovat sitä kautta osin tajuntamme ulkopuolella. Musiikkiin samaistumisessa kuulija alkaa etsiä itsestään vastaavaa kokemuksellisuutta ja näin selviää nopeasti puhutteleeko kyseinen musiikki kuulijaa ja kokijaa (Lehtonen & Niemelä 1997, 24.)

## 2.2 Vuorovaikutus

Kalliopuskan (1995) mukaan sosiaaliset taidot merkitsevät sosiaalisesti arvostettua ja opittua käyttäytymistä. Yksilö on sosiaalisesti taitava, kun vuorovaikutus koetaan persoonallisesti myönteiseksi kullekin osapuolelle, sekä ensisijaisesti muita hyödyttäväksi. (Kalliopuska 1995, 8.) Oppilaan oppiminen tapahtuu usein vuorovaikutussuhteessa opettajaan. Instrumenttiopetus tapahtuu usein yksilöopetuksena, läsnä tilanteessa ovat oppilas ja opettaja. Onkin tärkeää pohtia kuinka opettajan ja oppilaan, kaksi erilaista, persoonaa kohtaavat vuorovaikutustilanteessa. Opettajan on tärkeä muistaa tässä tiiviissä oppilas-opettajasuhteessa ottaa huomioon niin oppilaan kehitysvaihe, taustat kuin oma persoonallisuuskin. Korpinen (1993) on korostanut kuinka tärkeä oppimistulos terve minäkäsitys on. Pysyväksi tiedoksi oppilaille nimittäin jää se, mikä koskettaa ”minää”. Tämä vaikuttaa koko ihmiseen ja hänen suhteeseensa ympäröivää maailmaa kohtaan. Minäkäsitys on kaikkea sitä, mitä tiedämme ja uskomme itsestämme. Itsearvostukseen sisältyy samoin itseluottamusta, onnistumisen kokemusta ja tavoitteiden realistista asettamista. Koulun ja erityisesti opettajan tehtävänä voidaan pitää oppilaan terveen minäkäsityksen kehityksen tukemista. Terve itsetunto on onnea, innostusta, vapautta, riskejä, ystäviä, kykyä sietää paineita ja kykyä ottaa vastuuta. Rajat ovat terveen itsetunnon omaavan lapsen mielestä kunniaa; lapsi ei arkaile aikuisia, tuntee heikot ja vahvat puolensa ja luottaa tulevaisuuteen. (Korpinen 1993, 13.)

Valokorpi käsittelee lisensiaatintyössään (1997) opettajan viestintäkäyttäytymistä. Opetusviestinnässä (instructional communication) tarkastellaan viestinnän vaikutusta

oppimiseen. Ominaista opetusviestintätilanteille on hyvinkin pysyvät ja rajoittuneet roolit, opettaja ja oppilas, joiden välinen statusero on huomattava. Osapuolet jakavat ja luovat tässä prosessissa tietoa keskenään päästäkseen yhteisymmärrykseen. Tavoitteina tässä prosessissa ovat kognitiivinen, psykomotorinen ja affektiivinen oppiminen. Opetusviestinnällä on selkeä päämäärä ja tämän vuoksi se eroaa tavallisesta keskustelusta. (Valokorpi 1997, 4.)

Rooli on olennainen käsite vuorovaikutuksesta ja viestinnästä puhuttaessa. Ojala ja Uutela (1993) ovat käsitelleet vuorovaikutukseen vaikuttavia peruskäsitteitä. Sosiaalipsykologiassa rooli tarkoittaa tiettyyn asemaan ja tehtävään liittyvää opittua, vakiintunutta tapaa käyttäytyä tietyissä tilanteissa. Ihminen yhdistyy yhteiskuntaan jonkun tietyn aseman, tehtävän ja niihin liittyvien normien ja odotusten eli tietyn roolin mukaan. Ihmisellä voi olla monia erilaisia rooleja tilanteesta riippuen. Roolilla on kaksi puolta: subjektiivinen ja objektiivinen. Ammattirooli opitaan koulutuksessa ja työelämässä, mutta se muokkaantuu hieman persoonan ja ihmisen elämäkokemuksen mukaan. (Ojala & Uutela 1993, 39.)

Yhteiskunta toimii sääntöjen ja normien pohjalta. Yhteiset normit ja säännöt luovat myös sosiaalisissa tilanteissa turvallisuutta ja tekevät sosiaalisen kanssakäymisen helpommaksi. Sekä viralliset, että arkielämän sosiaaliset normit luovat puitteet rooleille. Arkielämässä normit ovat käyttäytymissääntöjä, joiden ei tarvitse olla kirjallisessa muodossa vaan ne opitaan mallien, palkitsemisen ja rankaisemisen myötä. Jotakin käytöstä pidetään totutusti tilanteeseen sopivana, toista taas ei. Opettajaan kohdistuu rooliodotuksia monelta taholta. Opetussuunnitelmat ja kurssikohtaiset tavoitteet säätelevät opettajan toimintaa. Koulun rehtorilla ja työyhteisöllä, opettajakollegoilla on omat odotuksensa. Oppilailta ja heidän vanhemmiltaan on odotuksia, jotka voivat poiketa edellä mainitsemistani kouluympäristön odotuksista. Lisäksi ovat myös yleisön ja politiikan odotukset sekä jokaisella opettajalla oleva käsitys hyvästä opettajasta eli oma ihanneopettajan kuva. Kuinka sitten roolissa käyttäydytään, on roolinhaltijan valinta. Hän voi valita kuinka vahvasti eläytyy rooliinsa, toimiiko odotusten mukaisesti vai jättääkö huomioimatta rooliinsa kohdistuvat odotukset. Jos omat rooliodotukset ja työelämässä esiintyvät viralliset ja epäviralliset käyttäytymisnormit on vaikea sovittaa yhteen, voi seurauksena olla psyykinen ja fyysinen voimien kuluminen, eli loppuun palaminen. (Ojala & Uutela 1993, 39, 40, 42, 43.)

## 2.2.1 Verbaali ja nonverbaali viestintä

Sanomat puheviestinnässä rakentuvat monista merkkijärjestelmistä. Merkkien merkitykset ovat yleisesti sovittuja. Kieli on vain yksi puheviestinnän merkkijärjestelmä, vaikka sitä usein pidetään käyttökelpoisimpana ja ilmaisevimpana. Kieltä eli sanoista koostuvaa merkkijärjestelmää kutsutaan yleisesti verbaaliseksi. Se on suullisesti tuotettua ja mukana on ääni. Puhe taas sisältää sekä verbaalin että nonverbaalin merkkijärjestelmän. Nonverbaaliin eli sanattomaan merkkijärjestelmään kuuluvat äänen lisäksi kasvojen ilmeet, katse, eleet, käsien liikkeet, tilan käyttö, pään liikkeet ja viestijöiden fyysinen välimatka toisiinsa nähden. Merkit vastaanotetaan katsomalla, eli ne ovat visuaalisia järjestelmiä ja äänettä. Kielen avulla rakennetaan suurin osa puhumisen sisällöstä. Tulkittava sanoma muodostuu kuitenkin vasta verbaalista ja nonverbaalista viestinnästä yhteensä. Nonverbaali ei ole missään nimessä mitään oheisviestintää. Mitä pidempään nonverbaalia viestintää on tutkittu, sitä varmemmaksi on tultu siitä, että se ei ole pelkästään omakohtaista, persoonallista itseilmaisua. Nonverbaali viestintä sisältää kielen tavoin sovittuja merkkejä ja merkityksiä. Ihminen kasvaa sen käyttäjäksi ja hallitsijaksi vähän samoin kuin hän kasvaa hallitsemaan kieltä yhteisön jäsenenä. Jotkut nonverbaalit merkit ovat yhteisiä joka puolella maapallolla ja toiset taas ovat kulttuurisidonnaisia. (Valo & Almonkari 1995, 34, 35.) Kalliopuska tuo esille, että 65 prosenttia ilmaisusta on muuta kuin kielellistä (Kalliopuska 1990, 14).

Sanat ja kieli täydentävät toisiaan ja näin ollen väärinymmärrys vähenee. Nonverbaalisti ilmaistaan usein tarkoituksella tai huomaamatta asioita, joita ei voi ääneen sanoa. Kielellinen käyttäytyminen on usein tiedostettua ja siksi hallittua. Nonverbaali viestintä taas on usein spontaania ja tiedostamatonta ja näin ollen paljastavaa. Jos sanallinen ja sanaton viestintä ovat ristiriidassa, uskomme ilman muuta sanattomaan ilmaisuun. Erityisen hyvin pystymme tulkitsemaan esimerkiksi ystäviemme ja rakkaittemme eleitä. Sanallisen ja sanattoman viestinnän osuus painottuu eri tavalla eri tilanteissa. Oppimistilanteissa kielellä on ensisijainen merkitys, samoin esimerkiksi politiikassa ja psykologiassa. Teoreettisesti ajatellen kaikki mitä ihminen kehollaan tuottaa on puheviestintää. Mitä ihminen sitten todella viestittää? Merkkien tavoite voi yhden puhetilanteen aikana vaihtua. Sanat vaihtuvat, kuten eleet ja ilmeetkin, mutta hiukset ja vaatetus pysyvät. Tärkeää on kuitenkin muistaa, ettei pidä liioitella liikaa nonverbaalin viestinnän tulkintaa, esimerkiksi rykäisy saattaa olla vain kurkun selvittelyä. (Valo & Almonkari 1995, 36–38.)

Opettajalla nonverbaali viestintä näkyy instrumenttiopetuksessa koko ajan. Jos yrittää opettaa oppilaalle hyvää ryhtiä ja soittoasentoa ja itse seisoo ja soittaa milloin missäkin asennossa, niin mitä se kertoo oppilaalle? Opettajan ilmeistä oppilas näkee kuinka hän suoriutuu hänelle annetuista tehtävistä. Onko opettaja tyytyväinen oppilaan panokseen, onko oppilas täyttänyt opettajan toiveet? Myös se millä tavalla opettaja ottaa oppilaan vastaan tunnille välittyvät kasvojen ilmeistä. Käyttääkö opettaja koko kehoaan soitossaan ja ilmaisussaan välittyvät myös oppilaalle? Ollaanko tunnilla jäykästi eripuolilla luokkaa vai ollaanko välillä lähekkäin? Kaikki nämä asiat välittyvät tietoisesti tai tiedostamattamme oppilaan ja opettajan välillä. Olisi pedagogina hyvä miettiä, mitä välittää oppilaalle nonverbaalilla viestinnällään. Onko kenties liian hyökkäävä ja eläytyvä, vai pyytääkö paljon eläytymistä ja heittäytymistä musiikkiin, mutta opettaa ja ohjaa hyvinkin vähäeleisesti ja näin ollen antaa ristiriitaista nonverbaalia viestintää oppilaalle.

### **2.2.2 Opettajan persoonaan liittyvät tekijät ja tyyli viestiä**

Kalliopuska (1990) nostaa empaattisuuden yhdeksi opettajan tärkeäksi ominaisuudeksi. Kalliopuskan mukaan empaattinen opettaja on vapautunut ja hänen on helppo ymmärtää oppilaita ja toisia ihmisiä. Empatiahan merkitsee toisen ihmisen eläytyvää ymmärtämistä ja myötäeloa. Empatiassa kokiessaan yksilö todella tajuaa mitä toinen ajattelee, tuntee ja kokee ja näin ymmärtää myös toisen ihmisen toiminnan syyt. (Kalliopuska 1990, 11, 13, 145.) Lahdes (1997) nostaa esille empatian ja sympatian eron. Empatia on kokonaisvaltainen sisäinen kokemustapahtuma. Empatiassa ei jäädä jakamaan toisen iloja ja suruja, vaan siinä samaistutaan toiseen vain hetkittäin ja näin säilytetään mahdollisuus auttaa toista katsomalla asioita etäämmältä. Ihmissuhdetaidoilla on suuri merkitys opettajan työssä niin opetustilanteessa ja koulun sisäisessä vuorovaikutuksessa kuin suhteessa ympäristöön. (Lahdes, 1997, 133, 134.)

Hyytiäinen kertoo Seppälän (2003) tekemässä haastattelussa, että opettajan tulee olla tietoinen omasta itsestään, taustayhteisöstään ja yhteiskunnassa vaikuttavasta tekijöistä voidakseen auttaa lasta tämän omista eikä vain yleisesti hyväksytyistä lähtökohdista käsin. Hyytiäisen mukaan opettajuus syntyy luottamuksesta. Opettajan auktoriteetissa on hänen mukaansa pohjimmiltaan kyse syvästä luottamuksesta. Oppilas luottaa opettajan tietotaitoon hänelle

tärkeässä asiassa. Hyytiäisen mukaan, jos opettaja tämän lisäksi vielä pystyy valamaan oppilaaseen luottamusta tämän omiin mahdollisuuksiin ja tulevaisuuteen ja oppilas tätä kautta näkee, että hankaluuden ovat voitettavissa, niin ei auktoriteettia sen kummemmin tarvita. Tärkeimmäksi Hyytiäinen nostaa oppilaan kohtaamisen, kuuntelemisen ja sen, että on oikeasti olemassa hänelle. (Seppälä, 2003, 26, 28.)

Oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jota opettaja oman roolinsa mukaisesti ohjaa. Tämän sosiaalisen vuorovaikutuksen ja opettajan roolin oppilas kokee yksilöllisesti. Opettajan antama palaute ja toisaalta odotukset oppilasta kohtaan vaikuttavat oppilaan suhtautumisessa itseensä. Opettajan minäkäsitys vaikuttaa hänen ulkoiseen olemukseensa. Opettaja vaikuttaa oppilaaseen koko persoonallaan ja hänen käyttäytymisessään näkyy millaisena hän kokee itsensä. Tutkimuksen mukaan opettajat, joilla on alhainen minäkäsitys, käyttävät perinteisiä ja muodollisia opetusmenetelmiä ja heidän opetustyyliinsä on usein joustamaton. (Korpinen 1993, 14, 15.) Opettaja ei uskalla kokeilla itselleen oudompia, kenties oppilaskohtaisempia opetusmenetelmiä ja heittäytyä tilanteeseen, vaan huonon itsetunnon omaavana pidättäytyy tutussa ja turvallisessa opetusmallissaan. Tämä voi olla harmi oppilaan syvällisen oppimisen ja luovuuden kehittämisen kannalta.

Itsensä hyväksyvä ja terveen itsetunnon omaava opettaja hyväksyy muut omina itsenään, siis myös oppilaat. Tällä asenteella on tärkeä vaikutus oppilaiden hyväksytyksi tulemisen tunteeseen. Minäkäsitys muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja heijastuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen, jollaista opettajan työ suuremmissa määrin on. Useat opettajan ja vanhempien odotuksia käsittelevät tutkimukset ovatkin osoittaneet miten kasvattajien odotukset ovat itseään toteuttavia ennusteita ja vaikuttavat kasvatuskäytänteiden ja viestintätilanteiden kautta lapsen minäkäsitykseen ja koulusuoritukseen. (Korpinen 1993, 15, 16.)

Rytkönen pohtii myös puhe- ja ilmaisukasvatuksen opintojen merkitystä opettajaksi kasvamisessa. Nämä opinnot kehittävät myös toisen eli oppilaan ilmaisun tulkitsemista. Opettajan heikot ilmaisulliset valmiudet voivat muodostaa rajoituksen myös oppilaiden ilmaisun kehittymiselle. Olisi tärkeää luoda erilaisiin tilanteisiin luova opetustapa, joka kehittäisi ja laajentaisi oppilaan persoonallista kokonaisilmaisua. (Rytkönen 1993, 133.)



### 2.2.3 Mielikuvien ja tarinoiden käyttö opetuksessa

Lapset kehittyvät yksilöllisesti. 10–12- vuoden iässä joku saattaa elää vielä mielikuvitusmaailmassa ja oppii hyvin, jos opettaja käyttää mielikuvia ja tarinoita opetettavan asian tukena. Toinen oppilas saattaa taas kaivata hyvinkin konkreettista tiedon käsittelyä ja pitää itseään jo nuorena ja täten mielikuvia jo lapsellisen, ”lasten hömppänä”. On tärkeää havaita lapsen tyyli viestiä ja opettajana mukautua siihen. Puro (1996) tuo esille Gilesin puheen mukauttamisen teorian. Teoriassa tarkastellaan sitä kuinka keskenään viestivät ihmiset mukauttavat, tai jossain tapauksessa nimenomaan eivät mukauta omaa puhettaan ja viestinnällistä käyttäytymistä suhteessa toiseen. Onnistunut keskinäisviestintä siis edellyttää ihmisten mukautumista toistensa viestintään. (Puro 1996, 89.)

Huilunsoittoa aloittaessa oppilas kohtaa monta uudenlaista asiaa liittyen huilun käsittelyyn, soittoasentoon, hengitykseen ja niin edelleen. Se kuinka opettaja ohjaa oppilasta kohtaamaan uudet haasteet ja tilanteet riippuu tietysti opettajasta. Oppilaalla on monta asiaa mietittävänä ja jos opettaja tuo asiat lähemmäksi oppilasta esimerkiksi käyttäen paljon mielikuvia ja vertauksia, monet asiat saattavat avautua oppilaalle paremmin kuin niistä konkreettisesti puhuttaessa. Esimerkiksi oppilasta voi pyytää sihisemään äkäisesti kuin käärme tai äkäinen kissa sen sijaan, kun pyytäisi häntä tuottamaan sihinä-ääntä käyttäen aktiivisesti palleaa ja hengityslihaksia. Voi olla, että mielikuvat eivät välttämättä avaudu oppilaalle ja opettajalle samalla tavalla, siksi opettajan olisi hyvä lähteä liikkeelle oppilaslähtöisesti ja miettiä kuinka oppilas voisi käsittää asian jouhevimmmin. Opettaja voi viljellä paljon erilaisia mielikuvia, sillä yleensä oppilas niistä jonkin avulla ymmärtää asioita selvemmin. On myös tärkeää, että opettaja pyytää oppilasta tunnustelemaan mitä hän tekee silloin kuin jokin asia sujuu oikein ja tätä mielikuvaa opettaja voi muistuttaa jatkossakin samaa asiaa käsitellessä, esimerkiksi ”muistatko kun viimeksi ajattelit silloin leikkisää koiranpentua ja sait kappaleen kuulostamaan iloiselta, kokeilepas nyt samaa”.

### 2.2.4 Opetuksen asiapitoisuus ja keskustelu osana opetusta

Opetuksen asiapitoisuudella tarkoitan tässä yhteydessä lähinnä sitä kuinka opettaja tuo tietoa esille ja kuinka opettajajohtoisesti oppiminen tapahtuu ja kuinka irrallista ja kenties kuivaakin

tiedon käsittely on. Leiwo (1994) pitää opetuskeskustelua sosiaalisena vuorovaikutuksena oppilaan ja opettajan välillä. Leiwo korostaa, että oppiminen ei ole pelkkää muistamista vaan oppilaan on myös opittava hankkimaan ja käsittelemään tietoa. Opetus ei myöskään ole mitään tahansa keskustelua ja opettajan keskustelurooli riippuu opetettavasta asiasta. Pelkkä kuulustelu ei täytä opetuskeskustelun kriteereitä, vaan esimerkiksi faktojen väliset kausaaliset ja temporaaliset suhteet, joista voi esittää hypoteeseja, joita taas voi perustella, puolustaa ja hylätä, sopivat opetuskeskusteluksi. Tälle on ominaista se, että opettaja osaa ja tietää asiat ja yrittää keskustelemalla saada oppilaan oppimaan ja päättämään ja tätä kautta ratkaisemaan ongelmia. On muistettava, että arvoista keskustellessa opettaja ei myöskään välttämättä ole tiedollinen auktoriteetti ollen aina oikeassa. Opetuskeskustelussa kysymyksillä on yleensä kuulusteluluonne: kysymykset tekee opettaja ja niiden tavoite on saada tietää tietääkö oppilas jonkin asian ja ne käsittelevät lähinnä faktatietoa. (Leiwo 1994, 115, 116.)

Mielestäni huilunsoiton alkuvaiheessa olisi hyvä mahdollisuus opiskella uusia asioita keskustelemalla ja tunnustelemalla tuntemuksiaan, tietysti oppilaan oppimistyylistä ja persoonasta riippuen. On hyvin vaikea joskus pukea sanoiksi esimerkiksi sitä mitä tekee eritavalla puhalluksen suhteen soittaessaan toisen oktaavin ääniä verrattuna ensimmäisen oktaavin ääniin, tässä opettajan verbaliset kyvyt mitataan. On myös tärkeää, että oppilas oppii itse tunnustelemaan alusta pitäen mitä tekee kehossaan ja kuinka hän itse kokee tietyt asiat, oppilaan tulee oppia tiedostamaan toimintojansa. Hän saattaa esimerkiksi tunnilla tehdä asioita aivan oikein, kun opettaja on vieressä antamassa suoraa palautetta. Kotona hän taas saattaa harjoitellessaan olla epätietoinen, soittaako oikein vai väärin. Hänellä ei ole tietoa millainen tuntemus hänellä oli oikein soittaessaan. Alkuvaiheessa oppilaan kanssa voi keskustella paljon musiikillisista asioista, esimerkiksi keksiä kappaleista mielikuvia ja tarinoita ja näin tuoda musiikkia lähemmäksi oppilaan kokemusmaailmaa.

### **2.2.5 Oppilaan persoonaan liittyvät tekijät ja tyyli viestiä**

Jäsenyys koululuokassa, oppimisyhteisössä, on tärkeä lapsen sosiaalisen kehityksen ja vuorovaikutustaitojen kannalta. Hyvän olon tunne tovereiden keskuudessa tuo itsevarmuutta, yhdessä elämisen kannalta suotuisat ja hyvät piirteet, toisten huomioonottaminen, avuliaisuus, rehellisyys ja itseluottamus pääsevät kehittymään suotuisassa sosiaalisessa

oppimisympäristössä. Vuorovaikutustaitoja ajatellen on eduksi, jos lapsi on suhteessa ikätovereihinsa oppinut kunnioittamaan toisten oikeuksia ja tunteita, sekä osaa kuunnella toisia lapsia ja vaihtaa heidän kanssaan mielipiteitään. Lapsen ja opettajan väliselle suhteelle taas on eduksi, jos lapsi on tottunut kuuntelemaan aikuisia, olemaan aikuisten kanssa ystävällisessä yhteistyössä, sekä ottamaan vastaan ohjausta ja tietoa. Opettaja pyrkii kehittämään kaikissa oppilaissaan yhteiselämän kannalta suotuisia taitoja, erilaiset taustat ja persoonallisuudet huomioon ottaen. (Takala & Takala 1992, 208.)

Dunderfeltin (1999) mielestä persoonallisuuden perusoivallus on se, että tajuaa ihmisen persoonallisuuden ja psyyken monikerroksisena rakenteena, jonka tärkeimpänä tekijänä voi pitää jokaisen ihmisen ainutlaatuista yksilöllisyyttä. Monikerroksisuus syntyy nimenomaan siitä, että psyykessämme on sekä tietoisia, että tiedostamattomia tasoja. Persoonallisuutemme muokkaantuu moniulotteiseksi vuorovaikutuksessa ympäristömme kanssa eli suhteissa vanhempiin, sisaruksiin ja lähiympäristöön. Yksilöllisyys tarkoittaa sitä, että jokainen ihminen on ainutlaatuinen kokonaisuus, eikä se suinkaan tarkoita, että kaikki ajattelumme, tunteemme ja toimintamme olisivat jotenkin erinomaisia ja ainutlaatuisia. Ihmiset toimivat hyvin stereotyyppisesti eli tiettyjen ennakoitavissa olevien tyylien ja tapojen mukaisesti. (Dunderfelt 1999, 15, 16.)

Oppilaat ovat erilaisia persoonia. Instrumenttiopettajan tilanne on siinä mielessä ihanteellinen, että opettaja pystyy keskittymään yhteen oppilaaseen ja persoonaan yksilöllisesti kerrallaan. Oppilas voi olla hyvinkin ulospäin suuntautuva, avoin ja reipas. Opettaja voi lähestyä tällaista oppilasta itsekkin hyvin reippaana ja ulospäin suuntautuvana. Tällaista oppilasta voi kenties neuvoa esimerkiksi hengitysasioissa ihan fyysisesti kokeillen meneekö oppilaan ilma kylkiin hänen hengittäessään. Jos taas oppilas on ujo ja sisäänpäin kääntyvä opettajan tulee ehkä miettiä miten lähestyä oppilasta ettei tämä säikähdä ja vetäydy vielä enemmän kuoreensa. Toisaalta opettaja voi yrittää myös omalla reippaudellaan ja rohkeudella saada oppilastakin enemmän heittäytymään tuntiin.

Opetustilanteessa ovat läsnä oppilaan ja opettajan odotukset, historia ja tausta kuten edellä on ilmennyt. Näin ovat myös tottumukset ja tavat. Opettajan on olennaista huomioida, kuinka kontaktihakuinen oppilas on, vai vetäytyykö hän omiin oloihinsa ja kaipaa omaa tilaa. Opettajan tulee harkita tarkkaan, kuinka lähestyy oppilasta niin fyysisesti kuin persoonaankin

kohdistuen, toiset kestävät enemmän esimerkiksi itseän kohdistuvaa palautetta kuin toiset. Oppilas hakee usein kontaktia ja turvaa opettajasta silloin, kun tuntee itsensä uhatuksi esimerkiksi esiintymistilanteissa. Opettajan onkin syytä muistaa olla aina tarvittaessa oppilaan tukena ja turvana.

Oppilaan nonverbaali viestintä kertoo opettajalle joskus paljon enemmän kuin sanat esimerkiksi, jos opettaja kysyy oppilaalta, onko tämä ymmärtänyt jotain tiettyä asiaa. Oppilas saattaa sanoa ymmärtävänsä, mutta ilmeet ja eleet kertovat aivan muuta. Kokeneella pedagogilla kehittyikin usein vaistot nähdä, milloin oppilas puhuu totta ja milloin ilmeet, eleet ja epävarmuus kertoo muuta. Kuten opettajan viestimiseen siis myös oppilaan nonverbaaliin viestimiseen on syytä kiinnittää huomiota ja tarkastella kuinka oppilas käyttäytyy. Opettajan auktoriteettiaseman vuoksi oppilas ei välttämättä sano opettajalle vastaan, mutta oppilaan eleistä opettaja voi hyvinkin aistia esimerkiksi, jos oppilas tuntee jonkin harjoituksen itselleen epämiellyttäväksi. Näin taitava pedagogi siis kommunikoi oppilaan kanssa myös huomioiden tämän nonverbaalit viestintämerkit.

### **2.2.6 Viestinnän kohtaaminen**

Ideaalinen suhde oppilaan ja opettajan välillä perustuu keskinäiselle kunnioitukselle ja luottamukselle (Kurkela 1993, 343). Viestintätilanteessa voidaan miettiä erilaisten ihmisten kohtaamista myös heidän henkilökemiansa kautta. Henkilökemia Dunderfeltin (1999) mukaan tarkoittaa psykologisia vaikutteita ihmisten välillä: tunteiden, ajatusten, mielikuvien ja tekojen muodostamaa sosiaalista kenttää, jonka voi kokea, mutta jota ei voi millään välineellä mitata. Dunderfelt pitää ihmisten erilaisten persoonallisuuksien vaikutusta yhteistyössä tärkeänä. Oleellista hänen mukaansa on, että ihmiset tulevat toimeen keskenään ihmisinä, yksilöinä, persoonina riippumatta siitä minkä viran haltijoita he ovat tai mitä he harrastavat ja minkä kulttuurin edustajia he ovat. (Dunderfelt 1999, 11–13.)

Viestintätilanteissa kohdentaminen on avainasemassa: kontaktin luominen viestintäkumppaniin ja viestintäkumppanin kuunteleminen ja huomiointi. Tarkka viestinnän kohdentaminen edellyttää viestintäkumppaneiden peruspiirteiden tuntemista. Taitavalla viestijällä on viestintätilanteessa tietoisuus myös vuorovaikutuksen tason tapahtumista. Oma

toimintaa pitää pystyä arvioimaan, samoin muiden reaktiota ja tätä kautta vuorovaikutuksen etenemistä. Omat ajatukset ja aikomukset on tärkeä tiedostaa, jotta pystyy muodostamaan herkkyyden havainnoida mitä tilanteessa tapahtuu ja millaisen vastaanoton oma puhuminen saa. (Valo & Almonkari 1995, 56, 57, 71.)

Havainnollistamisen tarve määräytyy sekä viestinnän tavoitteista että kuuntelijoista. Havainnollisuus voi myös liittyä persoonalliseen viestintätyyliin, toiset vain värittävätkä puhettaan muita enemmän. Kaikkien kannalta on kuitenkin tärkeä opetella havainnollistamisen taitoja, koska niitä tarvitaan monissa viestintätilanteissa. Havainnollisuus syntyy sekä äänestä että äännettömästä ilmaisusta. (Valo & Almonkari 1995, 79, 87, 88.) Opettajan on olennaista osata havainnollistaa puhettaan ja opetettavaa asiaa siten, että oppilaskin asian ymmärtää ja vielä monella tasolla.

Aloitettuaan koulunkäynnin lapsen omanarvontunnon ja itsearvostuksen kehittymiseen vaikuttaa olennaisesti se, miten lapsi kokee menestyvänsä kouluopinnoissa ja minkälainen ilmapiiri koulussa vallitsee. Opettajan merkitys ilmapiirissä on merkittävä, joskin kilpailuyhteiskunta sinänsä heijastuu helposti kouluun. Aikuisen antamien tehtävien ja ohjaamisen tuloksena tavoitteinen oppimistoiminta alkaa kehittyä jo esikouluiässä ja varhaisessa kouluiässä. Tavoitteinen oppiminen ei rajoitu koulumaisiin eikä tiedollisiin suorituksiin vaan koskee kaikkia arkielämän toimintoja, joista lapselle annetaan vastuuta itsenäisesti. Onnistumisella on keskeinen merkitys. Eri kertojen yritykset ja niiden lopputulokset liittyvät lapsen kokemuksissa yhdeksi kokonaisuudeksi ja luovat suhtautumistavan oppimiseen. (Takala & Takala 1992, 223, 225.)

Myös instrumenttiopetuksen piirissä kilpailu, itsensä ja taitojensa vertailu muihin korostuu niissä tilanteissa, jolloin oppilaat vertaavat keskenään joko vapaa-aikana tai tuntien yhteydessä etenemistään, saavutuksiaan ja opettajan tyyliä opettaa heitä. Opettajan on hyvä olla johdonmukainen palautteissaan ja etenemisessään ja kohdella reilusti ja tasapuolisesti oppilaitaan vaikka he opetustilanteessa eivät kaikki olekaan läsnä. Opettajan tulee kuitenkin suhteuttaa palaute ja eteneminen sekä opetusmenetelmät oppilaaseen yksilöllisesti. Instrumenttiopetus on siinä mielessä ihanteellista, että opettaja voi, jos vain kykenee, mukautumaan ja eläytymään oppilaan asemaan, opettaa kutakin oppilasta yksilöllisesti ja

oppilaslähtöisesti. Opettajan ei tarvitse suuren ryhmän takia tehdä kompromisseja opetusmetodien ja etenemisnopeuden suhteen.

Jos oppilaan ja opettajan viestintätyylit kohtaavat, oppilas ja opettaja saavat silloin opetuksesta enemmän irti. Yhteisen viestintäkielen löytäminen on kompromissien tekemistä. Vuorovaikutussuhteessa molemmat ovat aktiivisia tekijöitä. Opettajan tulee olla valppaana tekemään havaintoja ja aistimaan missä mennään. Tulee olla reilu ja kannustava. Opettajan tulee tunnistaa oma persoonallisuutensa ja siitä lähtien muodostaa tapansa opettaa oppilaita oppilaslähtöisesti siis myös heidän viestintätapansa huomioonottaen. Kaikkia oppilaita ei voi näin henkilökohtaisessa opetussuhteessa opettaa samalla muotilla.

Oppilas saa opettajalta palautetta edistymisestään ja siitä, kuinka heidän suhteensa toimii. Opettajan palaute ja kommentit ja se kuinka oppilas ne ymmärtää vaikuttaa 10- 12- vuotiaana paljon myös oppilaan minäkuvan muodostumiseen. Tästä syystä opettajan olisi mietittävä tarkkaan kuinka oppilaan kanssa sujuu ja kuinka hän viestittää oppilaalle tämän onnistumisia ja mahdollisia puutteita. Opettajalla on yllättävän ja usein miellettyä suurempi rooli oppilaan itsetunnon kehittämisessä. Jos viestintä osoittautuu ”ontoksi” ja opettaja omasta mielestään kannustaa ja tukee ja oppilaan mielestä ei, syntyy helposti ongelmia. Pahemmassa tapauksessa viestintätyylit siis eivät kohtaa. Tällöin opettajan tulisi miettiä mitä tehdä, jotta yhteinen sävel oppilaan kanssa löytyisi. Voi myös olla, että oppilaan ja opettajan persoonat eroavat niin rajusti toisistaan, ettei yhteistä säveltä millään löydy. Tässä tilanteessa voidaan vaihtaa opettajaa. Tämä opettajavaihto kuitenkin pitäisi tehdä ja hoitaa niin, ettei oppilaalle jää sellaista kuvaa, että hän on epäonnistunut ja hänessä on jotakin vikaa, kun hän ei saanut opettajan opista mitään irti.

### **2.2.7 Musiikillinen kohtaaminen**

Kosonen (2001) on tutkimuksessaan pohtinut musiikillista kompetenssia ja opettaja-oppilassuhdetta. Soittamiseen ja musiikkikokemuksiin musiikin vastaanottamisessa ja tuottamisessa vaikuttavat kompetenssitason vaihtelevat. Jokaisella on yksilöllinen tapa ymmärtää musiikkia, mutta ymmärrystä ohjaava normisto on opittu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja näin ollen normisto on kulttuurisidonnainen. Yleisten koodien taso,

peruselämys, on soittamisen mielekkyykokemusten analyysissä kompetenssitasoista keskeisin ja kaikille yhteinen. Soitonopettajan ja oppilaan yhteisen ymmärtämisen alue on välttämätön yhteistyön edellytys. Tämän voi myös laajemmin ajatella olevan opettajan ja oppilaan elämysmaailman kohtaamista. Musiikillisen kompetenssin mallin sovellutus selittää tätä kohtaamista. Malli kuvaa taiteellisen ja kansanomaisen kompetenssin suhteita. Soitonopettaja lähestyy tunteilannetta professionaalisen tietämyksensä ja taitonsa kautta enemmän taiteellis-esteettisen kompetenssin näkökulmasta, oppilas taas lähestyy soittamaansa musiikkia kansanomaisesti, peruselämyksiin tukeutuvasta kompetenssista. Tutkimusaineistostaan Kososen havaitsi kuinka opettajan auktoriteettiasemaa pidettiin soittotunnilla kävijöiden keskuudessa vahvana eikä sitä ei kyseenalaistettu. Yleisinhimillisuus nousi kuitenkin ammattitaidon ohella hyvän opettajan ominaisuudeksi. (Kosonen 2001, 119, 121.)

Kososen (2001) mukaan parhaimmassa tapauksessa instrumenttiopetustilanteessa opettajan ja oppilaan kompetenssit voivat olla monelta osin yhteneväisiä. Oppilaalla on myös omiin merkitysyhteyksiin ja muuhun musiikilliseen elämänalueeseensa liittyviä ymmärtämisyhteyksiä. Opettajalla taas on oma ammatillinen näkökulma koulutuksen ja kokemustaan kautta ja niistä syntyneet ymmärtämisyhteydet. Se kuinka suureksi yhteinen kompetenssialue laajenee, heijastuu yhteisenä ymmärtämisenä musiikillisen ajattelun lisäksi myös kaikessa inhimillisessä vuorovaikutuksessa. (Kosonen 2001, 121, 122.)

Kosonen (2001) näkee myös yhteyden siinä kuinka pitkä historia soittajalla ja opettajalla on ollut. Kun opettaja ja oppilas tuntevat toisensa ja mieltymyksensä ymmärtämisyhteydet voivat olla hyvinkin suuret. Yleisten koodien tasolla tapahtuva ymmärrisyhteys nousee tärkeäksi. Molemmille osapuolille voi olla merkityksellisempää jakaa primäärikokemuksia sävelten välityksellä kuin käyttämällä verbaalista keskusteluyhteyttä. Kososen tutkimuksen aineistosta nousee tärkeäksi myös soittajien kertomukset opettajan ja oppilaan kohtaamisesta inhimillisellä tasolla: ystävinä, ihmisinä, ymmärtävänä aikuisena ja nuorena oppilaana. Tuonkaltainen ystävyys voi jatkua varsinaisen opiskeluyhteistyön päätyttyäkin. Myös oppilaan muu musiikillinen elämä ja suuntautuneisuus vaikuttavat kompetenssien kohtaamiseen. Jos oppilas kuuntelee vapaa-ajalla muunlaista musiikkia, muuttuu myös kompetenssien kohtaaminen ja oman kompetenssin alue suurenee. Parhaimmillaan tässäkin syntyy uusia musiikillisia ymmärtämisyhteyksiä puolin ja toisin. (Kosonen 2001, 122.)

Kosonen (2001) valottaa myös asian surullista puolta: kaikilla soittajilla ei saata muodostua lainkaan yhteistä aluetta opettajansa kanssa. Tämä yhteistyön puute tai puuttuminen kokonaan opettajan ja oppilaan välillä voi johtaa opettajan tai jopa instrumentin vaihtamiseen. Jos ei löydy yhteistä musiikillista ymmärrystä on yhteisen kompetenssin aluekin todella suppea ja näin ei ole yhteisymmärryksen luomia edellytyksiä hyvälle ja toimivalle opettaja-oppilassuhteelle. Musiikin ymmärtämisen suhteen ilmenevä erilaisuus opettajan ja oppilaan välillä ei tarkoita suoraan sitä ettei opettaja-oppilassuhde olisi toimiva, jos yhteistä ymmärtämistä on molempien kannalta olennaisilla alueilla ja vieläpä toisen kompetenssia kunnioittaen. (Kosonen, 2001, 122, 123.)

### **2.3 Kehitysvaihe 10–12- vuoden iässä**

Jarasto ja Sinervo (1998) tuovat esille kuinka lapsen jokaisella kehitysvaiheella on oma rytminsä. Tunne-elämän, sosiaalisten taitojen ja valmiuksien, älyllinen ja tiedonkäsittelytapojen kehittyminen etenee kullakin lapsella eri tahdissa. Jokaisella on niin sanottu yksilöllinen kehitysprofiili. Lapsen valmius suoriutua elämän eri osa-alueilla riippuu näiden kehitystekijöiden tasosta ja niiden keskinäisistä suhteista. Lapsen kokemusten ja oman historian merkitys on suuri ja nämä vaikuttavat tulevaan kehitykseen. (Jarasto & Sinervo 1998, 22.)

Dunderfeltin (1998) mukaan ensimmäistä kahtakymmentä ikävuotta pidetään kehityksen perusvaiheena. Koulukypsyys saavutetaan yleensä 7-vuoden iässä, jolloin lapsi yleensä on sellaisessa kehitysvaiheessa, että hän omaa tarvittavat kehityksen peruspiirteet koulunkäyntiä silmälläpitäen. Fyysinen kasvu ja kehittyneisyys alkaa olla sillä tasolla, että lapsi kykenee selviytymään esimerkiksi koulumatkasta omin toimin. Pitkäjänteisyys ja keskittymiskyky ovat kehittyneet sen verran, että lapsi pystyy työskentelemään keskittyneesti koulussa. Myös kyky irtautua vanhemmista koulupäivän ajaksi ja itsenäisyys kuuluvat kyseiseen kehitysvaiheeseen. Sosiaalinen kehittyneisyys, empatia ja kyky työskennellä muiden kanssa ja hakeutua muiden seuraan kuuluu koulukypsyuteen. Myös kognitiivisten kykyjen kehittyminen, kyky ymmärtää puhetta sekä ilmaista itseään puhuen on olennaista kouluiän kynnyksellä. Ajattelu kehittyy myös konkreettien operaatioiden tasolle. (Dunderfelt 1998, 85.)



Seuraavan kehitysvaiheen Dunderfelt (1998) rajaa 7-12- vuoden ikään. Lapsen aloittaessa koulun hän on usein keskellä monia fyysisiä, psyykkisiä ja yksilöllisyyteen liittyviä muutoksia. Uusi ympäristö, uudet tilanteet ja haasteet asettavat lapselle suuria vaatimuksia sopeutua ja sisäistää uutta informaatiota. Lapsella on suuri into oppia uutta ja tätä kautta myös voimia kohdata vaikeuksia. (Dunderfelt 1998, 86.)

8-10- vuotiaana tapahtuu paljon yksilöllisyyden vahvistumiseen liittyviä kehitystapahtumia. Lapsi osoittaa kritiikkiä niin itseään kuin opettajaansakin kohtaan. Lapsi vertaa itseään suhteessa muihin ja suhteessa kosmiseen maailmankaikkeuteen. Lapsi vankistuu myös fyysisesti. Kilpailu on lapsille tässä vaiheessa yleistä esimerkiksi urheilussa. Toisaalta tässä ikävaiheessa osa harrastuksista jää pois: harrastuksia kokeillaan ja itselle mieluisaa harrastusta etsitään. Lapsi elää vielä hyvin pitkälti fantasiamaailmassa. Kehittyvällä lapsella ei ole vielä kykyä hahmottaa monimutkaisten asioiden kokonaisuuksia ja yhteyksiä. Lapsi on vanhempien armoilla, auktoriteetin suojaamana. Tämä kehitysvaihe voi kestää lyhyempää tai pidempään, mutta tämän jälkeen toiminta muuttuu ulospäin suuntautuvaksi ja lapsi muuttuu hieman vahvemmaksi. (Dunderfelt 1998, 87, 88.)

Dunderfeltin (1998) mukaan 10–12- vuoden ikävaiheessa lapsi elää latenssivaihetta (7-12/14-v.), eli psykososiaalisessa kehityksessä on meneillään uinuva vaihe. Tämä vaihe on kuitenkin tärkeä kokonaispersoonallisuuden kehityksen kannalta. 10–12- vuoden iässä jatkuu myös jo esikouluiässä alkanut identifioituminen eli samaistuminen vanhempiin ja lähinnä omaa sukupuolta oleviin. Tämä ikävaihe on tärkeä kasvun ja kehityksen kannalta. Tässä vaiheessa työnteon, ahkeruuden ja aikaansaamisen perusvoimat kehittyvät. Lapsi kokee iloa tehdessään yhteistyötä ja saadessaan jotain aikaan. Edellä mainitsemani asiat kaipaavat kehittyäkseen aikuisen läheisyyttä, kokemus omasta luotettavuudesta ja tarpeellisuudesta on tärkeä. 12. ikävuoden jälkeen alkaa nuoruusvaihe, joka sisältää paljon sekavia tunteita niin oman kasvavan kehon kuin muidenkin uusien asioiden suhteen. Tähän sisältyy protestointi vanhempia ja muita auktoriteetteja kuten opettajia kohtaan. Nuoruus on aikaa, jolloin pitää tavallaan uudelleen opetella elämään. Yksilö opettelee käsittämään itsensä suhteessa muihin, maailmaan ja maailmankaikkeuteen. (Dunderfelt 1998, 88–93.)

Blosin (Kuusinen & Korkiakangas 1995; Blos 1979) mielestä nuoruusikä on yksilöitymiskehityksessä kuin toinen mahdollisuus. Kehityksen tarkastelussa hän on

soveltanut eriytymisen ja yksilöitymisen näkökulmaa. Hänen mukaansa fyysinen kypsyminen ja psykologinen yksilöityminen yhdessä nuoruusiän aikana johtavat psykologista syntymää vastaavien vaiheiden kautta oman identiteetin muodostumiseen.

### **2.3.1 Kognitiivinen kehitysvaihe**

Kuusinen ja Korkiakangas (1995) tuovat esiin, kuinka laajassa mielessä kaikkea yksilön elämän aikana tapahtuvaa muutosta, jota tiedon vastaanottamisessa, käsittelemisessä ja välittämisessä tapahtuu, voidaan kutsua kognitiivisiksi kehitystapahtumiksi. Kognitiivinen kehitys käsittää ajattelutoiminnan laadulliset muutokset, jotka jokainen joutuu lapsuus- ja nuoruusiässä käymään läpi. Eri ikävaiheissa ja yhteyksissä ihminen tiedostaa maailmaa ja käsittelee sen kohteita eri tavalla. Muistaminen ja erilaiset ajattelutoiminnot rinnastetaan usein älykkyyteen ja nämä kytkeytyvät usein myös kieleen. Ajattelutoiminnassa ilmeneviä perustavia, laadullisia muutoksia tarkastellaan myös siitä näkökulmasta kuinka ne ilmenevät yksilön tiedollisiin prosesseihin tuottamissa tiedoissa ja kokemusmaailmaa koskevissa mielikuvissa, eli representaatioissa. (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 105.)

Kouluvuosien alku on jatkoa edellisen kaltaiselle kuvien ja tunteiden kyllästyttämälle elämänvaiheelle. Kouluiän kynnyksellä kehittyä lapsen käsitteellinen ajattelu. Täytyy kuitenkin muistaa, että lapsen kuvallista ja elämyksellistä tietoisuutta tulisi vaalia riittävän pitkään. Nämä tällä kaudella heräävät tunne- ja eläytymiskokemukset kehittävät lapsen sisäistä maailmaa. Jos lapselta riistetään fantasioiden, kuvatietaisuuden aika tuomalla opetukseen liian paljon älyllistä aineistoa, aiheuttaa se joidenkin tutkijoiden mukaan vaaran ajatusmaailman ”alla” olevien tunteiden, tunteiden ja tahdon maailman jäämiseksi epäkypsäksi. (Dunderfelt 1989, 86.)

Piaget'n teorian mukaan 7-11- vuotiaana lapsen kehitysvaiheessa on menossa ns. konkreettisten operaatioiden kausi. Tällöin lapsi alkaa hallita monia loogisia operaatioita silloin, kun ajattelun kohteet ovat konkreettisesti esillä, tällaisesta toiminnasta esimerkkinä sarjoittaminen. Lapsi ymmärtää erilaisten ajattelutoimintojen käänteisyyden, esimerkiksi vähentämisen ja lisäämisen. Lapsi ei kuitenkaan pysty täysin irtaantumaan läsnäolevasta tilanteesta. (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 108.)

Piaget'n teorian mukaan konkreettisten operaatioiden vaihetta seuraa formaalisten operaatioiden kausi 11–12- vuoden iässä. Muodollisten operaatioiden vaiheessa lapsi omaksuu logiikan perussääntöjä, pystyy tekemään päätelmiä, vaikka kohteet eivät olisi konkreettisesti läsnä. Tässä vaiheessa myös abstraktit, todellisuuden kanssa ristiriidassa olevat ja oletuksiin perustuvat päätelmät alkavat tulla mahdollisiksi. Nuori pystyy myös itse arvioimaan omien päätelmiensä totuudellisuutta ja sitovuutta. Formaalisten operaatioiden ilmeneminen kuitenkin rajoittuu tässä vaiheessa vain yksilölle tuttuihin toimintoihin ja sisältöihin. Niiden operaatioiden omaksuminen voi jatkua pitkälle aikuisikään. Kuusinen korostaakin, että Piaget jätti joitakin seikkoja huomioimatta älyllisestä kehityksestä puhuttaessa. Monien lasten ja nuorten erilaisten tehtävien suorittamiseen liittyvät ongelmat eivät riipu niinkään heidän hallitsemistaan loogisista operaatioista, vaan enemmänkin heidän muistinsa, tietojensa ja kokemustensa puutteista. On myös huomionarvoista, että kognitiiviseen tietoon liittyy suuriakin yksilöiden välisiä eroja. (Kuusinen & Korhonen 1995, 109, 110.)

### **2.3.2 Psykososiaalinen kehitysvaihe**

Eriksonin (1980) kahdeksanportainen vaiheteoria kuvaa ihmisen kehitysvaiheita suhteessa sosiaalisen ympäristön muutokseen. Kehittyessään ja kasvaessaan ihminen kohtaa elämänsä aikana ympäristön taholta erilaisia vaatimuksia. Jokainen vaatimus saa ihmisessä aikaan psykososiaalisen kriisin. Kriisin onnistunut ratkaisu luo ihmiselle uuden psyykkisen voiman tai itseä koskevan perustunteen, jonka avulla hän pystyy kohtaamaan ympäristössä tulevat uudet sopeutumisvaatimukset. (Erikson 1980, 51–53.)

Eriksonin (1982) vaiheteorian neljäs vaihe, varhaisnuoruus, sijoittuu koulunkäynnin alkuvaiheeseen. Tässä vaiheessa kamppailevia tunteita ovat pystyvyys ja alemmuudentunne. Lapsi on kenties ensimmäistä kertaa konkreettisesti astunut ulos kodistaan, uuteen, koulun muodostamaan työyhteisöön. Lapselta edellytetään kulttuurin luoman tekniikan hyväksikäyttöä ja kehittämistä. Lapsi kokee myös toveripiirin läsnäolon vertaisryhmänään. Tätä kautta hän saa kokemuksia omasta ystävyystään ja toiminnastaan työyhteisön jäsenenä. Koulu antaa tietoa siitä, kuinka lapsi onnistuu pärjäämään työyhteisön jäsenenä, työntekijänä muiden joukossa. Pystyvyydellä Erikson kuvaa sitä, kuinka yksilöllä on kykyä

työhön ja toimintaan sen itsensä takia, halua ja kykyä saada aikaan jotain sinänsä arvokasta. Jos lapsi epäonnistuu, hän tuntee alemmuudentunnetta ja tämä voi johtaa lapsen oletuksiin siitä, ettei hän tule kykenemäänkään arvokkaina pidettyihin tuloksiin. Kehitysvaiheen onnistunut ratkaisu tuottaa elämyksen pystyvyydestä, pätevyydestä: mikä vaan voi onnistua jos yksilö sitä riittävästi yrittää. (Erikson 1982, 247, 248.)

Viides vaihe Eriksonin (1982) luokittelun mukaan on nuoruuden vaihe jolloin teemoina ovat identiteetin rakentuminen ja roolihämmennys. Kyseisessä vaiheessa yksilö etsii identiteettiään, elämystä omasta itsestään. Identiteettikriisi käsite on peräisin nimenomaan Eriksonilta. Alun perin identiteettikriisillä viitattiin psyykkiseen ahdinkotilaan, jossa yksilö on kadottanut tunteen itseään koskevasta samuudesta ja ajallisesta jatkuvuudesta. Nuoruusiässä on paljon fysiologisia ja psyykkisiä muutoksia ja tämä saa nuoren sananmukaisesti etsimään itseään, elämänfilosofiaa, ammattia, elämänmuotoa, joka tyydyttäisi ja toisi toivottavan tulevaisuuden. Nuori etsii mielekkään yhteyden sille miksi itsensä kokee ja miten havaitsee muiden arvioivan häntä ja mitä muut odottavat häneltä. Jos tämä kehitysvaihe onnistuu, se tuottaa nuorelle minäidentiteetin elämyksen. Nuori tunnistaa itsensä joksikin sosiaalisessa todellisuudessa, jonka osa on ja jonka kokee hallitsevansa ja ymmärtävänsä. Epäonnistuminen tässä kehitysvaiheessa johtaa siihen, että roolit sekaantuvat ja kykenemättömyyteen tehdä omaa elämää koskevia ratkaisuja. Nuori ei tunne itseään, eikä tiedä miksi haluaisi tulla. Nuori voi muodostaa myös hätäisiä identiteettiratkaisuja, samaistua erilaisiin esikuviin, jotka tarjoavat valmiita roolimalleja. Näiden avulla nuori myös ”pelaa aikaa” oman aidon identiteettinsä etsimisen suhteen. Nuoren löytäessä itsensä, minänsä aitouden, se varjelee yksilöä olemasta täysin riippuvainen ratkaisuissaan muiden mielipiteistä. Tämä toisaalta auttaa myös realistisella tavalla sopeutumaan muuttuviin tilanteisiin omana itsenään. (Erikson, 1982, 249, 250.)

Takala ja Takala (1992) ovat pohtineet, kuinka sosiaalinen ympäristö antaa lapselle mahdollisuuden oppia, millä tavalla voi vaikuttaa toisiin ihmisiin ja siihen, mitä itselle tapahtuu. Liian pitkälle lapsen yläpuolelta järjestetty elämä (laitokset, kodit) voi estää lasta kehittämästä luottamusta siihen, että hän itse voi varsin pitkälle vaikuttaa siihen mitä hänelle ja hänen elämässään tapahtuu. Luottamuksen vastakohtana lapsi voi tuntea yleistä avuttomuudentunnetta. Tulisikin ennalta tarkoin harkita, miten paljon pienellä lapsella tulisi kulloinkin olla omaehtoista toimintaa ennalta suunnitellun ja aikuisen johdolla toteutuvan

toiminnan rinnalla. Sosiaalinen yhteisö, jossa lapsi kasvaa, määrää pitkälti sen pääseekö lapsessa kehittymään ihmisten yhteiselämän kannalta arvokkaina pidetyt piirteet. Yleensä lapsi suhtautuu myönteisesti toisiin lapsiin yhteisössä, jossa yhteiselämän periaatteita ovat toisten auttaminen, yhteinen vastuu hyvinvoinnista, yhteisten päätösten kunnioittaminen sekä oikeudenmukaisuus. (Takala & Takala 1992, 203, 204.)

### 2.3.3 Tunteen kehitysvaihe

Tunteet ja niiden ilmaiseminen kehittyvät läheisessä yhteydessä niin kognitiivisen kuin psykososiaalisenkin kehityksen kanssa. On olennaista muistaa antaa edellä mainitsemiani virikkeitä myös mielikuvituksen kehittymiseen, ettei tieto oppiympäristössä jää liian paperinmakuiseksi ja irralliseksi, ulkopuoliseksi ja etäiseksi lapsen edellisiin kehitysvaiheisiin (mielikuvituksen rikkaus) nähden. Myös se kuinka lapsi oppii kokemaan, näyttämään, ilmaisemaan ja hyväksymään omiaan ja muiden tunteita liittyy läheisesti sosiaalisiin tilanteisiin. Turusen (1999) mukaan ihmiset ovat tunne-elämältään laajoja olentoja ja tunteet liittyvät kiinteästi yksilön selviytymiseen ja onnistumiseen. Tunteet välittävät erityisesti liittymistä toisiin yksilöihin. Opetuksen ollessa ihmissuhdetyötä on osapuolten aina kohdattava jollakin tapaa toisensa. Tunne-elämä sekä edistää liittymistä, että saattaa myös häiritä sitä. Ääritapauksissa tunteet tekevät liittymisestä täysin mahdotonta. Turunen ymmärtää tunne-elämällä sekä varsinaisten tunteiden laajan kirjon, että myös niiden taustalla olevia yllykkeitä, tarpeita ja motiiveja. Ihmiselle on lajityypillistä tietynlainen tunne-elämä, joka vaihtelee yksilöllisesti. Tunteita ei voi niin vaan vaihtaa ja siksi ne usein joudutaankin huomioimaan, vaikka ne haluttaisiin mieluummin sivuuttaa. (Turunen 1999, 91.)

Pulkinen (2002) on käsitellyt sosiaalisen kehittymisen ja tunteiden yhteyttä. Sosiaalinen älykkyys on kuvannut kykyä ymmärtää muita ja toimia viisaasti suhteessa toisiin ihmisiin. Tunteisiin voi liittyä järki ja tunneälykkyyden käsite korostaa tunteiden merkitystä sosiaalisessa selviytymisessä tavanomaisen älykkyyden rinnalla. Pulkinen mielestä 7-12-vuoden ikään sijoittuva keskilapsuusaika ei ole saanut tarpeeksi huomiota osakseen. Osaksi tähän saattaa vaikuttaa nimenomaan se, että psykososiaalisessa teoriassa keskilapsuus- käsitettä pidettiin latenssiaikana psykoseksuaalisessa mielessä. Varhaislapsuudesta liu'utaan huomaamatta nuoruuteen. Suojaava huolenpito loppuu ennen aikojaan. Vaate- ja

viihdeteollisuus edesauttaa tätä nopeaa siirtymistä nuoruuteen. Koululaisten tarpeita ei huomioida tarpeeksi: mitä enemmän koululainen viettää aikaa yksin sitä enemmän hän tuntee väsymystä ja unettomuutta ja ajautuu käyttämään esimerkiksi päihteitä. Pulkkinen korostaa, että opettajan tulisi huomioida lapsen kehitysvaihe ja erilaiset oppimistyyli suunnitellessaan opetustuokioita ja menetelmiä. Myös itsetunnon tukeminen vaatii paljon rohkaisua. (Pulkkinen 2002, 82, 83, 105–111.)

Alaluokilla laiminlyödään Pulkkinen (2002) mukaan mielikuvien kehittymistä ja edetään liian nopeasti kirjoista riippuvaan opetukseen. Lapsi on tuolloin vielä vastaanottavainen suulliselle kerronnalle ja mielikuvien muodostumiselle. Mielikuvamaailma on nykyisin usein heikko, vähän satuja ja paljon ”valmiiksi purtuja” tv- ohjelmia sisältävä. Mielikuvitus suojaa lasta ja hyvä mielikuva-aineisto edistää moraalisen tajun kehittymistä. Nykyisin piirretyistä puuttuu usein asioiden syy- ja seuraussuhde ja tämä sekoittaa lapsen perustunteen. Väkivalta tehdään myös usein hauskaksi ja tämä taas ei voi olla vaikuttamatta lapsen tunne-elämän kehitykseen. Nykyisin, kun on paljon niin sanottuja uravanhempia, lapset ovat myös entistä enemmän yksin ja kokevat olonsa turvattomiksi. Tämä aiheuttaa masentuneisuutta ja tunne-elämän ongelmia. (Pulkkinen 2002, 111, 112.)

Naskali (2002) on kirjoittanut Opettaja-lehteen artikkelin *Tunteiden viisaus opetus- ja työelämässä*, jossa hän tuo esille opettajan vastuun ottaa huomioon ja tiedostaa oppilaiden tunteet. Opettamisessa on kyse toisen minuuden rakentamisesta. Siksi opettajan ammatti onkin intiimi ja eettinen. On uskottava niin sääntöjen noudattamisen velvollisuuseettiä kuin sietää ihmisen epätäydellisyyttä ja uskaltaa kohdata toinen kasvoista kasvoihin. Uuden ilmiön kohdatessamme tulkitsemme sitä automaattisesti ensin tunteen avulla. Jos koemme tulkinnan ahdistavaksi, saatamme torjua viestin merkityksen. Naskali painottaa, että opetussuhde on aina ihmissuhde. Oppimistilanteissa on läsnä niin opettajan kuin oppilaankin historia ja toiveet. Molemmissa aktivoituu tunnesuhteita: oppilas haluaa tulla hyväksytyksi, rakastetuksi ja opettaja kunnioitetuksi. Suhteeseen liittyy myös hylätyksi tulemisen vaara. Oppilas saattaa alkaa torjua ahdistavaa tietoa, joten opettaja ei niinkään joudu taistelemaan tiedon puutteen vaan torjumisen kanssa. Opettajuudessa pärjäävät ihmiset ymmärtävät usein intuitiivisesti ihmisen kohtaamisen tärkeyden ja sen, kuinka tunteemme liittyvät tiedon rakentamiseen. (Naskali 2002, 34–36.)

### 2.3.4 Musiikin oppimisen taso

Swanwick (1994) on yhdessä Tillmanin kanssa kehittänyt musiikillisen kehityksen mallin. Tämä malli on kahdeksanosainen, spiraalina esitetty, ja perustuu muun muassa empiiriseen tutkimukseen lasten keksimästä musiikista. Malli tarkastelee keksimistä, esittämistä ja kuuntelemista. Ensimmäisessä, sensorisessa vaiheessa pienet lapset vastaavat esimerkiksi äänen dynaamisiin tasoihin. Keksiminen on siinä vaiheessa ihmisäänelle tai soittimen äänelle suoritettua kokeilua. Manipulatiivisessa vaiheessa lapset alkavat kokeilla instrumentin tai lauluäänen tuomia mahdollisuuksia esimerkiksi glissandoja. Lapset alkavat hankkia soittotekniikoita. Kolmas, persoonallisen ilmaisun vaihe tuo mukanaan persoonallisen ilmaisun keinoja. Lapsen kokeilut kohdistuvat esimerkiksi voimakkuuteen ja nopeuteen. Vernakulaarisessa eli musiikillisen äidinkielen vaiheessa lapsen tuotoksista on havaittavissa kulttuurille tyypillisiä rakenteita. Fraasit ovat yleensä kahden, neljän tai kahdeksan tahdin mittaisia ja lapsen keksimät musiikilliset ideoinnit tyypillisiä kulttuurille. Viides vaihe on spekulatiivinen eli pohdiskeleva vaihe, jossa lasten keksimistöiminta on tutkivaa. Rakenteisiin luodaan yllätyksiä, eivätkä ne välttämättä ole tyyliin sopivia. Näin ollen pulssin ja fraasien selkeys saattaa kärsiä. Yksi tapa kokeilla on keksiä totutusta poikkeava loppu kappaleelle. Idiomaattisessa vaiheessa rakenteelliset yllätykset alkavat muokkaantua ympäröiviin tyyliin. Tyypilliset muotoratkaisut rakentuvat kysymys-vastaus –periaatteelle. Harmoniaa pidetään tärkeänä. Seitsemännessä eli symbolisessa vaiheessa tietyt kappaleet tai fraasit tulevat merkityksellisiksi nuorelle. Musiikillista kokemusta pohditaan ja suhteutetaan yleiseen arvojärjestelmään. Tietoisuus musiikin voimasta tunteiden ilmaisijana kasvaa ja ilmenee pyrkimyksenä heijastaa omia tunteitaan ja välittää niitä muille. Systemaattisessa vaiheessa voi esiintyä pyrkimystä tietoiseen musiikillisen kokemuksen laatuksen tulkintaan. Tyypillistä on myös erilaisten 'karttojen' rakentaminen. Tämän vaiheen sävellykset voivat perustua uudella tavalla synnytettyihin musiikillisiin materiaaleihin. (Swanwick 1994, 83-91.)

Eri ikävaiheissa eri vaiheet korostuvat. Vaiheet voivat esiintyä myös lomittain ja siirtymät vaiheesta toiseen olla häilyviä. Esimerkiksi viiden vuoden iässä manipulatiivinen vaihe on suurimmillaan ja 7-8 vuoden iässä manipulatiivisen vaiheen ohella korostuu musiikillisen äidinkielen vaihe. 10-11- vuoden iässä taas musiikillisen äidinkielen vaiheen piirteiden ohella myös pohdiskelevan vaiheen tunnusmerkkejä esiintyy laajasti. Myös lapsen ympäristö vaikuttaa kehitykseen. Jokainen lapsi kehittyy yksilöllisesti. (Swanwick 1994, 91.)

Lapsen oma kiinnostus ja motivaatio, niiden herättely ja ylläpito on avainasemassa lapsen musiikin harrastamisesta puhuttaessa ja siinä, että lapsi jaksaa innostua ja uteliaasti kohdata vastaan tulevat haasteet ja tilanteet. Aloittaessaan huilunsoiton opiskelun 10–12-vuotiaana, lapsi ei vielä välttämättä käsitä abstrakteja asioita, joten on lähdettävä liikkeelle konkreettisista asioista ja harjoituksista lapsille tutuin sanakäntein ja kenties konkreettisin mielikuvin. Riippuen lapsen taustasta aletaan rakentaa musiikillisia malleja ja käsitteistöä pala kerrallaan. On tärkeää viljellä erilaisia metodeja lasta opettaessa ja ottaa selville hänen musiikillisesta taustastaan ja aikaisemmasta tietämyksestään. Tämän jälkeen on helpompi pohtia mistä lähteä liikkeellä ja millä vauhdilla edetä huilunsoittoa opiskeltaessa. Riittävästi haasteita sisältävä, mutta palkitseva ja onnistumisen elämyksiä antava soittotunti antaa lapselle itseluottamusta ja motivaatiota ja intoa jatkaa harrastusta.

#### **2.4 Vuorovaikutuksen huomiointi huilunsoitonopettajakoulutuksessa**

Suomessa instrumenttiopettajaksi voi opiskella ammattikorkeakouluissa tai Sibelius-Akatemiassa. Instrumenttiopettajakoulutukseen sisältyy sekä yleistä musiikin hallintaa, instrumentin hallintaa, että opetusharjoittelua. Jyväskylän ammattikorkeakoulun opintooppaan (2003a) opintojaksokuvauksissa instrumenttididaktiikkaan kuuluu opetusmateriaaleihin ja – metodeihin perehtymisen lisäksi perehtyminen oppilaan ja opettajan vuorovaikutussuhteeseen ja sen hoitamiseen ja arviointiin. Opiskelijoille kuuluu myös yhden opintoviikon laajuinen ”Johdatus instrumenttipedagogiikkaan”-kurssi, jonka kuvauksessa tavoitteeksi kerrotaan pedagogiseen ajatteluun perehdyttäminen, erilaisten oppimistyylien kohtaaminen sekä valmiuksien antaminen instrumenttididaktiikkaan. Kuvauksessa mainitaan myös erilaisten oppilastyyppeiden ja opetustilanteiden kohtaamiseen perehdyttäminen. Lisäksi opiskelijoille kuuluu tietty määrä kasvatustieteen opintoja. Opiskelijat myös perehtyvät yhden opintoviikon verran psyykkiseen valmennukseen: hankkivat tietoa esiintymistilanteisiin vaikuttavista asioista ja perehtyvät erilaisiin psyykkisen valmennuksen taitoihin ja tekniikoihin parantaakseen esiintymisvalmiuttaan ja harjoittelutekniikkaansa (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2003a, 149, 158, 160.) Johdatus instrumenttipedagogiikkaan-kurssi on sisällöltään laaja, mutta suorituksena vain yhden opintoviikon. Kaikki opintojaksokuvauksessa kuvatut asiat ovat tärkeitä instrumenttipedagogisia taitoja opiskelun alkuvaiheessa ja olisikin toivottavaa, että näitä heräteltyjä kysymyksiä todella pohdittaisiin



myös, niin kuin opintojaksokuvaus antaa ymmärtää, instrumenttikohtaisessa instrumenttididaktiikassa läpi koko opiskelun ajan.

Empaattisuus näkyy myös oppilaan ymmärtämisessä ja siitä kuinka eläydymme oppilaan asemaan ja ymmärrämme asioita hänen kokemusmaailmansa kautta. Kalliopuskan (1990) mukaan kannustavan ja myötäelävän kouluilmaston luominen onnistuu vasta, kun tulevien opettajien perus- ja jatkokoulutukseen lisätään empatian kehittämisohjelma. Empatiaan ja oppilaan ymmärtämiseen voisi ohjata esimerkiksi roolipelien avulla: lisätä opettajien tunteiden tunnistamista ja oppilaan tuntemusta. Kalliopuskan mukaan empaattinen kasvu tavallaan lähteekin omasta oivalluksesta, jonka vaikutukset ulottuvat yli koko käyttäytymisen. (Kalliopuska 1990, 144, 145.)

Instrumenttididaktiikan arvioinnin yhtenä osa-alueena Pöyhönen (2002) mainitsee vuorovaikutustaidot, joita hän pitää tärkeinä sekä taiteilijoille, että opettajille. Hän pitää vuorovaikutuksen onnistumisen ehtona oivallusta siitä, että toisten ihmisten näkemä maailma voi olla toisenlainen kuin omasta näkökulmasta tarkasteltu maailma. On osattava eläytyä erikäisten ja erilaisten oppilaiden elämysmaailmaan. Musiikin opetuksessa käsitteitä on joskus vaikea verbalisoida. Näin ollen opettajalta odotetaan oivaltavaa tapaa kommunikoida täsmällisesti ja selvästi käyttäen myös monenlaisia kommunikoinnin välineitä. Opettaja on Pöyhösen mukaan vastuussa siitä, että opiskelun ilmapiiri on oppimiselle suotuista. (Pöyhönen 2002, 78.)

#### **2.4.1 Kahden nykyisen opetussuunnitelman esittely ja vertailua**

Esittelen Jyväskylän ja Pohjois-Savon (uusi nimi Savonia) ammattikorkeakoulun instrumenttiopettajan suuntautumisvaihtoehdon opetussuunnitelman lukuvuodelle 2003–2004. Valitsin näiden kyseisten oppilaitosten opetussuunnitelmat, koska tunnen oppilaitokset ennestään ja niiden opetussuunnitelmiin oli helppo tutustua. Vertailen näitä opetussuunnitelmia ja opintokokonaisuuksia erityisesti vuorovaikutusopintojen näkökulmasta.

Pohjois-Savon ammattikorkeakoulun musiikkioppilaitoksen opettajan suuntautumisvaihtoehdon opinnoissa, orkesterisoittimen ollessa pääaineena opinnot jakautuvat seuraaviin isompiin kokonaisuuksiin:

- yleiset opinnot 10 ov
- perusopinnot 22 ov
- ammattiopinnot 113 ov
- vapaasti valittavat opinnot 15 ov
- harjoittelu 10 ov ja
- seminaari ja opinnäytetyö 10 ov. (Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu 2003.)

Jyväskylän ammattikorkeakoulussa musiikin koulutusohjelmassa musiikkioppilaitoksen opettajan koulutukseen kuuluu seuraaviin isoihin kokonaisuuksiin jaetut opinnot:

- perusopinnot 40 ov
- ammattiopinnot 100 ov
- harjoittelu 20 ov
- opinnäytetyö 10 ov ja
- vapaasti valittavat opinnot 10 ov. (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2003b.)

Opintojen laajuus opintoviikoissa on molemmissa ammattikorkeakouluissa sama ja tutkintonimike musiikkipedagogi (AMK) yhtenevä. Opinnot on jaettu eri tavalla opintokokonaisuuksiin. Pohjois-Savon ammattikorkeakoulussa yhteisiin opintoihin (10 ov) kuuluvat opinnot, kuten kielet ja johdatusopinnot, ovat Jyväskylän ammattikorkeakoulussa sisällytetty 40 ov:n perusopintoihin, joihin Jyväskylän ammattikorkeakoulussa kuuluvat myös musiikin historia, analyysi ja säveltapailu sekä ergonomia. Pohjois-Savon ammattikorkeakoulussa musiikin historia, analyysi ja säveltapailu yhdessä fysiologian, ergonomian ja kuulonhuollon kanssa muodostavat perusopinnot 22 ov:a. Ammattiopinnoissa opintoviikkomäärien ero tulee esille siinä, että Pohjois-Savon ammattikorkeakoulussa orkesterisoitosta ja kamarimusiikista saa 13 opintoviikkoa, kun taas Jyväskylän ammattikorkeakoulussa opiskelijan orkesterisoitto sisältyy instrumenttiopintojen opintoviikkoihin. Harjoittelua on Pohjois-Savon ammattikorkeakoulussakin kokonaisuudessaan 20 opintoviikkoa (osa ammattiopinnoissa), mutta niistä kymmenen opintoviikkoa sisällytetään opettajan pedagogisiin opintoihin 35 ov:a. Jyväskylän ammattikorkeakoulussa harjoittelun määrä on 20 opintoviikkoa, mutta myös niistä opettajan pedagogisiin opintoihin (35 ov), sisällytetään vähintään 8 opintoviikkoa. (Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 2003b, 109–120; Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu 2003.) Toisin sanoen Jyväskylän ammattikorkeakoulussa harjoittelun määrää opintoviikoissa nousee korkeammaksi kuin Pohjois-Savon ammattikorkeakoulussa.

Pohjois-Savon ammattikorkeakoulussa musiikin koulutusohjelman yhteisiin opintoihin kuuluu yksi opintoviikko suomenkielen suullista viestintää ja äänifysiologiaa. Opintojakso kuvauksessa kerrotaan opintojakson yhtenä tavoitteena olevan, että opiskelija ymmärtää viestintätaitojen tarpeellisuuden tiedon tuottamisessa ja välittämisessä sekä yksilöiden kohtaamisessa. Opintojaksokuvauksessa korostetaan suullista ja kirjallista ilmaisua ja mediakriittisyyttä sekä äänifysiologiaa. Kuvauksessa ei mainita vuorovaikutustaitojen käsittelemistä lainkaan. Opettajan pedagogiset opinnot 35, opintoviikkoa, järjestetään sekä Jyväskylässä, että Kuopiossa opetusministeriön päätöksen mukaisesti yhteistyössä ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa. Opettajaopintojen kuvauksissa ei suoranaisesti puhuttu vuorovaikutustaidoista, mutta esimerkiksi opetuksen seuraaminen-opintojakson yhteydessä mainittiin, että opintojakson tavoitteena on, että opiskelija seuraamalla opetusta oppii myös ymmärtämään opettamiseen liittyvää problematiikkaa sekä yksilö- että ryhmäopetuksessa. Pohjois-Savon ammattikorkeakoulussa, erotuksena Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikkikoulun opettajaksi opiskelevien opintoihin, opintoihin sisältyy myös ryhmäpedagogisia opintoja, eli harjoitellaan viiden opintoviikon verran ohjaamaan ryhmää ja perehdytään ryhmädynamiikkaan. Harjoittelujakson opintokuvauksessa vuorovaikutus ei suoranaisesti näy. Se mainitaan ainoastaan sosiaalisten toimintojen riippuvuussuhteiden havaitsemisessa harjoittelujaksolla. (Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu 2003; Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2003a.)

Jyväskylän ammattikorkeakoulun opintojaksokuvauksissa (2003a) instrumenttiopettajaksi opiskelevan opinnoissa vuorovaikutus näkyy mainitsemani instrumenttididaktiikan ja johdatus instrumenttipedagogiikkaan- kurssien lisäksi muihin ammattiopintoihin kuuluvissa vaihtoehtoisissa kehityspsykologia ja työyhteisöpsykologia – kursseissa. Kehityspsykologian kahden opintoviikon kurssin keskeisenä tavoitteena mainitaan keskeisiin kehitysteorioihin tutustuminen, lapsen keskeiset kehitysvaiheet ja niihin vaikuttavien tekijöiden havainnointi alle kouluikäisellä. Lisäksi johdatetaan opiskelijoita tukemaan lapsen itsetuntoa. Työyhteisöpsykologian yhden opintoviikon kurssi taas pitää sisällään vuorovaikutuksen käsittelyä työympäristössä ja siinä pohditaan yhden opintoviikon verran työyhteisön jäsenyyttä ja eettisiä periaatteita. Musiikkileikkikoulunopettaja puolella on huomioitu enemmän myös erityistapauksia, esimerkiksi opintoihin kuuluu erityispedagogiikkaa. Opettajaopintoihin kuuluu myös opettajuuden teoreettista ja käytännöllistä arviointia yhteensä viiden opintoviikon verran. Tässä opiskelija arvioi ja analysoi oman opettajuutensa

rakentumista ja pedagogisia kysymyksiä teoreettisesti, sekä käytännön tasolla rakentaa oman portfolion omista opinnoistaan ja arvioi ja reflektoi omaa työtään ja kasvuaan opettajana käytännön näkökulmasta. (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2003a, 149, 150, 152, 158, 168.)

Samantyyllisiä opintojaksoja oli molemmissa ammattikorkeakouluissa ja opinnot rakentuivat hyvin samantyyppisesti. Opintojaksokuvauksissa oli, erityisesti Jyväskylän ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmassa, jonkin verran mainittu vuorovaikutuksen käsittelemistä. Toivottavasti kurssin sisällä ehditään paneutua asiaan riittävästi. Pieni kurssi erityispedagogiikkaa olisi mielestäni hyödyksi instrumenttiopettajallekin, koska instrumenttiopettaja tulee työssään usein kohtaamaan jonkinlaisia oppimisvaikeuksia ja tämä vaikuttaa myös opettaja ja oppilaan suhteeseen. Tiedän, että kaikkea hyödyllistä ja tarpeellista on vaikea saada mahtumaan opintoihin, joissa instrumenttiopinnot vaativat paljon aikaa ja opintoviikkoja. Mielestäni olisi hyvä herätellä opinnoissa mahdollisimman monipuolisesti niitä asioita, joita opiskelija sitten työelämässä opettajana voi joutua kohtaamaan. Tämä olisi hyödyllistä edes aiheiden ja materiaalin esittelyn tasolla, jotta opiskelija osaisi tarpeen tullen työelämässä etsiä tietoa näistä asioista syvällisemmin.

## **2.5 Huilunsoiton alkeisopetus**

Huilunsoitto aloitetaan yleisesti 10–12- vuoden iässä, koska tuolloin lapsi on yleensä kehittynyt fyysisesti sen verran, että hänen kätensä ylettyvät hyvin pitämään huilua, eivätkä rasitu siitä liikaa. Myös hengityselimet ovat kyseisessä ikävaiheessa kehittyneet riittävästi, että hengittämistä voi alkaa kontrolloimaan ja puhallinsoitinta soittamaan. Tosin nykyään saatetaan soittaminen aloittaa jo ennen kymmentä ikävuotta erityisen käyräsuukappaleen avulla. Mutta kokemukseni ja tietämykseni perusteella yleensä huilunsoitto aloitetaan kuitenkin vasta 10–12 –vuoden iässä ja lähes aina heti oikeankokoisella huilulla ja suukappaleella. Lindholm onkin (1986, 56) arvioinut parhaaksi aloitusiäksi 10–14 vuoden iän, koska liian pienikokoiselle lapselle soittaminen saattaa aiheuttaa virheitä soittoasentoon.

Huilunsoiton ensimmäiset tunnit saattavat olla oman soittokokemukseni ja opettajakokemukseni mukaan hyvinkin turhauttavia. Into soittaa on kova, mutta pelkkä äänen saaminen saattaa tuntua ylivoimaiselta. Tässä vaiheessa taitavan pedagogin lahjat mitataan:

kuinka motivoida oppilasta alusta asti niin, ettei into loppuisi, vaikka ensimmäiset soittotunnit menisivät pelkkään suokappaleeseen puhaltamiseen. Huilunsoitossa, kuten monen muunkin instrumentin hallintaa opeteltaessa on tärkeää tehdä asioita alusta pitäen oikein. Esimerkiksi soittoasentoon tulisi kiinnittää erityistä huomiota, koska huilu on ergonomisesti huonosti suunniteltu soitin. Opettajan tulee olla tarkkana joka tunti, ettei kasvuiässä oleva lapsi vahingossa aiheuta itselleen pysyviä ongelmia soittamalla väärässä asennossa. Opettajan tulee myös tarkkailla hengitystekniikkaa. Oppilaasta saattaa tuntua, että huilunsoiton alkeet ovat liian vaativia oppilaille ja kaikki hauskuus häviää, koska on niin paljon uutta opittavaa. Kaikki kannustus ja positiivinen palaute alussa ovat avainasemassa motivoimaan oppilasta siihen, että hän jaksaa tehdä hienosäätöä ja soittimeen hallintaan liittyviä harjoituksia ennen kuin varsinaisesti päästään soittamaan koko instrumenttia.

Soittaminen ei koskaan saisi tuntua pahalta, vaan täytyisi löytää mahdollisimman mukava ja optimaalinen asento niin ettei erityisiä jännityksiä mihinkään ruumiinosaan pääsisi syntymään. Lindholm (1986) kertoo kuinka tarpeettomista lihasjännityksistä voi aiheutua monenlaisia haittoja: ne aiheuttavat kiputiloja lihaksistossa ja vaikeuttavat soittotilannetta. Kestojännitykset ovat yleisimpiä hartioissa, niskassa ja käsivarsissa. Asennon suhteen ohje, siitä, että pitäisi olla luonnollisessa ja rennossa asennossa voi tuoda soittajalle ristiriitaista kuvaa verrattuna ”pitää hyvää ryhtiä” ohjeeseen, joka varsinkin huonoryhtisellä henkilöllä vaatii jonkin verran lihasvoimaa syntyäkseen. Aloittelijoiden kädet väsyvät myös helposti. Lihasvoimat huilunsoittoon tulisikin kehittää niin pieninä annoksina kerrallaan, ettei kestojaännityksiä synny. Rentoutuminen ja venytykset ovat avainasemassa. Myös huilunsoittoasennon epäsymmetrisyys ja yksipuolisuus rasittavat kehoa melkoisesti. Selkärangan kierre oikealle on yleinen sekä pään kääntäminen vasemmalle onnistuakseen puhaltamaan huiluun. Nämä molemmat toiminnat huomioon ottaen on etsittävä kompromissi. (Lindholm 1986, 48.) Opettajalla on tärkeä rooli oikeaa soittoasentoa etsittäessä jo senkin takia, ettei oppilas välttämättä näe itseään ja kieroja asentoaan soittaessaan. Oppilas ei ehdi, eikä välttämättä osakaan tunnustella ovatko lihakset jännityksessä, koska on niin monta uutta asiaa mihin keskittyä.

Lindholmin (1986) mukaan vaivattomimmin tehokkaan hengityksen opettaminen sujuu, kun opettaja käsillään varmistaa rintakehän ja vatsan oikeaoppista toimintaa. Kuvitelmana voi vaikka käyttää tyhjenevää, sihisevää ilmapalloa. Tarkemman fysiologisen toimintaperiaatteen

selostus kannattaa jättää pienempien oppilaiden kohdalta. Hengityksen saaminen tehokkaaksi vaatii sellaisen asennon kehossa, että lihakset ja hengityselimet voivat liikkua ja toimia tarpeellisen määrän. Olennaista puhallinsoittajien hengityksessä on myös tuki ja hengityksen säätely ja tähän tarvitaan hengityselinten tehokasta yhteistoimintaa. (Lindholm 1986, 5, 7, 10, 12, 56.) Tuenkäyttöharjoituksena alusta asti voi käyttää sihinäharjoitusta, jolloin sihistessä hengityselimet säätelevät ilmankäyttöä samalla tavoin kuin esimerkiksi kappaleessa fraasin sisällä.

Lindholmin (1986) sanoin: ”Huulilla muodostettu soikea aukko säätelee yhdessä rintakehän ja vatsan lihasten kanssa ilmapatsaan virtausnopeutta, määrää ja painetta. Tätä huulilla ja leualla muodostettua äänentuottoasentoa puhaltaja kutsuu ansatsiksi.” Ansatsi on toisin sanoen ääniote, asete. Huilunsoitossa äänenmuodostukseen vaikuttaa neljä tekijää: ensimmäiseksi ilmavirran koko, muoto ja nopeus säädellen äänen voimakkuutta, suhinan määrää ja oikean rekisterin muodostamista. Toisena tekijänä ilmavirran tulokulma, joka vaikuttaa äänen korkeustasoon. Kolmanneksi huultenaukon etäisyys puhallusaukon etureunasta, joka vaikuttaa siihen kuinka paljon yläsävelsarjojen osasäveliä kuullaan ja näin ollen myös äänen kantavuuteen. Neljäntenä tekijänä äänenmuodostukseen vaikuttaa suuontelon resonanssitila. Tämä huulten, poskien, kielikannan ja nielun avulla muodostettu resonanssitila vaikuttaa erityisesti sointiväriin ja intonaatioon. Mainitsemisen arvoisia tekijöitä ovat myös kurkun avoimuus sekä soittimen kunto ja laatu. (Lindholm 1986, 20.) Oman kokemukseni mukaan oikeanlaisen ansatsin muodostaminen on lapsia opettaessa haastavaa ja motivoimiskykyä mittaavaa. Kestää jonkin aikaa ennen kuin huulet ja niiden lihakset tottuvat ilmanpaineeseen, sen säännöstelyyn ja ohjaukseen. Alussa helposti kiristää ansatsia liikaa, koska tuolloin saa helposti äänen. Tätä ääntä on vaikea kehittää ja ansatsia rentouttaa myöhemmin. Myös ylääänissä saattaa helposti kiristää puhallusaukkoa liikaa ja näin usein myös huilun vire nousee. Huulet saattavat aluksi täristä, koska niiden pieniä lihaksia ei ole käytetty aiemmin. Ansatsi ja sen kehittäminen on jatkuvassa tarkkailussa huilunsoittoa harrastettaessa.

10–12- vuotiaat huilunsoiton opiskelun aloittavat lapset saattavat omata hyvinkin erilaisia musiikillisia taustoja aloittaessaan uuden instrumentin opettelun. He ovat saattaneet olla mukana musiikkitoiminnassa tavalla tai toisella: soittaen jotain instrumenttia, laulaen, musiikkiluokalla ollen ja niin edelleen. Opettajan tulee ottaa selville opiskelijan musiikillisten taitojen lähtötaso. Tunteeko oppilas nuotit, onko oppilaalla käsitystä rytmien hierarkiasta ja

niin edelleen. Jos oppilas ei osaa ennestään juuri mitään musiikin teoreettisia asioita, voi näitä asioita opettaa jouhevasti samaan tahtiin instrumentinhallinnan kanssa. Tämä voi jossain tapauksessa motivoida yllättävän paljon, koska huilunsoiton perusasiat vievät sen verran aikaa kehittyäkseen ja stabiloituakseen, että on hyvä antaa virikkeitä oppilaalle pidemmälle vaikka teorian parissa. Huilunsoiton aloittaminen ei siis vaadi välttämättä minkäänlaista musiikillista taustaa vaan soittimen avulla voidaan paneutua musiikin maailmaan laajemminkin.

Kuten jo aiemmissa kappaleissa toin esille, huilunsoiton aloittaminen vaatii paljon kärsivällisyyttä. On monta ongelmaa, mihin oppilas saattaa kyllästyä alussa: ei tule ääntä, asento on väärä, sormet ovat väärin jne. Opettaja on tärkeässä asemassa siinä, kuinka hän saa oppilaan motivoitumaan soittimen hallinnan joskus hitaaseenkin edistymiseen ja kuinka hän saa mielenkiinnon musiikkia ja soittamista kohtaan säilymään. Opettajan pitää itsekkin säilyttää maltti mukana opettaessaan ja muistaa toisaalta myös kannustaa oppilasta. Perustaitoja opetellessa oppilas-opettaja- suhdekin vielä muokkaantuu. Sen mielekkyys varmasti vaikuttaa myös siihen, kuinka miellyttäväksi oppilas kokee soittamisen. Olen kuullut useita kertomuksia ensimmäisistä soitonopettajista. Ensimmäinen opettaja jää usein oppilaalle mieleen ja hän luo usein mielikuvan soittamisesta ja soittoharrastuksesta pitkälle oppilaan tulevaisuuteenkin.

Lindholmin (1986) mukaan jokaisella oppilaalla on oma uuteen tietoon liittyvä vastaanottokynnyksensä. Jos kyseinen raja ylittyy, saattaa oppilas masentua. Taitava pedagogi pitääkin yllä maksimaalista, mutta oppilaalle turvallista oppimisvauhtia. Tässä tietenkin kokemus tuo varmuutta ja taitoa nähdä kunkin oppilaan persoonallinen kyky ja nopeus oppia uusia asioita. Ohjelmiston valinnassakin pätevät samat säännöt: liian helpot tehtävät tylsistyttävät ja liian vaikeat taas tuovat masennusta ja riittämättömydentunnetta oppilaalle. (Lindholm 1986, 58.) Mielestäni on myös hyvä huomata kuinka oppilaan on joskus mukava palata vanhaan ohjelmistoonsa ja soittaa joskus sellaistaikin mitä hän jo osaa. Ja näin ohjelmiston keruukaan ei tunnu niin irralliselta.

## 2.6 Musiikin harrastaminen ja musiikkiopisto opetuksen järjestäjänä

Musiikkia voi harrastaa pienestä pitäen. Järjestelmällistä musiikin harrastamista voi harjoittaa niin valtion rahoittamissa kuin yksityisissäkin musiikkiopistoissa. Musiikkiopistoissa musiikkileikkikoulutoiminnan voi aloittaa jo ennen syntymää mammamusiikkileikkikoulussa ja jatkaa opintoja jonkun instrumentin parissa vaikka ammattiin asti. Lapsi voi harrastaa musiikkia myös kansalaisopistoissa, koulun kerhoissa, seurakunnan piirissä ja erilaisissa kuoroissa, myös kaveriporukassa. Tilastokeskuksen vapaa-aikatutkimuksessa (Liikkanen, Pääkkönen, Toikka & Hyytiäinen 1993 a ja b) soittaminen on yleisin nuorten ja erityisesti 10–14-vuotiaiden luovista taideharrastuksista. Musiikkia harrastetaan laajalti, mikä vaikuttaa myöhempään elämään, vaikkei sitä aikuisikään asti aktiivisesti harrastettaisikaan.

Musiikin opetustilanteeseen ja siihen millä intensiteetillä ja tavoitteilla musiikkia harrastetaan, vaikuttavat hyvin monet tekijät. Musiikkia voidaan harrastaa kaveripiirissä ilman säännöllistä ohjausta tai ohjatusti ja tavoitteellisesti musiikkioppilaitoksissa. Harrastuspohjalta toimivassa ja toveripiirissä tapahtuvassa musiikin harrastamisessa opettajina toimivat usein toiset oppilaat ja kenties joku joka osaa jo jotain. Tieto siis jaetaan. Musiikkioppilaitoksissa opettajalla saattaa olla edelleen vanhastaan auktoriteettiasema. Kokemukseni mukaan kansalaisopistoissa taas opettaja enemmän ohjaa kuin orjallisesti opettaa. Opetustilanne voi olla myös yksilö- tai ryhmäopetusta.

Kurkela kirjoittaa (1993) kuinka silloin kun musiikkiin suhtaudutaan vapaaehtoisesti, niin kuin peliin ja leikkiin, se koetaan iloa ja onnea tuovana. Tosin kaikki musiikki ei ole onnellista, kuten ei leikkikään. Musiikin harrastaminen voi olla todella palkitsevaa, uuden taidon oppiminen kun on ihmiselämässä juhlahetki: se tuo iloa ja ylpeyttä ja olemassaolon tuntua. Samat pyrkimykset kuin muillakin aloilla ajavat myös musiikin harrastajia yrittämään, parantamaan suorituskykyään ja lisäämään ymmärrystään, tietoaan. Kun tuntee hallitsevansa musiikillista tilannetta, se vähentää pelkoa ja ahdistusta ja antaa mahdollisuuden kokea mielihyvää, voimantuntoa, tyydytystä ja iloa. Taitojen ja tietojen oppiminen ei näin ollen merkitse vain ympäristön hallintaa vaan myös oman itsensä hallintaa. Ihmiselämiselle on tyyppillistä uteliaisuus ja halu oppia uutta. Musiikillinen osaaminen on näin ollen tapa tyydyttää sellaisia tarpeita, jotka nousevat ihmismielen todellisista syvyyksistä. (Kurkela 1993, 57, 63, 65, 66.)



Ahonen (1997) tuo esille, kuinka musiikin harrastamista voidaan omalla tavallaan pitää itsehoitomuotona. Musiikkiharrastuksen avulla ihminen nimittäin voi käyttää musiikkia terapeuttiseen läpityöskentelyyn ja oman persoonallisen kasvun välineenä. Tavallaan toimia itse musiikin avulla terapeutina. Ahonen myös valottaa, kuinka soittotunneilla on tärkeää kokonaispersoonallisuuden eri osa-alueiden tukeminen sekä sosiaalisten taitojen kehittyminen. Sietokyky kasvaa soittotunneilla ja kommunikointikyky kehittyy. Itseilmaisuuksia ja itseluottamus ja niiden erilainen ilmeneminen liittyvät myös hyvin vahvasti soittotunneilla käymiseen. (Ahonen 1997, 213.)

Musiikkioppilaitoksiin oppilaat valitaan pääsykokeiden perusteella. Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry:n oppaassa kuvataan:

--opintoihin hyväksytyt oppilaat on testattu ja hänellä pitäisi näin ollen olla musiikilliset edellytykset vastaanottaa opetusta, joka alusta pitäen on tavoitteellista. – päämäärä on sama: luoda oppilaalle sellainen musiikkisuhte, että se vastaa hänen edellytyksiään ja toiveitaan. (Veijola & Ritaluoto 2000, 17.)

Maijala kertoo Hiltusen (2003) tekemässä haastattelussa, että Suomessa on korkea musiikkikoulutus, mutta musiikkiopistojen pääsykoejärjestelmän voisi kyseenalaistaa. Pääsyvaatimukset ovat nimittäin kovat. Maijala toteaa lahjakkuuden olevan sidoksissa kulttuuriin, arvoihin ja ajan henkeen. Motivaatio ja innostus ovat tärkeitä asioita ja hän kertoo tutkimuksensa osoittavan, että kasvattajan usko lapsen kykyihin on keskeistä menestymiselle. Maijala peräänkuuluttaa, että kaikille pitäisi antaa mahdollisuus innostua harrastuksesta. (Hiltunen, 2003, 32–33.)

Musiikkiopistoissa annetaan opetusta instrumenttikohtaisesti yksityisillä soittotunneilla, teoria- ja orkesteriopetusta ryhmissä. Edistymistä ja opintoja seurataan tarkasti, vaikka jokaiselle on nimellisesti annettu mahdollisuus edetä yksilöllisesti. Opinnot on jaettu erilaisiin kursseihin, joiden tarkoitus on mitata oppilaan tasoa. Kurssitutkintovaatimukset ovat valtakunnalliset, mikä takaa sen, että ammattiopintoihin hakiessa on samalla viivalla eripaikkakuntalaisten perusasteen suorittaneiden hakijoiden kanssa. Esiintymistä oppilaitoksen tilaisuuksissa pidetään oppilaan velvollisuutena. (Veijola & Ritaluoto 2000, 17, 22, 25.)

Musiikinharrastamiseen liittyvät esiintymistilanteet taas usein aiheuttavat jännittyneisyyttä lapsessa. Musiikkioppilaitoksissa on runsaasti matineoita ja esiintymistilanteita. Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry:n (2000) oppaassa kerrotaan:

Säännöllisesti tapahtuvien esiintymisten tarkoitus on, että niihin totutaan ja saadaan poistetuksi varsinkin alussa vaivaava hermostuneisuus, joka vaikuttaa enimmäkseen haitallisesti esityksen tasoon. -- Mitä varhemmin säännölliset esiintymiset aloitetaan, sitä parempi on lopputulos. -- Joissakin oppilaitoksissa järjestetään vuositutkinnot konserttien tapaan. Käytäntö on omiaan poistamaan myös tutkintoihin kohdistuvaa jännitystä. (Veijola & Ritaluoto 2000, 25.)

Kritisoin äskeistä väittämää omien kokemuksieni ja kuulemieni kertomusten pohjalta. Musiikkioppilaitosten matineat eivät ole mielestäni omiaan totuttamaan lasta esiintymistilanteisiin eivätkä ainakaan ole omiaan poistamaan hermostuneisuutta, vaikka ne unelmatapauksessa voisivatkin niin tehdä. Nykyisen kaltainen musiikkioppilaitosten matineajärjestelmä voi pahimmillaan tuhota kaiken lapsen sisäisen innostuneisuuden ja halun esiintyä. Matineoissa pitää esiintyä usein opettajan määräyksestä. Opettaja taas kokee painostusta oppilaiden etenemiseen, esiintymiseen ja tutkintojen tekemiseen ylemmältä tasolta eli kollegoiltaan, rehtorilta, oppilaan vanhemmilta ja musiikkiopistotoimintaa rahoittavalta valtiolta. Tässä valtapelissä unohtuu helposti tärkein, eli lapsi.

Huomasin ammattikorkeakoulun opinnäytetyötä *Esiintymistilanteisiin valmistumisesta musiikkiopiston instrumenttiopetuksessa* tehdessäni, että tutkimuksessa mukana olleiden kolmen huiluopettajan tunnilla ei käsitelty esiintymisjännitystä juuri lainkaan. Mielestäni esiintymisestä ja sen mukanaan tuomasta ”vireystilasta” olisi hyvä keskustella oppilaan kanssa, oppilaan omista tuntemuksista lähtien. Se, että huilutunnilla ei esiintymisen tuomista tuntemuksista keskustella ei ainakaan auta kohtaamaan mahdollisia tuntemuksia tulevaisuudessa. Oppilas saattaa ajatella, ettei hän saa tuntea näin, koska tästä ei tunnillakaan ole keskusteltu. Opettajan olisi hyvä muistaa myös omat esiintymistuntemuksensa, eikä missään nimessä hyssytellä aiheesta. (Lappi 2002, 51–53.)

Esiintyminen ja muiden kanssa musiikin ja musiikillisten kokemusten jakaminen voi tapahtua myös mieluisissa puitteissa, esimerkiksi vapaamuotoisesti oppilaiden esiintyessä toisilleen. Ei kaikista tilanteista tarvitse tehdä niin virallisia ja jäykkiä. Tosin esiintymisen ja millaiseksi se muodostuu, tulee lähteä persoonasta itsestään. Jos opettaja, joka on muutenkin hyvin virallinen, yrittää epäaidosti tehdä rentoa matineatilannetta, saattaa se aiheuttaa yleisössä

päinvastaisia reaktioita. Se mitä teemme tulee lähteä persoonastamme luonnollisesti, ei väkimmäisesti.

### **2.6.1 Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma viestinnän näkökulmasta**

Suomalaiset taiteen perusopetusta antavat musiikkiopistot noudattavat valtakunnallista taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteita (2002). Musiikkiopistojen tulee laatia oma opetussuunnitelmansa noudattaen valtakunnallisen taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteita. Tämän uuden taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaiset opetussuunnitelmat on voinut ottaa käyttöön 1.8.2002 alkaen ja näihin on viimeistään siirryttävä 1.8.2004. Musiikkiopistot omassa opetussuunnitelmassaan täsmentävät ja täydentävät perusteissa esitettyjä tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä. Opetussuunnitelman perusteissa on määritelty, että: ”Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän mukaisen opetuksen tulee luoda pohja hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin elämänikäiselle harrastamiselle sekä antaa valmiudet musiikkialan ammattiopintoihin.” Opetuksen tavoitteena on oppilaan henkisen kasvun tukeminen, persoonallisuuden lujittaminen, sekä luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittäminen. Opetuksen tehtävänä nähdään oppilaan ohjaus keskittyneeseen työskentelyyn, määrätietoisuuteen ja pitkäjänteisyyteen sekä rakentavaan toimintaan niin yksilönä kuin ryhmän jäsenenäkin. (Taiteen ops 2002, 3, 6.) Vuorovaikutustaitojen kehittäminen osana instrumenttiopetusta näkyy edellä mainitsemisellä taiteen perusopetuksen tehtävissä, arvoissa ja tavoitteissa: vuorovaikutustaidot liittyvät sosiaalisten taitojen kehittymiseen sekä ryhmässä toimimiseen.

Opetussuunnitelman oppimiskäsityksessä näkyy mielestäni selkeästi konstruktivismi: oppimista pidetään tavoitteellisena ja aktiivisena prosessina, johon vaikuttaa yksilöllisten ominaisuuksien ja motivaation lisäksi opiskeluympäristö. Opetuksessa otetaan huomioon, että oppilas jäsentää uutta tietoa aikaisempien taitojensa ja tietojensa pohjalta ja rakentaa näin kuvaa maailmastaan ja itsestään sen osana. (Taiteen ops 2002, 7.) Opetussuunnitelman perusteissa on sanottu, että ”vuorovaikutuksellisen ja tilannesidonnaisen musiikin oppiminen liittyy olennaisesti siihen sosiaaliseen ja kulttuuriseen tilanteeseen, jossa se tapahtuu” (Taiteen ops 2002, 7). Tämän lauseen perusteella voidaankin huomioida miten

vuorovaikutus on nostettu tärkeänä esille valtakunnallisen opetussuunnitelman tasolla. Myös situationaalisuus on havaittavissa kyseisessä lauseessa, instrumenttiopetuksessa opimme situaatiossa toiseen tai toisiin ihmisiin.

Opettajan rooliksi opetussuunnitelman perusteissa nousee oppilaan opiskelutaitojen, sekä opiskeluympäristön kehittäminen sellaiseksi, että se mahdollistaa erilaisten oppilaiden edistymisen. Myös oppilaan omien opiskelutaitojen ja edistymisen tiedostaminen on nostettu esille opetussuunnitelman perusteissa. (Taiteen ops 2002, 7.) Edellä korostetaan oppilaan persoonallisuuden huomioimista ja oppilaan itsearviointitaitojen kehittämistä osana opintoja. Opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa mainitaan, että ”keskeistä on vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä ja oppilaiden kesken sekä erilaisten oppimis-, työskentely- ja arviointitapojen huomioon ottaminen” (Taiteen ops 2002, 7). Opetussuunnitelma nostaa esille avoimen, rohkaisevan ja myönteisen ilmapiirin merkityksen oppilaan vuorovaikutustaitojen, aloitekyvyn ja pitkäjänteisyyden kehittymisen mahdollistajana. Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan myös pitkäjänteisen työskentelyn myötä syntyneiden onnistumisen kokemusten merkitystä oppilaan omiin kykyihin uskomiseen kasvattamisessa. (Taiteen ops 2002, 7.)

Musiikin perustason tavoitteissa ja keskeisessä sisällössä ei suoranaisesti viitata vuorovaikutustaitoihin. Tavoitteissa kuitenkin mainitaan musiikillisen ilmaisukyvyn ja esiintymistaitojen kehittäminen. (Taiteen ops 2002, 9.) Vuorovaikutustapojen kehittäminen näkyy epäsuorasti esiintymistaitojen kehittämisessä. Musiikkiopistotason keskeisissä sisällöissä mainitaan jo musiikillinen vuorovaikutus: ”Oppilas harjaantuu omaksuma ja esittämään laajoja musiikillisiä kokonaisuuksia sekä syventämään kykyään musiikin tulkintaan ja musiikilliseen vuorovaikutukseen” (Taiteen ops 2002, 10).

Musiikin perustason opetuksen järjestämisen yhteydessä opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että instrumenttiopetus ja yhteismusisointi yhdessä muodostavat toisiaan täydentävän kokonaisuuden. Sillä, että oppilas voi soveltaa ja hyödyntää omia instrumentinkäsittelytaitojaan alusta pitäen yhteismusisointiin, on motivoiva ja musiikin iloa luova merkitys. Yhteismusisoinnin opetuksessa painottuu sekä sosiaalisten taitojen, oppilaan toimiessa ryhmän jäsenenä, että ryhmän keskinäisen vuorovaikutuksen kehittäminen. Oppilaitoksen tulee huolehtia, että yhteismusisoinnin muodot ovat monipuolisia ja opetuksen

tavoitteet toteutuvat jokaisen oppilaan kohdalla, riippumatta hänen instrumentistaan. Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan yhteismusisoinnin järjestämisen yhteydessä, että oppimista edistävä koulutuksellinen näkökulma on aina ensisijainen toimintaa ohjaava tekijä. (Taiteen ops 2002, 16, 17.)

## **2.7 Aikaisemmat tutkimukset**

Aikaisempia tutkimuksia opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta huilunsoiton opiskelun alkuvaiheessa ei ole tehty. Purhonen (1994) on tosin tehnyt vuonna Helsingin konservatoriolle opinnäytetyön Musiikkioppilaitoksen opettaja-oppilas- suhteen tarkastelua. Kuusela (2002) on pro gradussaan tutkinut työn nimen mukaisesti miltä soitto- tai laulutunti näyttää, kuulostaa ja tuntuu? Tutkimuksessa on käsitelty opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Kuusela on toteuttanut tutkimuksensa Sibelius-Akatemiassa, aikuisopiskelijoiden keskuudessa. Tärkeimpänä tuloksena Kuusela nostaa sen, kuinka soitto- tai laulutuntitilanne on monille vaikutuksille altis ja siihen vaikuttavat monet tekijät. Tästä saan tukea myös holistisen ihmiskäsityksen käyttämiseen tutkielmani tarkastelunäkökulmana. Tuohino (2003) on pro gradussaan Soittamisen iloa vai pakkopullaa, käyttänyt perusolettamuksenaan holvistista ihmiskäsitystä. Tutkimusaineistona Tuohino on käyttänyt viiden nuoren klassista kitaraa soittavan nuoren kokemuksia. Tutkimustulokset osoittivat, että oppilaan oman historian merkitys on suuri ymmärtämisen ja motivoinnin kannalta. Opettajalla on myös suuri vastuu kappaleen valinnassa ja sovitusten tekemisessä, jotta musiikki on lähellä oppilasta. Tutkimuksessa nousi myös esille oppilaiden luottaminen opettajan ammattitaitoon: ”Jos on opeksi päässyt niin luotan siihen”. Opettajan soittoesimerkeillä oli myös suuri vaikutus oppilaan innostuksen herättämisessä.

Opetusviestintään liittyviä tutkimuksia puheviestinnän puolelta on tehty. Lisensiaatintyön muodossa opetusviestintää tarkkaili Lehto (2001), joka tutki opetusviestinnän vuorovaikuttuneisuutta monimuoto-opetuksessa. Aiemmin Lehto (1996) oli pro gradussaan tutkinut viestintää tutorointitilanteessa. Pro gradussaan Partonen (1993) tutki opettajan viestinnän ja oppimisen välistä yhteyttä opiskelijan näkökulmasta. Huhtaniemi (1994) on tutkinut puheviestinnän pro gradussaan Huumorilla vai ilman? opettajien ja oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia huumorista oppitunnilla. Myös Valokorven (1997) tekemä

lisensiaatintyö Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitokselle tutkii kuinka aineenopettajiksi opiskelevien viestintäkäyttäytyminen ja puheviestintätaidot kehittyvät opetusharjoittelun aikana. Kehityspsykologian puolelta on paljonkin tutkimusaineistoa kerättyä, mutta tässä tutkielmassani keskityn kehityspsykologiaan siitä löytyvän laajan muun kirjallisen materiaalin avulla.

### 3 TUTKIMUSASETELMA

Tutkimustehtäväni on selventynyt työn edetessä. JAMK:n opinnäytetyön observointimateriaalia läpikäytyäni tiesin pro graduni käsittelevän jollakin tapaa opettaja-oppilassuhdetta ja siinä tapahtuvaa vuorovaikutusta. Tehtyäni vuorovaikutushaastatteluja observoimilleni opettajille ja kahdelle muulle huilunsoitonopettajalle, materiaali herätti mielenkiintoni tutkia opettaja-oppilassuhteen vuorovaikutusta opettajien näkökulmasta. Seuraavassa käsittelen tarkemmin tutkimukseni rajausta ja ongelmia.

#### 3.1 Tutkimustehtävät

Aluksi tarkoitukseni oli pohtia vuorovaikutusta observointijaksolla ja tehdä lisäkysymyksiä sekä opettajille, että oppilaille. Jos olisin ottanut työhöni mukaan koko laajan observointimateriaalini sekä opettajien, että oppilaiden haastattelut olisi pro graduni paisunut liian suureksi ja vaikeasti hallittavaksi kokonaisuudeksi. Minun täytyi rajata aiheeni jollakin tavalla. Halusin tuoda esille opettajien näkökulmia vuorovaikutuksesta huilunsoiton alkuvaiheessa olevien oppilaiden kanssa ja siihen liittyviin haasteisiin ja käytännötekijöihin. Kuvaan lyhyesti observointijaksolla tekemiäni havaintoja ja peilaan opettajien näkemyksiä niihin. Osasyys opettajien näkökulman valitsemiseen oli myös oma huilunsoitonopettajuus ja kokemukset niin opettamisesta kuin opettajakoulutuksesta. Aihe on minulle ja kollegoilleni läheinen ja tutkimuksia aiheesta ei ole aiemmin tehty.

Tutkimukseni avulla haluan selvittää haastattelemiäni opettajien näkemyksiä vuorovaikutuksesta alkuvaiheessa olevien oppilaiden kanssa: ongelmista, haasteista, kokemuksen ja koulutuksen tuomista ongelmanratkaisukeinoista ja oppilaiden huomioinnista.

Tutkimustehtävät olen rajannut seuraaviin aihepiireihin:

1. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus:
  - oppilaan toiveiden huomioiminen
  - nonverbaalin ja verbaalin viestinnän suhde opetuksessa
2. Oppilaan kohtaaminen:
  - persoonallisuuden, iän ja vuorovaikutustapojen merkitys opetuksessa
  - opetuksen mukauttaminen ja oppilaskohtaisuus

3. Oman opettajuuden tausta:
  - opettajan koulutustausta ja työura
  - mielipiteet opettajankoulutuksesta ja opettajaksi oppimisesta
  - oma opettajapersoonana ja hyvän opettajapersoonan ominaisuuksia
  - opetussuunnitelman merkitys omassa opetuksessa
4. Observointijakson opettajien vuorovaikutusarviointi omasta toiminnastaan
5. Muita haasteellisia asioita alkuvaiheessa olevia huilisteja opettaessa

Tarkoitukseni on selvittää kuinka opettajat kokevat opettaja-oppilassuhteen. Mikä siinä on haasteellista ja onko esimerkiksi asioita, joihin opettajankoulutuksessa voisi kiinnittää enemmän huomiota. Tein haastattelun myös kahdelle didaktikkaa opettavalle henkilölle, joista toinen on opettanut sitä useita vuosia ja toinen on juuri aloittanut didaktiikatuntien pitämisen. Heille tein syventäviä kysymyksiä didaktiikan järjestämisestä, kuinka he toteuttavat tunnit ja mitä didaktikka pitää sisällään, kuinka huomioidaan vuorovaikutukseen ja oppilaan persoonaan liittyviä asioita. Lisäksi selvitän heidän mielipiteitään siitä, voiko opettamista yleensä opettaa ja onko opettajapersoonan itu näkyvissä jo koulutuksen alussa.

### **3.2 Laadullinen tutkimus**

Tutkimuksessani pyrin selvittämään haastattelemini opettajien ajatuksia ja taustalla olevia merkitysyhteyksiä. Tutkimusmenetelmäni on laadullinen. Keskityn tutkimuksessani vain viiteen opettajaan ja heidän mielipiteitänsä ei voi yleistää koskemaan kaikkia huilunsoitonopettajia, tai opettajakouluttajia, eikä se ole tarkoitukseni. Tarkoitukseni on sitä vastoin kerätä haastateltavien omia ajatuksia siitä miten he kokonaisuuksina ja kaiken historian, tietotaidon ja ympäristön vaikutuksen alaisena näkevät omat mahdollisuutensa ja voimavaransa vuorovaikutuksessa opettaja-oppilassuhteessa. Observointi ja observointimateriaalin analyysi mahdollisimman perusteellisesti on laadullista tutkimusta. Observoin kolmea opettaja-oppilasparia mahdollisimman tarkasti. Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ja keräämään tietoa tutkimusongelmista.



### 3.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Suurin osa työni materiaalista on saatu haastatteluista. Alun perin haastattelun piti syventää vain observointijaksoani, mutta vastauksista nousi esille asioita, jotka saivat minut muuttamaan tutkimukseni opettajan näkökulmasta tehdyksi ja haastatteluluista saamani materiaali nousi observointimateriaalia tärkeämmäksi. Tein haastatteluihin valmiita teemoja, joiden pohjalta kysymykset haastattelussa etenivät. Haastattelutilanteessa tein lisäkysymyksiä, jos jokin asia jäi keskustelussa kaivertamaan. Minulla ollut kysymyspohja varmisti kuitenkin sen, että kysyin jokaiselta ainakin kyseisessä pohjassa (liite 4) olleet aihealueiden teemakysymykset. Lisäksi se, että olin miettinyt kysymysten järjestyksen aihepiireittäin etukäteen, auttoi hahmottamaan asian kokonaisuutta niin minulle kuin haastateltavallekin. Lisäksi oli tärkeää kysyä kysymykset tietyssä järjestyksessä, jotta vastaukset tulisivat haastateltaviltakin mahdollisimman totuudenmukaisesti, esimerkiksi kysymys millainen olet opettajapersoonana ennen kysymystä millainen on hyvä huilunsoitonopettaja. Näin opettajat ensin pohtivat itseään opettajana, eikä ”opettajaihanne” vaikuttanut heidän itsearviointiinsa. Opettajat intoutuivat haastattelussa refleктоimaan eli arvioimaan omaa toimintaansa. Haastattelutilanteet oli tehty mahdollisimman rauhallisiksi ja kiireettömiksi, sekä minä haastattelijana, että haastateltava antauduimme koko ajaksi pohtimaan vuorovaikutusta. Tilanne oli kiireetön ja molemmilla oli mahdollisuus tehdä lisäkysymyksiä väärinymmärtämisen välttämiseksi. Haastatteluissa minulla oli mukana nauhuri, johon tallensin koko haastattelun. Litteroin haastattelut sanatarkasti tekstinkäsittelyohjelmalla.

#### 3.3.1 Objektiivisuus laadullisessa tutkimuksessa

Hirsjärvi ja Hurme (2000) ovat kirjassaan pohtineet haastattelututkimuksen luotettavuutta. Haastattelututkimuksen luotettavuus riippuu sen laadusta. Tärkeää on esimerkiksi, että litterointi on tarkkaa ja noudattaa samoja sääntöjä alusta loppuun. Jos vain osaa on haastateltu tai luokittelu on sattumanvaraista, ei haastattelutulostakaan voi sanoa luotettavaksi. Reliaabeliuden ja validiuden käsitteet ovat peräisin kvantitatiivisesta tutkimuksesta ja perustuvat ajatukselle, että tutkija voi päästä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja objektiiviseen totuuteen. Reliaabeliudella kvantitatiivisessa tutkimuksessa tarkoitetaan sitä, että tutkittaessa samaa henkilöä saadaan kahdella tutkimuskerralla sama tulos. Jos

myönnetään, että ihmisen käyttäytymiseen vaikuttaa konteksti ja se vaihtelee ajan ja paikan mukaan; on epätodennäköistä, että kahdella menetelmällä voitaisiin saada täsmälleen sama tulos. Tämän vuoksi eroja kahden tutkimuskerran välillä ei tarvitse pitää menetelmän heikkoutena, vaan sitä vastoin muuttuneiden tilanteiden seurauksena. Ennustevalidius tarkoittaa taas sitä kuinka yhdestä tutkimuskerrasta voi ennustaa seuraavan tutkimuksen tuloksen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185.)

Reliaabeliuden ja validiuden totuttujen muotojen hylkääminen ei Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan tarkoita sitä, että tutkimusta voitaisiin tehdä miten tahansa. Tutkimuksessa onkin edelleen pyrittävä siihen, että se paljastaa tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa niin hyvin ja selkeästi kuin mahdollista. Tutkijan tulee kuitenkin olla tietoinen siitä, että tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon ja tietojen keruuvaiheessa ja kyse on tutkijan tulkinnoista, hänen käsitteistöstään, johon tutkittavien käsityksiä yritetään sovittaa. Juuri tästä syystä käsiteanalyysi nousee keskeiseksi ja validiuden muodoista nimenomaan rakennevalidius. Tutkijan on äärimmäisen tärkeä dokumentoida miten hän on päätenyt luokittamaan ja kuvaamaan valitsemallaan tavalla. Reliaabelius koskeekin tässä tutkimustavassa pikemmin tutkijan toimintaa kuin haastateltavien vastauksia tai siis sitä, kuinka luotettavaa tutkijan analyysi materiaalista on. Reliaabelius koskee lähinnä onko koko aineisto otettu huomioon ja onko tiedot litteroitu oikein. Tuloksien tulee niin pitkälle kuin mahdollista heijastaa tutkittavien ajatusmaailmaa. Kuitenkin koko ajan on hyvä pitää mielessä, että haastattelujen tulos on aina seurausta haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminnasta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 188, 189.)

### **3.3.2 Haastateltavien kuvaus ja valintakriteerit**

Observointeihin valitsin kolme opettajaa samalta paikkakunnalta kriteerinä, että he opettivat alkuvaiheessa olevaa noin 10–12- vuotiasta oppilasta ja pääsisin seuraamaan oppilaan tunteja ja harjoituksia. Lisäksi halusin, että yksi heistä olisi opetusharjoittelua suorittamassa oleva tuleva huilunsoitonopettaja, jotta sain näkökulmaa myös opettajakoulutukseen. Haastatteluilla halusin syvempää tietoa heidän näkemyksistään opettaja-oppilassuhteen vuorovaikutuksesta alkeishuilistien kanssa, sekä heidän näkemyksiään heidän ja observoimieni oppilaiden vuorovaikutuksesta tuntitilanteista. Halusin kuitenkin saada toisen näkökulman

opettajakoulutukseen ja tämän vuoksi haastattelin myös kahta huilunsoitonopettajaa ja didaktikkoa toiselta paikkakunnalta ja näin sain lisää materiaalia ja tietoa opettajankoulutuksen näkökulmasta. Tein haastattelut syksyllä 2003. Haastattelin opettajia heidän valitsemassaan tilassa ja yhteisesti sopimanamme rauhallisena ajankohtana.

Haastattelin opettaja A:ta hänen luokassaan. Opettaja A on nainen ja opettaa musiikkioppilaitoksessa. Hän ei halunnut kertoa tarkkaa valmistumisvuottaan eikä opiskelupaikkaansa, mutta kertoi tullessa vakituiseksi opettajaksi nykyiseen työpaikkaansa vuonna 1987 ja tätä ennen hän oli opettanut vähän aikaa muualla. Voidaan siis olettaa, että hän on opiskellut ja valmistunut huilunsoitonopettajaksi 1980-luvun alkupuoliskolla, koska tuolloin koulutus hänen sanojensa mukaan kesti 4-5 vuotta. Hän on opiskellut kasvatustieteitä approbaturin verran, tämä ei kuitenkaan kuulunut silloiseen huilunsoitonopettajakoulutukseen vaan hän suoritti kasvatustieteen approbaturin kesäyliopistossa vapaaehtoisesti. Hän kertoo opettaneensa huilua vuodesta 1987, ja muutaman vuoden ennen sitä, eli yli 16 vuotta. Hän on opettanut huilunsoiton lisäksi epäpätevänä teoriaa ja pianoa edellisessä työpaikassaan kahden vuoden ajan. Olin observoinut opettaja A:n pitämiä tunteja oppilas A1:lle. Oppilas A1 oli observointijaksonei alussa soittanut huilua neljä kuukautta. Hän oli tuolloin 10-vuotias tyttö.

Opettaja B:n haastattelun tein hänen pyynnöstään hänen kotonaan. Opettaja B on nainen, eikä opeta tällä hetkellä huilunsoittoa. Hän on valmistunut huilunsoitonopettajaksi konservatoriosta vuonna 1996. Hän opiskeli poikkeuksellisesti kuusi vuotta vuosina 1988–1996, tutkinnon yleensä kestäessä viisi vuotta. Lisäksi hän opiskeli OKL:ssä vuosina 1988–1990 ja aloitti nämä opinnot töiden ohessa uudelleen vuonna 2001 ja jatkaa niitä nyt loppuun. Hän kertoo tehneensä myös teatterikorkeakoulun täydennyskoulutuskeskuksen järjestämän ”teatteriappron” ja Sibelius-Akatemian järjestämän muusikko ja pedagogi 2000 opintokokonaisuuden. Muusikko ja pedagogi 2000 oli täydennyskoulutusta ja siinä käsiteltiin musiikkiliikuntaa, valmennuspsykologiaa, konstruktivismia, motivaatiota ja ryhmädynamiikkaan liittyviä asioita. Opettaja B ei muistanut, että täydennyskoulutuksessa olisi käsitelty opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen liittyviä asioita. Koulutuksen aikana tehtiin draamaharjoituksia työpaikkakonflikteista, muttei opettajan ja oppilaan kohtaamisesta. Sibelius-Akatemian koulutus ajoittui opettajan muistin mukaan vuosille 1997–1998. Hän toimi huilunsoitonopettajana yhteensä kahdeksan vuotta, ensin yhden vuoden sijaisena, kuusi vuotta päätoimisena ja viimeisen vuoden vielä sivutoimisena. Lisäksi hän on opettanut yhtenä

kesänä musiikkileirillä. Muuta opettajankokemusta hänellä ei harjoittelujen ja OKL:n oh1 ja oh2 lisäksi ole. Hän sanoo aina olevansa opettaja, aina opettamassa ihan siihen asti, että tätä luonteen piirrettä pitää hänen omien sanojensa mukaan hillitä. Opettaja B opetti observointijaksolla tyttöä (oppilas B1), joka observointijakson alussa oli soittanut 4 kuukautta. Oppilas B1 oli tuolloin yhdeksänvuotias, joka täytti kevätlukukaudella 10 vuotta.

Opettaja C:n haastattelun toteutin ammattikorkeakoulun instrumenttiluokassa. Opettaja C on nainen ja opiskelee kolmatta vuottaan huilunsoitonopettajaksi ammattikorkeakoulussa. Hän valmistui keväällä 2003 lastentarhanopettajaksi. Pedagogisia opintoja lastentarhanopettajakoulutukseen kuului 35 opintoviikkoa ja ne liittyivät varhaiskasvatukseen. Lisäksi opettajalle tulee tänä vuonna suoritetuksi AOK:n (Ammatillisen opettajakorkeakoulun) puolelta huilunsoitonopettajakoulutukseen liittyvät 35 opintoviikkoa, joihin kuuluu 13 opintoviikkoa AOK:n puolelta ja loput opintoviikot muun muassa opetusharjoittelusta. Opettaja C on myös aloittanut syksyllä 2003 sivutoimisena opettajana yhdessä lähipaikkakunnan musiikkiopistossa. Hän opettaa siellä 10 oppilasta. Observointijaksolla havainnoin opettaja C:n ja oppilas C1:n tunti-ilanteita. Oppilas C1 oli 10-vuotias tyttö ja oli jo kaksi edellistäkin vuotta ollut harjoitusmusiikkiopistossa musiikkileikkikoulun opettajaksi opiskelevan opetusharjoittelijan oppilaana. Tällä toisella opettajallaan hän oli opiskellut observointijaksoni alkaessa neljä kuukautta.

Opettaja D:tä kävin haastattelemassa ammattikorkeakoulussa, jossa hän työskentelee huilunsoitonopettajana ja on vastannut didaktiikasta vuodesta 1973 aina tähän syksyyn asti, jolloin didaktiikan opetus siirtyi kahden muun opettajan vastuulle ja opettaja D:lle jäi hänen omat huiluoppilaansa. Haastateltava miesopettaja on opiskellut Sibelius-Akatemiassa vuosina 1963–1968. Hän on läpikäynyt solistisen linjan ja hänen ammattinimikkeensä on huilun diplomitaiteilija. Hänen koulutukseensa ei kuulunut didaktiikkaa, koska tuolloin ei sellaista ainetta vielä tunnettu. Hän on omien laskujensa mukaan opettanut 40 vuotta, koska aloitti opettamisen jo opiskeluaikanaan, yhdessä vasta perustetussa suomalaisessa musiikkiopistossa. Hän kertoo, ettei ole koskaan opettanut muuta kuin huilunsoittoon ja musiikkiin liittyvää sekä ohjannut ryhmiä ja johtanut orkestereita. Hän on säveltänyt lukemattomia teoksia huilulle ja tehnyt opetusmateriaalia. Hän kertoi myös, että ei ole saanut juurikaan koulutusta didaktiikan opettamisesta, vaan on ollut keksimässä ja kehittämässä didaktiikkaopetusta. Yksi viikonlopun kestävä seminaari järjestettiin, kun konservatoriosysteemiin siirryttiin.

Seminaarissa oli läsnä suomen tulevat pedagogit ja siellä pohdittiin, että miten opetusta rakennettaisiin. Opettaja kertoi, että aika tyhjästä didaktiikan opetusta aloitettiin.

Opettaja E:tä haastattelin kahvilassa. Saimme kuitenkin keskittyä haastatteluun intensiivisesti ja kahvilan ilmapiiri vaikutti haastatteluun rentouttavasti, häiritsevänä tekijänä voi mainita taustamelun. Opettaja E on opettaja D:n entinen oppilas ja opettaa nyt samassa ammattikorkeakoulussa ja on saanut syksyllä myös osan didaktiikan pitämisen vastuualueekseen. Tämä naisopettaja on valmistunut konservatoriosta ja tehnyt jatkotutkinnon vuonna 2000. Lisäksi hän sai viime keväänä 2003 päätökseen muuntokoulutuksen eli täydensi opintojaan AMK- tutkinnoksi muuntokoulutuksen kautta. Muuntokoulutuksessa hänen piti tehdä AOK:n pedagoginen kokonaisuus, aivan niin kuin opettaja C:n. Kasvatustieteen approbatur ei kuulunut pakollisena huilunsoitonopettajatutkintoon, mutta se oli ollut suositeltavaa ja sen opettaja E on tehnyt. Lisäksi hän on tehnyt Sibelius-Akatemian järjestämää pedagogista opintokokonaisuutta, joka sisälsi pintasilauksen esimerkiksi musiikkiterapiasta, varhaiskasvatuksesta ja musiikkipsykologiasta. Äitiysloman aikana opettaja E oli saanut uuden innon opiskeluun ja nyt hän on kirjoilla eräässä yliopistossa musiikkitieteen opiskelijana. Opettaja E on opettanut huilunsoittoa epävirallisesti jo yläasteikäisestä asti, joten opetuskokemusta on jo viidentoista vuoden ajalta.

### **3.4 Huilunsoitonopettaja tutkijana**

Olen miettinyt omaa objektiivisuuttani minulle läheisessä aiheessa jo pohtiessani aineistonkeruumenetelmiä. Halusin toteuttaa observoinnin ensin ja kirjoittaa kaiken havaitsemani puhtaaksi heti tuntien jälkeen, jotta opettajien omat mielipiteet vaikuttaisivat mahdollisimman vähän havainnointiini. Haastattelin opettajia vasta observointijaksoni päätteeksi, jotta heidän mielipiteensä ei näkyisi observointijaksoni muistiinpanoissa. Observointijaksolla kuvasin tuntitilanteita niin kuin ne seuraajana tilanteessa näin. Oma pohdintaa tein materiaalin ollessa puhtaaksikirjoitettuna koneella. Tilanne oli sama jokaisen havainnoimani opettajan kohdalla. Olen punninnut omaa suhdettani tutkittavaan aiheeseen läpi koko tutkimuksen teon ja se on ollut todella antoisaa.

Haastattelujen teemakysymysten asettelussa yritin ajatella kysymykset niin, ettei niistä olisi nähnyt mitä mieltä minä olin asioista. Samoin haastattelutilanteessa yritin mahdollisimman perusteellisesti esittää lisäkysymyksiä ja kommentoida haastateltavaa, jotta hän mahdollisimman perusteellisesti kertoisi omia ajatuksiaan, eikä niitä ajatuksia mitä minä haluaisin tutkijana kuulla.

Olen itse valmistunut huilunsoitonopettajaksi keväällä 2003, joten opettajankoulutus on minulla vielä hyvässä muistissa. Omista kokemuksistani heräsi innostus koko aiheeseen ja tutkimukseen ja ajatus aiheen tärkeydestä vahvistui entisestään kun opintojeni loppusuoralla siirryin myös työelämään. Myös vuonna 2000 Jyväskylän yliopistossa aloittamani musiikkikasvatuksen opinnot ja sieltä saamani toisenlainen näkökulma musiikinopetukseen avarsi omaa näkemystäni myös instrumenttididaktiikasta, sen asemasta, tarpeellisuudesta ja tavoitteista.

### **3.4.1 Oma huilunsoitonopettajuus**

Olen opettanut huilunsoittoa nyt neljä ja puoli vuotta. Harjoitusoppilaita oli opiskeluaikana vuosittain kaksi, koko neljän vuoden opintojen ajan. Syksystä 2002 olen ollut huilunsoitonopettajana yhdessä taiteen perusopetusta antavassa yksityisessä taidekoulussa ja lisäksi olen tehnyt lyhyitä huilunsoitonopettajan sijaisuuksia vuosina 2002–2003. Olen pienestä pitäen tahtonut opettajaksi ja opettajuus on ollut aina osa minua. Opiskeluvaiheessa ja aloittaessani huilunsoitonopettajan työn olen myös pohtinut opettajuuttani ja sen kehittymistä ja muokkaantumista. Opettajuus muokkaantuu niin elämän kokemuksen kuin työkokemuksenkin kautta, erilaiset oppilaat, vanhemmat, tilanteet, vuorovaikutus kasvattaa ja muokkaa omaa opettajuutta koko ajan. Mikään päivä tai oppilas, tunti tai tilanne ei ole samanlainen, koska ollaan tekemisissä ihmisten kanssa ja se juuri tekeekin työstä niin rikkaan ja antoisan.

Pyrin opettajana ottamaan oppilaan yksilöllisesti huomioon. Instrumenttiopettajana on ainutlaatuista, kun saa olla tilanteessa oppilaan kanssa kahden ja voi ottaa hänen persoonansa ja toiveensa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti huomioon. Pyrin olemaan kannustava ja positiivinen, sekä elämään tuntitilanteessa täysillä mukana. Yritän löytää myös jokaiselle

oppilaalle mieluisaa soitettavaa. Vaikka oppilaani joskus lopettaisivatkin huilunsoittamisen toivon, että heille on herännyt uteliaisuus musiikin rikkauksia kohtaan ja he ovat löytäneet ja alkaneet rakentaa omaa musiikkisuhdettaan, käyttävätpä he musiikkia jatkossa sitten terapeutisesti, soittaen tai kuunnellen. Yksityisessä taidekoulussa opettaessani minun työtäni ohjaa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma, mutta voin rakentaa sen sisällä opetustani oppilaita miellyttäväksi ja tämä antaa vapauksia esimerkiksi ohjelmiston valitsemiseen. Tutkintoja ei myöskään ole pakko suorittaa, mutta se mahdollisuus on suotu jokaiselle. Näen myös pitämäni luokkasoittajaiset tärkeänä, siellä oppilaat saavat halutessaan vapaassa ilmapiirissä soittaa toisilleen ja kuulla huilumusiikkiä, soittaa yhdessä, keskustella ja tutustua. Nämä soittajaiset ovat tärkeitä, koska soittotunneilla käyminen ja harjoittelu yksin tai opettajan kanssa on aika yksinäistä puuhaa ja soittajaisissa taas pääsee näkemään muita harrastajia. Pidän luokkasoittajaisia myös tärkeänä väylänä kohdata pari kertaa vuoteen vanhempia kasvotusten ja keskustella vuoden tapahtumista hyvinkin vapaasti ja rentoutuneesti. Äärimmäisen tärkeänä pidän instrumenttiopettajan osuutta myös oppilaan kuuntelijana. Voi olla, että instrumenttiopettaja on ainut aikuinen, jolle oppilas puhuu omista asioistaan ja huolistaan, toiveistaan ja murheistaan. Jos oppilas haluaa puhua, minusta on tärkeä kuunnella. Instrumenttiopettajalla on yleinen kasvatusvastuu.

### **3.4.2 Omat kokemukset huilunsoitonopettajakoulutuksesta**

Huilunsoitonopettajakoulutuksen positiivisena piirteenä näin sen, kuinka heti opintojeni alussa sain aloittaa opetusharjoittelun. Siinä sai heti esimakua siitä, mitä työ muun muassa tulisi olemaan, mitä asioita liittyi soittotunnin pitämiseen, esiintymisten ja tutkintojen järjestämiseen, vanhempien kanssa yhteyden pitämiseen ja soittimen hankintaan. Positiivista oli myös se, että joka toinen tunti oli ohjaavan opettajan valvonnassa, joten kokemattomana opettajana sai palautetta oltiin menossa oikeaan suuntaan. Mielestäni kuitenkin ennen varsinaista ensimmäisten tuntien pitämistä olisi voitu hieman käsitellä minkälaisia eri mahdollisuuksia soittamisen aloittamiseen liittyen on olemassa. Asioista olisi voitu keskustella yhdessä opiskelijoiden ja ohjaavan opettajan keskuudessa. Aloitimme ”tyhjältä” pöydältä ja jokainen opetti sillä tavalla, millä oma opettaja oli joskus itseä opettanut, koska luonnollisesti muutakaan mallia ei mielessä vielä tässä vaiheessa ollut. Ohjaava opettaja alkuaikoina usein kovasanaisestikin kritisoi ja kyseenalaisti opetustyyliä ja uutena

opetusharjoittelijana piti yrittää perustella, miksi teki juuri niin. Muuta perustetta ei juuri ollut, kuin että näin minua on opetettu ja muutakaan keinoa en tiedä. Aluksi tuntuikin hämmentävältä ja usein mietin, miksi minut on valittu koulutukseen, jos minulla ei ole mitään näkemystä opetuksesta ja kaikki mitä teen on väärin. Tämä onneksi loppui pian, kun käytiin didaktiikkatunneilla läpi erilaisia tyylejä opettaa ja seurasimme toistemme opetusta ja saimme näin erilaisia malleja miten asioita voi opettaa sekä palautetta omasta opetuksestamme, siitä mikä toimi ja mikä taas ei. Mutta alkuhämmennyksen olisi voinut jälkeenpäin ajatellen välttää esimerkiksi keskustelemalla etukäteen didaktiikkaryhmässä omasta opettajataustastaan ja opetustavoista, mitä on käytetty ja tavoista, mitä voi käyttää alkeisoppilaiden kanssa.

Erytisen antoisana jälkeenpäin ajatellen näen myös tuntien seuraamisen, toisilta opiskelijoilta saamani palautteet ja toisten tuntien analysoimisen. Nämä palautekeskustelut olivat opintojen hedelmällisintä aikaa. Ohjelmistoa käsiteltiin myös melko laaja-alaisesti ja tarkasti, mutta niin sanottua vaihtoehto-ohjelmistoa ei käsitelty. Vaihtoehto-ohjelmistolla tässä yhteydessä tarkoitan esimerkiksi nuorten toiveista kumpuavia kappale-ehdotuksia, nuorisomusiikista ei etsitty esimerkiksi 1/3- tasoisia kappaleita: millä varhaisnuorten tuntemalla kappaleella voisi opettaa esimerkiksi legatosoitamista? Tämä saattaa johtua musiikkiopiston ja myös harjoitusmusiikkiopiston vanhakantaisuudesta ja kaavoihin kangistumisesta. Soitetaan aina ohjelmistolistalla kauan pyörineitä ”klassikoita”, joihin oppilailla on vähän kokemuspintaa. Kosonen (2001) toteaaakin, että musiikkioppilaitosten näkökulmasta on ensin klassisen musiikkikulttuuri ja erityisalueena populaarimusiikki ja soittajan näkökulmasta asia on usein toisin päin (Kosonen 2001, 132). Tulkinta, musiikkityylin ymmärtäminen ja harjoitettava asiakin saatavat näin ollen jäädä irralliseksi tai ainakaan oppilaan ei ole niin innostavaa harjoitella niitä kuin jos kappale olisi hänelle mieluisa. Klassista musiikkia ja länsimaisen musiikkihistoriamme juuria tulee opettaa ja käydä erilaisia musiikkityylejä tunnilla läpi. Välillä voi soittaa myös jotain oppilaan musiikkimaailmasta, vaikka sitten vain ”välipalana”.

Oma opettajuuteni on kehittynyt ja olen saanut varmuutta omaan opettajapersoonaan ja käyttämäni opetustyyliin vuosien varrella. Varsinkin omat huiluoppilaani taidekoulussa ovat olleet oiva lisä opettajankoulutukseen. Siellä työskentely ja opettajilta ja heidän vanhemmiltaan saamani palaute on auttanut rakentamaan omaa opettajuutta ja antanut itseluottamusta. Usein opiskeluaikana opiskelijakollegoiden kanssa keskustelimme siitä kuinka usein ohjaavan opettajan tunnilla opetettiin niin kuinka ajateltiin ohjaavan opettajan



tahtovan. Omia tunteja pidettiin omalla persoonallisella tavalla. On minusta harmillista, että ohjaavan opettajan tunnilla opetusharjoittelija ei saa tukea oman persoonallisen opetustyylin ja vuorovaikutustavan löytämiseen vaan suositaan ja kannustetaan palautteessakin käyttämään ohjaavan opettajan tyyliä. Eivät kaikki opettajat voi olla kopioita ohjaajistaan, eikä sellainen tapa jolla toinen opettaa sovi välttämättä toisen opettajan persoonaan saatikka sitten kaikille oppilaille, joita hän opettaa. Yksi haastateltavistani (haastateltava B) kertoi minusta osuvasti ohjaavan opettajan tehtävistä:

”Mun mielestä ohjaavan opettajan tärkein tehtävä on ... saada se oppilas havaitsemaan oma minuutensa, persoonansa, oma historiansa, minkä pohjalta... nähdä tota niin ni mikä minussa, tai siis opiskelevassa, opettajaksi opiskelevassa niin ku vaikuttaa nyt, mitä se tulee tulevaisuudessa tekemään. Ja sitten, että yrittää, ohjaava opettaja voi antaa tilanteita missä tämä oppilas joutuu kognitiivisen konfliktiin, että se joutuu miettimään asioita toiselta kantilta, toisella tavalla...Mutta, mutta kyllä mun mielestä se persoonallisuus on kaikkein tärkein siinä mikä pitäis saada kukoistamaan ja sitten saada selviämään, saamaan selville se mitä tavoittelee siinä ope- opetuksessa...” (B)

Oman persoonallisuuden löytäminen, sen pohtiminen erilaisissa tilanteissa on opettajan työssä avainasemassa. Opettaja tekee työtään omalla persoonallaan ja opettajan minäkuvan ja itsetunnon ollessa hyvä, opettaja usein myös selviää monista hankalistakin tilanteista. Opettaja B kuvasi haastattelussa myös miten vaikea voi joskus nuorena opiskelijana opettaa persoonallisesti ja oman päänsä mukaan ohjaavan opettajan edessä, se vaatii rohkeutta tai sitten sitä, että osaa perustella vaikka kasvatustieteellisesti miksi käyttää jotakin tiettyä opetusmenetelmää. Monelta nuorelta opetusuransa alkuvaiheessa olevalta opetusharjoittelijalta tämä rohkeus puuttuu ja siksi opetetaan usein niin kuin ohjaava opettaja käskee.

Huilunsoitonopettajakoulutuksessa ei mielestäni riittävästi kiinnitetty huomiota vuorovaikutustilanteisiin ja oppilaan kohtaamiseen tuntitilanteessa. Instrumenttididaktiikassa ja kasvatustieteen opinnoissa oppilaan kohtaamisesta keskusteltiin hiukan, mutta käytännön tasolla instrumenttididaktiikassa asiaa ei käsitelty, vaikka mahdollisuuksia olisi ollut. Oppilasta ohjattiin oppimaan aina suurin piirtein saman kaavan mukaan, harjoitustapoja saatettiin hiukan muuttaa ja etsiä erilaisia harjoitustapoja. Vuorovaikutukseen ja oppilaan kohtaamiseen ei juurikaan kiinnitetty huomiota ohjauksessa, korkeintaan joidenkin termien käyttöön ja selventämiseen oppilaille. Oppilaan yksilölliseen huomiointiin ja opettaja-oppilassuhteeseen liittyvään problematiikkaan olisin kaivannut enemmän käsittelyä, vaikkapa vain keskustelun tasolla ajatuksia herätellen.

Oma huilunsoitonopettajuus näkyy tässä tutkimuksessani väistämättä ja näenkin sen olevan edellytys tutkia aihetta valitsemallani tavalla. Tulosten käsittelyssä tuon esille omia näkemyksiäni ja koulutuksen ja kokemuksen tuomaa näkemystä asioista.

## **4 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU**

### **4.1 Observointijakson koonti**

Observoin yhden kevään aikana kolmea erilaista opettaja-oppilasparia. Yksi observeitavista opettajista (C) oli opetusharjoittelua suorittamassa oleva huilunsoitonopettajaopiskelija, joten sain myös yhden näkökulman opettajankoulutukseen. Observoin tunteja käyttäen liitteenä olevaa kaavaketta (liite 1), joista tässä tutkimuksessani käytän erityisesti kohtia 1-5 sekä 8 ja 9. Kirjoitin tunnilla kaiken ylös mahdollisimman tarkasti. Esitysten observointiin käytin omaa kaavaketta (liite 3). Haastattelin opettajia ja oppilaita observointijaksonei jälkeen observointijaksolla heräämienei ajatusten pohjalta (liite 2).

#### **4.1.1 Opettajan ja oppilaan tausta ja tuntikäyttäytyminen**

Opettajienei ja oppilaiden tausta: ikä, opetus- tai soittouran kesto, mahdolliset muut harrastukset ja muu yleinen tausta vaikuttavat tuntitilanteen käyttäytymiseen. Lisäksi tuntitilanteeseen vaikutta myös se millä etäisyydellä opettaja ja oppilas seisovat toisistaan, millä tavalla he ottavat tilaa luokassa ja käyttävät kehoa esimerkiksi harjoituksissa. Toin esille opettajienei ja oppilaiden taustatekijöitä jo haastateltavien kuvaus ja valintakriteerit- luvussa. Tämän luvun viimeisessä alaluvussa keskityn vertailemaan taustatekijöitä keskenään. Observointieni jälkeen tehdyistä haastatteluista ilmenneistä asianhaaroista kerron osaksi tässä taustaosiossa ja lisäksi raportoidessani kyseisiin asioihin liittyviä tapahtumia soittotunneilla.

##### **4.1.1.1 Opettaja A ja oppilas A1**

Opettaja A on järjestelmällinen ja suunnitelmallinen opetuksessaan, mikä ilmeni esimerkiksi hyvin suunnitelmallisesti ja loogisesti etenevistä tunneista. Esimerkkinä järjestelmällisyydestä ja loogisuudesta voi pitää myös sitä, että tunnin harjoitukset ja kappaleet olivat lähes aina samassa sävellajissa. Opettaja ilmoitti matineat ja esiintymiset oppilaille hyvissä ajoin ja päätti myös esitettävän kappaleen monta kuukautta ennen esiintymistä. Opettaja soitti tunnilla

jonkin verran malliksi. Opettajalla ja oppilaalla oli luokassa ”oma paikkansa”. Opettaja yleensä istui oppilasta vastapäätä jakkaralla ja oppilas seiso nuottitelineen ääressä. Joskus opettaja kävi oppilaan vieressä näyttämässä asioita nuoteista, korjaamassa huilun asentoa ja joskus säestämässä pianon ääressä. Opettajalla ja oppilaalla oli omaa tilaa ympärillään.

Oppilas A1 piti huilunsoittamista mukavana ja huilutunnille oli aina mukava tulla. Hän kertoi yrittävänsä harjoitella joka päivä, mutta joku päivä saattaa jäädä harjoittelematta, jos on muuta tekemistä niin paljon. Minulle muodostui heti hänet tavattuani hänestä mielikuva tunnollisena oppilaana. Hän oli asiallinen ja harjoitteli ja hoiti läksynsä. Oppilaan äitiä näin kerran matineassa. Oppilas tuli tunnille aina suoraan koulusta.

#### **4.1.1.2 Opettaja B ja oppilas B1**

Minun silmissäni opettaja B oli alusta asti spontaani opettaja. Hän kertoi omaavansa opetussuunnitelman päässään, mutta hän tahtoi toimia spontaanisti tunnilla, jotta hän ei kyllästyisi työhönsä ja olisi läsnä joka hetkessä yksilöllisesti jokaisen oppilaan kanssa. Opettaja halusi omien sanojensa mukaan tietoisesti korostaa oppilaan omaa halua ja tunteita tunnilla. Opettaja B oli aika lähellä oppilasta joka tunti, seiso tai istui aivan vieressä tai vastapäätä. Opettaja ja oppilas tekivät myös paljon harjoituksia, johon käytettiin koko luokan tilaa, esimerkiksi liikuttiin musiikin mukaan tai tehtiin hengitysharjoituksia, joissa kädet tarvitsivat paljon tilaa. Opettaja ja oppilas olivat lähellä toisiaan, mutta en huomannut, että se olisi ahdistanut oppilasta.

Oppilas B1 oli hyvin eläväinen ja nauravainen lapsi. Hän kävi myös kuvataidekoulua. Hän kertoi, että oli joskus aiemmin esiintynyt koulun juhlassa laulaen kuorossa. Oppilaan äiti tai isä toi hänet aina huilutunnille, joka oli iltapäivällä. Oppilaan äiti oli myös seuraamassa yhteissoittotuntia.

#### **4.1.1.3 Opettaja C ja oppilas C1**

Opettaja C:n kohdalla observoin opettajan pitämiä yksittäisiä tunteja sekä tunteja, joita hän piti ohjaavan opettajan läsnäollessa ja joissa oli mukana myös muita opiskelijoita seuraajina. Opiskelijat, eikä myöskään ohjaava opettaja keskeyttäneet tunnin kulkua vaan palautekeskustelu käytiin oppilaan poistuttua, tunnin päätteeksi. Palautekeskustelussa ohjaava opettaja ja seuraajat kertoivat näkökulmiaan ja mielipiteitään pidetystä tunnista ja sen kulusta. Näille tunneille opettaja oli tehnyt kirjalliset tuntisuunnitelmat.

Opettaja C piti opettamisessa hankalana sitä, että siinä on niin monta asiaa mihin pitäisi keskittyä. Kysytyäni opettajalta, onko varhaiskasvatuksen opinnoista hyötyä huilunsoitonopettaja- opinnoissa hän vastasi, että perusasiat esimerkiksi vuorovaikutuksesta lapsen kanssa ja lapsen kehitysvaiheet ovat varhaiskasvatuksen opintojen ansiosta tuttuja.

Oppilas C1 oli vilkas ja lapsenomainen, mikä ilmeni erityisesti siinä, ettei hän jaksanut keskittyä pitkiä aikoja, eikä esimerkiksi soittaa kappaletta alusta loppuun keskeyttämättä ja hän kantoi mukanaan pehmoleluja. Kysytyäni häneltä, oliko huilunsoitto kivaa, hän tokaisi, että on miksikäs muuten soittaisi. Hän kertoi myös, että erityisesti soittotunnit ovat kivoja. Hän pitävänsä enemmän iltasoittotunneista, koska päiväsoittotunneilla hän vain katselisi ulkoilutettavia koiria. Hän kertoi minulle aikovansa jatkaa huilunsoittoa ja harjoittelutottumuksistaan hän kertoi, että harjoittelee aina kuin ehtii, viimeistään edellisenä iltana. Kotona hän omien sanojensa mukaan soittaa vain äitinsä, ei muiden kuullen.

Opettaja C yleensä opetti lähellä oppilasta, aivan vieressä tai pianon äärestä säestäen. Oppilas joskus valitti väsymystään pidemmällä 60 minuutin tunneilla, mutta opettaja ei kehottanut häntä istumaan vaan tuntia jatkettiin eteenpäin. Joskus oppilas olisi tahtonut myös venytellä, mutta opettaja ei reagoanut oppilaan pyyntöihin.

#### **4.1.1.4 Vertailua taustan ja tuntikäyttäytymisen suhteen**

Jokaisen oppilaan ja opettajan tausta oli hiukan erilainen. Opettaja A:lla oli pisin opettajakokemus ja omia lapsia. Hän opetti myös kaikista suunnitelmallisimmin ja kaikista

asiapitoisimmalla tavalla. Oppilas A1 oli myös edennyt lyhyen soittouransa puitteissa jo pidemmälle kuin yleensä kyseisessä vaiheessa, hän soitti jo esimerkiksi g3, joka vaatii jo paljon tietoa ylä-äänien muodostamisesta sekä erityissormituksen. Verrattuna oppilas B1:n oppilas A1 oli huomattavasti pidemmällä, erityisesti ääniasioissa ja tekniikassa. Oppilas B1 oli tosin oppilas A1:ta vuoden nuorempi. Opettaja B:llä oli opettajakokemusta jo suhteellisen paljon. Hän opetti oppilasta omien sanojensa mukaan ”oman päässään olevan opetussuunnitelman” mukaisesti, mikä ilmeni spontaanisuutena, sellaisena joita opettaja A:n opetuksessa ei juuri ollut havaittavissa. Opettaja B:n toiminnassa oli myös havaittavissa erilaisten opetusmetodien ja oppimistapojen käyttöä ja juuri kyseiselle oppilaalle sopivien oppimistapojen etsimistä. Opettaja C oli uudessa tilanteessa, opettajana eikä oppijana, kuten ennen. Tämä heijastui siinä, että opetusmetodeja oli vielä vähän ja ne olivat tunnista toiseen samankaltaisia. Esimerkiksi tunnit toistivat lähes aina samaa kaavaa, ensin asteikot, etydit ja sitten kappale ja uusi läksy. Näin, saman kaavan mukaan etenivät myös opettaja A:n pitämät soittotunnit. Opettaja B eteni tunnilla vaihtelevammin.

Oppilas C1 oli soittanut, toisin kuin muut seuraamani oppilaat, aikaisemmin jo kaksi vuotta. Hän oli siis aloittanut jo kahdeksanvuotiaana soittouransa. Oppilas A1 oli saavuttanut lyhyen soittouransa aikana samat tekniset ja äänelliset tiedot taidot kuin oppilas C1 ja oli monessa suhteessa jo pidemmällä kuin oppilas C1. Oppilas B1 oli oppilas C1:n kanssa suunnilleen samalla tasolla tiedollisesti ja taidollisesti. He soittivat samantasoisia harjoituksia. Vaikka oppilas C1 olikin soittanut jo kaksi vuotta, hänelle ei ollut muodostunut kestävyyttä, eikä hän yleensä jaksanut soittaa kappaletta alusta loppuun keskeyttämättä. Opettaja C sanoikin haastattelussa, että olisi ollut ehkä helpompi aloittaa oppilaan kanssa alusta kuin edellisen opettajan (opettajaharjoittelijan) jäljiltä.

Jokainen oppilas-opettajapari otti eritavalla kontaktia toisiinsa tuntitilanteessa. Opettaja A ja oppilas A1 olivat kohteliaan varautuneen oloisia tunnilla. Heille oli muodostunut tuntikäytäntö, että tunnin aikana ei juuri katsota silmiin, eikä kosketa toisiin. Heidän kontaktinottamisensa oli vähäeleistä ja puheeseen perustuvaa. Huilunsoittaminen on hyvin fyysisistä ja kehollisuus ja oman kehonsa kanssa ”sinut oleminen” on tärkeä osa soittamista, esimerkiksi hengityksen suhteen. Opettaja B ja oppilas B1 taas tekivät paljon harjoituksia, joissa myös kehollisuus huomioitiin, esimerkiksi rytmiä opeteltiin kehon avulla ja venyteltiin kesken soittamisen, jotta kropan olisi hyvä olla soittotilanteessa. Oppilas C1 taas usein pyysi

opettajaltaan venyttelyä lepäämistä, kehollisuuden huomiointia, mutta ei useinkaan saanut opettajaltaan vastakaikua pyynnöilleen.

#### **4.1.2 Musiikin kokeminen tunnetasolla osana opetusta**

Observoinneissani tarkkailin muun muassa mihin tunti painottui. Korostettiinko musiikin kokemusta tunnetasolla vai keskityttiinkö tunnin kulussa ja toteutuksessa vain tekniikan oppimiseen? Tämä kyseinen kohta erosi paljon opettaja-oppilasparien välillä. Seuraavassa valotan mihin tunnin sisällössä keskityttiin ja miten. Kuinka musiikin kokemista tunnetasolla käsiteltiin? Näissä alaluvuissa käsittelen myös mielikuvien ja vertauksien käyttöä opetuksessa, kuinka paljon vertauskuvia käytettiin ja missä yhteydessä.

##### **4.1.2.1 Opettaja A ja oppilas A1**

Tunnit olivat hyvinkin asiapainotteisia. Tunnilla ei juuri puhuttu muuta kuin soittamiseen ja suoraan huiluun liittyviä asioita. Muutaman kerran saatettiin keskustella esimerkiksi oppilaan jalkapalloharrastuksista, mutta se oli harvinaista. Tuntien aikana käsiteltiin paljon teknisiä asioita, mutta tunnetasolla koettuja asioita ei käsitelty. Joskus opettaja saattoi sivumennen sanoa, että oppilas tekee luonnostaan musiikkia ja nyansseja erityisesti säestyksen kanssa. Asiaan ei kiinnitetty sen enempää huomiota. Opettaja ei käsitellyt musiikin tekemistä. Miltä oppilaasta tuntuu, kun hän soittaa jollakin tavalla tai mitä hän ajattelee. Sitä vastoin opettaja yritti kerran saada oppilaan tunnustelemaan ja havaitsemaan mitä tämä teki, kun ääni parani. Opettaja korosti tilanteessa, että on todella tärkeää, että oppilas itse tunnustelee mitä tekee, kun ääni paranee. Opettaja ei ole kotonakaan neuvomassa ja ohjaamassa vaan oppilaan on itse löydettävä tie äänen aukeamiseen. Tunti alkoi aina asteikon soittamisella. Tuntien alussa ilmapiiri vaikutti usein jännittyneeltä. Kerran oppilas naurahti alkuun, kun sai opettajasta sähköiskun ja se rentoutti tilannetta. Ääni parani ja ilmassa ollut jännitys laukesi ja tunnelma vapautui.

Tunnilla sihistiin muutaman kerran fraaseja, jotta oppilas tunsu tuen oikeassa paikassa ja muisti puhaltaa tasaisesti. Sihisemisen jälkeen oppilaan tehtävänä oli soittaa sama fraasi ja

puhaltaa yhtä intensiivisesti. Opettaja käytti sihinä-harjoitusta tehtäessä vertauskuvaa siitä, että sihinä kuulostaisi siltä kuin vesihana olisi auki. Tämä sihinä useimmiten paransi äänen tasaisuutta ja kulkemista, sekä muistutti oppilasta tuen paikasta ja tärkeydestä.

Opettaja painotti myös muutamalla tunnilla, että ihmisen korvaan voi monessa asiassa luottaa. Opettaja ehdotti oppilaalle, että hän voisi ensin soittaa kolmisoinnun ja todeta oikeat sävelet ja tämän jälkeen kirjoittaa vihkoon oikeaksi todetut nuotit. Yhdessä kappaleessa opettaja ja oppilas olivat eri mieltä tulisiko siihen h vai b, opettaja korosti, että se kumpi kuulostaa oikealta riippuen hyvin pitkälti siitä mihin korva on tottunut harjoittellessa. Säestyksen kanssa kummatkin nuotit kävivät, joten opettaja antoi oppilaan päättää kumpaa tämä käyttäisi. Opettaja kuitenkin korosti, että tämä on mahdollista, koska kappaletta ei tulla esittämään eikä kukaan pääse näin ollen sanomaan onko sävel oikea vai väärä. Opettaja myös muistutti tässä yhteydessä, että niin monta kuin oli kappaletta, oli myös tulkintaa siitä. Tästä opettajan kommentista kävi ilmi musiikin tulkinnallisuus ja esittäjän persoonallisuuden merkitys, tosin en tiedä menikö se oppilaalla ymmärryksen asteelle. Tunnilla soitettiin kerran 3/4- tahtilajissa menevää kappaletta ja opettaja toi esiin sen tanssillisuuden ja sitä kautta painotukset ykköselle. Tanssillisuuden kautta oppilas sai painotukset kohdalleen.

Haastattellessani opettajaa observointijakson päätteeksi kysyin häneltä tavoitteista oppilaan kohdalla ja kaikki hänen tavoitteensa olivat hyvin teknispainotteisia: oppilaan äänenhallinnan kehitys, opettaa oppilasta harjoittelemaan, kehittää nuotinlukutaitoa, kehittää sormitekniikkaa. Opettaja kertoi ja kehuu kuinka oppilaan kanssa oli helppo toteuttaa kyseisiä tavoitteita, koska tämä ymmärtää kyseiset asiat. Opettajan omien sanojen mukaan oppilaan ennätysnopeaa edistymistä edesauttoi kannustava koti. Opettaja kertoi, että työkokemus on tuonut tunteihin suunnitelmallisuutta. Hän piti kuitenkin tärkeänä, että kappale istui oppilaalle. Opettajan kriteerinä kappaleen ohjelmistoon laittamiselle oli se, että kappale menee ehjästi säestyksen kanssa. Opettaja kertoi kuinka oppilaalla on suuri kunnianhimo ja oppilas vaatii itseltään paljon. Hän sanoi, että hänen ja oppilaan ymmärrys ja kieli kohtasivat opetuksessa hyvin. Opettaja korosti myös, että oli opettajan tehtävä mukautua oppilaaseen eikä päinvastoin.



#### 4.1.2.2 Opettaja B ja oppilas B1

Opettaja B:n jokaiseen tuntiin liittyi vahvasti musiikin kokeminen tunnetasolla. Se kävi ilmi erilaisissa yhteyksissä. Opettaja viljeli todella paljon mielikuvia, esimerkiksi kuinka oppilas voi soittaa katon rajassa kävelevälle leppäkertulle, metronomi on kuin juna, huilu oli kuin aarre. Oppilas yhtyi usein näihin mielikuviin ja vei niitä vielä pidemmälle, esimerkiksi, että huilun osat ovat kuin sisaruksia keskenään, kotelo ja puhdistuspuikko niiden kavereita. Oppilas ja opettaja loivat ainutkertaista yhteyttä toisiinsa käyttämällä vertauskuvia. Oppilas ja opettaja keksivät ja miettivät kappaleiden taustoille tai huiluvihkon piirustuksille usein tarinoita ja näin kappaleen melodia tuli läheisemmäksi. Oppilaalla oli tiedostettuna myös jokin sanoma, jota hän halusi soitollaan kertoa.

Opettaja aloitti jokaisen tunnin rentoutusharjoituksella. Tämän ”lunnassiivet” rentoutusharjoituksen, jossa avattiin kädet sivulle sisään hengittäessä ja laskettiin alas ulos hengittäessä, avulla etsittiin luonnollisuutta ja keveyttä hengittämiseen sekä hengityksen oikeaa paikkaa. Oppilas sai myös levätä useaan otteeseen tunnin aikana, esimerkiksi istua ja kirjoittaa ylös tai kuunnella opettajan kertomia teoria-asioita. Näitä hetkiä opettaja nimittikin välitunneiksi. Tunteihin sisältyi usein myös erilaisia improvisointiharjoituksia. Opettaja ja oppilas sopivat aluksi äänet joiden puitteissa sai improvisoida. Kun oppilas oli suorittanut oman improvisointimatkinsa, opettaja kyseli, että mitä oppilas teki ja näki matkalla, näin oppilas tunnusteli tuntemuksiaan. Opettaja myös soitti ääniä selin oppilaaseen päin ja oppilaan piti etsiä kyseiset äänet huilustaan. Opettaja ja oppilas tekivät myös omia pikkukappaleitaan, jolloin oppilas sai aina opettajan vaihtoehtoista valita mieluisamman etenemismuodon. Opettaja myös huomasi kesken harjoituksen, että oppilaan sisällähän soi selvästi jokin melodia. Hän kertoi oppilaalle kuinka hienoa oli, että ihmisellä on niin sanottu sisäinen sointi. Duuri- ja mollikolmisoinnun eroja myös kuunneltiin tarkasti ja yritettiin pukea sanoiksi. Rytmejä opettaja opetti myös kehorytmien avulla ja näitä harjoituksia oppilas sai myös itse keksiä ja opettaa tunnilla minulle ja kotona vanhemmilleen. Kehorytmeissä opettaja yritti saada oppilaan toimimaan molemmilla käsillä ja jaloilla.

Oppilaan vihkossa oli sivu, johon oli liimattu iloinen naama- tarra ja oppilaan tuli siihen merkitä kaikki hetket milloin soittamisessa oli tuntenut iloa, esimerkiksi jos jokin kappale tai kolmisointu tuntui iloiselta. Samanlainen sivu oli myös surullisille kappaleille ja mielikuville.

Kun opettaja tunnin lomassa opetti hiukan myös teoria-asioita, niitä käsiteltiin monipuolisesti, kuuntelemalla, pianosta ja nuottiviivastolta sekä tietenkin soittamalla. Opettaja myös opetti samaa asiaa yleensä monelta kantilta ja kauan ja näin antoi oppilaalle aikaa itse oivaltaa yksinkertaisenkin asian. Oppilaan silmät loistivat hänen oivaltaessaan jonkin asian aivan itse.

Kun haastattelin opettajaa, hän nimesi tavoitteikseen tunnepohjaisia asioita, kuten tunteiden olemassaolon hyväksymisen. Hän halusi tarjota tunnilla kokemuksia ja elämyksiä. Hän halusi luoda vapaan ilmapiirin, jossa oppilas uskaltautui kertomaan näistä elämyksistään vapaasti. Opettajan tavoitteina oli myös improvisointitaidon kehittäminen, musiikkisuhteen luominen, sisäisen soinnin kehittäminen ja musiikin ilon tuottaminen oppilaalle. Opettaja korosti tässä yhteydessä, että hänellä oli henkilökohtainen opetussuunnitelma (hops) päässään ja myös sitä kuinka tuli muistaa, että oppilaan ja opettajankin kaikki entiset kokemukset ovat aina läsnä musisoimistilanteessa. Opettajan sanojen mukaan hän halusi olla läsnä opetustilanteessa tässä ja nyt. Hän halusi tuoda esiin herkkyyden ja rehellisyyden omille tunteille. Hän kertoi etsivänsä oppilaille sopivat kappaleet, muttei hän ole vielä koskaan kieltäytynyt opettamasta oppilaan ehdottamia kappaleita.

#### **4.1.2.3 Opettaja C ja oppilas C1**

Opettaja C käsitteli jonkin verran tunneasioita tunnilla, mutta harvemmin. Yleensä kommentit ja tekemiset olivat teknispainotteisia. Opettaja saattoi tokaista oppilaalle, että soita taas yhtä hyvällä äänellä kuin äsken, mutta asiaa ei viety loppuun ja mietitty miltä oppilaasta tuntui ja mitä hän konkreettisesti teki silloin kun ääni soi hyvin. Jonkin verran tunnilla käytettiin vertauskuvia ja mielikuvia, esimerkiksi opettaja pyysi oppilasta soittamaan kuin salissa, jotta soittaisi reippaammin ja harjoittelisi esiintymistilannetta.

Kerran oppilas huomautti, että hän ei osaa yhtä rytmiä, koska se ei hänen mielestään sopinut kyseiseen kappaleeseen; tähän opettaja kehotti soittamaan sen silti niin. Eikä asiaa sen kummemmin käsitelty. Ei esimerkiksi, miksi oppilas kokee, ettei rytmi sovi kappaleeseen ja mikä voisi olla syy miksi se on juuri kuin on. Joskus olin huomaavinani opettajan hermostuneisuutta eleinä ja kommunikoimattomuutena, näin tapahtui kun oppilas ei millään tahtonut keskittyä kappaleeseen vaan kertoi omia juttujaan. Oppilas taas tuntui turhautuvan,

kun opettaja ei kommentoinut hänen juttujaan, oppilas huokaili ja pyöritteli jalkojaan. Opettajan ja oppilaan odotukset eivät selvästikään kohdanneet. Oppilas kaipasi opettajan huomioivan häntä enemmän ja kuuntelevan ja tarttuvan hänen tarinoihinsa. Opettaja taas ei käyttäytymisessään kohdannut oppilasta oppilaan tasolla vaan opetti hyvin mekaanisesti asioita sen enempää pysähtymättä ajattelemaan oppilaan odotuksia. Tuntui kuin opettaja ei olisi huomionnut oppilasta tunnetasolla, eikä fyysisenä levottomuutena esiintyvää mahdollista huonoa oloa tuntitilanteessa.

Opettaja opetti oppilasta naputtamaan jalallaan sykettä, jotta kappale pysyisi samassa tempossa alusta loppuun. Oppilaasta tämä oli todella hankalaa. Oppilas väitti hänen sisällä sykkivän sykkeen, mutta opettaja tahtoi oppilaan naputtavan, jotta hän kuulisi kuinka syke menee ja kappaleen syke sykkisi oppilaan kehossa eikä pelkästään mielessä. Opettaja kontrolloi oppilaan hengitystekniikkaa oppilaan istuessa isännän asennossa mikä tarkoittaa sitä, että istutaan tuolilla jalat maassa ja nojataan kyynärpäät polviin selkä suorana ja hengitellään rauhallisesti. Opettaja kokeili oppilaan hengittellessä menikö ilma kylkiin. Kun hengittää kunnolla kylkiin se tuntuu parhaiten juuri isännän asennossa. Opettaja kehottikin oppilasta tunnustelemaan hengittämistä isännän asennossa ja siirtämään tämän tunteen myös soittamisessa tapahtuvaan hengittämiseen. Yhdellä tunnilla myös 3/4- tahtilajin painotuksia käsiteltäessä opettaja muistutti siitä kuinka tahtilajissa painotetaan ensimmäistä. Siihen oppilas, että hän inhoaa valssia, johon opettaja ei kommentoinut lainkaan.

Haastattelussa opettaja kertoi tavoitteiksi oppilaan opetukselle: soittoasennon löytymisen, rytmittämisen ja äänen kehittämisen, sekä hän halusi lisätä kestävyyttä soittaa kappaleet alusta loppuun ja saada varmuutta oppilaan soittoon. Opettaja kertoi ettei aina opetuksessaan vie kappaleita aivan loppuun asti, vaan kun niistä on jotain opittu niin se on siinä. Opettaja kertoi myös, että hänen tavoitteenaan on oppilaskohtainen tunnin valmistaminen, mielikuvien käyttö ja sitä kautta asian lähelle tuominen.

#### **4.1.2.4 Vertailua opetuksen tunnetason näkökulmasta**

Opettaja A oli hyvin teknispainotteinen. Tunnin kulku järjestelmällisine harjoituksineen ja tehokkaana suunnitelmallisuutena, painottui tekniikkaan. Äänen hallinta ja sormitekniikka

olivat avainasemassa myös opettajan nimeämissä tavoitteissa. Opettaja B korosti niin tavoitteissa kuin toiminnassaankin tunteiden olemassaoloa ja ilmaisua. Tunnilla käsiteltiin paljon asioita tunteiden ja oman tekemisen tunnustelun pohjalta. Opettaja B:n opetuksessa näkyi elämyksellisyys. Hän opetti paljon kehollisuuden kautta. Voisikin sanoa, että hänen opetuksessaan yhdistyi tajunnallisuus ja kehollisuus, tilanteissa, opettaja-oppilassuhteessa tunnilla. Hän selvästi käsitti ihmisen kokonaisuutena ja opetti sen ajatuksen mukaan käyttäen monenlaisia tapoja. Opettaja C opetti ja korosti tavoitteissa myös teknisiä asioita todella paljon, mutta hän myös kertoi tahtovansa käyttää opetuksessaan mielikuvia ja opettaa oppilaskohtaisesti. Luulenkin hänen käyttäneen opetuksessaan keinoja, joilla häntä oli opetettu ja joita didaktiikkatunnin ohjauksessa panostettiin. Hänellä ei varmaan ollut vielä tarpeeksi kokemusta opetuksesta ja rohkeutta, eikä tietoaakaan toteuttaa haluamiaan asioita opetuksessa. Näin hän luonnollisesti opetti sillä menetelmällä, joka tässä opetusuran kehitysvaiheessa tuntui oikealta ja mihin sai kannustusta. Hän ei kohdannut oppilasta tunnetasolla, kuten esimerkiksi opettaja B teki.

Mielenkiintoisena kysymyksenä minulle heräsi tunnetasoa ajatellen kysymys siitä mitä sitten, kun opettajan ja oppilaan toiveet ja halut tunnin korostuksen suhteen eivät kohtaakaan? Opettajalla ja oppilaalla tunnin kulussa on kuitenkin mukana niin omat mielenkiinnon kohteet, lähestymistapa kuin myös historia. Opettaja A sekä oppilas A1 olivat hyvin teknispainotteisia ja heidän ymmärrys ja tyyli myös omien sanojen mukaan kohtasi hyvin. Samoin tapahtui myös opettaja B:n ja oppilas B1:n kohdalla. Molemmat olivat hyvin tunnepitoisella linjalla oppimisessa ja opettamisessa ja heidän tyyliinsä ja ymmärryksensä kohtasivat. Oppilas C1 joskus tahtoi selvästi enemmän tunteiden, mielikuvien käyttämistä tunnilla. Hän saattoi sanoa, että entisen opettajan kanssa käsiteltiin tämäkin asia mielikuvia käyttämällä. Oppilas eli vielä tarinan kerronnan ja satujen maailmassa. Sitä vastoin opettaja C opetti hyvin asiapitoisesti. Tämä asiapitoisuus korostui erityisesti didaktiikkatunnilla, jolloin myös oppilas oli paljon aikuisempi kuin normaalilla tunnilla. Luulen opettajan halunneen muuttaa asioiden käsittelytapaa lähemmäksi lapsen ajatusmaailmaa. Hän ei saanut siihen kannustusta didaktiikkatunnin palautteissa, joten tunnit olivat tästä syystä hyvinkin asiapainotteisia. Tosin oppilas kertoi, että hän nautti käydä huilutunneilla opettajan opissa, mutta ei pitänyt didaktiikkatunneista, koska kaikki katselivat häntä. Opettajakin kertoi, että nautti oppilaan opettamisesta ja yhteistyö oppilaan kanssa opettajan mukaan toimi hyvin, kun muisti kuunnella, pitää varansa ja olla jämäpti ja pitkäjänteinen.

### **4.1.3 Observointijaksolla syntynyt vaikutelma vuorovaikutuksesta**

Tarkastelin observointijaksolla opettajien toimintaa mahdollisimman monipuolisesti, ottaen huomioon niin opettajan ja oppilaan persoonan, fyysisen tilan, kielen käytön tyylin, verbaalisen ja nonverbaalisen viestinnän. Tarkkailin myös tunnin yleistä ilmapiiriä, palautteenantoa ja JAMK:n työhöni liittyen esiintymistilanteisiin valmistautumista ja mahdollisten esiintymistuntemusten käsittelyä. Tässä tutkimuksessani keräämäni opettajien haastattelujen kysymykset heräsivät nimenomaan observointimateriaalista ja omista kokemuksistani huilunsoitonopettajana ja opetusharjoittelijana. Kuvaan lyhyesti jokaisen observeerimani opettaja-oppilasparin vuorovaikutustilanteita: mitä ajatuksia minulle seuraajana heräsi siitä kuinka vuorovaikutus toimii, missä asioissa ja millä tasolla sitä havainnoin.

#### **4.1.3.1 Opettaja A ja oppilas A1**

Kuten jo aiemmin kuvasin, opettaja A ja oppilas A1 olivat hyvin samantyyppisiä. Opettaja opetti hyvin asiapitoisesti ja käyttäen opetuksessaan musiikillisia termejä. Oppilas myös käyttäytyi asiallisesti ja kysyessään opettajalta asioita käytti hyvin asiallista kieltä. Tuntitilanteet olivat minusta jännittyneitä. Tuntui kuin oppilas ja opettaja olisivat jollakin tavalla varuillaan toistensa suhteen. Molemmilla oli oma tilansa luokassa ja toista kohdeltiin hyvinkin kohteliaasti ja kunnioittavasti. Oppilas oli opettajan tavoin hyvin tavoitteellinen, voisi ehkä sanoa jopa perfektionisti. Oppilas vaati itseltään hyviä suorituksia, mikä esimerkiksi prima vista- tehtävää soittaessa aiheutti tuskastumista. Prima vista- tehtävässähän oppilas saa nuotin eteensä ja hänen pitää nuottiin hetken tutustuttua soittaa se mahdollisimman nuotinmukaisesti. Tavoitteena ei olekaan saada täydellistä suoritusta heti, koska tehtävässä mitataan oppilaan taitoa poimia olennaiset asiat kappaleesta ensi näkemällä. Oppilas tuskastui, koska hän ei voinut soittaa heti kappaletta niin täydellisesti kuin olisi halunnut ja hän mielestään alisuoriutui, vaikka tehtävä prima vistaksi oli mennyt loistavasti.

Tunnit etenivät systemaattisesti aina saman kaavan mukaan. Harjoitukset ja kappaleet olivat tunnilla samassa sävellajissa. Tunnit alkoivat ”suoraan asiaan”- periaatteella, vain harvoin juteltiin jotain muuta tunnin alussa. Opettaja suunnitteli matineat hyvissä ajoin (jopa 4 kuukautta aikaisemmin) ja hän asetti tavoitteita oppilaille, esimerkiksi tutkintojen suhteen.

Rentoutusharjoituksia tunnilla ei käytetty. Oppilas seiso i lähes aina koko 45 minuutin mittaisen soittotunnin. Opettaja sanoi kerran seurantajaksoni aikana, että oppilas saisi halutessaan levätä. Oppilas istui pari kertaa opettajan miettiessä kappaleeseen liittyvää kohtaa ja opettajan korjatessa oppilaan huilun korkkia. Opettaja ei myös puuttunut huilun ergonomisiin asentoihin, ei pitänyt taukoja, rentoutuksia soittamisen lomassa, eikä myöskään tuonut esille vastavenytysten tärkeyttä huilunsoitossa. Tunnit olivat todellakin asiapitoisia: harvoin naurettiin ja silloin kun näin kävi, oppilaan ääni ja koko tilanne vapautui.

Opettajan tyyli viestiä oli asiallinen, mutta kuitenkin positiivinen. Opettaja esimerkiksi usein sanoi, että ”näin juuri tuleekin toimia, mutta voi myös keskeyttää ja aloittaa alusta uudessa tempossa...”. Opettaja käytti opetuksessaan italialaisia musiikkitermejä kuten piano, forte, crescendo ja diminuendo. Opettaja ei varmistanut, oliko oppilas ymmärtänyt, mitä opettaja sanoi. Opettaja oli fyysisesti etäällä oppilaasta, joko istuen vastapäätä oppilasta korkealla tuolilla tai pianon ääressä. Koko seurantani aikana opettaja seiso i vain kahdesti oppilaan vieressä, korjatessaan huilun asentoa kesken soiton. Kesken soiton oppilaan huiluun koskeminen ei kuitenkaan häirinnyt oppilasta, vaikka fyysistä kontaktia olikin tunnilla ollut vain vähän. Uskon, että oppilas luotti ja kunnioitti opettajaa ja tämän vuoksi uskalsi päästää opettajan lähelleen. Opettaja käytti vain hieman vertauskuvia opetuksessaan, esimerkiksi pp (piano pianissimo) on kuin pientä pihinää, sihistään kuin vesivahinko, kyljet leviävät hengitettäessä kuin tynnyri ja jos leuka on liian edessä näyttää samalta kuin sammakko lupsaa. Mielikuvia käytettiin vain hiukan, esimerkiksi englannin kansallislaulua soitettaessa kuviteltiin soitettavan kuninkaallisille, juhlallisesti ja ylväästi. Tunneilla puhuttiin paljon. Opettaja käytti nonverbaalia viestintää vähän suhteessa verbaaliin viestintään. Opettajan nonverbaali viestintä oli aika vähäeleistä eikä siihen seuraajana oikeastaan kiinnittänyt juurikaan huomiota. Opettaja ei useinkaan hakenut katsekontaktia oppilaaseen, ja he keskustelivat harvoin kasvotusten. Opettaja yleensä palautteen annossakin katsoi peiliin, nuotteihin tai ympärilleen.

Oppilas oli viestintätyyliltään hyvin samantapainen kuin opettajansa. Opettajan arvostus näkyi hänen olemuksestaan: hän ei kyseenalaistanut juuri koskaan opettajan sanomisia ja piti tähän kenties tiedostetusti etäisyyttä. Oppilas oli hiukan ujo, ahkera ja kyseli käyttäen musiikkitermejä, esimerkiksi: ”Tulisiko tähän crescendo?” Minulle tuli oppilaasta ”pikku vanha” kuva. Oppilaskin oli nonverbaaleissa eleissään niukka. Hän katseli usein nuotteihinsa

ja oli muutenkin fyysisesti hyvin kiinni nuottitelineessään. Ollessaan epävarma itsestään ja tyytymätön taidoissaan, kuten prima vistan soitossa, oppilas huokaili tuskastuneesti. Oppilaalla oli myös tapana väheksyä taitojaan opettajan kehuessa häntä. Oppilaan luottamus opettajaan ilmeni myös, kun hän vaikean paikan tullen, vilkaisi opettajaansa ja haki katseellaan näin tukea opettajastaan. Oppilas oli myös oma-aloitteinen. Hän kyseli jo kolme viikkoa ennen matineaa, että mihin aikaan paikalle pitäisi tulla ja korosti usein itsekin musiikillisia valintojaan opettajalle, esimerkiksi, että tähän tein crescendon. Opettaja usein palkitsi omat ehdotukset palautteessaan.

Opettajan ja oppilaan järjestelmällisyys palkittiin, kun vuoden aikana saatiin soitettua monta kappaletta valmiiksi asti. Oppilas esitti viimeisellä observointitunnillani kaikki kahdeksan valmista kappaletta. Tämä oli mielestäni hyvä koonti koko vuodelle, siinä konkreettisesti nähtiin miten paljon oli edistytty, kappaleet ja asiat vaikeutuneet ja kuinka oli saatu paljon valmista materiaalia aikaiseksi. Opettaja antoi myös palautetta hyvin positiivisesti. Hän saattoi esimerkiksi sanoa, että ”A1:n kanssa voisi soittaa vaikka koko päivän”. Opettaja myös kehui oppilasta taitavaksi ja hyväksi ikäisekseen. Myös parannettaviin asioihin käytiin yleensä positiivisen palautteen kautta esimerkiksi: ”...juuri näin, mutta voi myös...”; ”Oliko sama nopeus kotona? No sehän hyvä, mutta kokeile vähän hitaammin” ja ”Soita forte kovempaa niin on helpompi tehdä piano”. Opettaja toi myös kommentteissaan esille miten tärkeä on, että kappale sopii oppilaalle, kun sitä lähdetään esittämään, esimerkiksi: ”Osaat tehdä tässä musiikkia ja kappale sopii sinulle... saat esittää tämän matineassa”.

Jäin mietityttämään tässä opettaja-oppilasparissa mitä olisi tapahtunut, jos opettaja ja oppilas olisivat olleet erilaisia keskenään. Nyt opettajan ja oppilaan samanlaisuus toi hyvää tulosta ja he saivat paljon aikaan yhdessä. Oppilas oli teknisesti taitava ja toteutti opettajan pyytämät musiikillisetkin asiat esimerkiksi nyanssit teknisesti oikein. Mutta mitä olisikaan tapahtunut, jos esimerkiksi opettaja B olisi opettanut oppilas A1:ta, läheisemmin ja vapaammin oppilaan tunteiden ja tarinoiden pohjalta musiikkia etsien? Vai olisiko opettaja B oppilas A1:ta opettaessaan muuttanut tyyliään, vai olisiko kenties oppilas A1 muuttunut ja ollut tunnilla ulospäinsuuntautuneempi, heittäytyneempi ja mielikuviin ja tarinoihin mukaan lähtevä, faktan ja asiapitoisuuden sijaan?

#### 4.1.3.2 Opettaja B ja oppilas B1

Opettaja B ja oppilas B1 olivat keskenään hyvin samantyyppisiä, mutta toisaalta erityyppisiä verrattaessa edellä kuvattuun opettaja-oppilaspariin. Oppilas oli hyvin eläväinen, iloinen, tarinoissa elävä ja lapsenmielinen. Opettaja oli positiivinen, hauska, kannustava, tarinoiden kautta opettava, tunteita ja kokemusta korostava. Opettaja opetti hyvinkin spontaanisti, tilanteen mukaan ja oli tunnilla läsnä koko olemuksellaan. Opettaja kertoi, että hänellä olisi haave jonkinlaisesta systemaattisuudesta, esimerkiksi, että jokaisella oppilaalla rakennettaisiin portfolio materiaalista säveltäjien mukaan. Systemaattisuutta tunteissa ilmeni pikkutavoitteiden asettelussa, esimerkiksi kappaleita käytiin palanen (tahti) kerrallaan ja sitten yhdistettiin näitä kokonaiseksi tarinaksi. Opettajan spontaanisuus ilmeni taas hyvinkin monessa muodossa. Tunnilla mentiin esimerkiksi usein tilanteen mukaan eteenpäin ja keksittiin harjoituksia ja uusia tapoja oppia, sekä asiat saattoivat rönsyillä eikä aina pysytty aiheessa. Hän kertoi opettavansa spontaanisti, koska halusi olla tuntitilanteessa läsnä oppilaan kanssa tässä ja nyt. Lisäksi opettaja painotti spontaanisuutta osana omana luonteenpiirteensä, hän pitää myös herkkyyttä omille tunteille ja rehellisyyttä tärkeänä myös tuntitilanteessa. Hän toi myös esille kuinka spontaanisuus lisää työmotivaatiota: aina ei jaksaisi opettaa samalla tavalla.

Tunnit alkoivat usein jutustelulla ja soittotuntiasioihin siirryttiin aina samalla ”linnun siivet” rentoutus ja hengitysharjoituksella. Opettaja oli joskus miettinyt aihealueen tunnille, mutta se saattoi useinkin muuttua. Usein edettiin oppilaan mukaan, tämän huomasi esimerkiksi opettajan kommentteista: ”Onko toiveita?” ja ”Onko jokin asia jäänyt askarruttamaan?” Rentoutusharjoituksia käytettiin tunnilla joka kerta. Oppilas sai myös istua joka tunti jonkin aikaa, esimerkiksi silloin kun kirjattiin ylös asioita. Opettaja korosti myös opetuksessaan, että on tärkeä välillä pyöritellä hartioita, rentouttaa sormia ja hengitellä syvään niin jaksaa paremmin eivätkä paikat jännity.

Opettajan olemus oli reipas ja aurinkoinen. Hän haki jatkuvasti kontaktia oppilaaseen. Opettaja opetti usein oppilaaseen päin, lähellä, usein oppilaan vieressä. Opettajalla oli usein tiivis katsekontakti oppilaaseen. Hän yritti tehdä oppilaan oloa helpoksi tunnilla muun muassa antamalla hänen istua ja jättämällä oven auki ennen tuntia, jotta oppilaan oli mahdollisimman helppo tulla tuntitilanteeseen. Opettaja oli myös matineatilanteessa etupenkissä, lähellä esiintyviä oppilaitaan, kannustavana ja hymyilevänä. Opettaja käytti vertauskuvia ja



mielikuvia paljon: sihinä on kuin veden heittoa kiukaalle, metronomi on kuin juna, soita kuin katkeamattomana helminauhana, kuvittele katon rajaan leppäkerttu ja soita sille (pää pystyyn soittaessa), puhalla matalat äänet kengännauhoille ja kauempaa näkee kokonaisuuden ja lähempää vain nuotit (seiso hiukan kauempana telineestä). Oppilaan olemus oli reipas, ainakin minulle tuli sellainen olo seuraajana, että oppilas yrittää olla reipas ja positiivinen. Oppilas oli viattoman oloinen. En huomannut, että opettajan läheisyys ja fyysinen kosketus esimerkiksi hengitystä harjoiteltaessa olisi ahdistanut oppilasta. Luulenkin, että opettajan fyysinen läheisyys loi lapsenomaiselle oppilaalle turvaa.

Opettaja käytti paljon nonverbaalia viestintää, kädet heiluivat ja ilmeet vaihtelivat tarinoiden ja musiikin mukana rikkaina. Opettaja sai mielestäni myös fyysisellä mukaansatempaavuudella oppilaassa aikaan aktiivisuutta ja reippautta, joka näkyi myös soitossa. Opettaja ja oppilas kehittivät mielikuvia ja tarinoita paljon myös yhdessä. Rytmejä harjoiteltiin myös kehoon. Oppilas oli myös mukana opetuksessa nonverbaalisella tasolla ja hän ilmeillään ja koko olemuksellaan kuunteli ja katseli opettajaa. He esimerkiksi liikkuvat 3/4- tahtilajin mukaan luokassa painottaen ensimmäistä iskua ja näin saivat painotuksia siirrettyä musiikkiin. Opettaja ajatteli monessa oppilaan etua, esimerkiksi antamalla oppilaan levätä välillä. Hän piti ovea avoinna ennen tunnin alkua, jotta oppilaan olisi helpompi tulla tuntitilanteeseen. Hän teki ilmapiirin mahdollisimman vapautuneeksi, tutustutti oppilaan minuun yhteisellä harjoituksella, jotta oppilas ei pelkäisi läsnäoloani kuuntelijana. Opettaja opetti myös soittoasentoa ajatellen oppilaan kotia ja harjoituspaikkaa, esimerkiksi ”mitä teillä on tuolla päin?... jne. laitapas jalat kotona ikkunaan päin ja pää taas seinään päin.” Oli mukava seurata opettajan ja oppilaan yhteistyötä. Mielestäni ymmärrys kohtasi tuntitilanteessa hyvin: opettajalla ja oppilaalla oli mukavaa. Tunnilla tartuttiin toisen hulluihinkin ideoihin, tehtiin yhteisiä tarinoita, katsottiin paljon silmiin ja naurettiin.

Opettajan ja oppilaan suhde vaikutti suorastaan ainutlaatuiselta. Kummankaan ideoita ei tyrmätty vaan yhdessä kehitettiin ajattelua ja ideoita. Tekniikan tasolla ei opittu niin paljon kuin opettaja A:n ja oppilas A1:n kohdalla. Uskon, että opettaja B:n ja oppilas B1:n tunnit olivat innostavia ja ainutlaatuisia ja eikä näin ollen mitään ”tusinatavaraa”. Opettaja oli tilanteessa läsnä aina vain oppilasta varten. Näin myös tärkeänä opettajan roolin oppilaan kokonaisvaltaista musiikillista minäkuvaa rakentamassa. Tunneilla luotiin pohjaa kenties koko elämää ajatellen musiikkikäsitykselle, innolle ja kokemiselle. Tunnilla kehitettiin

oppilaan persoonaa kokonaisvaltaisesti huilunsoiton oppien lisäksi. Tunnit olivat elämänmyönteisiä. Opettaja oli palautteissaan kannustava ja johdonmukainen. Perhe oli myös hyvin kiinnostunut oppilaan harrastuksesta ja kävivät niin tunnilla kuin matineassakin. Tunnilla käsiteltiin myös tunteita, oppilas laittoi vihkoon ylös, kun kappale tai harjoitus toi iloisia tunteita ja päinvastoin (opettaja oli laittanut vihkoon iloisen naaman ja surullisen naaman). Musiikista ja sen herättämistä mielikuvista myös keskusteltiin yhdessä tunnilla.

#### **4.1.3.3 Opettaja C ja oppilas C1**

Opettaja C oli opetusharjoittelua ensimmäistä vuottaan tekevä huilunsoitonopettajaopiskelija ja näin hänen opettajuuden polkunsä oli vasta alullaan. Didaktiikkatunneille oli aina tehty kirjallinen suunnitelma, mutta muutkin tunnityt etenivät aina saman kaavan mukaan: asteikko, etydi, kappale ja uudet läksyt. Opettajan toiminnassa ilmeni sekä systemaattisuutta, että spontaaniutta. Systemaattisuus ilmeni tunnin rakenteellisuuden lisäksi esimerkiksi siinä kuinka tunneilla oli usein teema, jota harjoiteltiin monelta kantilta. Uuden kappaleen opettelussa systemaattisuus näkyi siinä, että opettaja opetti oppilaille mitä kannattaa opetella missäkin järjestyksessä. Spontaaniutta ilmeni esimerkiksi oppilaan huomioinnissa, mitä hän haluaisi soittaa ensin. Opettaja myös tuntitilanteessa spontaanisti keksi, että oppilashan voisi soittaa seuraavan viikon matineassa, vaikka oli minulle ennen tunnin alkua sanonut toisin. Ilmeisesti kappale meni niin hyvin, että opettaja pyysi oppilaan matineaan soittamaan. Oppilas lähti tähän spontaanisti mukaan. Tavoitteet olivat systemaattisia tekniikan harjoitteluineen ja etenemistapoineen, vaikka opettaja haastattelussa toikin esille oppilaan pitävän soittamista leikinomaisena. Didaktiikkatuntien havainnoin olevan systemaattisempia ja joskus muilla tunneilla ilmeni spontaaniutta. Tämä saattoi johtua siitä, että opettaja yritti mahdollisimman hyvin seurata tekemäänsä tuntisuunnitelmaa muiden arvioidessa ja katsoessa opetusta.

Tunnilla ei tehty rentoutusharjoituksia, vaikka oppilas niitä usein pyysikin. Oppilas pyysi myös, että saisi istua välillä ja pitää taukoja pitkillä, joskus tunninkin kestäneillä soittotunneilla. Nämä pyynnöt eivät tuottaneet tulosta. Yhden kerran koko seurantajaksollani oppilas sai lepo hetken. Kerran opettaja käytti niin sanottua ”sätkynukkeharjoitusta”, hengityksen ja rentouden löytämiseen. Opettaja oli fyysisesti, joko oppilaan vieressä, pianon

ääressä tai oppilaan läheisyydessä pöydällä istumassa. Minusta näytti, että opettaja etsi fyysistä rentoutta itselleen. Hän istui pöydällä tai pianotuolilla. Jäin vain miettimään, miksei oppilas saanut istua tuntitilanteessa edes välillä? Opettaja ei huomionnut muutenkaan oppilaan kehollisuutta juuri lainkaan. Kun opettaja istui kauempana ja kuunteli, oppilas keskittyi selvästi paremmin ja jaksoi soittaa koko kappaleen, keskeyttämättä ja välillä selittämättä omiaan, loppuun asti. Tässä minusta korostui opettajan fyysisen sijainnin merkitys oppilaan keskittymiskykyyn.

Opettajan tyyli oli minusta ”asiallinen, mutta pilke silmäkulmassa”. Opettaja omien sanojensa mukaan halusi opettaa lapsen kielellä. Hän käytti kyllä jonkin verran mielikuvia, mutta ei niin paljon kuin oppilas yritti hänestä saada irti. Mielikuvina ja vertauksina oli seuraavia asioita: huilua soittaessa pitää olla hölmön näköinen, tauon aikana nukutaan, hengitä kuin tulisit saunasta saadaksesi kaiken ilman ulos ja daydreaming- kappale on kuin unelmoisit teidän luokan pojista. Opettaja yritti välillä lähteä lapsen maailmaan mukaan ja välillä omien sanojensakin mukaan olla lapselle aikuinen ja puhua asiakieltä. Näiden kahden ääripään välillä keikkuminen teki opetuksesta joskus sekavaa. Oppilas ei tiennyt milloin opettajalle sai tarinoita ja milloin taas oli ”asiallinen tunti”. Minua häiritsi kaikista eniten tilanteet, jolloin opettaja ei kiinnittänyt huomiota oppilaan eleisiin ja toiveisiin, esimerkiksi juuri lepäämisen suhteen. Opettaja myös joskus kylmästi sivuutti oppilaan ”höpinät”. Tällöin usein kävi niin, että kun oppilas ei saanut niitä sanottua, ne pyörivät hänen päässään niin kauan kunnes hän pääsi ne sanomaan. Eikä hän näin ollen malttanut keskittyä mahdollisimman hyvin opetukseen ja tuntitilanteeseen. Opettajan ja oppilaan toiveet ja odotukset eivät näin kohdanneet. Opettaja soitti harvoin malliksi, oli reipas, hymyilevä, mutta jotenkin ”takakireä”. Opettaja otti helposti itseensä jos opettaja kommentoi esimerkiksi hänen käsialaansa ja saattoi tiuskaista oppilaalle. Opettaja jätti usein myös kommentoimatta oppilaan soittamista tai sanomista. Tuli sellainen olo kuin opettaja ei olisi ollut aina läsnä tilanteessa. Myös jonkinlainen rauhoittuminen tunnin alusta puuttui. Kun opettaja antoi palautetta, se oli yleensä positiivisesti väritynyttä.

Oppilas oli puhelias, hyvin reipas ja lapsenomainen, mikä ilmeni käytöksessä, tarinoissa ja mielikuvissa. Oppilaalla oli tuntitilanteessa mukanaan leikkikoira ja hän saattoi puhua kesken tunnin koirista. Oppilas kerjäsikin opettajalta tarinoita ja leikkejä ja kun hän ei niitä saanut, hänen käyttäytyminen muuttui turhautuneeksi ja keskittyminen heikkeni entisestään. Hänen

edellinen opettaja (opetusharjoittelija) oli muskariopettajaksi opiskeleva ja opettanut oppilasta hyvin lapsenomaisesti ja tarinoiden avulla. Oppilas kertoi esimerkkejä, miten entisen opettajan kanssa oli asioita käsitelty. Jäin miettimään, että kävikö tämän oppilaan osalta niin, että kun opettaja ei mukautunut täysin lapsen tapaan käsitellä ja ymmärtää asioita niin lapsi mukautuikin opettajan tyyliin? Opettajan ja oppilaan tyyli alkoi kuitenkin kohdata seurantojeni edetessä, tähän vaikutti esimerkiksi se, että opettaja malttoi kuunnella tunnin alussa oppilaan jutustelua. Oppilas kertoi minulle haastattelussa, että hän ymmärsi opettajaa ja, jos ei joskus ymmärtänyt, hän reippaana tyttönä kysyi, että ”nyt pysähdys en ymmärrä!”

Ilmapiiri tunneilla oli usein mukava, didaktiikkatunneilla tosin jäykkä. Tunnit olivat ääriäidasta toiseen. Välillä turhautui opettaja välillä oppilas. Opettaja C:n tunneilla ei viitattu jännittämiseen kuin muutaman kerran oppilaslähtöisesti. Huomasin myös ennen matineaa, että oppilaan jännittyneisyys/ vireytyneisyys ilmeni levottomuutena, esimerkiksi kuka virittäisi hänen huilunsa ja pistäisikö hän esitykseen kengät jalkaan. Opettaja kerran pyysi oppilasta soittamaan asteikon kuin esittäen ja silloin oppilas sanoi, että hän stressaantuu aina esityksistä. Opettaja pyysi häntä vaan ottamaan rennosti. Toinen tilanne missä jännittämisestä epäsuorasti puhuttiin koski didaktiikkatunteja. Oppilas kertoi kuinka häntä ahdistaa tuntien seuraajien tuijottelu ja arvostelu. Opettaja kertoi, etteivät he arvostele oppilasta vaan opettajaa ja kaikki tämä tapahtuu oppilaan parhaaksi. Oppilas kertoi kuinka häntä eniten ärsyttää soittaa seuraajiin päin. Opettaja ehdotti, että oppilas voisi kuvitella, ettei seuraajia ole. Didaktiikkatunteja alettiin myös pitää isommassa tilassa, etteivät seuraajat olleet oppilasta niin lähellä.

Yleensä ottaen didaktiikkatunneilla oppilas oli rauhallisempi ja jutteli vähemmän omia asioitaan kuin muilla soittotunneilla. Yhdellä didaktiikkatunnilla oppilas oli kuitenkin erityisen rauhaton. Oppilas sanoi kärkkäästi opettajalle vastaan: saisiko hän mennä jo alusta, kun opettaja keskeyttää koko ajan hänen soittoaan. Oppilas nimitti opettajaa vielä törkeäksi ihmiseksi, kun tämä jatkoi keskeyttelyä. Opettaja ei kommentoinut tähän. Oppilas ei lähtenyt soittamaan säestyksen mukana ollenkaan. Opettaja kysyi, miksei oppilas ollut lähtenyt mukaan. Oppilas siihen, että opettajahan oli ennenkin sanonut koska lähdetään. Oppilas huomautteli opettajan lausumisesta, ettei saa selvää mistä sävelestä lähdetään. Oppilas käski opettajan vaihtaa penaalia ja kärjisti ja kiisti voiko ääni olla pehmeä ja kirkas yhtä aikaa. Oppilas oli selvästi asettunut tunnilla opettajaa vastaan, en ollut aiemmin seurantani aikana

huomannut moista. Tunnin loppuksi ohjaava opettaja sanoikin, että ihme kun opettajasi ei alkanut itkeä. Mielestäni tämä ei kuitenkaan ollut asiallinen kommentti vaikka oppilas kapinoikin didaktiikkatunti-tilannetta vastaan käytöksellään. Hän käyttäytyi painostavasti ja ivallisesti kenties, jotta hänen paha olonsa didaktiikkatunnilla huomattaisiin. Ohjaavan opettajan kommentti saattoi vain entisestään pahentaa tilannetta. Opettaja oli jutellut oppilaan kanssa tästä asiasta myöhemmin ja opettajan mielestä oppilas oli ymmärtänyt jo ohjaavan opettajan kommentistakin, että hän oli käyttäytynyt tunnilla sopimattomasti. Tämä tilanne nimittäin aiheutti sen, että oppilas oli didaktiikkatunneilla jatkossa vielä jännittyneempi ja seuraavalla tunnilla hän ei lähes uskaltanut puhaltaa koko huiluun. Tosin ohjaavan opettajan mukaan oppilas oli nyt aikuistunut: Oppilas ei uskaltanut enää puhua ja tehdä mitään ylimääräistä.

Haastattelussa opettaja kertoi kuinka hänen mielestään oppilas oli aktiivisempi didaktiikkatunneilla ja keskusteli ja kertoi vähemmän omia juttujaan. Opettajan mielestä oppilas pelkäsi ja jännitti didaktiikkatunteja, koska siellä on ohjaava opettaja ja muita seuraajia. Opettaja kertoi itsekin jännittävänsä didaktiikkatunteja, mutta kertoi myös saavansa muiden kommentteista ja palautteesta paljon tietoa ja ideoita opetukseensa. Oppilas kertoi haastattelussa kaipaavansa sitä, että saisi välillä istua. Hän kertoi myös kuinka ei pidä didaktiikkatunneista, koska siellä ahdistaa, kun on liikaa kuuntelijoita ja kaikki katsovat häntä.

## **4.2 Vuorovaikutushaastattelujen antia**

Pro gradua tehdessäni haastattelin A, B ja C opettajaa uudelleen. Olin tehnyt observointijaksolla heräämien kysymysten ja työni teoriataustan pohjalta kysymyksiä vuorovaikutuksesta opettaja-oppilassuhteessa (liite 4). Saadakseni toisen näkökulman opettajakoulutukseen ja lisää vertailupohjaa otin haastateltaviksi myös kaksi opettajaa D ja E toiselta paikkakunnalta. Käsittelen haastattelumateriaalia aihealueittain tuoden esille haastateltavien käsityksiä ja heränneitä ajatuksia ja tuomalla mukaan myös omaa pohdintaa ja yhteyksiä teoreettiseen taustaan. Aihealueita ovat: opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, oppilaan kohtaaminen, oman opettajuuden tausta, observointijakson opettajien vuorovaikutusarviointi ja muut haasteellisenä koetut asiat huilunsoiton alkuopetuksessa.

#### 4.2.1 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

Nonverbaali viestintä näkyy opettaja A:n mukaan hänen opetuksessaan käsien avulla asian kuvaamisessa ja sivusilmällä huomattavissa kasvojen ilmeissä. Kysytyäni kuinka opetus muuttuisi, jos äänetön viestintä jäisi pois, hän kertoo, että opetus ei varmaan olisi samanlaista, ainakin se olisi tylsempää. Hän myös korostaa, että aina ei tarvitse keskeyttää oppilaan soittamista. Esimerkiksi voi käydä pitämässä oppilaan jalasta kiinni, jos hän soiton ohessa naputtaa tarpeettomasti jalallaan. Opettaja kertoo, että hän yrittää löytää jokaiselle oppilaalle mieleistä soitettavaa ja kertoo, että hän saa palautetta oppilailta pitkänkin ajan jälkeen kuinka jotain kappaletta silloin joskus oli mukava soittaa. Jos oppilas inhoaa jotakin kappaletta niin sitä opetellaan niin kauan, että siitä opitaan mitä tarkoitus oli. Jos oppilaalle löytyy sopiva ja mieluisa kappale, se voidaan mahdollisesti esittää.

Opettaja A ei muistanut heti, ettei jonkin oppilaan kanssa ymmärrys ja kommunikointikieli olisi kohdannut. Hän on saanut oppilaalta palautetta kannustavuudestaan. Kysytyäni mahdollisia syitä miksi oppilaan ja opettajan viestintä ei aina kohtaa, hän sanoi:

”Joku vaan on kyllä niin sisäänpäin kääntynyt, et ei siitä varmaan kukaan muukaan saa vastausta, mutta sitähan me ei tiedetä täällä, mutta jos joku oppilas joka käy monella, on monessa eri ryhmässä jos niitten kans puhuu ni samanlaista se on yleensä...” (A)

Opettaja A:n mukaan erilaiset persoonat vaikuttavat siihen kuinka viestintä kohtaa. Hänen sanojensa mukaan ”...jos ei sen opettajan kanssa tuu, et on niin ku eri aaltopituuksilla. Et se sulkeutuu sitten justiin tässä tilanteessa”. Hän kertoo, että opettajan vaistoa jos oppilas ei tule toimeen opettajan kanssa. Joskus hänelle on tullut yllätyksenä oppilaan halu lopettaa soittaminen. Hän kertoo olevansa arka ottamaan ongelmatilanteissa yhteyttä vanhempiin, mutta hän pitää opettaja-oppilasongelman tilanteen purkamisessa tärkeänä puhumista oppilaan ja vanhempien kanssa. Hän kertoo yrittävänsä kysellä niin kuin muiltakin oppilailta ja opettaa sen mitä opetettavaa on. Hän kertoo yhdestä yllätyksenä tulleesta tapahtumasta ja mahdollisista syistä:

”...mä olin ihan ällikällä lyöty, kun oppilas tuli sen isän kanssa tunnille ja isä sano, et se meinaa lopettaa... se yritti sanoa jotakin kaikkee, mut kyllä mä vaistosin, et se johtu niin ku minusta... osittain sillei, että se oppilas vaati ite iteltään niin paljon, että se piti... siis kerta kaikkiaan se ei, ilmeisesti rima liian korkeella ja sitten se ei ois halunnut, et mä vaihdan, korjaan sitä asentoa...” (A)

Hän kertoo, että jos oppilas lopettaa soittamisen tunne on vähän aikaa paha, mutta unohtuu pian. Etenkin jos oppilas löytää muualta opettajan, jonka kanssa kemia toimivat ja näin opettaja A ei koe tuhonneensa oppilaan soittointoa totaalaisesti. Opettaja A korostaa mielestäni tässä tärkeää asiaa, että ei pidä opettajana ottaa itseensä jos oppilas vaihtaa opettajaa. Tärkeää on, että oppilas on löytänyt innon ja musiikin osaksi elämäänsä ja tahtoo jatkaa sitä toisen opettajan kanssa. Kaikkien kanssa opetustilanne ei voi toimia parhaimmalla mahdollisella tavalla, vaan ehkä oppilaalle löytyy sopivampi opettaja muualta.

Opettaja B kertoo havainnoivansa oppilaiden nonverbaalista viestinnästä paljon asioita. Hän kertoo miltei vaistoavansa mitä toinen ihminen milloinkin ajattelee, tai omien sanojensa mukaan kuvittelee nimenomaan tunnetasolla tietävänsä. Hän kertoo, että miettiessään asioita, hän ei välttämättä katso oppilasta silmiin, koska silloin terä ajatuksesta menee pois. Hän kertoo käyttävänsä opetuksessaan paljon nonverbaalia viestintää, ilmeitä, eleitä ja äänensävyjä. Kysytyäni mitä tapahtuisi jos joku päivä hänellä ei olisikaan käytettävissä nonverbaalia viestintää, mitä opetuksessa tapahtuisi ja hän vastasi:

”Tuo on muuten tosi kiinnostava kysymys. Voi olla, että menisi enemmänkin perille. Se asia menis, se keskittyminen menis siihen itse asiaan. Mä oon tota nimittäin miettiny, et vahva ja persoonallinen opettaja ni se voi olla jopa oppimisen este. Se huomio menee muualle, kun siihen ite asiaan. ...toisaalta ... semmoset opettajat muistaa, jotka on persoonallisia ja niistä sitten... sen innostumisen kautta...” (B)

Mielestäni opettaja B tuo edellä esille tuomassa kommentissaan ilmi sen dilemman, että opettajan pitää olla tarpeeksi havainnollinen ja selkeä myös ilmaisussaan. Helposti jos opettaja alkaa olla nonverbaalissa viestinnässään, ilmeissään ja eleissään rauhaton ja epäjohdonmukainen, saattaa opetukselta mennä pohja ja asiasta tulla havainnollisemman esityksen sijasta vaan entistä sekavampi. Innostuksen ja muistamisen kannalta nonverbaalit eleet saattavat jäädä oppilaan mieleen paremminkin kuin pelkkä opettajan puhe. Opettaja B sanookin, että jos opetus on ilmeetöntä, tulee sitten musiikissa ”roihtua” sitäkin enemmän. Hän myös korostaa nonverbaalin viestinnän merkitystä suurempana mitä nuoremasta oppijasta on kyse, sekä korostaa oppilaskohtaisuutta sanoen:

”...jollekin lapselle jos on liian aktiivinen opettaja ni se vetäytyy lisää se oppilas ja pelkää enemmän tai jotenkin sulkeutuu tai sitten se voi olla just se houkutus todella tärkeätä. Se riippuu lapsesta.” (B)

Tästäkin kommentista päätellen opettajan on hyvä olla selvillä oppilaan tavasta vastaanottaa ja kommunikoida, oppilaan omasta tilasta ja siitä minkä hän mahdollisesti voi kokea

uhkaavana. Opettajalla on hyvä olla tuntosarvia, joka suunnassa ja hänen on hyvä aistia oppilaan reagoinnista, minkälaista tukea hän opettajaltaan milloinkin tarvitsee.

Opettaja B toteaa, että opettajan ja oppilaan kommunikoinnin esteenä voi olla opettajan ja oppilaan eritempoisuus, kuten hitaus ja nopeus, sekä tunnetason rajut erot. Hän kertoo, ettei hänen uralleen ole sattunut suuria ymmärtämättömyyksiä opettaja-oppilassuhteessa sen enempää kuin huippuovalluksiakaan. Ansatsin muodostaminen ja korkeat äänet ovat usein hankalia opetettavia asioita. On vaikea nähdä mistä johtuu jos ansatsi ei toimi, koska opettaja ei näe oppilaan suun sisälle. On hankalaa opettaja B:n mielestä löytää se oikea mielikuva, jonka avulla juuri kyseinen oppilas ymmärtää esimerkiksi ylipuhaltamisen. Hän kertoo käyttävänsä opetuksessa paljon symbolikieltä, mitä lapsi ei välttämättä aina edes ymmärrä. Hän näkee etuna mielikuvien ja vertauskuvien käytössä sen, että se toimii siltana musiikin tulkitsemiseen. Hän kertoo, että joskus oppilaat eivät välttämättä ymmärrä mistä opettaja puhuu, nyökyttelevät vain eivätkä välttämättä uskalla sanoa, että ”ope mä en ymmärrä yhtään mistä sä puhut.” Opettaja B kertoo, että hänellä oli kerran oppilas, joka olisi kaivannut enemmän faktaa ja faktapainotteisempaa opettajaa. Hän ei opettajan mukaan suostunut soittamaan pelkällä suukappaleella, vaikka se olisi ollut alkuvaiheessa tärkeää. Oppilas oli ollut älykäs ja näppärä ja hänen odotuksensa ja mielikuvansa soittamisesta olivat korkealla. Tämä on mielestäni ikuisuus kysymys. Kuinka saada oppilas motivoitumaan huilunsoiton alkuvaiheessa, kun äänenmuodostukseen menee paljon aikaa ja pitäisi harjoitella pelkän suukappaleen kanssa. Tähän olen huomannut, että auttaa esimerkiksi tarinat ja mielikuvat, joiden ohessa lasten kanssa voi leikinomaisesti puhaltaa pelkkään suukappaleeseen. Vanhempaa soittajaa sitä vastoin eivät lapselliset tarinat auta, usein päinvastoin.

Opettaja B kertoo neuvottelevansa kappalevalinnoista oppilaan kanssa. Koskaan hän ei ole joutunut kieltämään oppilaan toiveita. Esiintymisten tullessa opettaja kyselee oppilaalta mitä hän haluaisi soittaa ja vähän ehkä johdatteleekin oppilasta soittamaan mieluisaa kappaletta ja sellaista, jonka esiintymisessä hän voisi menestyä. Hän pitää opettajan vastuuta suurena, ettei opettaja pistä lasta nolaamaan itseään esiintymisessä liian vaikean kappaleen kanssa. Jälleen korostuu mielestäni se, että lapsi saa esiintymisestäkin onnistumisen iloa.

Opettaja B nostaa haastattelun yhteydessä mielenkiintoisen asian pöydälle: nimittäin miksi ne joilla on kykyä, lahjakkuuksia ja hyvä kotitausta saavat musiikkioppilaitosopetusta, mutta



erityislapset jäävät vaille tätäkin mahdollisuutta. Hän kertoo yliopisto-opintojensa myötä alkaneensa pohtia asiaa ja missä sen juuret ovat:

”... Siitäkö, että se on kallista se koulutus, että sitä saa antaa vaan semmosille, jotka siitä tulevat menestymään vai siitäkö, että opettajat, ei niillä ei oo kykyä kohdata erilaisia tota ni ni, esimerkiks luku-kirjoitushäiriöisiä, niitähän onkin jonkinlaisia opiskelijoita ollukin, niillä on sitten ongelmia ollu ja se on ollu sitten tahkoamista, jossakin vaiheessa ne on ehkä lopettanutkin, sen asian. ... voi siinä olla sellainenkin kauhea ajatus, että opettajat pelkää joutuvansa itse huonoon valoon, että heidän oppilaansa eivät edisty.... Toivottavasti näin ei ole, mut kyl se vähän semmosta on, et parhaat päältä, kermakakku. ...muutenhan ei olis koko pääsykokeita koko musiikkioppilaitokseen.” (B)

Opettaja B jää kaipaamaan instrumenttiopettajan opintoihin erityisoppijoiden huomioonottamista. Hän pohtii toisaalta, että mihin se linja sitten tulisi vetää. Hänen mielestään laaja-alainen osaaminen ei haitaksikaan olisi: ”Ei varmaan ois haittaa erityispedagogisesta opetuksesta, jos me halutaan tähän Suomen maahan iloisia ihmisiä, niin miksemme jakaisi musiikkia kaikille?” Jos joskus on musiikkiopinnoista jäänyt sellainen kuva ettei osaa soittaa, opettaja B:n mukaan tulee helposti kateus ja musiikkisuhde vaurioituu. Kateus muuttuu helposti vihaksi ja vanhempana opettaja B:n mukaan pahimmassa tapauksessa toimii kaikenlaista musiikkia vastaan.

Opettaja B ei muistanut, että olisi instrumenttiopetuksessa saanut neuvoja erilaisten oppilaspersoonallisuuksien kohtaamiseen. Hänen mielestään asiat eivät ole aina niin kuin ne havaitaan ja nähdään, lapsenkin ulkokuori voi pettää. Työelämä tuo mukanaan kokemusta ja hyvä opettaja osaa B:n mukaan monipuolisesti herätellä oppilasta.

Opettaja C käyttää nonverbaalia viestintää, esimerkiksi ilmeitä yrittäen olla pirteä vaikka kuinka väsyttäisi. Myös joitakin asioita esimerkiksi leuan nostamisen voi näyttää sanomatta sanaakaan. Hän kertoo, että nonverbaali viestintä on erottamaton osa hänen opetustaan. Jos hän esimerkiksi opettaisi oppilasta seinän takana, niin ei siitä tulisi opettajan sanojen mukaan mitään. Opettaja C kertoo, että joskus oppilas ei ole ymmärtänyt häntä, jos hän on käyttänyt epähuomiossa hankalaa termiä. Oppilas on saattanut olla hiljaa, eikä ole osannut toteuttaa ja näin opettaja on huomannut, että asia ei ole ymmärretty. Reippaat oppilaat opettaja C:n mukaan saattavat ilmaista, etteivät ole ymmärtäneet asiaa. Hän ottaa oppilaan kappaletoiveita huomioon mahdollisuuksien mukaan, opettaja katsoo onko kappale sopivan tasoinen. Musiikin tulkinnallisista asioista opettaja C keskustelelee yhdessä oppilaan kanssa. Opettaja C kertoo, että on myös tärkeä havaita opettajana, että aina ei kaikille oppilaille käy samat tavat

toteuttaa asioita. He olivat juuri didaktiikkatunneilla keskustelleet kuinka joillekin oppilaille kielitykseen käy tyy-tavu, toisille taas dyy-tavu. Opettajan täytyy olla koko ajan tilanteessa ”skarppina” ja tämä vaatii opettaja C:n mukaan paljon.

Opettaja C kertoo kuinka oppilaan lopetettua soittamisen, opettaja alkaa helposti syyllistää itseään. Tärkeää on keskustella tilanteesta oppilaan ja vanhempien kanssa. Jos on kokenut epäonnistuvansa tai jos se on siitä kiinni, että oppilas ei pidä opettajasta niin opettaja C:n mukaan on tärkeä miettiä mitä voisi parantaa. Hän myös korostaa, että joidenkin kanssa yhteistyö ei kerta kaikkiaan suju ja sitten voi miettiä toista opettajaa. Asiasta ei pidä opettaja C:n mukaan kantaa tuskaa, eikä pidä olla maailman ainoana huiluopettajana aina oikeassa, vaan oppilaalle voi muualta löytyä sopivampi opettaja.

Opettaja ja didaktikko D kertoo, että oppilaan ja hänen kohtaaminen tuntitilanteessa ei ole koskaan ollut ongelmallista hänelle. Hän kertoo, että aikuisopiskelijoita nyt opettaessaan oppilasmateriaali on jo valikoitunutta ja tästä syystä ongelmia ei esiinny. Ongelmia voisi opettaja D:n mukaan syntyä esimerkiksi ongelmanuoren kanssa. Hän kertoo melkein aina, ainakin muodollisesti kysyvänsä oppilailtaan toiveita soitettavan materiaalin suhteen. Hän kertoo ehdottavansa jotakin tiettyä materiaali joka sopisi, jos esimerkiksi soiton joku osa-alue kaipaa selvästi parannusta. Esimerkiksi jos opiskelijan ”ilmaisuvoima on jotenkin alhaalla” hän valitsee materiaaliksi jotakin romanttista musiikkia. Ohjelmistolla on hänen mielestään suuri pedagoginen merkitys. Myös esityksistä hän kysyy oppilailta. Jos oppilas on epävarma niin silloin esitystä ehdottomasti lykätään.

Kysytyäni onko opettaja D:n koulutus antanut hänelle riittäviä valmiuksia kohdata erilaisia oppilaspersoonia opetuksessa, hän kertoo että viime vuosiin asti on. Viime aikoina on järjestetty koulutustilaisuuksia, jotka ovat jakaneet opettajakuntaa kahtia. Tämä asian vastaanottaminen opettajakunnassa riippuu kuinka kouluttaja asiansa esittää. Opettaja D kertoo, että asioita tuodaan esille hienoilla nimillä, ikään kuin uusina asioina, vaikka asiat ovat hänen mukaansa olleet musiikinopettajan käytössä aina. Hänen mukaansa näissä koulutustilaisuuksissa aliarvioidaan jo olemassa olevaa osaamista ja tämä aiheuttaa vastustusta.

Hän kertoo, että oppilaan lopettamis päätöstä tulee harvoin yllätyksenä. Lopetus päätöstä usein aikansa suree, varsinkin jos oppilas on ollut lahjakas. Tavoitteena hänellä tässäkin tapauksessa olisi, että erottaisiin ystävinä. Hän kertoo, ettei muista, että joskus ”sukset olisivat menneet niin pahasti ristiin”, että ei olisi voitu erota sovussa. Joskus hän oli jälkepäin kuullut, että oppilas oli pelännyt häntä. Opettaja D kertoo, ettei hän ollut huomannut tilannetta. Hänen mielestään suurimmat konfliktin vaarat opettaja-oppilassuhteessa syntyvät esimerkiksi jos molemmat ovat jyrkkäluonteisia ja opettaja hyvin määrääväinen ja haluaa seistä jalustalla, eikä oppilas hyväksy sitä. Samoin tyyppikysymykset vaikuttavat suhteeseen, esimerkiksi jos toinen on pedantti ja toinen hyvinkin boheemi.

Vuorovaikutusasioita opettaja D didaktikkona kävi läpi lähinnä palautteessa, esimerkiksi, että opetusharjoittelija olisi voinut olla määrääväisempi tai oli liian hiostava. Hän kertoo rehellisesti olevansa sitä mieltä, että valintakokeiden pitäisi tarkemmin valikoida henkilöt, jotka alalle sopivat: ”silloin ei tarvitsisi erikseen opetella kuinka ihmistä kohdellaan.” Hän tosin lisää, että hänellä ei ole opetusharjoittelijoissa yhtään alalle soveltumatonta opetusharjoittelijaa. Opettaja D pitää nonverbaalia viestintää tärkeänä. Didaktikkaopettajana hän kertoo kaipaavansa enemmän soittoa ja vähemmän puhetta, näiden kahden täytyy olla tasapainossa tuntitilanteessa. Mitä pienempiä oppilaita on, sitä enemmän opettaja D korostaa rupattelun ja leikkimisen asemaa, mutta mitä pidemmälle mennään niin sitä enemmän voi soittamalla, laulamalla ja viittailemalla saada asioita selville nopeammin. Seurattuani haastattelujen yhteydessä opettaja D:n opetusta aikuisopiskelijalle, huomasin hänen käyttävän paljon musiikin avulla oppimista ja peräkkäin soittoa ja kuuntelua analysoinnin sijaan. Tämä toimi monella opiskelijalla ja kun kyseessä on aikuisopiskelijat, aivan kuin opettaja D sanoi: mitä vanhemmaksi mennään... Mutta yksi seuraamani oppilas jäi selkeästi kaipaamaan analyttistä selitystä miksi musiikkia tulkittiin, kuten tulkittiin tunnilla. Jos asiat käytäisiin myös teoriatasolla läpi, osaisi samoja ”sääntöjä” kenties toteuttaa jossakin muussa vastaavassa kappaleessa ja tilanteessa. Mutta seuraamiseni oli niin lyhyt, etten voi sanoa etteikö näin olisi jo tehty.

Opettaja ja didaktikko E kertoo, että nonverbaalin viestinnän käyttö riippuu oppijasta. Hän kertoo, että varsinkin pienimmät oppilaat ovat tarkkoja hänen verbaalin ja nonverbaalin viestinnän kohtaamisesta, esimerkiksi jos tahattomasti opettaja aksenttia tehdessään heiluttaa huiluaan niin oppilaskin alkaa tehdä niin aksenttia tehdessään. Hän yrittää opetuksessaan olla

viljelemättä tahattomia eleitä, etteivät ne tarttuisi oppilaaseen. Hän kertoo, että varsinkin pienellä oppilaalla ”oheissirkus” esimerkiksi hyppiminen ja tanssiminen musiikin tahdissa on tärkeää innostuksen kannalta ja merkitsee usein enemmän kuin se, että sanoisi, että ”soitapas nyt reippaasti tai iloisesti”. Hän kertoo, että hänelle itselleen jäi nuorempana mieleen kuinka opettaja oli liikehtinyt tunnilla ja tämän mielikuvan avulla hän muisti asian myös kotona harjoittellessaan. Opettaja E on tässä asiassa siis osittain samalla linjalla kuin opettaja B: heidän mukaansa elehdintä ja visualisointi saattaa auttaa oppilasta muistamaan asioita paremmin.

Opettaja E kertoo sanoneensa oppilailleen, että heidän tulee heti kysyä jos opettaja on käyttänyt epähuomiossa vaikeaa termiä, jota oppilaat eivät ymmärrä. Hän testaa oppilaiden uskallusta kysyä vaikeaa asiaa pyytämällä pientä oppilasta soittamaan prima vistaa. Hetken hiljaisuuden jälkeen oppilas usein kysyy, että mikä se prima vista on ja silloin opettaja kertoo oppilaalle, että hyvä, kun uskallat kysyä. Opettaja E muistuttaa myös, että jotkut asiat vaativat aikaa ennen kuin oppilas ymmärtää ne.

Jos oppilas lopettaa tai vaihtaa soitinta tai opettajaa, opettaja E kehottaa keskustelemaan oppilaan kanssa ja pyrkii selvittämään syyn. Hänen mielestään opettaja ei kannata ottaa asiaa liian henkilökohtaisesti, koska eiväthän kemiaatkaan voi aina yrityksistä huolimatta pelata. Siinä tapauksessa opettaja E, muiden haastattelemini opettajien tavoin, pitää enemmän kuin asiallisena suositella oppilaalle toista opettajaa. Opettaja E kertoo, että on didaktikkona antanut positiivista palautetta yhdelle opetusharjoittelijalleen, kun tämä osaa loistavasti ottaa huomioon oppilaan omat näkemykset ja ajatukset omasta soitostaan. Hän käy erityisesti palautekeskusteluissa harjoitusoppilaiden kanssa läpi erilaisia lähestymistapoja opettaa. Hänen mielestään opettaja-oppilassuhteeseen pitäisi paneutua enemmän jo opiskelujen aikana. Hänen mukaansa jonkinlainen ihmissuhdekoulutus olisi paikallaan.

Niin kuin aiemmin totesin opettajat A ja B olivat oppilaidensa kanssa hyvin samantyyllisiä. Mielenkiintoista olisikin ollut seurata kuinka A ja B opettajien vuorovaikutus toimisi erityyppisten oppilaiden kanssa, vaikka jos he olisivat vaihtaneet seuraamiani oppilaita. Mielenkiintoista myös on, kuinka paljon opetusviestintä on persoonakohtaista ja kuinka paljon sitä kukin opettaja pystyy koulutuksen ja tiedon tuomin avuin muuttamaan? Nimittäin opettaja A:lla on pisin kokemus, mutta hän on koulutukseltaan pelkästään

huilunsoitonopettaja, opettaja B:llä ei ole aivan niin paljon kokemusta, mutta on huilunsoitonopettajaopintojen rinnalla hankittuna esimerkiksi luokanopettajaopintoja. Observointijakson yhteydessä opettaja C olisi halunnut toimia lapsilähtöisesti ja mukautua oppilaan tyyliin, mutta ei saanut siihen ilmeisesti tarpeeksi tukea ohjaavalta opettajalta, vaan yritti opettaa asialinjalla vaikka lapsi eli selvästikin vielä tarinoiden maailmassa. Oppilas oli myös opetusharjoittelijan ensimmäinen, joten oma opettajuus ja opettajapersoona olivat opettajalla varmaan vielä etsintävaiheessa. Oppilas ei myöskään ollut, niin kuin opettaja minulle haastattelussa sanoi, aivan tavanomainen yhdeksänvuotias huiluoppilas ja hänellä ei ollut tarpeeksi tietoa kohdata oppilasta. Opettaja kertoi, että oli kuitenkin hedelmällistä, että hän sai juuri tämän oppilaan ensimmäiseksi harjoitusoppilaakseen ja hänen uteliaisuutensa uutta tietoa kohtaan heräsi.

#### **4.2.2 Oppilaan kohtaaminen**

Opettaja A kertoo, että oppilaan mieliala vaikuttaa opettamiseen: jos oppilas on surullinen, niin ei voi alkaa opettamaan huumorilla. Kuten jo aiemmin tuli ilmi, opettaja A pitää myös oppilaan tuntemuksista keskustelemista tärkeänä. Jos oppilas tahtoo kertoa tuntemuksistaan, opettajan rooli kuuntelijana on A:n mielestä tärkeä. Opettaja A:n mukaan sekä tulkintaa, että tekniikkaa tulee alusta lähtien opettaa. Hän kuitenkin painottaa alkuopetuksessa tekniikkaa niin että huilu pysyy oikein kädessä ja sen jälkeen vasta vaaditaan esimerkiksi pianoa ja fortea. Hän näkee tärkeänä palautteenannon musiikin tekemiseen, jos oppilas pistää omaa tulkintaa musiikkia, antaa opettaja heti palautteen siitä. Hän kertoo laittavansa aika paljon valmiita merkintöjä esimerkiksi nyansseista oppilaiden vihkoon, joillakin oppilailla opettaja C:n mukaan ”...ei kuitenkaan tuu mitään vaikka laittas mitä merkkejä...” Joissakin tapauksissa nyanssien miettiminen jää oppilaan läksyksi. Nämä nyanssit käsitellään kuitenkin yhdessä tunnilla.

Opettaja A:n oppilaiden ikäkaala on laaja, kymmenvuotiaasta kaksikymmentävuotiaisiin. Hän kertoo oppilaan iän näkyvän siinä, että pienempien kanssa pitää leikkiä välillä ja isommille voi puhua ja asiapitoisemmin. Oppilaan persoonallisuuden opettaja A huomioi esimerkiksi, jos oppilas on sisäänpäinkääntynyt, hän yrittää saada oppilaan puhumaan kyselemällä esimerkiksi koulusta, ettei tunti olisi pelkästään opettajan yksinpuhelua. Ja jos

näkee, että oppilas on jostakin kiinnostunut, pyrkii opettaja A kyselemään oppilaalta asiasta. Hän kertoo, että tänä vuonna tämä on ainakin auttanut, hänellä ei omien sanojensa mukaan ole ketään ”tuppisuuta” oppilasta.

Opettaja A kertoo opetuksensa mukauttamisesta:

”...kyllä se aika pitkälle on tietenkin samaa, koska ne on samoja asioita millä ne oppii. Sitten riippuu esimerkiksi huulista, sehän on hyvin suuri rajote kyllä joskus, että tota, et mitenkä laitetaan se huilu siihen, et joskus pitää laittaa vinoon, joskus keskelle. .. ne asettaa omat rajoitukset, ettei voi kaikille niin ku vaatia samoja asioita... mutta nää niin ku pitkät äänet, staccatot ja kaikki tämmöset, ni kyllä se periaate on se sama kuitenkin...” (A)

Hän kertoo harjoitustavan olevan aina sama, mutta kappaleita hän valitsee ottaen oppilaan huomioon. Mietin tosin omaan kokemukseeni peilaten, että oppivatko kaikki oppilaat samalla harjoitusmetodilla? Olen huomannut työssäni, että on hyvä jos on mielessä monenlaisia harjoitusmenetelmiä ja niistä voi etsiä oppilaalle sopivan tavan helpoiten oivaltaa ja oppia uutta asiaa. Myös oppilaan ymmärtämysyhteyksien selvittäminen ja havainnoiminen auttaa opettajaa löytämään oppilaalle sopivan harjoitustavan oppia asioita. Opettaja A kertoo, että koulutus ei ole antanut hänelle riittäviä valmiuksia kohdata erilaisia oppilaita. Hän kertoo, että kaikki taito oppilaan kohtaamiseen on tullut kokemuksen kautta ja esimerkiksi kurssitutkintopalautteista.

Opettaja B pitää tärkeänä, että opettaja huomioi lapsen ilon soittamisesta ja lapsen estot. Hän ei haluaisi opettaa tunteita oppilaalla, koska niitä ei kerta kaikkiaan voi opettaa. Tunteita ei saa hänen mielestään kaivella, mutta jos oppilas alkaa spontaanisti puhua tuntemuksistaan niin silloin oppilaan kanssa pitää puhua. Jos lapsi on murheellinen tunnilla, opettaja B kertoo pistävänsä ”tsempin” päälle ja yrittää omalla innostuksellaan saada lapsen innostumaan musiikin tutkimisesta opettajansa kanssa. Hän tosin korostaa, että on vaikea saada kommunikaatio kohtaamaan, jos opettajan ja oppilaan tunne-erot ovat hyvin suuret. Hän kuitenkin kertoo mieluummin heittävänsä pallona oppilaalle jotakin iloista ja innokasta.

Opettaja B opettaja A:n tavoin pitää tärkeänä sekä tekniikan, että tulkinnan oppimista alusta pitäen. Opettaja B:n mielestä ei saa kuitenkaan antaa oppilaan soittaa väärin tunteen ja tulkinnan varjolla. Vaikka se kuinka tylsältä tuntuisikin, on tärkeää oppia oikea puhallus, hengitys, soittoasento, nuotinluku ja rytmi. Jos alussa jää tärkeä tekninen osa-alue

huomioimatta, tulee myöhemmin ongelmia, joita on aina vaan vaikeampi ratkoa. Opettaja B:n sanojen mukaan hyvässä lykyssä tulkinta menee tekniikan rinnalla. Opettaja B:n mukaan musiikin pitää ”kolahtaa” lapseen, jotta kappaleen tulkintaa saa heräämään ja silloin tulkinta tulee itsestään.

Kysytyäni kuinka oppijan ikä ja vuorovaikutustavat näkyvät opettaja B:n opetuksessa, hän vastasi aluksi jyrkästi sanoen: ”Aika huonosti. Mä oon kaikille samanlainen naivi, lapsellinen lössyttävä, lässyttävä.” Hän itse korjasi ”ettei kai nyt sentään”, mutta kertoi olevansa kaikille lähes samanlainen. Hän kiinnittää huomiota oppijan ikään sanavalinnoissa, opetuksen selkeydessä ja tavoitteenasettelussa. Vuorovaikutuksen suhteen hän kertoo olevansa kaikille samanlainen, korostaen:

”...mun mielestä se ehkä onkin tärkeintä, että opettaja on oma persoonansa, ettei se liikaa rupee muuttelemaan itseensä oppilaan mukaisesti. Mutta kyllä mä vähemmän aktiivinen olen sitten jos lapsi on vähän hiljaisempi, et kylhän sen ymmärtää ettei voi kauheen innokas ja hyökkäävä olla...” (B)

Opettaja B:n mukaan ei tule muuttaa omaa opettajapersoonansa oppilaan mukaan, mutta hänen kommentistaan ymmärsin, että lähestymistapaa hän miettii tapaus- ja tilannekohtaisesti. Kysytyäni opetustapojen mukauttamisesta oppilaskohtaisesti hän kertasi tavoitteensa opettajan itsensä tarpeettomaksi tekemisestä. Hän haluaisi saada jokaisen oppilaan tiedostamaan mitä tekee ja antamaan oppilaille pieniä musiikin ratkaisutehtäviä. Hän tuo esille tärkeän huomion sanoen: ”Lapsi, kun itse oivaltaa jotain ni sit se myös sen muistaa, se menee paremmin muistiin.” On myös hyvä osata perustella lapselle miksi tehdään esimerkiksi jotain harjoitusta. Opettaja B:n mielestä opettajan tulee antaa mallit ja tietyt perusasiat oppilaalle, esimerkiksi sormitukset, mutta muuten hän yrittää saada oppilaita aktivoitumaan ja ajattelemaan.

Oppilaan mieliala vaikuttaa opettaja C:n mukaan tuntiin. Hän kertoo haluavansa selvittää esimerkiksi miksi oppilas on alakuloinen. Hän kertoo ainakin kysyvänsä, että tahtooko oppilas puhua. Jos oppilas on väsynyt, opettaja yrittää itse olla olematta ”yli-pirteä”, mutta jotenkin kuitenkin hän haluaa piristää oppilasta. Opettajan mielipiteestä voi ehkä vetää sellaisen johtopäätöksen, että hänen toiminnassaan oppilaan mielialan huomiointi tapahtuu omassa ulosannissa. Opettaja C pitää tärkeänä myös onnistumisen elämyksien kokemista tunnilla. Ilman onnistumisen kokemusta saattaa into lopahtaa ja lapsi saattaa muistaa

epäonnistumiset kauan. Opettaja C korosti myös, että onnistumisen elämyksiä kaipaa sitä enemmän mitä nuorempi oppija on kyseessä. Vanhempana osaa suhteuttaa epäonnistumisensa paremmin ja löytää siihen ehkä myös syyt helpommin.

Opettaja C:n mielestä tärkeää soittajan uran alussa on saada perusasiat, esimerkiksi soittoasento ja rytminkäsittely kuntoon. Hän sanoo, ettei voi vaatia alussa esimerkiksi nyansseja ja sävyjä. On tosin olemassa joitakin oppilaita, jotka ovat terävämpiä ja pystyvät tekemään musiikkia jo varhaisessa vaiheessa. Opettaja C ei pakota oppilaita soittamaan kaikkia kappaleita, esimerkiksi jos kappale herättää liian suuren tunnekokemuksen, esimerkiksi muistuttaa läheisen kuolemasta. Mutta hän painottaa myös, että on olemassa oppilaita, joille kaikki laulut on ”mälsää” ja silloin joutuu soittamaan tylsiäkin kappaleita, onhan opettajan itsekkin joutunut. Opettaja kertoo, että joskus on opetuksessa joutunut oppilaan kanssa purkamaan esimerkiksi mummon kuolemasta aiheutuneita tuntemuksia soittotuntitilanteessa, hän pitää opettajan roolia kuuntelijana tässä suhteessa tärkeänä.

Opettaja C kertoo huomioivansa oppijan iän esimerkiksi kielenkäytössään. Hän pitää tärkeänä, että opettaja puhuu ymmärrettävästi. Tärkeää opettaja C:n mukaan on asettua oppilaan asemaan ja varmistaa jollakin tavalla, että oppilas on ymmärtänyt opetettavan asian. Opetuksen sisältö ja kaava riippuu opettaja C:n mukaan oppilaasta, mutta kun kullekin oppilaalle löytyy sopiva tunnin rakenne, hän käyttää sitä. Hän kertoo, ettei jaksakaan joka tunniksi kehittää mitään uutta, välillä hänen opetuksensa kangistuu kaavoihin. Mietinkin, että miten käy jos opettaja C kangistuu jo nyt omien sanojensa mukaan kaavoihin. Millaista on opetus parinkymmenen vuoden päästä? Opettaja B kertoi kuinka hän oman jaksamisensa vuoksi opettaa spontaanisti, henkilökohtainen opetussuunnitelma päässään. Mielestäni on hyvä tukeutua hyväksi havaittuihin kaavoihin esimerkiksi tunnin rakenteen suhteen, tämä saattaa luoda oppilaalle turvallisuuden tunnetta tuntitilanteessa, jossa asiat kuitenkin vaihtuvat ja tulee uutta tietoa. Mielestäni on kuitenkin tärkeää välillä rikkoa rutiineja, siitä syntyy uutta ja se voi herättää uutta intoa niin oppilaaseen kuin opettajallekin. Näin opettajakin pysyy virkeämpänä ja jaksaa tehdä työtään, samalla kehittämällä sitä ja etsien uusia mahdollisuuksia vanhojen hyväksi todettujen rinnalle. Lisäksi niin kuin opettaja B totesi, kun ei suunnittele kaikkea valmiiksi elää läsnä tuntitilanteessa.

Opettaja ja didaktikko D toteaa oppilaan kohtaamiseen liittyen:



”Sosiaalinen kontakti pitää olla kaikilla tasoilla, että ei suoraan sorvin luo vaan sen tilanteen mukaan miltä se näyttää, ni juttele enemmän tai vähemmän... pitää jotenkin heijastua, että opettaja on todella kiinnostunut siitä oppilaasta niin ku ihmisenä, että on vähän perillä ja kysysee... se on minusta alusta loppuun samaa välittämistä, että syntyy semmonen luottamuksellinen suhde. Että ollaan ikään kuin kavereita.” (D)

Minusta opettaja D nostaa tärkeän asian esille, siitä kuinka opettajan empaattisuus nousee suureen rooliin, kuinka aidosti on kiinnostunut ja välittää oppilaasta tuntitilanteessa. Tämä saattaa olla monelle nuorelle todella tärkeää, että joku, tässä tapauksessa opettaja, on vähän aikaa tilanteessa läsnä kahden kesken ja aidosti kiinnostunut nuoresta ja tämän ajatuksista. Opettaja D näkee tärkeänä esimerkiksi lapsen kohtaamisessa sen, että lapsi on lapsi, avoin ja kertoilee paljon muutakin, kun soittamiseen liittyviä asioita. Hän korostaakin harjoitusoppilailleen, kuinka lasten kanssa olisi hyvä välillä hassutella ja kysellä vaikka ihan puuta heinää, jotta tilanne säilyisi leppoisana. Tässä yhteydessä hän nostaa jälleen huumorin aseman korkealle.

Opettaja D kertoo opetuksen mukauttamisesta oppilaskohtaisesti, että opetettavan ja harjoiteltavien asioiden runko vaihtelee vähemmän, mutta suhde kuinka paljon mitään asiaa vaihtelee oppilaan mielialan mukaan. Esimerkiksi, jos asteikot ”takkuavat” ne voi jättää myöhemmäksi ja pitää sitten kuuria niille. Nuorempien oppilaiden kohdalla opettaja D pitää kappalevalintaa äärimmäisen tärkeänä, että saisi ainakin tilapäisesti soittamisen innon ylläpidettyä. Opetusharjoittelussa opettaja D:n mukaan opetetaan eri-ikäisiä harjoitusoppilaita. Hän on käyttänyt omien harjoitusoppilaidensa kanssa keskustelun pohjana Schenkin kirjasta tekemiään kysymyksiä. Schenckin punaisena lankana on, että soiton pitäisi olla hauskaa ja miellyttävää.

Opettaja ja didaktikko E näkee ammattinsa kautta olevansa kasvatusvastuussa. Hän korostaa, että hän voi olla ainut aikuinen, joka kuuntelee oppilasta ja tämän vuoksi on syytä pysähtyä kuuntelemaan ja keskustelemaan oppilaan kanssa. Hän kiteyttää:

”...jos sä jätät kuulematta ihmisen niin ku tunnetasolla ja tällä tavalla ni ei se musiikinopettaminenkaan siinä oikein onnistu.” (E)

Hän näkee ihmisen kokonaisvaltaisena ja tunteen tärkeän vaikutuksen musiikin oppimiseen. Tunnetila vaikuttaa myös siihen kuinka kohtaamme toisen tuntitilanteessa. Opettaja E intoutui haastattelussa pohtimaan vuorovaikutustapojen ja iän merkitystä ja näkyvyyttä opetuksessa.

Hänen mukaansa esimerkiksi rytmien opetuksessa mitä nuoremasta oppijasta on kyse, sitä enemmän korostuu kehosoitinten käyttö ja mallioppiminen. Hän kertoo kuinka nuoremmat oppilaat tykkäävät esimerkiksi toistaa kuulemaa tunnilla ja tässä näkyy opettaja E:n mukaan primitiiviset tavat oppia. Mutta samaa keinoa ei voi käyttää vanhempien oppilaiden kanssa, he voisivat loukkaantua. Lisäksi hän ottaa huomioon sanavalinnat ja tunnin asian määrän oppilaan iän huomioon ottaen, karkeasti sanoen, mitä pienempi oppilas sitä vähemmän asiaa yhdellä tunnilla.

Opettaja E kertoo, että kokemus on tuonut eväitä kohdata erilaisia oppijoita. Lisäksi hän näkee tärkeänä omassa oppimisessaan muuntokoulutuksen roolin. Muuntokoulutus ravisteli opettaja E:tä omien sanojensa mukaan ajattelemaan uudelleen tekemisiään. Koulutuksessa luettiin paljon kasvatustieteellistä kirjallisuutta ja kaikkea sitä peilattiin kokemukseen ja käytäntöön. Hän pitääkin täydennyskoulutusta tärkeänä. Jäinkin pohtimaan, että olisi todella hyödyllistä ja havainnollista työelämässä pienen jakson oltuaan, järjestää täydennyskoulutuskurssi, jossa pohdittaisiin teoreettisia asioita käytäntöön ja kokemuksiin peilaten. Uskon, että teoreettiset asiat aukeaisivat oppijalle kokemuksen ja käytännön näkemisen jälkeen paremmin, kuin heti opintojen alussa.

#### **4.2.3 Oma opettajuus ja sen taustatekijät**

Opettaja A:n mielestä opettamista voi opettaa. A:n mukaan opetusharjoittelijaa voi ja tuleekin ohjata ja antaa palautetta nimenomaan tuntitilanteessa esimerkiksi täydentää opetusharjoittelijan puutteellisia ohjeita tai syventää tietoa ja varmistaa, että oppilas on ymmärtänyt harjoittelijan antamat ohjeet. Opettaja A:n mielestä palautteen voi antaa heti tilanteessa tai jos on paljon seuraajia niin myöhemmin. Hänen mielestään ohjaava opettaja voi antaa neuvoja tilanteessa, koska harjoitusoppilas tietää tilanteen. Opettaja A ei muista montako harjoitusoppilasta hänellä oli, koska hänellä oli paljon muitakin oppilaita samoihin aikoihin. Kysytyäni kuinka didaktiikan opetus järjestettiin, opettaja vastasi:

”...oma opettaja oli kerran viikossa läsnä. Ja ja, mut ei sanonut yhtään mitään... En saanut palautetta ja sitä mä pidin erittäin pahana asiana.” (A)

Opettaja A kertoo olleensa tuolloin niin arka, ettei ollut uskaltanut kysyä palautteesta. Näytetunnista hän kertoo saaneensa palautetta lautakunnalta. Näytetunnilta hän muistaa saaneensa hyvänä palautteena esimerkiksi, että opettaja ei hermostuta oppilasta. Opettaja ei muistanut varmasti, oliko hänellä eri-ikäisiä ja erityyppisiä harjoitusoppilaita. Hän ei myöskään muistanut varmaksi, oliko hänen aikaansa muita huilunsoitonopettajaopiskelijoita. Jos opiskelijoita oli, niin ei heillä opettajan sanojen mukaan kuitenkaan ollut yhteisiä ryhmätunteja, eivätkä he seuranneet toistensa tuntien pitämistä. Hän kertoo muistavansa positiivisena kokemuksena varjolautakunnassa toimimisen. He kuuntelivat toisten instrumenttien tutkintoja ja saivat antaa näistä myös palautetta. Opettaja A oli iloinen siitä, että hänen palautteenantonsa oli yleensä samanlaista kuin oikean lautakunnan, uskonkin tämän tuoneen hänelle itseluottamusta omassa osaamisessaan. Huilututkintoja he eivät kuitenkaan ihmeekseni opettajan mukaan kuunnelleet. Opettaja A kertoo oman opetuksensa palautteenannon lisäksi jääneensä kaipaamaan neuvoja miten murrosikäistä oppilasta käsitellään. Didaktiikassa ja koulutuksessa ei opettajan sanojen mukaan huomioitu lasten kehitysvaiheita ja siihen hän jäi kaipaamaan neuvoja, esimerkiksi teoria-aineena luentoja kehitysvaiheista. Myöskään viestintäopintoja ei sisältynyt hänen koulutukseensa. Kysytyäni onko koulutus antanut hänelle riittävät valmiudet työelämään siirryttäessä kohdata erilaisia oppijoita, hän vastasi:

”Ei ole. Mä viittaan edelleen siihen, et tota, se ei kyllä antanu sillei, et kyllä se on niin ku kokemuksen pohjalta tullu kaikki. Se mitä mä oon oppinu paljon, niin on esimerkiks muilta opettajilta kuullu ja kurssitutkintotilanteessa palautteiden anto on erittäin hyödyllistä opettajallekin ja nimenomaan kyllä opettajalle, koska siitä jää, jää hirveen paljon. Siitä saa kivoja vinkkejä, oli sitten huilu, huilukurssi tai mikä tahansa kurssi, kun puhaltimia kuitenkin kuuntelee enimmäkseen ni kyllähän niitä samoja perusasioita käydään.”(A)

Opettajan mielestä koulutuksessa voi oppia paljon ja opettamista ja oppilaan kohtaamista voi opettaa. Suurimman osan hänen mukaansa oppii kuitenkin vasta työelämässä.

Opettaja A kertoo olevansa opettajapersoonana tarkka ja kärsivällinen. Hän epäilee olevansa välillä myös tylsä. Kysyin häneltä enemmän, että missä tylsyys ilmenee ja hän vastasi:

”... mä ite aattelen, että tuntuu joskus tylsältä, että kun aina niin ku on aina nää samat asiat ja kyllähän ne oppilaatkin joskus kysyy miten sä aina jaksat kuunnella aina nää samat kappaleet ja samat jutut. Mutta tota se nyt on työtä eikä se oo tylsää vaan sitä sitten, mä ite oon... saatan olla tylsä” (A)

Mielenkiintoista on, että opettaja miettii itse, onko hän tylsä opettaja. On hienoa havaita, että opettaja miettii omaa toimintaansa ja sitä miten oppilas hänet kenties kohtaa. En tiedä, onko opettaja kenties hiukan epävarma itsestään ja asiallisesta opettamistyylistään. Haluaisiko hän kenties muuttaa tyyliään ”rennommaksi” ja ”hauskemmaksi”. Hän kertoo saaneensa palautetta siitä, että hän on hyvin kannustava. Hän korostaa opettajan persoonallisia piirteitä ja oppimisen tärkeyttä työssä sanoessaan:

”...järkiperäinen varmaan enemmän, oon, oonkin järkiperäinen, siis järkeen perustuva mä oon muutenkin ihmisenä enemmän järkiperäinen kuin tunneperäinen, Mä yritän tietysti opi-opiskella koko ajana, että siitä löytys sitä muutakin...” (A)

Lisäksi hän korostaa huumorin käyttämistä tunnille ja sen avulla joidenkin tilanteiden viemistä eteenpäin. Opettajan mielestä hyvän opettajanpersoonan ominaisuuksiin kuuluvat oppilaan innostaminen: innostuksen säilyttäminen, kannustaminen, ja lisäksi se, että jaksaa olla oppilaan kanssa vaikka olisi kuinka vaikeaa. Hän korostaa miten tärkeää on olla tuntitilanteessa läsnä oppilaalle, kuunnella murheet ja ilot, elää tilanteessa mukana ja olla kiinnostunut oppilaasta. Hän arvioi ettei tunne opetussuunnitelmaa kovin hyvin. Hän korostaa, että opetussuunnitelman on jokaisen oppilaan kohdalla yksilöllinen. Hän kertoo, että vaikka tavoitteita ei kirjata ylös niin vuoden alussa käydään oppilaan kanssa läpi vuoden tavoitteet, esimerkiksi kurssitutkinnot.

Opettaja B korostaa ohjaavan opettajan roolia opetusharjoittelijan oman persoonallisuuden löytämisessä:

”Mun mielestä ohjaavan opettajan tärkein tehtävä on, on öö, saada se oppilas havaitsemaan oma minuutensa, persoonansa, oma historiansa, minkä pohjalta... nähdä tota niin ni mikä minussa, tai siis opiskelevassa, opettajaksi opiskelevassa niin ku vaikuttaa nyt, mitä se tulee tulevaisuudessa tekemään. Ja sitten, että yrittää, ohjaava opettaja voi antaa tilanteita missä tämä oppilas joutuu kognitiivisen konfliktiin, että se joutuu miettimään asioita toiselta kantilta, toisella tavalla...Mutta, mutta kyllä mun mielestä se persoonallisuus on kaikkein tärkein siinä mikä pitäis saada kukoistamaan ja sitten saada selviämään, saamaan selville se mitä tavoittelee siinä ope- opetuksessa...” (B)

Hän kertoo didaktiikkaan sisältyneen harjoitusoppilaiden opettamista yksin ja kerran viikossa ohjaavan opettajan valvonnassa. Hän kertoo olleensa kolme vuotta ainut opetusharjoittelija puhallinsoittimissa ja neljäntenä vuonna hän sai seurakseen muita opiskelijoita ja he seurasivat toisiaan. Didaktiikkaan kuului myös ohjelmistoseminaari. Opettajaopintoihin on harjoittelun lisäksi kuulunut tuolloin yksi kaikille opiskelijoille yhteinen psykologian kurssi,

jossa oli käsitelty muun muassa Piaget`n kehitysteoriaa. Omasta opetusharjoittelukokemuksestaan opettaja B kertoi:

”...silloin, kun olin yksin ni se oli sitä, että ruettiin heti tekemään. Opetettiin ja sitten sain palautetta siitä, mut ei mitään ennalta selitetty eikä keskusteltu, että mitä nyt on tärkeitä alkeisoppilaan kanssa tehdä ja mä luulen, että siinä niin ku enimmäkseen aina siitä kohdalta sai hyvin yksilöllistä opetusta siitä, että se meni vaan sen tilanteen mukaan, et mistä siinä oli kysymys ja hyvä niin ku huomioida.... (sitten kun oli tullu muita) se oli silloinkin sitä tekemistä, että opetettiin ja annettiin toinen toisillemme palautetta.” (B)

Opettaja B kertoo, että hänellä oli sekä ensimmäisessä, että toisessa didaktiikassa hyvin erityyppisiä oppilaita. Opettajan mukaan koulutuksessa ei kiinnitetty huomiota siihen, että kuinka kohdata erilaisia persoonallisuuksia, eri-ikäisiä ja kuinka selkeästi vahvistaa lapsen persoonallisuutta. Päällimmäisenä näkyy kuinka opettaa huilunsoittoa. Opettaja arveli haastattelussa, että tällainen ajattelu oli silloin vielä lapsen kengissä ja silloin näkyi vielä selkeästi mestari-kisälli pedagogiikka. Viestintätaitoa opettaja B:n koulutuksessa oli puheviestintäkurssin verran. Puheviestinnässä oli keskitytty äänenkäyttöön ja esiintymisvarmuuteen, mutta ei vuorovaikutukseen ja sen syvällisyyksiin. Opettaja B pohtii vielä opetusharjoittelua ja työssä oppimisen roolia:

”...Kylhän se loppujen lopuks mun mielestä työ tekijäänsä opettaa, et se on se. Se on kuitenkin niin kliininen tilanne se, et se käy se oppilas vaan kerran viikossa, niin et on pari oppilasta ja sit on ne kaikki muut... Eihän se suhde oo koskaan aito, koska ollaan siellä ohjaavalla tunnilla ja siel on se ohjaava opettaja, jos lapsi tiedostaa sen, että tässä arvioidaan, seurataan ja tarkkaillaan ja siel on paljon muutakin... (Niin ja varmasti opettajaakin saattaa ihan jännittää?) Niin ja sitten siinä on vielä se, että sitä opettajaksi opiskelevaakin myös arvioidaan. Ni sekin jo jos se ottaa itellensä sen arvioinnin niin ku möykyks ni sekin rupee käyttäytymään sen mukaisesti niin kuin hän olettaa, et ne ihmiset siellä haluais hänen toimivan...--Täytyy olla semmosta rakentavaa se opiskelijan ja ohjaavan opettajan suhde. Mutta harvalla nuorella opiskelijalla on siihen edes tajua, että vois olla, joku omakin mielipide. Helposti imetään aina sen opettajan se, hän on ainoa oikeassa oleva...” (B)

Opettaja B korosti myös, että nuorelta oppilaalta vaaditaan rohkeutta ja valmiuksia perustella omia opetusmetodejaan, jos ne poikkeavat ohjaavan opettajan tyylistä. Koulutuksesta voi B:n mukaan oppia, mutta loppujen lopuksi ”työ tekijäänsä opettaa”.

Omaa opettajapersoonansa opettaja B kuvaa innostavaksi ja iloiseksi. Hän pyrkii löytämään lapsesta aina kaikkea hyvää kannustamaan näitä hyviä puolia. Hän yrittää vaistota lapsen kiinnostuksen aiheen ja vetäistä sitä kautta ”oikeasta narusta” aina kuuloisellakin hetkellä. Hän reflektoi omaa toimintaansa myös pohtien, että hän saattaa olla useassa tilanteessa dominoiva ja antaa liian paljon valmiita mielikuvia lapselle, vaikka voisi enemmän kuunnella

lapsen mielikuvia. Hän kertoo myös aikovansa tutkia dominoivaa puolta itsessään ja antaa lapselle enemmän tilaa. Hän korostaa myös sitä, että musiikkia ei oikein voi kuvata, kun se ole koskaan samanlainen kokemus kahdelle ihmiselle. Hän pohtii myös omaa ankaruuttaan, jos hän vaatisi enemmän nopeutuisiko oppiminen. Toisaalta hän kertoo haluavansa antaa lapselle aikaa ja näkee soittamisen persoonallisuuden kehittäjänä. Hän vertaakin persoonallisuutta puuroon sanoen ”...ei voi sitä puuroa polttaa pohjaan tai ei haluais polttaa pohjaan.” Hän nostaa tärkeäksi myös sen, että opettaja osaisi ruokkia oppilaan intoa kohdata musiikkia, vaatia sopivasti ja innostavasti. On tärkeää, että lapsi kokee soittamisen olevan hänen, eikä opettajansa juttu. Opettaja B on ainut haastateltavista, joka mainitsi instrumenttiopetuksen oppilaan persoonallisuuden kehittäjänä. Halusimme tai emme, oppilaiden persoona kehittyä sosiaalisessa tilanteessa myös instrumenttiopetuksessa ja parhaimmillaan soitonopetus voi tuoda lisää itseluottamusta, tunteiden ilmaisun väylän ja kehittää sosiaalisia taitoja. Voi olla, että opettaja B:n luokanopettajakoulutus ja perehtyneisyys kasvatustieteeseen näkyvät hänen mielipiteissään ja oppilaan huomioonottamisessa.

Hyvän opettajapersoonan ominaisuuksiksi opettaja B listaa asiansa osaamisen: soittotaidon ja tiedon miten ääni syntyy fysikaalisesti. Hyvällä opettajalla on näkemystä musiikista, hän osaa analysoida ja heittäytyä hetkeen, on kiinnostunut taiteista, kunnioittaa lasta ja haluaa säilyttää lapsen yksilöllisyyden ja ainutlaatuisuuden. B:n mukaan opettajalla on tavoitteita ja päämääriä ja hän on siinä mielessä vaativa, lisäksi hän tekee itsensä tarpeettomaksi. Itsensä tarpeettomaksi tekemisellä opettaja B tarkoittaa, että opettaja antaisi oppilaalle välineitä, jotta tämä pystyy itse harjoittelemaan ja tutkimaan musiikkia, löytämään elämyksiä ja tätä kautta oppilas tulee itsenäiseksi ja tärkeää on löytää oppilaan sisäinen motivaatio. Uuteen ops:n opettaja B ei ole tutustunut, mutta luettelee asioita joita siihen hänen mielestään varmastikin kuuluu: suvaitsevaisuus, monikulttuurisuus, tasa-arvoisuus, persoonallisuuden kehittäminen ja lapsen huomioonottamisen. Kysyin, että mitä mieltä opettaja on emotionaalisuuden huomioinnista ops:ssa ja hän kertoi, että on hyvä asia, jos se mainitaan ops:ssa. Hän kuitenkin haluaa jossakin määrin vetää rajaa emotionaalisuuden huomiointiin. Hänen mielestään jos haluaa hienosti olla soitonopettaja, niin:

”...pitäis olla todella se oma äärettömän hyvä ammatillinen soitto- oma taito, taiteellisuus, siis, että on näkemystä, sanottavaa, tunteita. Ja mut sitten mun mielestä just nää vuorovaikutustaidot ja mun mielestä enenemissä määrin tarvittas musiikkiterapeuttisia taitoja.” (B)

Opettaja B herättää myös ajattelemaan musiikkiterapian ottamista osaksi koulutusta ja näin antamaan enemmän valmiuksia myös opettajalle käsitellä musiikin esimerkiksi eri aikakausien musiikin tuomia tunneskaaloja, ettei musiikki olisi vaan iloista ja surullista.

Opettaja C:n mukaan opettamista voi tietyllä tavalla opettaa: vinkkejä voi antaa ja palautetta harjoittelutunneista. Mutta hän korostaa myös sitä, että opettajaksi vaaditaan tietynlainen persoona, ei kaikista persoonallisuuksista ole opettajaksi. Huilunsoiton didaktiikkaa parhaillaan käyvä opettaja C:n didaktiikka toteutetaan niin, että hänellä on kaksi erilaista ja eri-ikäistä opiskelijaa. Hän teki aluksi kaksi vuotta 1. didaktiikkaa ja nyt on vuorossa kaksi vuotta 2. didaktiikkaa. Hän käy kerran viikossa ohjaavan opettajan tunneilla vuorotellen aina toisen oppilaansa kanssa, joilla on myös muita opiskelijoita seuraamassa. Siellä hän saa palautetta. Lisäksi didaktiikkaan kuuluu ohjelmistoseminaari, jossa käydään läpi ohjelmistoa ja opettaja C:n 1. didaktiikan aikaan myös aloittelijoiden teknisiä asioita. Kysytyäni kuinka koulutus on huomionnut lasten kehitysvaiheet ja erityyppiset oppijat, opettaja C vastasi, että ei niihin suuremmin ole kiinnitetty huomiota. Hän on saanut enemmän tietoa, omien sanojensa mukaan peruspaketin, yliopiston varhaiskasvatuksen opintojen kautta. AOK:n kasvatusopinnoista ja viestintäopinnoista Jamk:ssa hän ei osannut sanoa, koska hän on saanut korvattua osan opinnoista kandidaatintutkinnollaan. Opettaja C kaipaa käytännön neuvoja didaktiikassa. Yliopistossa opettaja C:n opintoihin kuului opetusviestintä, jonka hän näki hyvin positiivisena:

”...siellä me harjoiteltiin kaikennäköisiä harjoituksia siis sillei, et oltiin opettajana ja erilaisia oppijoita oli siellä: hirveitä rääväsuuta ja tosi kunnollisia... me näyteltiin hirveesti, et se oikeestaan se koko kurssi, se oli hirveen hyvä se kurssi mun mielestä.” (C)

Kysytyäni voisiko samansisältöisen kurssin ajatella sisällyttävän huilunsoitonopettajaopintoihin, hän vastasi, että ilman muuta. Opettaja C vastasi kysymykseeni, oppiiko opettaja todella vasta työelämässä, että hänen mielestään asia on niin, koska työelämässä oppii näkemään erilaisia persoonia ja näin ollen joutuu erilaisiin tilanteisiin.

Omasta opettajapersoonastaan opettaja C kertoo pyrkivänsä olemaan kannustava ottaen kuitenkin huomioon, että soittaminen on oppilaalle vain harrastus. Hän haluaisi, että soittaminen ei olisi oppilaille ”pakkopullaa”. Hän haluaa toisaalta asettaa tavoitteita ja siinä mielessä olla tiukka. Hän kertoo, että kun alkaa oppia tuntemaan oppilasta niin yhdessä

asetetaan tavoitteita ja sitä alkaa kysymättäkin aistia mitä oppilas haluaa. Hyvinä huilunsoitonopettajan ominaisuuksina opettaja C näkee kannustavuuden ja sen, että osaa asettua lapsen tasolle. Myös oikeisiin asioihin huomion kiinnittäminen ja oppilaan mielipiteiden huomiointi ovat opettajan mielestä tärkeitä asioita. Hänen mielestään hyvä opettaja ei myöskään anna kaikkia vastauksia oppilaalle suoraan. Myös oppilaan ja opettajan kemioiden olisi hyvä ”synkata” ja opettajan tulee opettaja C:n mukaan pyrkiä kestämaan kaikenlaisia oppilaita ja ymmärtää, että kaikki eivät opi samalla tavalla. Opettaja C:n instrumenttididaktiikan tunneilla on käsitelty opetussuunnitelmaa. Hän kertoo, ettei ajattele opettaessaan, että mitähän siellä opetussuunnitelmassa sanotaan. Hänen mielestään ops:n kirjatut asiat ja emotionaalisuus opetuksessa tulevat luontevasti osaksi tuntia.

Opettaja ja didaktikko D:n mukaan kysymys, voiko opettamista opettaa, kuuluu ikuisuus kysymyksiin. Hänen mukaansa asia on...:

”...sekä että tai kyllä ja ei. Että so-sopiva henkilö, jolla on sopivat edellytykset niin pärjää aivan hyvin ilman opetusta ja semmonen henkilö, jolla ei ole nämä ominaisuudet, hänestä ei tule hyvää opettajaa vaikka kuinka kouluttas... mutta sopivan henkilön voi tehdä vielä paremmaks opettajaks koulutuksella.” (D)

Opettaja D:stä opettajuuden itu näkyy oikeastaan heti, mutta hänen sanojensa mukaan lannoituksella toiset idut kasvavat nopeammin kuin toiset. Hän ei siis mielestäni poissulje ja tyrnäköi koulutuksen merkitystä sopivat ominaisuudet omaavalle henkilölle. Hän nostaa tärkeäksi asiaksi soveltuvuuden opettajaksi. Opettaja D on oppinut pedagogiksi ja didaktikoksi käytännön kautta. Hänen aikanaan opintoihin ei kuulunut kasvatusaineita lainkaan ja hän oli ensimmäisien joukossa Suomessa kehittämässä didaktiikan opettamista. Hän on toiminut didaktikkona 30 vuotta. Hän piti haasteellisena koko didaktiikan kehittämistä. Hän näkee, että didaktikolla on vielä nykypäivänäkin aika vapaat kädet toteuttaa opetustaan, ohjeita ei ole tullut kuin loppudentin suhteen. Hän pitää haasteellisena, että joskus tulevalla opettajalla ei ole riittäviä omia instrumentinsoittotaitoja, esimerkiksi ei osaa näyttää tarpeeksi laadukkaita soittonäytteitä oppilaalleen. Hän näkee tämän johtuvan siitä, että ammattikorkeakoulussa on nykyisin niin kirjava sisäänotto. Hän muistuttaa opettajaharjoittelija oppilaitaan myös huumorinkäytöstä tunnilla. Hän tosin mainitsee, ettei se aina ole seuraajista ja lautakunnasta riippuen näytetunneilla helppoa.



Opettajapersoonana opettaja D pitää itseään pehmeälinjaisena. Hän pyrkii herättämään mielenkiintoa ja innostusta. Hän omien sanojensa mukaan säätelee vaativuutta oppilaan ja tilanteen mukaan, niin ettei tilanne menisi tukalaksi. Hänen mielestään hyvä huilunsoitonopettaja on teoreettisesti sanoen opettaja, joka saa aikaiseksi hyviä tuloksia. Hän lisää vielä, että aina tuloksellisuuskään ei ole hyvä, jos tulokset on aikaansaatu piiskaamalla ja huomioimatta tunteellista tasoa. Hän näkee inhimillisyyden tärkeänä opettajan ammatissa. Hän kiteyttää sanomansa hyvästä opettajasta:

”...jos saa miellyttävällä tavalla mahdollisimman hyviä tuloksia ni semmonen on aika hyvä opettaja... ja sitten vielä joista tulee sitten elinikäisiä ystäviä.” (D)

Opettaja D siis korostaa jo tässä yhteydessä opettaja-oppilassuhteen tärkeyttä ja ainutlaatuisuutta. Opettaja tuo esille ensisijaisesti opettajan oman soittotaidon merkityksen sanoen:

”...soittotaito pitää saada niin riittävän pitkälle, että on jota jakaa sitten muillekin. Ja sitten didaktiset taidot, että pystyy käsittelemään oppilaita niin, että niiltä saa lypettyä paras heistä.” (D)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmasta kysytyäni esille tuli instrumenttiopetuksen vanha historia kisällityönä ja sen näkyminen vielä nykyäänkin:

”...musiikin opetus vaikka mitä uusia opsia olis nyt tehty, niin se 80 prosenttia on se sama, joka on ollu vuosisatoja. Se on kisällityötä... ja mitä enemmän sitten on kaikkia ylimääräisiä niin kuin arviointi, joka nytten on muodissa, jos sitä jätettä vähemmälle niin kerkeis opettaa enemmän.” (D)

Opettaja D:n kommentteissa näkyy myös suhtautuminen uusiin suuntauksiin, kuten arviointiin. Opettaja D korostaa, että tässä yhteydessä hän tarkoittaa ”kaikella ylimääräisellä” arviointikeskusteluja ja ops-työtä, jotka työllistävät opettajia ja tämä energia on pois opetusenergiasta. Hän kuvaa opettajana työnkuvan muuttuneen raskaaksi työryhmien ja kokouksien vuoksi. Hän korostaa, että oppilasta on arvioitu ja instrumenttiopetuksessa oppilaalle on annettu palautetta jo satojen vuosien ajan. Palautteen anto onkin yksi tärkeä asia ajatellen oppilaan minäkuvan kehittymistä ja motivointia. Mielestäni myös oppilaitoskohtaiset kehittämishankkeet ovat perusteltuja, jos niissä todella pohditaan kuinka saataisiin käytäntö toimimaan vielä paremmin, eikä pidetä kehityskeskusteluja vaan sen vuoksi, että niitä kuuluu pitää. Opettaja D:n mukaan alalle sopiva opettaja osaa ottaa huomioon ops:ssa lukevat asiat

esimerkiksi emotionaalisuudesta ilman, että ne on edes kirjattu mihinkään. Hänen mukaansa ops:n kirjaamisessa ei ole mitään haittaa, jollei opettaja huku papereihin. Hänestä olisi kyllä outoa jos opettaja kärjistetysti sanoen kävisi ops:sta tarkistamassa, että muistahan olla ystävällinen oppilaalle.

Huilunsoitonopettajana ja didaktikkona toimivan opettaja E:n mukaan opettamista voi opettaa. Esimerkiksi tuntien seuraamisen kautta voi saada malleja opettamiseen, joita opettaja voi sitten opettaja E:n sanojen mukaan suhteuttaa omiksi toimintatavoikseen omien skeemojensa kautta. Tällaisen mallioppimisen kautta voi saada ideoita omaan oppimiseen. Opettaja E:n opiskeluaikaan didaktikkaan kuului kaksivuotinen didaktiikka 1, jossa opetettiin peruskurssitasoisia ja kaksivuotinen didaktiikka 2, jossa taas opetettiin jo pidemmälle ehtineitä. Sekä didaktiikka 1:ssä, että 2:ssa oli molemmissa yksi harjoitusoppilas ja he olivat keskenään erityyppisiä. Molemmista tehtiin opetusnäytteet ja lisäksi kaikkien instrumenttien opiskelijoille kuului yleispedagogiikka ja kurssi taidekasvatusta. Ohjaava opettaja seurasi opetusharjoitteluvaiheessa tunnin pitoja kerran viikossa puoli tuntia ja toinen puolikas tunti pidettiin ilman ohjaavaa opettajaa. Hänen aikaansa muut opetusharjoittelijat eivät seuranneet eivätkä antaneet palautetta toistensa opetuksesta, vaan tilanteessa oli seuraajana läsnä vain ohjaava opettaja. Hän muistelee, että ohjelmistoseminaarin yhteydessä käsiteltiin sopivaa materiaalia kunkin ikäiselle oppijalle. Lapsen kehittymistä mietittiin myös tekniseltä ja anatomian kannalta, esimerkiksi kuinka puhallus on heikompaa nuoremmalla. Psykologian käsittelyä opettaja E ei muista didaktiikan yhteydessä. Hänen aikaansa järjestettiin puheviestintä kurssi ja se oli aika yleispätevä, siellä ei käsitelty opettaja-oppilassuhdetta. Nykyään opettaja E toimii didaktikkona.

Opettaja E kaipaa omassa opettamisessaan enemmän soittamista ja tekemistä, sillä hän omien sanojensa mukaan luennoi aika paljon. Hän kertoo pyrkivänsä olemaan innostava ja ottamaan oppijan vastaanottokyvyn huomioon. Hän ”pelaa varman päälle” soittotuntitilanteessa ja käyttää ”sokratelaista” kyselevää tapaa, jotta oppilaat aktivoituisivat ajattelemaan. Hyvän opettaja piirteinä opettaja E näkee sen, että opettaja innostaa musiikin tekemiseen, ja hyvän opettajan tunnilta lähtee hyvillä mielin pois ja tunnille on kiva mennä

Opettaja E on tutustunut uuteen taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan arvioinnin näkökulmasta tehdessään muuntokoulutuksen pedagogista päättötyötä. Hän nostaa esille

oppilaslähtöisyyden ja arviointiin tulleet muutokset, esimerkiksi 1/3 ei enää arvostella numeroin. Hän korostaa konstruktivismin lähtökohtaa ops:n arviointiohjeistuksessakin. Palautteen annossa opettaja E siihen perehtyneenä myös korostaa, sitä kuinka eri ihmiset voivat kokea saman palautteen aivan eritavalla. On otettava palautetta annettaessa huomioon oppilaan vastaanottoraja ja kuinka antaa palautetta.

Didaktikkona opettaja E näkee haasteellisimpana asiana palautteen annon harjoittelijoille. Hän näkee tärkeänä rohkaista harjoittelijoita opettamaan omalla tyylillään. Ohjaajana kuitenkin pitää myös osata saada harjoittelija näkemään parannettavia asioita opetuksessa. Hänen mielestään hyvällä opettajalla on opettajuuden itu näkyvissä jo varhaisessa vaiheessa. Hänen mielipiteensä opettajankoulutuksen roolista opettajaksi oppimisessa on seuraava:

”...koulusta hyvänen aika on hyötyä silloin, kun se linkittyy siihen käytäntöön. ...ettei tarvi ite niin ku ihan joka asiaa niin ku, niin siitähän on pelkästään hyötyä, kun tietää jo entuudestaan joitakin asioita... ehkä semmosta turvallisuuden tunnetta, ehkä, että sillei niin ettei koko ajan lyö päätään seinään, kun tietää jo asioita entuudestaan. (E)

Hänen mielestään hyvä koulutus linkittyy käytäntöön, eikä jää irralliseksi. Hän nosti mielestäni tärkeän asian esille kysytyäni pedagogisten opintojen merkityksestä instrumenttiopettajakoulutuksessa sanoen:

” Ei pedagogiikkaa koskaan minun mielestä liikaa oo, jos sinä kerta pedagogiks valmistut niin voiko sitä liikaa olla? Ni ei todellakaan.” (E)

Siinä on uuden opettajankouluttajan vatsaisku esimerkiksi opettaja D:lle, jonka mielestä liiat yleissivistävät opinnot vievät aikaa itse soittamiselta. Näin ollen opettajaopiskelijalla jää vähemmän aikaa ja energiaa itse soittamiseen. Opettaja E:n kommentti myös tuo uutta näkökulmaa vanhan mestari-kisällitoimintaa ajatellen. Opettaminen, opettajuus vaatii muutakin kuin omat instrumentinkäsittelytaidot, toki ne ovat avainasemassa, mutta tärkeää on myös D:n mainitsema soveltuvuus alalle, sekä E:n korostamat pedagogiset opinnot ja siihen päälle vielä B:n esille tuoma oman opettajapersoonallisuuden löytäminen.

#### 4.2.4 Observointijakson opettajien vuorovaikutusarviointi omasta toiminnasta

Vuorovaikutushaastattelujen yhteydessä kyselin JAMK:n työhön observoimiltani opettajilta heidän muistikuviaan observointijaksolla toteutuneesta vuorovaikutuksesta. Opettaja A kertoo, että hänen opettaja-oppilassuhteensa observoimani oppilas A1:n kanssa toimi ainakin ensimmäiset kaksi vuotta hyvin. Hän kertoo, että nyt on tullut oppilaan kanssa enemmän ongelmia esille. Hän kertoo, että oppilas on tulossa murrosikään ja oppilaalla on niin valtava itsekritiikki, että hänelle on vaikea antaa positiivista palautetta. Oppilas on usein tunnille tullessaan väsyneen oloinen, koska hänellä on niin paljon harrastuksia ja lisäksi oppilas vaatii opettajan mukaan itseltään liikaa. Opettaja kertoo, että oppilas on myös huipputasoinen koulussa ja oppilaalla on usein huono omatunto, kun hän ei ole omasta mielestään ehtinyt harjoitella tarpeeksi huilutunnille. Hän kertoo, että perfektionistin opettajana on haasteellista saada oppilas laskemaan vaatimustasoan ja palautteen anto on vaikeaa. Prima vistan soitto kyseisen oppilaan kanssa on vaikeaa. Oppilas kokee epäonnistuvansa, kun ei onnistu soittamaan kappaletta huomioiden kaiken nuotissa lukevan.

Opettaja B kertoo suhteestaan oppilas B1:hen, että jälkeenpäin ajatellen hän oli ollut liian dominoiva. Hän kertoo, että toisaalta opettajan velvollisuus on huolehtia tunnin tapahtumista ja asioista. Hän pohtii, että välttämättä hän ei aina selittänyt ja oppilas ymmärtänyt miksi esimerkiksi rytmiä harjoitellaan koko keholla. Hän kertoo, että yhteistyö oppilaan kanssa toimi, molemmilla oli hyvä olla ja oppilaskin oli innostunut. Hän kertoo, että oppilas olisi vuorovaikutuksen näkökulmasta voinut olla oma-aloitteisempi ja aktiivisempi, tämä johtui opettajan omien mielteiden mukaan ehkä hänen dominoivuudestaan opettajana. Hän kuitenkin muistuttaa, että opettajan tehtävä on myös opettaa.

Opettaja C kertoo oppilas C1:n olleen jännä tapaus kaiken kaikkiaan. Hän kertoo, että hän välttyi suuremmilta ja ihmeellisiltä kommelluksilta oppilaan kanssa. Opettaja toteaa jälkeenpäin opettaja-oppilassuhdettaan oppilas C1:n kanssa pohtiessaan, että hän olisi voinut enemmän mukautua lapsen tyyliin ja ”satumaailmaan” sen sijaan, että hän yritti saada lasta sieltä pois. Hän olisi käytännössä voinut mielestään vaikka käyttää enemmän mielikuvia. Opettaja kertoo, että oppilas on seurantajaksoni jälkeen muuttunut paljon, kasvanut ja kehittynyt. Hän kertoo, että oppilas jaksaa jo nykyisin keskittyä tunteihin paremmin. Hän näkee toisaalta hyvänä piirteenä sen ettei aina lähde oppilaan ”juttuun” mukaan tunnin ajan

ollessa rajallinen. Hänen mielestään huilutunneilla on kuitenkin tietty linja, mitä pitää tehdä. Oppilaan kanssa on hyvä keskustella hänen asioistaan, mutta opettaja C:n mukaan on liikaa jos oppilaan ajatukset harhailevat kesken kappaleen milloin minnekin. Nyt kokemuksen ja tiedon kerryttyä, opettaja C kertoo, että oppilas C1 ei selvästikään ollut observointini aikana ikäisensä tasolla ja tätä opettaja ei mielestään ottanut riittävästi huomioon. Oppilasta ei tulisi opettaja C:n mukaan väkisin ohjata ”normaalille kehitystasolle” vaan opettajan pitäisi hiukan mukautua. Opettaja C kertoo, että didaktiikkatuntien palautteessa oppilas C1:tä koskevat asiat jäivät leijumaan, eikä hän käsitykseni mukaan saanut konkreettisia neuvoja ohjaajalta. Hän kertoo kuitenkin, että kun hän alkoi tuntea oppilasta paremmin, alkoi myös yhteistyö sujua paremmin. Hänen mukaansa ensimmäiseksi oppilaaksi oppilas C1 oli haaste, mutta se toisaalta kasvatti opettaja C:n tiedonjanoa ja oli todella opettavainen kokemus.

#### **4.2.5 Muita haasteellisia asioita alkuvaiheessa olevia huilisteja opetettaessa**

Opettaja A:n mukaan on haasteellista, olipa oppilas sitten 10- tai 20- vuotias, saada soittamisen into ja halu säilymään. Opettaja A:n mukaan into on tärkeää, jotta oppilaat jaksaisivat harjoitella viikosta toiseen ja näkisivät kuinka he ovat edistyneet. Opettaja B kuvaa aloittelevia huilisteja, 10–12- vuotiaita, aidoiksi, omiksi persoonallisuuksiksi ja pitää tärkeänä, että heille syntyisi sisäinen motivaatio musiikkiin, musiikki rikastuttaisi ja toisi sisältöä elämään.

Opettaja C näkee koko huilunsoiton alkuvaiheen haasteellisena: kuinka saada innostus musiikin tekemiseen heräämään. Hän myös huomioi, että alkuvaiheessa on monta tärkeää asiaa, kuten soittoasento, johon tulisi kiinnittää huomiota. Opettaja C:n mukaan soittoasennon virheitä on vaikea korjata jälkeenpäin ja on tärkeä löytää mahdollisimman hyvä asento ergonomisesti huonon instrumentin soitossa, jotta ei pääsisi tulemaan minkäänlaisia vaivoja. Myös opettaja D:n kokemusten mukaan kaikki on haasteellista opetettaessa aloittavia, noin 10–12-vuotiaita huilisteja. Hän mainitsee joskus jopa oppilaan paikoillaan pysymisen haasteellisena. Hänestä on tärkeää jollakin tapaa oppia äänenmuodostusta, jotta saa mahdollisimman hyvän ansatsin alusta pitäen. Hyvän ansatsin ja soittoasennon löytyminen alusta pitäen säästää monelta vaivalta vanhempana. Tärkeimpänä opettaja D:kin mainitsee innostuksen säilyttämisen.

Myös opettaja E nostaa esille innostamisen ja oikeista ”naruista vetämisen” tärkeyden alkeishuulisten opettamisessa. Olisi tärkeää löytää jokaisella innostuksen lähde. Hän pitää myös tärkeänä oppilaan ajatusmaailman ja sen rakenteen hahmottamista varsinkin jos oppilas on ollut aiemmin vaikka muskarissa. Opettaja E korostaa, että sellaisella oppilaalla on jo valmis ajatus olemassa, mistä lähteä liikkeelle musiikin kanssa. Eli opettaja E korostaa oppilaan ajatus- ja kokemusmaailman selvittämistä, jotta opettaja voi ottaa opetuksessaan huomioon oppilaan historian, tavan ajatella musiikkia ja merkityssuhteita, mitä mielikuvia ja tietoa oppilaalla musiikista on.

## 5 PÄÄTÄNTÖ

Tutkielmassani oli mukana viisi erilaisen taustan omaavaa huilunsoitonopettajaa, joista kaksi on lisäksi toiminut myös didaktikkona. Tutkielmani on laadullinen. Tarkoitukseni ei ollut saada yleistettävää tietoa, vaan tutkimusongelmani lähtökohdaksi muodostuivat opettajien henkilökohtaiset kokemukset huilunsoiton alkeisopetuksesta ja vuorovaikutuksesta. Tutkimustulokseni osoittavat, että kaikki tutkimuksessani mukana olleet opettajat näkevät opettaja-oppilassuhteen ja sisäisen innon löytymistä musiikkiin tärkeinä asioina soittouran alussa. Myös oppilaan tuntemisen merkitys vuorovaikutuksen toimivuuden parantajana näkyi haastateltavien vastauksissa. Oli myös mielenkiintoista kuulla haastatelluilta, miten tärkeänä he pitävät aiheitani ja kuinka haastattelu laittoi heidät miettimään omaa toimintaansa uudesta näkökulmasta. Jos ja kun opettajat omien sanojensakin mukaan ovat haastatteluissa joutuneet pohtimaan asioita syvällisesti ja uudesta näkökulmasta ja haastattelu on ollut heille näkemyksiä avartavaa, on tutkielmani ollut siinäkin mielessä toteuttamisen arvoinen. Tutkielmani toi selvästi esille mitä asioita opettajat pitävät tärkeinä ja mihin asioihin he haluavat työssään kiinnittää huomiota.

Oppilaan kokonaisvaltaisuuden ja ainutkertaisuuden ymmärtäminen ja huomioiminen on tärkeää opetustilanteessa. Kaikilla ihmisen olemassaolon muodoilla on merkitystä sillä ihminen on kokonaisuus. Huilunsoittaminen on fyysistä ja kehollisuus näin ollen merkittävä osa tuntitilannetta. Oppilaan kokonaisvaltaisuuden ymmärtäminen ja huomioiminen vaikuttaa myös vuorovaikutukseen. Opettajat pitävät vuorovaikutusta tuntitilanteessa monien asioiden summana. Oppilaan toiveet, haaveet, mieliala, elämäkokemus ja -historia vaikuttavat vuorovaikutukseen ja siihen kuinka opettaja kutakin oppilasta yksilöllisesti opettaa. Tuntitilanteessa oppilas ja opettaja ovat tilanteessa, suhteessa toisiinsa. Huiluntunnilla näkyvät yhteiskunnassa opitut roolit opettajana ja oppilaana olemisesta, sekä yhdessä muokkaantunut tuntikäytäntö.

Vuorovaikutuksen tasolla opettajat pitivät sekä verbaalia, että nonverbaalia viestintää erottamattomana osana viestintäänsä. Äärimmäisen tärkeänä pidettiin sitä, että oppilas ymmärtäisi opettajan vuorovaikutusta ja saisi opetuksesta näin ollen mahdollisimman paljon irti. Opettaja D, kokeneena didaktikkona ja mestari-kisälliperinteen edustajana korosti sitä kuinka hän pitää tärkeänä, että suhde oppilaaseen säilyy hyvänä silloinkin, kun soittoura

loppuu lyhyeen. Hän vertasi suhdetta oppilaisiinsa isällisenä ja kaverillisena. Kehitysvaiheiden huomiointi näkyi opettajien haastattelussa. Opettajien mukaan koulutuksessa voitaisiin enemmän käsitellä kuinka erityyppisiä ja eri-ikäisiä oppilaita tulisi kohdata. On tärkeää, että esimerkiksi lapsia osaa opettaa ”heidän kielellään” ja ymmärrettävästi. Opettajien mielestä koulutuksesta voi oppia perusteita, mutta käytännön kautta syntynyt kokemus: erilaiset oppilaat ja tilanteet on se mikä lopullisesti opettaa.

Huilunsoiton alkeisopetusta pidettiin kokonaisuudessaan haasteellisena. Tämä johtuneesi siitä, että siinä on monta teknistä asiaa mihin tulee kiinnittää huomiota. Näiden teknisten asioiden ohella olisi kullakin arvoista löytää lapsen into musisoimiseen ja säilyttää myös tämä. Innon herättämisessä ja säilyttämisessä opettajalla ja opettajan vuorovaikutustaidoilla on paljon merkitystä. Tutkimustuloksissakin näkyi vuorovaikutustaitojen ja ihmissuhdetaitojen tärkeys merkittävänä osana hyvän opettajan ominaisuuksia. Vuorovaikutustaitoja ja niiden merkitystä ei tulisi opettajien keskuudessa eikä koulutuksessa väheksyä. Opettajankoulutuksen tulisi tarttua vuorovaikutuksen asettamiin haasteisiin ja oppilaan yksilölliseen huomiointiin, konkreettisimmin keinoin. Koulutukseen voisi sisällyttää esimerkiksi opetusviestintää. Opettajan on elettävä hetkessä tuntosarvet koko ajan valppaina, läsnä oppilasta varten. Opettaja kasvaa ammatissaan jatkuvasti, eikä hän tule koskaan valmiiksi. Se on asia, jota mielestäni opettajakoulutuksessa ei koskaan liikaa tuoda esille: opettajakoulutus antaa eväät oman opettajuuden tarkasteluun ja opettajaksi oppimaan. Opettajaksi kasvaminen on jatkuvaa itsereflektointia ja työssä oppimista: vuorovaikutuksessa sen tärkeimmän, oppilaan kanssa. Opettaja E nosti esille myös jatkokoulutuksen mahdollisuudet. Opettajan työssä jo toimittuaan jatkokoulutus antaa uusia eväitä ja näkökulmia. On hyvä punnita omia toimintatapojaan ja omaa työskentelyään ja teorioiden toimintaa käytännössä.

Oma musiikin- ja huilunsoitonopettajuuteni näkyy tässä tutkielmassani omina pohdintoinani. Olen yrittänyt tuoda esille mahdollisimman selvästi milloin käsittelen omia ajatuksiani ja milloin haastateltavien ajatuksia. Olen hyvin tarkasti, laajasti ja perusteellisesti tuonut esille haastateltavien ajatuksia, mutta se on mielestäni luotettavuuden kannalta olennaista, jotta tutkielman lukijalle tulee selväksi opettajien persoonalliset erot, sekä asianhaarat, joista päätelmiäni olen tehnyt. Olen tutkielmassani niin sanotusti ”keskustellut” haastateltavien ja teoreettisen taustan kanssa. Tutkielman tekeminen on herättänyt minut kyseenalaistamaan omia mielipiteitäni ja opetuskäytänteitäni. Olen myös joutunut pohtimaan, kuinka perustelen



mielipiteitäni. Tutkielman tekeminen on opettanut minua paljon ja on ollut senkin vuoksi tekemisen arvoinen.

Tämä tutkielmani synnytti jatkotutkimusaiheita. Olisi mielenkiintoista tutkia lasten käsityksiä opettaja-oppilassuhteesta. Mielenkiintoista olisi myös tutkia eroaako, ja jos eroaa niin millä tavalla, oppilaan ja opettajan käsitykset samasta tilanteesta. Yhtenä kysymyksenä tutkielmassani heräsi myös se, kuinka opettajien taustatekijät, esimerkiksi luokanopettaja- tai lastentarhaopettajakoulutus toisena tutkintona vaikuttaa siihen, kuinka opettaja toimii työssään huilunsoitonopettajana.

## LÄHTEET

- Ahonen, 1997. Musiikki, sanaton kieli
- Blos, P.1979. The adolescent passage: Developmental issues.  
New York: International Universities Press.
- Bruner, J.1963. The Process of Education. New York: Random House.
- Dunderfelt, T. 1998. Elämänkaaripsykologia. (9.-10.painos) Porvoo: WSOY.
- Dunderfelt, T. 1999. Henkilökemia. (3.painos) Juva: WSOY.
- Erikson, E. H. 1980 Identity and the Life Cycle. New York & London: W.W Norton& Company. (alkup.1959)
- Erikson, E. H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. (toinen, tarkastettu painos) Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. (alkup.1950)
- Hiltunen, A. 2003. Lahjakkuus ja kannustus, huippumuusikon rakennusaineet. Opettaja-lehti 50/2003, 32-33
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu, teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huhtaniemi, J. 1994. Huumorilla vai ilman? Opettajien ja oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia huumorista oppitunnilla. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Puheviestinnän Pro gradu.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 2003a, Opinto-opas, opintojaksokuvaukset 2003-2004, Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 2003b, Opinto-opas, yleisosa 2003-2004, Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kalliopuska, M. 1990. Empatia –tie ihmisyyteen. 3.painos. Helsinki: Kirjayhtymä. Painettu Hämeenlinnan Karisto kirjapaino Oy.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. 2. muuttamaton painos. Helsinki: Edita.
- Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13-15-vuotiaiden kokemuksia musiikkiharrastuksesta. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Väitöskirja.
- Kurkela, K. 1993. Mielenmaisemat ja musiikki. Musiikintutkimuslaitos. Sibelius-Akatemia: Hakapaino Oy.
- Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1995. Ihmisen kehitys elämänkaaren näkökulmasta. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. (4. painos) Juva: WSOY, 95-138.
- Kuusela, M. 2002. Miltä soitto- tai laulutunti näyttää, kuulostaa ja tuntuu? : Tutkimus opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Pro gradu.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Lappi, K. 2002. Esiintymistilanteisiin valmistautuminen musiikkiopiston instrumenttiopetuksessa, tapaustutkimus kolmen 10-12- vuotiaan huiluoppilaan kevätlukukaudesta. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.
- Lehto, S. 1996. Viestintä tutorointitilanteessa. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Puheviestinnän Pro Gradu.
- Lehto, S. 2001. Opetusviestinnän vuorovaikutuneisuus monimuoto-opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Lisensiaatintyö.
- Lehtonen, K. & Niemelä, M. 1997. Kielikuvista mielikuviin. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 177.

- Leiwo, M. 1994. Voisiko opetus olla keskustelua? Teoksessa P. Isotalus (toim.) Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja. Jyväskylä: Yliopistopaino, 115-126.
- Liikkanen, Pääkkönen, Toikka & Hyytiäinen: 1993 a ja b: Tilastokeskuksen vapaa-aikatutkimus
- Lindholm, H. 1986. Flautissimo, pedagoginen huilukansio. Kuopio: Kuopion työkeskus. 2. painos (1. painos vuonna 1985)
- Naskali, P. 2002. Tunteiden viisaus opetus- ja työelämässä. Opettaja-lehti. 10/2002, 34-36.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.
- Partonen, M. 1993 Opettajan viestinnän ja oppimisen välinen yhteys opiskelijan Näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Puheviestinnän Pro Gradu.
- Pohjois-Savon ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma ja opintojaksokuvaukset 2003. osoitteessa [www.musita.pspt.fi/opiskelu.shtm/](http://www.musita.pspt.fi/opiskelu.shtm/)
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä, Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. PS- kustannus.
- Purhonen, E. 1994. Musiikkioppilaitoksen opettaja-oppilas- suhteen tarkastelua. Helsingin konservatorio. Opinnäytetyö.
- Puro, J-P. 1996. Johdatus puheviestinnän teorioihin. Tampere: Tammer-paino.
- Pöyhönen, M. 2002. Musiikin opetussuunnitelman taustoja Keski-Suomen konservatoriosta Jyväskylän ammattikorkeakouluun. Osoitteessa [www.music.jypoly.fi/opettajat/tekstit/PD-raportti2002.pdf](http://www.music.jypoly.fi/opettajat/tekstit/PD-raportti2002.pdf)
- Rauhala, L. 1986. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus. 3. painos. (1. painos 1983)
- Rauhala, L. 1974. Psykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Helsinki: Weilm+Göös.
- Rytkönen. 1993. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Opettajaksi oppimaan- kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. Jyväskylän yliopistopaino, Kirjapaino Sisäsuomi Oy.
- Seppälä, A. 2003. Opettajuus syntyy vuorovaikutuksessa. Opettaja-lehti. 51-52/2003, 26-28.
- Swanwick, K. 1994. Musical Knowledge. Intuition, analysis and music education. Routledge: London.
- Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (Taiteen ops). Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa [www.oph.fi](http://www.oph.fi) 26.5.2003
- Takala, A. & Takala, M. 1992. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Porvoo: WSOY.
- Tuohino, J. 2003. Soittamisen iloa vai pakkopullaa? Viiden klassista kitaraa soittavan nuoren kokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Turunen, K. E. 1999. Opetustyön perusteet. Vaasa: Ykkös-Offset Oy, Atena kustannus Oy.
- Valo, M. & Almonkari, M. 1995. Puheviestinnän tietoa ja taitoa. Keuruu: Otava.
- Valokorpi, P. 1997. Puheviestintätaidot ja opettajuus, elektroninen aineisto, aineenopettajaksi opiskelevien viestintäkäyttäytyminen ja puheviestintätaidot opetusharjoittelun aikana. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Lisensiaatintyö.
- Veijola, T. Ritaluoto, A. 2000. OPAS musiikkioppilaitoksiin pyrkiville ja niissä opiskeleville sekä heidän vanhemmilleen. Helsinki: Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. 12. painos (1. painos vuonna 1979).

### **Liite 1: Tuntien ja harjoitusten observointikaavake:**

- 1) Lyökö opettaja lukkoon suunnitelmat?
    - tuntuun suunnitelman tasolla
    - materiaali, kappaleet
    - missä ja milloin esiinnyttään
    - milloin ollaan valmiita ja tehdään tutkinto
    - SYSTEMAATTINEN VAI SPONTAANI OPETTAJA?
  - 2) Miten opettaja mukautuu lapsen tyyliin? Kohtaako opettajan ja oppilaan ”ymmärrys ja kieli”?
  - 3) Korostetaanko musiikin kokemista tunnetasolla vai keskitytäänkö vain tekniikan oppimiseen?
  - 4) Käyttääkö opettaja tunnilla vertauskuvia jos niin millaisia ja missä tilanteissa?
  - 5) Käytetäänkö opetuksessa mielikuvia/ mielikuvaharjoituksia?
  - 6) Käyttääkö opettaja tunnin aikana rentoutumisharjoituksia?
  - 7) Kuinka opetetaan ulkoasoittamista?
  - 8) Onko opettaja fyysisesti oppilasta lähellä opettaessaan vai antaako opettaja oppilaalle oman tilan?
  - 9) Mikä on tunnin ilmapiiri?
    - jutellaanko tunnilla muista asioista?
    - katsotaanko tunnilla silmiin?
  - 10) Viitataan tunnilla esiintymis- tai tutkintotilanteisiin?
    - kuinka opettaja/ oppilas esittää asian?
    - kuinka oppilas/ opettaja reagoi?
    - missä yhteydessä ja millä sanoin asia ilmaistaan?
  - 11) Viitataan tunnilla jännittämiseen?
    - oppilas- vai opettajalähtöisesti?
    - kuinka toinen osapuoli reagoi?
    - Missä yhteydessä ja millä sanoin asia ilmaistaan?
  - 12) Eroaako esitykseen /tutkintoon valmistettavaan kappaleeseen valmistautuminen ohjelmistoon valmistettuun kappaleeseen verrattuna? Opettajan ja oppilaan suhtautuminen?
  - 13) Esityksen jälkeen annettu palaute?
  - 14) Muuta tunnilla mahdollisesti aiheeseen liittyvää havainnointia?
- Jamk:n lopputyössä erityisen pohdinnan alla kohdat 3, 10 j 11. Gradussa erityisen pohdinnan alla kohdat seuraavasti yhdistäen: 1, 2 & 4 & 5, 3, 8 & 9, 13 -> eli viisi eri kokonaisuutta.

## **Liite 2: Haastattelupohja observointijakson jälkeen**

Oppilaille:

- Ikä
- Esiintymiskokemus (muskarit, esikoulut, koulun tapahtumat, yksityiset jne.)
- Soittokokemus
- Oma suhtautuminen esiintymiseen
- Omat kokemukset: onnistuminen/epäonnistuminen
- Mukavin esiintymiskokemus
- Mikä esiintymistilanteesta tekee kutkuttavan?
- Haittasiko läsnäoloni oppituntien kulkua? Jännittikö oppilas seuraajaa?
- Ymmärtääkö oppilas mistä opettaja puhuu? Kohtaako kieli?
- Vapaata jutustelua soittamisesta...

Opettajille:

- Opetuskokemus
- Oppilaan opetukselle asetetut tavoitteet ja niiden saavuttamisen arviointi?
- Haittasiko läsnäoloni oppituntien kulkua? Jännittikö opettaja seuraajaa?
- Opettajan esiintymiskokemus?
- Oma järjestelmällisyys/ spontaanisuus? Mistä johtuu, hyvät/ huonot puolet?
- Oma käsitys matineoista? Mitä tahtoisu muuttaa?
- Mitä tehdä jos oppilas jännittää? Harjoituksia?
- Onko opettajalla omia lapsia?
- Opiskeleeko onko opettaja opiskellut muuta, erityisesti kasvatukseen liittyvää?
- Mitkä ovat kriteerit sille, että kappale on valmis ohjelmistoon?
- Oppilaan esiintymine ja niissä onnistuminen?
- Kuinka oppilas kokee tunnin? Kohtaako opettajan mielestä ymmärrys?
- ja vapaata juttelua aiheesta...

**Liite 3: Esitysten observointikaavake**

- Kuinka paljon aikaisemmin oppilas /opettaja saapuu paikalle?
- Harjoitellaanko kappaletta vielä ennen esitystä, vai viritetäänkö vain huilu?
- Onko oppilaalla mukanaan ystäviä tai vanhemmista toinen tai molemmat?
- Monentena oppilas soittaa?
- Tuleeko opettaja oppilaan kanssa lavalle?
- Niiako oppilas, katsooko yleisöön?
- Kuinka esitys menee?
- Sanooko/ elehtiikö oppilas/ opettaja esityksen jälkeen? Jos niin mitä ja miten?
- Millainen on esityksen, matinean, ilmapiiri?
- Kuinka matinea loppuu? Annetaanko esityksen palaute välittömästi?

**Liite 4:**

Opettajille tehtävän vuorovaikutushaastattelun teemarunko:

**TAUSTA:**

- Opiskelu-aika ja -paikka?
- Muut opinnot?

**OPISKELUAIKA:**

- Mielenpide: voiko opettamista opettaa ja perustelut ja mahdolliset esimerkit?
- Pedagogisten opintojen määrä? Kuuluvatko ne huilunsoitonopettaja-tutkintoon?
- Didaktiikkaopetukseen liittyvät kysymykset: toteutus ja sisältö?
- Lasten kehitysvaiheiden huomiointi opettajankoulutuksessa?
- Viestintäopinnot ja vuorovaikutuksen käsittely opettajaopinnoissa?

**NYT:**

- Oma opettajapersoona?
- Käsitys hyvästä huilunsoitonopettajasta?
- Nonverbaalin viestinnän käyttö opetuksessa?
- Ops:n merkitys omassa opetuksessa?
- Oppilaan mielialan vaikuttaminen opetukseen?
- Opetuksen mukauttaminen, oppilaan huomioiminen: ikä, vuorovaikutustavat?
- Ymmärryksen ja kommunikaation kohtaaminen oppilaan kanssa?
- Oppilaan persoonallisuuden huomiointi opetuksessa? Oppilaan toiveiden huomiointi?
- Koulutus valmiuksien antajana työelämään: omat mielipiteet?
- Haasteelliset asiat alkeishuulisten opetuksessa?
- Instrumentin soittamisen lopettaminen/ instrumentin vaihtaminen: miltä opettajana tuntuu?

**Liite 5:**

Lisäkysymykset vuorovaikutuksesta huilunsoitonopettajaopiskelijoita pitkään ohjanneelle ja vasta ohjauksen aloittaneelle opettajalle:

Opetusharjoittelijoiden ohjauksesta:

- Didaktiikkaopettaja-kokemus: kesto?
- Haasteellisin asia opettajia ohjatessasi? Miksi?
- Kuinka kiinnitetään huomiota opettamisessa oppilaan ja opettajan väliseen suhteeseen: haasteisiin ja mahdollisuuksiin?
- Miten käsitellään eri-ikäisien oppilaiden opettamiseen liittyviä erityiskysymyksiä?
- Miten käydään läpi erilaisia oppimistyylejä ja opetustapoja?
- Kuinka käsittelette ja harjoittelette vuorovaikutustaitoja?
- Pitäisikö opettaja-oppilassuhteeseen paneutua enemmän jo opintojen aikana?
- Kuinka kiinnität huomiota esiintymistilanteisiin ohjaamiseen?
- Mitä pidät didaktiikan tärkeimpänä asiana, miksi?

Opettajauralta:

- Koulutus on valmiuksien antajana erilaisia oppijoita ja persoonallisuuksia kohdatessa? Riittävä/ puutteellinen, esimerkit?
- Kerro mahdollinen esimerkki, kun oppilaan ja Sinun ymmärrys ei ole kohdannut? Kerro selviytymistarina siitä kuinka Sinun ja oppilaan välille sittenkin muodostui ymmärrys ja yhteinen kieli.
- Suurimmat karikot ja konfliktien vaarat opettaja-oppilassuhteessa?
- Erityisesti huomioitavia asioita juuri aloittavien 10-12- vuoden ikäisten oppilaiden kohdalla?
- Mihin terve opettaja-oppilassuhde voi vaikuttaa pitkällä tähtäimellä? Entä jos suhde rakoilee?
- Ennen instrumenttiopettajakoulutus oli pidempi. Onko tuolloin opettajaharjoittelijassa näkynyt ituja opettajuudesta jo alussa vai onko tapahtunut käänne opiskelun yhteydessä, miten? Esimerkkejä?