

# **”EI SOITELLA AINA VAAN”**

**Soitonopettajaopiskelijoiden kokemuksia soittotaidon opettamisesta**

Jämsä, Anni

Musiikin laitos

Musiikkikasvatus

Kandidaatintutkielma

Kevät 2013

Jyväskylän yliopisto

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Humanistinen tiedekunta	<b>Laitos – Department</b> Musiikin laitos
<b>Tekijä – Author</b> Anni Jämsä	
<b>Työn nimi – Title</b> ”Ei soitella aina vaan”: Soitonopettajaopiskelijoiden kokemuksia soittotaidon opettamisesta	
<b>Oppiaine – Subject</b> Musiikkikasvatus	<b>Työn laji – Level</b> Kandidaatintutkielma
<b>Aika – Month and year</b> Kevätlukukausi 2013	<b>Sivumäärä – Number of pages</b> 57
<b>Tiivistelmä – Abstract</b> <p>Soitonopettajien koulutuksen muutokset ovat asettaneet haasteita löytää kasvatustieteellisistä teorioista yhtymäkohtia soitonopetukseen. Tässä tutkimuksessa tutkin soitonopettajaopiskelijoiden kokemuksia soittotaidon opettamisesta ja vertaan näitä kokemuksia erilaisiin oppimisen teorioihin. Tutkimus on fenomenologinen ja keräsin aineiston haastatteleamalla neljää soitonopettajaopiskelijää.</p> <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu kasvatustieteellisistä teorioista, jotka jaottelin seuraavasti: 1) Vahvempaan ohjaamiseen perustuva lähestymistapa, joka sisältää behavioristisen oppimiskäsityksen; 2) Väljempään ohjaamiseen perustuva lähestymistapa, joka sisältää kognitiivisen, konstruktivistisen ja humanistisen oppimiskäsityksen; 3) Hankitun tiedon/taidon välittäminen tekemällä, joka tarkoittaa mestariopetusta ja mallioppimista; 4) Sosio-biologinen näkemys, joka perustuu pääasiassa Rideoutin (2002) kuvaamaan käsitykseen siitä, miten opetukseen vaikuttaa, että ajatteleminen musiikin muokkaavan aivojamme.</p> <p>Analysoin aineiston teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla, minkä jälkeen kvantifioin aineiston. Kvantifioinnissa selvisi, että soitonopettajaopiskelijoiden kokemukset soittotaidon opettamisesta jakaantuivat melko tasaisesti vahvempaan ohjaamiseen (59 mainintaa) ja väljempään ohjaamiseen perustuvan lähestymistavan (57 mainintaa) välillä. Hankitun tiedon/taidon välittäminen tekemällä oli selvästi pienemmässä roolissa (18 mainintaa) ja sosio-biologinen näkemys ei juurikaan tullut esille vastauksissa.</p> <p>Tutkimuksessa tuli esille paljon erilaisia soitonopetuksen piirteitä. Tarvitaan kuitenkin lisää tutkimusta, jotta voidaan selvittää missä suhteissa ja millaisissa tilanteissa nämä piirteet esiintyvät soitonopetuksessa.</p>	
<b>Asiasanat – Keywords:</b> soitonopetus, soittotaito, soittaminen - opetus, opetusmenetelmät, oppiminen - käsitykset	
<b>Säilytyspaikka – Depository:</b> Ei julkaistu	
<b>Muita tietoja – Additional information</b>	

# Sisällysluettelo

1 JOHDANTO.....	4
2 VAHVEMPAAN OHJAAMISEEN PERUSTUVA LÄHESTYMISTAPA.....	6
2.1 Behavioristinen oppimiskäsitys.....	6
2.1.1 Behavioristinen oppimiskäsitys opetuksessa.....	7
2.1.2 Behaviorismi ja mimeettisen estetiikan traditio.....	8
2.1.3 Behaviorismin kritiikkiä.....	9
3 VÄLJEMPÄÄN OHJAAMISEEN PERUSTUVAT LÄHESTYMISTAVAT.....	11
3.1 Kognitiivinen oppimiskäsitys.....	11
3.1.1 Kognitiivinen oppimiskäsitys opetuksessa.....	12
3.1.2 Taiteellis-esteettiset kognitiot.....	13
3.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys.....	14
3.3.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys opetuksessa.....	16
3.2 Humanistinen oppimiskäsitys.....	17
3.2.1 Humanistinen oppimiskäsitys opetuksessa.....	18
3.2.2 Humanistisen oppimiskäsityksen kritiikkiä.....	20
3.2.3 Taiteellinen oppiminen elämyksinä ja luovana itseilmaisuna.....	20
4 HANKITUN TIEDON/TAIDON VÄLITTÄMINEN TEKEMÄLLÄ.....	22
4.1 Mestariopettaja.....	22
4.2 Mallioppiminen.....	23
5 SOSIO-BIOLOGISET PERUSTELUT MUSIIKINOPETUKSELLE.....	25
6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	26
7 TUTKIMUSMENETELMÄ.....	27
6.1 Teemahaastattelu.....	27
6.2 Aineistonkeruun toteutus ja aineiston kuvailu.....	28
6.3 Teorialähtöinen sisällönanalyysi ja aineiston kvantifiointi.....	30
8 TULOKSET.....	32
8.1 Vahvempaan ohjaamiseen liittyvät ilmaisut.....	32
8.2 Väljempään ohjaamiseen liittyvät ilmaisut.....	35
8.3 Tekemisen kautta oppimiseen liittyvät ilmaukset.....	40
8.4 Sosio-biologiseen näkemykseen liittyvät ilmaukset.....	41
9 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	43
9.1 Keskeisimmät tulokset.....	43
9.2 Luotettavuuden tarkastelua ja jatkotutkimusaiheita.....	47
LÄHTEET.....	50
LIITTEET.....	53

## 1 JOHDANTO

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

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

Mikko Anttila ja Antti Juvonen (2002, 89) kirjoittavat kirjassaan *Kohti kolmannen vuosituhatvuotisen musiikkikasvatusta*, että suomalainen musiikkikasvatus tapahtuu edelleen behavioristisin menetelmin. Ruotsalaiset Anna-Lena Rostvall ja Tore West (2001, 282-297; 2003) ovat osittain samoilla linjoilla, sillä heidän väitöskirjansa *Interaktion och*

*kunskapsutveckling: en studie av frivillig musikundervisning* mukaan soittotunnilla puhuu yhä lähes pelkästään opettaja ja oppitunneista ajallisesti suurin osa käytetään siihen, että luetaan nuottia, mietitään kehon liikkeitä ja yritetään soittaa mitä nuotissa lukee. Näiden kahden tutkimuksen valossa voisi siis olettaa, että soitonopetus tapahtuisi pääasiassa vahvempaan ohjaamiseen perustuvan lähestymistavan mukaan, mutta haluan tutkia, missä määrin myös muut lähestymistavat ovat mukana soitonopettajaopiskelijoiden kokemuksissa.

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

Myös Rostvall ja West kirjoittavat siitä, miten soittotunnin tapahtumat ovat useimmiten vain oppilaan ja opettajan välistä tietoa, eikä opettamisen ja oppimisen prosesseista juuri keskustella instituution sisällä tai laajemmin yhteiskunnassa. Lisäksi soitonopettajan pedagogin taidot koetaan usein henkilökohtaisiksi ominaisuuksiksi mieluummin kuin harjoitelluiksi opettamisen taidoiksi. Soitonopettajien koulutukseen tällainen näkemys on vaikuttanut siten, että opettajankoulutuksessa päähuomio on tulevan opettajan soittotaidon kehittämisessä pedagogisten taitojen sijaan. (Rostvall & West 2001, 1-3.) Soitonopettajien oppimiskäsityksistä kertovia tutkimuksia on julkaistu varsin vähän. Itse olen kuitenkin soitonopettajana vakuuttunut juuri pedagogisten taitojen tärkeydestä ja siksi haluan tässä tutkimuksessa keskittyä nimenomaan kokemuksiin opettamisesta.

## **2 VAHVEMPAAN OHJAAMISEEN PERUSTUVA LÄHESTYMISTAPA**

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

### **2.1 Behavioristinen oppimiskäsitys**

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

B. F. Skinner kokosi behavioristisen tutkimuksen pohjalta operantin ehdollistumisen teorian, joka on ollut pohjana monille käyttäytymisen ja kontrollin säätelyä koskeville sovelluksille. Teoria lähtee havainnosta, että ihmisen spontaanit reaktiot tulevan vahvemmaksi, jos niitä palkitaan ja vastaavasti ne heikkenevät, jos ne jäävät huomiotta tai jos

niitä rangaistaan. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 55.) Lehtisen, Kuusisen ja Vauraan (2007, 55) mukaan ”*operantin ehdollistumisen käsite viittaa siihen, että organismi oppii käyttäytymään tietyissä ympäristöissä siten, että se saavuttaa toivottuja seurauksia ja välttää ei-toivottuja*”. Kun erotellaan tekojen joukosta toivotut ja ei-toivotut ja liitetään näihin miellyttävät (vahvistavat) tai epämiellyttävät seuraukset (rangaistukset), muuttuu organismin käytös. Rangaistuksena oli eläinkokeissa usein kivun tuottaminen (esim. sähköisku), mutta nykyään lasten kasvatuksessa on siirrytty kivun tuottamisesta (esim. tukistaminen) ennemminkin sanallisiin (esim. moite, nolaaminen, arvosana) rankaisukeinoihin. Sammuttaminen puolestaan tarkoittaa käyttäytymismallin vahvistamatta jättämistä. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 55-59.)

### **2.1.1 Behavioristinen oppimiskäsitys opetuksessa**

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

Opetukseen siirrettynä behavioristisen teorian perusajatus on se, että oppija haluaa toistaa käyttäytymistä, jota vahvistetaan ja toisaalta välttää käytöstä, josta rangaistaan. Näin ollen oletuksena on se, että ihmisen käyttäytyminen muuttuu ulkoa päin tulevien vaikutusten mukaan. (Isbell 2012, 20.) Jarvis, Holford ja Griffin (2003, 29-30) jakavat behaviorismin opetussovellukset kahteen erilaiseen lähestymistapaan: yrittämisen ja erehtymisen kautta oppiminen sekä välineellinen (instrumentaalinen) opettaminen. Yrittäessään ja erehtyessään ihminen alkaa välttää vääriä toimintatapoja, sillä erehdyksestä seuraa jotain negatiivista. Sen sijaan onnistuneesta toiminnasta seuraava mielihyvä ja menestys vahvistavat sen tuottanutta käyttäytymistä. Lisäksi opettaja voi olla mukana kannustamassa ja näin vahvistamassa oikeaa toimintaa ja sammuttamassa väärää. Välineellisessä opettamisessa opettaja määrittelee

itselleen tarkat mitattavat käyttäytymisen tavoitteet (esim. kirjoittaminen, puhe tai tekeminen), joihin oppilaan olisi päästävä opetuksen seurauksena. Opettaja suunnittelee oppisisällöt ja ohjaa oppilasta vahvistamalla tai sammuttamalla tämän reaktioita. (Jarvis, Holford & Griffin 2003, 29-30.)

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

Tarkasti määritellyt opetuksen tavoitteet ovat Rideoutin mukaan merkki behavioristisesta opetusnäkemyksestä. Esimerkiksi behavioristinen opetussuunnitelma voisi Rideoutin mukaan määrittellä, että oppilaan tulee osata erotella tempomerkinnät lento, andante ja allegro ja havainnollistaa 4/4 -tahtilaji joko soittamalla, laulamalla, liikkumalla tai taputtamalla (tapping). Tarkat käyttäytymisen muutokseen pyrkivät suunnitelmat paitsi määräävät tunnin kulun, myös antavat selkeät rajat arvioinnille. (Rideout 2002, 34.)

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

Inkeri Sava (1993, 15-43) kuvailee artikkelissa *Taiteellinen oppimisprosessi* oppimista yleensä taiteissa erittelemättä sitä erityisesti koskemaan jotain tiettyä taiteen alaa. Hän määrittelee, että mimeettisen tradition mukaan taide on ”*todellisuuden jäljittelyä ja oppiminen tapahtuu jäljittelemällä, matkimalla. On tietyt musiikin, draaman, tanssin, kuvantekemisen ’luonnon’ lainalaisuudet, joita oppilaan tulee mahdollisimman täydellisesti ja kurinalaisesti noudattaa*” (Sava 1993, 19). Mimeettisen tradition ja behaviorismin mukaisesti oppilas (kisälli) seuraa



opettajan (mestarin) mallia ja jäljittelee sitä. Riittävällä mallisuoritusten toistavalla harjoittelulla, opettajan ohjauksella ja kontrollilla ja virheiden korjaamisella lisääntyy taituruus.

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

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

### **2.1.3 Behaviorismin kritiikkiä**

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

Operantin ehdollistumisen teorian mukaisessa opetuksessa opetettava kokonaisuus jaetaan pieniin osiin, joista jokaista onnistumista vahvistetaan erikseen ja lopuksi nämä osat liitetään kokonaisuudeksi, yhtenäiseksi käyttäytymisketjuksi. Tässä opetusmenetelmässä on kuitenkin haasteensa, sillä on vaikeaa säilyttää oppilaan mielenkiinto ensimmäisten vaiheiden vahvistamisen jälkeen. On myös vaikeaa saada kaikki aiemmat vahvistetut toiminnot

pysymään mukana oppilaan käyttäytymisessä. Lisäksi osavaiheiden tiivis opettaminen saattaa olla oppilaalle raskasta, mutta toisaalta kokonaisuus saattaa hajota, jos osavaiheiden opettamisen jaetaan pitkälle aikavälille. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 61 viittaavat Snowman & Biehler 2000.) Myös oikean vahvistajan valinta voi olla vaikeaa ja se mikä toimii yhdessä tilanteessa, ei välttämättä toimi toisessa (Isbell 2012, 22 viittaa B. F. Skinneriin). Ongelmaksi muodostuu myös se, että monimutkaisia kokonaisuuksia ei aina pysty jakamaan pieniksi opetettaviksi osiksi (Anttila & Juvonen 2002, 89).

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

Jarvis, Holford ja Griffin (2003, 30-31) kritisoivat behavioristista opetustapaa siitä, että se ottaa pois oppijan vapauden, kun opettaja suunnittelee opettavan sisällön ja tavoitteet ja pyrkii pääsemään näihin keinoilla millä hyvänsä. Tällainen opetustapa voidaan heidän mukaansa nähdä jopa indoktrinaationa. Tämä korostuu nykyisessä tuloskeskeisessä maailmassa, jossa opettajilta vaaditaan välittömiä ja mitattavia tuloksia. Toinen suuri kysymys on heidän mukaansa myös se, kenellä on oikeus määritellä millainen käytös on toivottavaa. Kolmantena ongelmana Jarvis, Holford ja Griffin mainitsevat oppijan epäaktiivisuuden, sillä kun oppijaa ei ole kannustettu ajattelemaan itse, ei oppiminen ole välttämättä kovin syvällistä. Onkin siis mietittävä, halutaanko todella saavuttaa lyhyellä tähtämellä mitattavia tuloksia, joita behavioristisella otteella voidaan saada aikaiseksi. (Jarvis, Holford ja Griffin 2003, 30-31.) Savan mukaan soitonopetuksessa tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan ymmärrys omasta teknisestä osaamisestaan jää luultavasti vajaaksi. Voidaan myös kyseenalaistaa se, miksi lapsi behavioristien mukaan on perusluonteeltaan laiska olento ja tarvitseeko lapsi todella ankaraa kuria kehittyäkseen. (Sava 1993, 21.)

### **3 VÄLJEMPÄÄN OHJAAMISEEN PERUSTUVAT LÄHESTYMISTAVAT**

Behaviorismin kritisoijat puuttuivat siihen, että oppija nähtiin passiivisena tiedon vastaanottajana. Behaviorismin jälkeen kognitiivinen oppimiskäsitys painotti ajattelun prosessien tutkimista ja myöhemmin konstruktivistinen oppimiskäsitys jatkoi siitä mihin kognitiivinen oli jäänyt – tieto nähtiin oppijan itse rakentamana. Oleellisin ero onkin siinä, ajatellaanko oppijan mielen sisäisillä rakenteilla olevan merkitystä uuden asia oppimisessa (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 47). Humanistinen oppimiskäsitys puolestaan painotti ihmisenä kasvamista, vapautta ja itsensä ilmaisemista. Näitä kaikkia yhdistää se, että oppiminen on oppijan aktiivista toimintaa ja tällöin perustuu väljempään ohjaamiseen. Oppijan ollessa aktiivinen korostuu mm. oppijan oma halu oppia, yksilöllisyys ja oppijan oma tiedon rakentaminen.

#### **3.1 Kognitiivinen oppimiskäsitys**

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

Piagetin näkemysten mukaan yksilöllä on olemassa omat skeemansa, tietorakenteensa, joiden pohjalta yksilö jäsentää ja tulkitsee havaintojaan. Piagetin mukaan

skeemat muuttuvat kokemusten myötä. Muutosta kuvaavat termit assimilaation (sulauttaminen) ja akkommodaatio (mukauttaminen). Ensimmäinen tarkoittaa sitä, että uusi havainto tai kokemus on sellainen, että yksilö kykenee liittämään sen jo olemassa olevaan skeemaan. Akkommodaatiossa havainto tai kokemus ei sovi jo olemassa olevaan skeemaan, vaan tällöin yksilön on muutettava skeemaa havaintojen ja kokemusten pohjalta. (Tynjälä 1999, 41-43.) Skeemat siis ohjaavat sitä, miten ihminen tulkitsee havaintonsa ja uusi tieto muuttaa vanhoja skeemoja. Kognitiivisen psykologian piirissä ajatellaan, että havaitseminen ei ole passiivista, vaan havaintoja tehdessään ihminen aktiivisesti etsii tietoa ja merkityksiä. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 73-74.)

### **3.1.1 Kognitiivinen oppimiskäsitys opetuksessa**

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

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

Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan opetussuunnitelma ei ole merkityksellinen, sillä jos jokainen lapsi on utelias ja erityinen, ei lapsia voida pakottaa ennalta määrättyihin opetussuunnitelman tavoitteisiin. Opetuksen pitää edetä yksilöllisesti lapsen kehityksen

mukana. Aktiviteettien tulee olla lapsen kehitystasolle sopivia ja lapsella tulee olla mahdollisuus itse löytää tietoa. (Rideout 2002, 35.)

Kognitiivinen kehitys on Saarisen, Ruoppilan ja Korkiakakaan mukaan paljolti metakognitiivisten taitojen (tietoisuus omista kognitiivisista taidoista ja suorituksen säätelyn taidot ja tavat) muuttumista. Oppija säätelee tiedon virtaa havaitsemisen, tarkkaavaisuuden, oppimisen ja muistamisen strategioin ja näin ohjaa oppimistaan. Oppimisen strategiat muodostuvat kokemuksen kautta ja niiden avulla oppija voi päästä erilaisiin oppimistuloksiin, kuten yksityiskohtien muistamiseen tai kokonaisuuden ymmärtämiseen. Metakognitiiviset taidot tarkoittavat strategioiden valintaa. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 77.) Sava mukaan luovaa toimintaa koskevassa keskustelussa usein pohditaan sitä, onko taiteilijalle hyväksi tiedostaa luomisprosessiaan, vai häiritseekö tiedostaminen luomista. Hänen mielestään kuitenkin taidepedagogiikassa metakognitiivisia taitoja voitaisiin kehittää esimerkiksi yhteisöllisen jakamisen avulla. Oppilaat oppisivat arvioimaan oman taiteellisen toimintansa kehittymistä jakamalla sen muiden kanssa ja oppimalla muiden huomioista, tulkinnoista ja reaktioista. (Sava 1993, 28.) Tämä kuitenkin liittyy jo enemmän sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jota ei mielestäni ole syytä käsitellä puhuttaessa yksilöopetuksena tapahtuvasta soitonopetuksesta.

### 3.1.2 Taiteellis-esteettiset kognitiot

Inkeri Sava (1993, 26-30) kirjoittaa artikkelissaan *Taiteellinen oppimisprosessi* taiteellis-esteettisistä kognitioista oppimisen kohteena ja välineenä. Hänen mukaansa on 1960-luvulta alkaen tapahtunut kehitystä siihen suuntaan, että ajatellaan myös taiteellis-esteettisen toiminnan olevan luonteeltaan kognitiivista. Hän viittaa Goodmanin 1960-luvun ajatuksiin siitä, että taideteoksen kokeminen ei ole passiivista vastaanottamista, vaan aktiivinen tiedonkäsittelytapahtuma ja että havainto, kognitio ja tunteet ovat toisiinsa kytkeytyneinä sekä tieteellisessä että taiteellisessa toiminnassa. Sava omien tutkimusten mukaan tunne on kaiken tiedonprosessoinnin liikkeellepaneva voima ja vasta ”*tunnepohjainen sitoutuminen tuottaa sellaisen suhteen tietoihin ja taitoihin, että ihminen voi käyttää niitä persoonallisesti merkityksellisellä tavalla*”. Sava onkin ottanut kognitiivisen oppimiskäsityksen määrittelyyn mukaan emotionaalisen puolen, hänen mukaansa ihminen rakentaa ympäristöstään saamastaan informaatiosta *kognitiivis-emotionaalisia* sisäisiä malleja. (Sava 1993, 26.)

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

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

### **3.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys**

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

suuntauksissa, mutta yleistäen voidaan ajatella, että konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalla on ajatus siitä, että aisteillamme emme voi saada suoraa tietoa ympäröivästä maailmastamme. (Tynjälä 1999, 26.) Sava kirjoittaa kognitiivis-konstruktivistisesta oppimisenäkemyksestä, joka tarkoittaa taidekasvatuksessa sitä, että *”taiteen kautta tuotetaan ja saadaan tietoa todellisuudesta”*. Tieto on siis maailmasuhteen aktiivinen muoto, jonka olennaisia elementtejä ovat tunne- ja elämysprosessit. (Sava 1997, 260.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on edellä kuvatun tietoteorian ilmenemismuoto oppimisessa, tutkimuksessa ja pedagogiikassa. Sen perusajatus on, että oppiminen on aktiivista tiedon rakentamista. Oppija tulkitsee havaintojaan ja uusia tietojaan aikaisempien tietojensa ja kokemustensa pohjalta. (Tynjälä 1999, 37-38.) Tynjälän (1999, 72) mukaan konstruktivismiin keskeisin teesi onkin, että kaikki uusi tieto opitaan aina aikaisemman tiedon pohjalta.

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

*”...samalla tavalla kun ihmiset ovat kehittäneet erilaisia apuvälineitä selviytyäkseen fyysisestä ympäristöstään, he ovat luoneet psykologisia välineitä tullakseen toimeen sosiaalisessa ympäristössään. Fyysiset työvälineet suuntautuvat ulkoista fyysikaalista maailmaa kohti, kun taas psykologisia välineitä käytetään yksilön sisäisen maailman ja sosiaalisen toiminnan säätelyyn. Tieto*

*ei sisäisty suoraa, vaan psykologisten välineiden käytön kautta.”* (Tynjälä 1999, 45).

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

### **3.3.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys opetuksessa**

Arviointi nähdään konstruktivistisen oppimisteorian piirissä olennaisena osana opetusta ja oppimisprosessia. Vaikka eri suuntauksissa painotetaan hieman eri asioita, tiivistää Tynjälä (1999, 171) konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvan arvioinnin sisältämään seuraavat seikat: arviointi on pääosin kvalitatiivista, tiedon ymmärtämistä ja muunnoksia korostavaa; koetilanteet järjestetään mahdollisimman luonnollisiksi; arviointi kulkee osana oppimisprosessia; oppilas, opettaja ja toverit arvioivat yhdessä sekä huomion kohteena on oppimisprosessi, muutos ja lopputulos. Ylipäätään konstruktivistinen näkemys korostaa asian ymmärtämistä sen ulkoa opetteluun sijaan, sillä konstruktivismi painottaa nimenomaan merkitysten rakentamista: *”Vain ymmärretty tieto on mielekästä, merkityksellistä tietoa.”* (Tynjälä 1999, 62).

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

Sheila Scott (2006) on tutkinut konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista musiikin opettamista. Hän kuvailee, miten konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettaja mallintaa oppilaille ammattilaisen toimintamalleja. Esimerkiksi oppilaan luodessa musiikkia (tai Scottin kuvailemassa tapauksessa improvisoidessa äänimaisemaa), voi opettaja jatkuvasti pyytää oppilasta perustelemaan valintojansa ja samalla kertoa omia ajatuksiaan



mallintaen sitä, miten muusikko voisi asian ajatella. (Scott 2006.) Tynjälä (1999, 134) kutsuu tällaista otetta ”*kognitiiviseksi oppipoikakoulutukseksi*”. Scottin mukaansa konstruktivistisen käsityksen omaava opettaja tiedostaa oppilaiden erilaiset musiikilliset taustat, hän arvostaa yhteistoiminnallista oppimista ja siinä tapahtuvaa musiikillisten merkitysten luomista, hän on valmis astumaan sivuun tiedon jakajan roolista kohti oppilaiden avustamista omien tietorakennelmiensa luomisessa, hän on valmis selviämään sen monimerkityksellisyyden kanssa, joka seuraa oppilaiden esille tuomista kysymyksistä ja antaa vuorovaikutukselle tilaa. (Scott 2012.) Yhteistoiminnallinen ja sosiaalinen oppiminen liitetäänkin usein konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Se ei kuitenkaan sovi kuvaamaan yksilöopetuksena tapahtuvaa soitonopetusta ja siksi en käsittele sitä enempää tässä tutkimuksessa.

### **3.2 Humanistinen oppimiskäsitys**

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

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

merkityksellisimpiä (Isbell 2012, 22). Potentiaalien kehittäminen ja positiivisen kasvun mahdollisuudet ovat tärkeitä. Oppimisesta tulee luonnollista ja tehokasta, kun se täyttää jotakin tarvetta ja yksilön ajatellaan olevan luonnostaan oppimisenhaluinen, ajatteleva ja valintoja tekevä. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 83.)

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

### **3.2.1 Humanistinen oppimiskäsitys opetuksessa**

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

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

Saarinen, Ruoppila ja Korkiakangas (1991, 81) määrittelevät Rogersin minän ja ideaaliminän teorian vaikutuksen opetukseen siten, että kasvattajan tehtävä olisi saada kasvatettava ymmärtämään maailmaa realistisesti. Esimerkiksi, jos lapsi on kotona saanut

katteetonta ihailua, seuraa tosielämän kohtaamisesta inkongruenssia, siis reaalisen maailman ja omien käsitysten välinen ero on suuri, mistä seuraa turhautumista. Yksi tavoite voisi olla myös se, että kasvatettava oppisi huomaamaan oman ja muiden fenomenaalisen kentän ja näin esimerkiksi voidaan kehittää empatiakykyä (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 81).

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

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

Janet Mills on tutkinut soitonopettajien käsityksistä siitä, mikä on peruskoulutasolla tehokasta soitonopetusta. Millsin mukaan soitonopettajat uskoivat, että tehokkaan soitonopetuksen kannalta tärkeimmät opettajan ominaisuudet ovat: 1) innostunut (enthusiastic), 2) tietävä, 3) kommunikoi ja samalla sijalla myös hauska, 4) oppilaille sopivaa opetusta tarjoava ja samalla sijalla myös kannustava/positiivinen. (Mills 2007, 42-51.) Innostus voi toki liittyä muihinkin oppimiskäsityksiin, mutta erityisesti humanistinen oppimiskäsitys korostaa tunnepuolen tärkeyttä, jolloin voisi ajatella Millsin tutkimien opettajien mieltävän humanistisen oppimiskäsityksen tapaan soittotunnin tunnetilaa tai yleistä elämänilon saavuttamista.

### 3.2.2 Humanistisen oppimiskäsityksen kritiikkiä

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

Yksi humanistisen oppimiskäsityksen perusajatuksista on, että yksilö olisi itsestään motivoitunut oppimaan. Aina ei kuitenkaan näin ole ja ongelmia saattaa syntyä, jos opettajan olisi aina luotettava oppilaan itseohjautuvuuteen. (Saarinen, Ruoppila ja Korkeakangas 1991, 84.) Tunne-elämän kehittämiseen kuuluu myös luovuuden korostaminen ja musiikki on tähän oiva väylä. Saarinen, Ruoppila ja Korkeakangas (1991, 84) kuitenkin varoittavat, että itsensä ilmaisemisen vaatimukset saattavat johtaa myös negatiivisiin tuloksiin, jos yksilöllä ei ole halua ilmaista itseänsä kyseisellä tavalla.

### 3.2.3 Taiteellinen oppiminen elämyksinä ja luovana itseilmaisuna

Sava (1993, 24-25) kirjoittaa taiteellisesta oppimisesta elämyksinä ja luovana itseilmaisuna. Ajatus perustuu lapsikeskeiseen pedagogiikkaan, jossa lähtökohtana on oppilaan yksilölliset tarpeet, kiinnostuksen kohteet ja valmiudet. Kasvatustavoitteina korostuvat itsensä toteuttaminen, persoonallisuuden kasvu ja itseohjautuvuus – siis edellä esittelemäni humanismin tavoitteet. Taiteet ovat väylänä itseilmaisuuksiin sekä vapaaseen ja luovaan kokemiseen ja auttavat ihmistä vapautumaan siksi, mikä pohjimmiltaan on. Taideaineilla on

näin eheyttävä vaikutus yksilöön, mistä johtuen voidaan perustella taiteella olevan myös terapeuttisia vaikutuksia. Tiedon ajatellaan perustuvan tunnekokemuksiin, siis elämyksiin. Taiteen avulla tunnekokemuksille voidaan antaa jokin muoto, jolloin ne tulevat itselle ulkoisesti aistittavaksi ja muille lähestyttäväksi. (Sava 1993, 24-25.)

Opetuksen tarkoituksena on tukea eläytymistä ja itsensä toteuttamista ja näin ollen opetusmetodien pohjana on oppilaan tarpeet, elämykset, mielikuvat ja unelmat. Opetusmetodeista Sava mainitsee esimerkiksi pedagogisen draaman, suggestopedian, kokonaisilmmaisullisen ajattelun ja eri taiteenalueiden samanaikaisen käytön. Musiikinopetuksessa tämä lähestymistapa voisi tarkoittaa esimerkiksi vapaan rytmisen liikkeen käyttämistä, äänentuottamista erilaisten instrumenttien välityksellä tai improvisoimista. Taiteellista toimintaa ei pitäisi arvioida ulkoisin kriteerein vaan sen perusteella, miten oppilas saa omat mielikuvansa, tunteensa ja ajatuksensa ilmaistua. Opetuksen sisällötkin tulisi luoda subjektiivisista kokemuksista, eikä taiteen objektiivisesta olemuksesta lähtien. Merkityksellistä on se, miten oppilas voi toteuttaa itseänsä taiteen keinoin, ei taiteellinen sisältöaines itsessään. Teknisiä taitoja tulisi harjoitella vasta, kun oppilaalla on syntynyt taiteellisen kokemisen kautta halu ilmaista itseään. Sava kuvaa tämän lähestymistavan mukaista hyvää opettajaa oppilaan tunteita ja tarpeita kuuntelevaksi, empaattiseksi ja ymmärtäväksi. Hyvässä, empaattisessa ja hoitavassa opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa oppilas löytää omia sisäisiä tuntejaan ja mielikuviaan. Ongelmaksi tässä lähestymistavassa koetaan kuitenkin se, että se perustuu liiaksi sille, mistä oppilas sillä hetkellä nauttii ja näin ollen opetus ei välttämättä kehitä oppilaassa uusia tietoja tai taitoja. On myös koettu, että tällä lähestymistavalla taiteen opettamisesta tulee herkästi ikään kuin harrastelijoiden harjoittamaa terapiaa. (Sava 1993, 25-26.)

## 4 HANKITUN TIEDON/TAIDON VÄLITTÄMINEN TEKEMÄLLÄ

### 4.1 Mestariopettaja

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

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

Mestariopetuksen traditiota on kritisoitu nykypäivään sopimattomaksi, sillä nykyinen työelämä vaatii niin nopeaa kehitystä, ettei mestari-kisälli-suhde sovi tällaiseen

muutosvauhtiin, vaan saattaa jopa jarruttaa kehitystä (Mathinsen 2009, 112). Kriitikki on kohdistunut myös mestarin dominoivaan asemaan. Oppipoika saattaa tuntea itsensä rajoitetuksi toteuttamaan mestarin mallia, jolloin oppipojasta ei kehity kriittistä, uudistavaa tai kokeilunhaluista. (Nielsen & Kvale 2000, 36-37; Mathinsen 2009, 112.) Mathinsenin (2009, 112) kuvailee mestariopetuksen hyväksi puoleksi seuraavaa: suurten muutostenkin keskellä mestari voi olla kulttuurin eteenpäin viejä ja jatkuvuuden edustaja, jolloin kisälli voi sisäistää häneltä ammatin asenteita ja eettisiä arvoja.

## 4.2 Mallioppiminen

Mallioppiminen tarkoittaa Nielsenin ja Kvalen (2000, 284) mukaan: *”Lärande genom iakttagelse av andras beteende och av beteendets konsekvenser för dem.”* Lehtinen, Kuusinen ja Vauras esittävät mallioppimista valottamaan esimerkin kertomalla, että ei tennistä lapsen kanssa pelaava aikuinen odota, että lapsi sattumalta tekee oikeanlaisen lyönnin, vaan kokemuksen opettamina luotamme siihen, että lapsikin pystyy matkimaan toisen antamaa käyttäytymisen mallia ja näin ollen aikuinen edellä kuvatussa tilanteessa todennäköisesti näyttäisi esimerkkiä lapselle. Toisen ihmisen tarkkailemiseen ja jäljittelemiseen perustuva oppiminen on keskeistä Banduran sosiaalisen oppimisen teoriassa, jolla on selitetty käyttäytymismallin oppimisen lisäksi sitä, miten lapsi oppii välttämään ei-toivottua käyttäytymistä. Lapsi omaksuu toivottuja toimintamalleja kulttuurin kokeneilta jäseniltä, mutta lisäksi hän oppii välttämään niitä toimintamalleja, joita muutkin välttävät. Sosiaalinen ympäristö voi motivoida yksilöä hänelle epätyypilliseenkin käyttäytymiseen tai tuoda yksilöstä esiin sellaista käytöstä, jota hän on aiemmin oppinut välttämään. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 65-66.) Susan Hallamin mukaan selkeä sisäistetty malli siitä, mitä ollaan oppimassa on tärkeää tehokkaan musiikin oppimisen kannalta ja siksi opettajan mallin näyttäminen on tärkeää. Opettaja voi mallintaa sekä prosesseja (esimerkiksi ongelmien tunnistamista ja ratkaisemista), että lopputuloksia ja mallina voivat toimia myös videot tai äänitykset. (Hallam 2006, 168-169.)

Mallioppimista musiikinopetuksessa on tutkinut Marc R. Dickey. Artikkelissaan *”A Comparison of Verbal Instruction and Nonverbal Teacher-Student Modeling of Instrumental Ensembles”* hän kirjoittaa hyvin positiivisista oppimistuloksista, joita mallioppimisella saatiin hänen tutkimuksessaan. Tutkimuksen kohdejoukko oli 128 ala- ja yläkoulun oppilasta, joista

osalle opetettiin soittotehtäviä suullisesti (suulliset ohjeet, selittäminen, kuvailu, metaforat, analogiat) ja osalle mallintaen (opettajan malli soitinta käyttäen, oppilas matkii tätä omalla soittimellaan). Mallintamista käytettiin rytmien, sävelkorkeuksien, tyylin, artikulaation ja muiden musiikin osa-alueiden opettamiseen niin, että suulliset ohjeet olivat mahdollisimman vähäisiä. Dickeyn mukaan melodisten kuvioiden mallintaminen kehitti selvästi soittimeen liittyviä korvasta-käteen-taitoja (ear-to-hand skills). Kinesteettinen herkkyys (kinesthetic response) musiikillisiin taitoihin kehittyi rytmisen mallintamisen avulla (esim. rytmisen taustan käyttäminen). Mallintaminen ei kuitenkaan vaikuttanut positiivisesti eikä negatiivisesti oppilaan kykyyn erotella musiikin tempo, melodista rytmiä, aksenttia, pulssia, tonaalisuutta, melodiaa, fraasia, äänen laatua, ilmaisullisia nyansseja, intonaatiota, balanssia tai stemmojen lukumäärää. (Dickey 1991, 132-142.)



## 5 SOSIO-BIOLOGISET PERUSTELUT MUSIIKINOPETUKSELLE

Roger R. Rideout (2002, 36) esittelee artikkelissaan *Psychology and music education since 1950* sosio-biologisen oppimiskäsityksen (socio/biological model). Samantyyppisestä käsityksestä kirjoittaa myös Janet Mills (2007, 128-132) otsikolla *Music helping other learning*. Tämän teorian perusajatus on, että musiikilla on aivoja muokkaava vaikutus, musiikki siis tekee meistä älykkäämpiä ja näin ollen musiikkia voidaan käyttää edistämässä muuta oppimista. Tämä käsitys pohjautuu Frances Rauscherin 1990-luvulla julkaisemiin tutkimuksiin, joiden mukaan musiikin kuunteleminen vaikuttaa positiivisesti lyhytkestoiseen spatiaaliseen muistiin (”Mozart-makes-you-smarter”-ilmiö). Rauscherin, Donald G. Campbell ja muiden tutkimukset vihjasivat, että musiikki voisi muuttaa aivoja ja että oppimisella on biologinen perusta, jota voidaan muokata altistamalla musiikille. Psykologiset tavoitteet syrjäytyivät biologisten tavoitteiden tullessa ensisijaisiksi. Tärkeää oli aivokudoksen muokkaantuminen ja siten psyykkisten toimintojen parantuminen. Rideoutin mukaan tämä suuntaus on kuitenkin vasta asettanut tutkimuskohteita, eikä vielä ole valmis oppimiskäsitys. (Rideout 2002, 36.) Ei ole myöskään vielä kovin vakuuttavia todisteita siitä, että tämä uusi näkemys pitäisi liittää osaksi opetusta (Rideout 2002, 36; Mills 2007, 130-132).

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

## 6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimustehtävänä on tutkia soitonopettajaopiskelijoiden kokemuksia soittotaidon opettamisesta. Kokemuksia selvitetään tarkemmin seuraavan viiden teeman avulla:

1. Kokemukset menetelmistä soitonopetuksessa
2. Kokemukset soitonopetuksen merkityksistä
3. Kokemukset oppilaan ja opettajan välisestä suhteesta
4. Kokemukset soitonopetuksen tavoitteista ja tulosten saavuttamisesta
5. Kokemukset musiikista opetettavana sisältönä

Nämä teemat muodostin esiyymmärryksen pohjalta ja niiden avulla on tarkoitus tutkia, millaisia erilaisia kokemuksia soitonopettajaopiskelijoilla on ja miten nämä kokemukset suhteutuvat teoriaajaksosta johdettuihin pääteemoihin (vahvempaan ja väljempään ohjaamiseen perustuvat lähestymistavat, tekemällä oppiminen ja sosio-biologinen näkökulma). Aiheen spesifiydestä johtuen teoreettinen viitekehys sisältää sekä yleisiä kasvatopsykologisia teorioita ja käsitteitä, että erityisesti musiikin tai soittamisen opettamista koskevia tutkimuksia. Tarkoituksena onkin tutkia, miten kasvatopsykologiasta lainatut teoriat sopivat tämän aineiston perusteella soitonopetukseen.

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

## 7 TUTKIMUSMENETELMÄ

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

### 6.1 Teemahaastattelu

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

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

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

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

## **6.2 Aineistonkeruun toteutus ja aineiston kuvailu**

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

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

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

Haastattelut tehtiin keväällä 2013 Sibelius-Akatemian tiloissa. Haastattelupaikka oli siis kaikille haastateltaville tuttu, minkä ajattelin lisäävän turvallisuuden tunnetta ja näin auttavan haastattelun onnistumista (vrt. Eskola & Vastamäki 2007, 28-29). Tunsin melko hyvin kaksi haastateltavaa ja tiesin heidän olevan erityisen kiinnostuneita opettamisesta. Yhden haastateltavan pyysin tutkimukseen sen perusteella, että näin ilmoituksen, jossa hän tarjosi soitonopetusta. Viimeisen haastateltavan tiedot sain kyselemällä tutuiltani kuka voisi olla kiinnostunut tällaisesta tutkimuksesta. Kaikki haastateltavat olivat minulle jonkin verran tuttuja ja pienet ikä- ja statuserot haastattelijan ja haastateltavan todennäköisesti auttoivat haastateltavia kertomaan avoimesti kokemuksistaan (vrt. Eskola & Vastamäki 2007, 31).

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

### 6.3 Teorialähtöinen sisällönanalyysi ja aineiston kvantifiointi

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

Analysoin aineistoa teorialähtöisellä sisällönanalyysillä, jolloin aineisto luokitellaan aikaisemman viitekehyksen, teorian tai käsitejärjestelmän mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113). Analyysirunkoni koostuu neljästä teoriaosuudessa esittelemästäni pääluokasta: 1) Vahvempaan ohjaamiseen perustuva lähestymistapa, 2) Väljempään ohjaamiseen perustuvat lähestymistavat, 3) Hankitun tiedon/taidon välittäminen tekemällä sekä 4) Sosio-biologinen näkemys. Analyysirungon sisällä pyrin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä muodostamaan aineistosta pelkistettyjä ilmauksia ja kokoavia ala- ja yläluokkia, jotka tiivistävät aineistosta olennaisen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108-113). Analyysirungon sisällä seuran siis Laineen (2007, 40-45) määrittelemiä fenomenologisen tutkimuksen analyysin vaiheita. Pyrin kuvaamaan haastateltavien kokemukset mahdollisimman aitoina, vaikka luokittelenkin ne analyysirungon sisällä neljään pääluokkaan.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 110) mukaan aluksi tulee määrittellä analyysiyksikkö. Tutkimuskysymykseni on sellainen, että sopiva analyysiyksikkö on lauseen osa tai lause, siis jokin kerrottu yksittäinen kerrottu kokemus.

Sisällönanalyysin jälkeen kvantifioin aineiston, eli lasken miten usein jokin luokiteltu asia esiintyy aineistossa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 120-121). Tässä tutkimuksessa lasken kuinka moni haastateltavista on maininnut kyseisen luokitellun asian. En laske sitä, kuinka monta kertaa yksi haastateltava on maininnut saman asian, sillä teemahaastattelussa kaikkien haastateltavien kanssa jokaista teemaa ei ole välttämättä käsitelty samassa laajuudessa, jolloin ei ole mielekäästä laskea saman asian esiintymisfrekvenssiä yhden haastateltavan puheesta. Kuvaan aineiston matriiseina, joissa näkyvät frekvenssit kunkin asian yleisyydestä tässä

aineistossa. Kvantifiointi on tässä tutkimuksessa osana kokonaiskuvan luomista ja kokonaiskuvan luomisen jälkeen tuloksia voidaan verrata aikaisempiin teorioihin (Laine 2007, 43).

## 8 TULOKSET

### 8.1 Vahvempaan ohjaamiseen liittyvät ilmaisut

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

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

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

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

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

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

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

Yksi haastateltava kertoi näkevänsä oppilaassa työnsä jäljen:



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

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

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

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

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

Vahvemman ohjaamisen lähestymistapaan liittyvät palkitsemisen ja rankaisemisen keinot käytöksen säätelyssä tulivat selvästi esille aineistossa. Palkitseminen oli kaikilla vastaajilla käytössä ja palkintoina oli kehu, halutun kappaleen soittaminen, tarran antaminen tai leikkituokio. Kaikki vastaajat olivat kokeneet palkitsemisen hyödylliseksi menetelmäksi ja kaikki kokivat palkitsemisen myös motivoivan oppilasta. Haastateltavat puhuivat siitä, että heidän tulisi käyttää rankaisemista (tässä yhteydessä tarkoittaa moittimista) enemmän, mutta he eivät olleet vielä uskaltaneet tai osanneet käyttää sitä opetuksessaan.

Kurinalaisuus tuli usein esille haastateltavien kertomuksissa. Soittotunnilla annetaan malli ja ohjeet harjoitteluun ja kodilta toivotaan harjoittelun valvomista. Oppilasta

yritetään kannustaa ja motivoida harjoittelemaan enemmän, harrastuksen kerrotaan vaativan panostamista ja itsekuria, harjoittelematta jättäneitä oppilaita moititaan ja soittoharrastuksen kerrotaan opettavan työntekemisen taitoja.

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

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

*”ja tietysti on sellanen tavote siinä sillee, eikä vaan soitella niinku aina vaa”* (Haastateltava 3)

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

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

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

Taiteessa koetaan olevan yleiset lainalaisuudet, joita oppilaan tulisi oppia toteuttamaan. Aineistossa tämä tulee esille kommentteina oppilaan *maun kehittymisestä ja tyylinmukaisuudesta*. Vastaaja 2 kertoo siitä, miten oppilailla on kyllä luovuutta, mutta sitä pitäisi opettaa käyttämään niin, *”et se ei sitte niinku tavallaan hajota sitä”*. Haastateltava 3 puolestaan kertoo siitä, että vaikka haluaisi antaa oppilaille oppilaille vapaat kädet,

*”klassisessa musiikissa on aika paljo ne rajatki, et minkä mukaan niit tavallaan pitäis käydä”.*

Vahvempaan ohjaamiseen perustuvan lähestymistavan ilmaisuista muodostin kolme yläluokkaa: Auktoratiivinen opettaja (yhteensä 20 mainintaa), oppiminen käytöksen muutoksena (yhteensä 2 mainintaa), vahvemman ohjaamisen opetusmenetelmät (yhteensä 26 mainintaa) ja mimeettisen estetiikan traditio (yhteensä 2 mainintaa).

Yläluokka *aukatoratiivinen opettaja* sisältää seuraavat alaluokat: opettajan auktoratiiviset ohjeet ja neuvot; opettajan selittäminen ja oppilaan passiivinen tiedon vastaanottaminen; auktoriteetin kasvattaminen; oppilaan näennäinen tai pieni vaikutusvalta tunnilla; pohdintaa oppilaiden huonosta ohjeiden toteuttamisesta; opettajan työn jälki näkyvissä oppilaassa; opettajan kunnioitus ja osaamiseen perustuva auktoriteetti.

Yläluokka *oppiminen käytöksen muutoksena* sisältää ilmaukset, jotka kertovat siitä, että opettaja pystyy arvioimaan oppilaan osaamista helposti käytöksen muutoksena.

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

*Mimeettisen estetiikan tradition* yläluokkaan luokittelin kuuluvaksi ilmaisut kriteerien mukaisesta luovuudesta ja ilmaisusta.

## **8.2 Väljempään ohjaamiseen liittyvät ilmaisut**

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

*”joskus joutuu lähteen niinku tosi tavallaan silleen tosi ruohonjuuritasolta selittäään niitä asioita, että luetaan ihan ne äänet ja rytmit eka ja ja niinku kirjojetaan sormitukset sinne ja jousituksen ja ruetaan harjotteleen sitä tommosina niinku palasina (...) mut kyllä se ehkä niinku se, että vaikka joutuski lähteen tosi pienistä palasista, niin kyl musta olis kuitenkin hyvä, että se olis se kappale jotenki*

*kokonaisuudessaan heti hahmotettuna” (Haastateltava 2)*

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

*”kannattaa aina lähteä siitä, et mitä se oppilas on tehnyt sillä viikolla, et kyllähän se jossain mielessä sitä päättää, et mitä sillä tunnilla käydään läpi” (Haastateltava 2)*

Oppilaan ennakkotiedoilla (soitolla) on siis merkitystä, mutta kuten edellisessä luvussa kerroin, tuntuu tämän aineiston mukaan opettaja kuitenkin aina päättävän sen, millaisia asioita oppilaan suorituksesta lähdetään korjaamaan.

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

*”no sitte mun mielestä on ollu tavallaan ihan hyvä kysyä siltä oppilaalta, et niinku tavallaan sillain, niinku saada se itse huomaamaan, et mitä se tekee. Niinku mä oon ihan kysynyt, et mitä se haluaa tehdä jolleki fraasille tai mitä se aattelee, et mihin se menee, et tavallaan sillai johdatella, eikä sano, et toi on tos, toi on tos ja tos on huippukohta, vaan tavallaan saa sen oppilaan niinku itse keksimään ne keinot, et se on ehkä mun mielestä semmonen parempi tapa, et sit ku se tekee itse töitä, niin se voi käyttää sitä periaatteessa samaa” (Haastateltava 4)*

Edellisessä lainauksessa tuli ilmi myös se, että tavoitteena on, että oppilas olisi opettajasta riippumaton, eikä tarvitsisi niin paljoa opettajan apua.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*jotain sellasii päästää ulos niinku purkautumisia”* (Haastateltava 3).

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

*”jotenki ku se huomaa, et se edistyy niissä teknisissä asioissa, niin sit ehkä siitä tuli sille ehkä semmosta omaa intooki tehdä niitä”* (Haastateltava 4)

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

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

Myös oppilaasta riippuvat opetusmenetelmät tulivat esille kaikkien haastateltavien puheessa. Haastateltavat yrittivät *”löytää ne keinot, mitkä sopii just sille ihmiselle”*; *”keksiä eri konsteja, mitkä toimii eri tyypeille”* sekä *”hoksata jotain semmosta, mikä auttaa sitä oppilasta”*. Haastateltava 2 kertoi, että *”oppilas vaikuttaa ihan koko ajan sillä, että mitä se niinku tekee ja miten se reagoi ja mitä se oppii”*. Haastateltava 4 taas kuvasi tilannetta ongelmanratkaisuksi, kun opettaja yrittää keksiä oikeat oppilasta auttavat ratkaisut.

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

Palautetta toivottiin annettavan rehellisesti ja realistisesti ja oppilaan toivottiin luottavan realistisesti omiin kykyihinsä. Haastateltavien mukaan opettaja ei saisi asettaa oppilaita taitojensa mukaan erilaiseen asemaan, eikä opettajan tulisi vertailla oppilaita.

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

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

Väljempään ohjaamiseen perustuvista lähestymistavoista muodostin seuraavat yläluokat: Oppilaan huomioiminen aktiivisena oppimisprosessin edistäjänä ja tiedostajana (yhteensä 13 mainintaa); väljempi opettajan rooli (yhteensä 13 mainintaa); realistinen kuva itsestä (yhteensä 2 mainintaa); vertailun välttäminen (yhteensä 2 mainintaa); luovuus ja tunteet (yhteensä 22 mainintaa) sekä oppilaslähtöisyys (yhteensä 8 mainintaa).

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

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

Yläluokka *realistinen kuva itsestä* sisältää alaluokan rehellinen ja realistinen palaute. Yläluokka *vertailun välttäminen* tarkoittaa alaluokkaa oppilaiden taitotason vertailun välttäminen.

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

Yläluokkaan *oppilaslähtöisyys* luokittelin kuuluvaksi seuraavat alaluokat: vähäinen edistymisen ja opetuksen suunnittelu, eteneminen oppilaan toimintaan reagoiden; oppilaasta riippuvat opetusmenetelmät. Liitteenä (Liite 2) frekvenssitaulukot haastateltavien vastauksista

kussakin luokassa.

### 8.3 Tekemisen kautta oppimiseen liittyvät ilmaukset

Malliksi näyttäminen tuli esille yleisenä toimintatapana:

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

Malli oli useimmiten positiivinen näyttäen oppilaalle millainen on hyvä suoritus. Esille tuli myös negatiivisen mallin näyttäminen, jolloin opettaja soitti hyvän ja huonon vaihtoehdon, joista oppilaan toivottiin valitsevan hyvä ja välttämään huonoa.

Soittotunnilla tapahtuu haastateltavien mukaan opettajan malliksi näyttämistä, minkä jälkeen oppilas yrittää matkia mallisuoritusta ja opettaja korjaa tätä yritystä. Haastateltavan 1 puheesta löytyy tällainen toimintatapa, sekä negatiiviseksi malliksi luokittamani ei-toivottu suoritus:

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

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

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



*tuntuu.”*

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

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

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

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

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

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

Hankitun tiedon/taidon välittämisestä tekemällä muodostui kaksi yläluokkaa: mestariopetus ja mallioppiminen. Tässä analyysirungon osassa siis luokitus muodostui luonnostaan teorian mukaiseksi. Liitteenä (Liite 2) frekvenssitaulukot haastateltavien vastauksista kussakin luokassa.

#### **8.4 Sosio-biologiseen näkemykseen liittyvät ilmaukset**

Musiikkiharrastuksen kerrottiin olevan aktivoivaa ja hyödyllistä oppimisen kannalta. Näitä mainintoja oli kuitenkin vain yksi kumpaakin alaluokkaa kohden, joten tämä teoriarungon osa jäi pienelle huomiolle.

*”No, kyllä mää oon käsittäny, että siitä on tehty aika paljon tutkimuksia, että se on ihan niinku hyödyllistä noin niinku muutenki tavallaan oppimisen kannalta, (...) et kyl kyl se on musta niinku tosi*

*tota hyvä niinku juttu, että sitä niin paljon Suomessaki niinku on niitä opistoja ja et se on vieläki niin suosittu harrastus, et niin moni lapsi jossain vaiheessa soittaa jotain.”* (Haastateltava 2)

Kahdesta tähän analyysirungon osaan kuuluvasta vastauksesta muodostui kummastakin oma yläluokkansa. Näissä yläluokissa musiikinopiskelun koettiin olevan hyödyllistä kaiken oppimisen kannalta (yhteensä 1 maininta) ja aktivoivaa (yhteensä 1 maininta). Liitteenä (Liite 2) frekvenssitaulukot haastateltavien vastauksista kussakin luokassa.

## 9 JOHTOPÄÄTÖKSET

### 9.1 Keskeisimmät tulokset

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

TAULUKKO 1. Teoriarungon pääluokkiin liittyneiden mainintojen esiintymisfrekvenssit

Pääluokka	Yhteensä mainintoja
Vahvempaan ohjaamiseen perustuva lähestymistapa	57
Väljempään ohjaamiseen perustuva lähestymistapa	59
Hankitun tiedon/taidon välittäminen tekemällä	18
Sosio-biologinen näkemys	2

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

Osaaminen tunnistettiin kahdessa vastauksessa toiminnan muutoksena, mikä on esimerkiksi Jarvisin, Holfordin ja Griffinin (2003, 24-25) mukaan selvä behaviorismiin liittyvä piirre. Vahvempaan ohjaamiseen liittyviä piirteitä löytyi myös opetusmenetelmiin ja opettajan auktoriteettiin liittyen.

Opettajan asemaan soittotunnilla kuvattiin auktoratiiviseksi, mikä kertoo vahvempaan ohjaamiseen perustuvasta lähestymistavasta. Inkeri Savan (1993, 20) mukaan behaviorismin ja mimeettisen estetiikan tradition mukainen opetus on kriittistä taiteellisen suorituksen havainnointia tai hankittujen tietojen ja taitojen kritiikkiä ja mittaamista, mistä tässä aineistossa kertovat auktoratiiviset ohjeet ja neuvot. Tästä kertoo nimenomaan vastauksissa paljon toistunut toimintamalli, jonka mukaan opettaja antaa ohjeita ja oppilas yrittää toteuttaa niitä, minkä jälkeen opettaja kommentoi oppilaan suoritusta yrittäen parantaa sitä. Voidaan myös tulkita, että opettaja pääasiassa päättää opetuksen sisällöt, sillä *korjatessaan* oppilaan soittoa hän päättää, mikä on kehittämistä vaativa asia. Oppilaalla kuvattiinkin olevan vain näennäistä tai pientä vaikutusta soittotunnin etenemiseen. Opettajalla on mielessään käyttäytymiselle (tässä soitolle) tavoitteet, joita kohti hän oppilaan soittoa muokkaa ja esimerkiksi Rideout (2002, 34) korosti tarkkojen opetuksen tavoitteiden tärkeyttä behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisessa opetuksessa.

Inkeri Savan (1993, 20) mukaan mimeettisen estetiikan tradition mukaan taiteen koetaan seuraavan omia kokijasta ja tekijästä riippumattomia luonnonlainalaisuuksiaan. Kahden haastateltavan puheessa tuli ilmi, että oppilaan luovuus ja ilmaisu toteutuvat tiettyjen klassisen musiikin kriteerien sisällä, mikä kertoo siis mimeettisen estetiikan traditiosta.

Vahvemman ohjaamisen opetusmenetelmiä tuli haastateltavien puheessa esille paljon. Tämän yläluokka sisälsi 26 ilmausta ja oli määrältään suurin yläluokka. Haastatteluissa esille tulleiden vahvempaan ohjaamiseen perustuvien opetusmenetelmien mukaan käyttäytymisen oletetaan muuttuvan ulkoapäin tulevien vaikutusten mukaan, mikä on behavioristinen piirre (Isbell 2012, 20; Jarvis, Holford & Griffin 2003, 29-30). Jarvisin, Holfordin ja Griffinin (2003, 29-30) mainitsema yrityksen ja erehtymisen kautta tapahtuva oppiminen sekä välineellinen oppiminen tulivat molemmat esille haastateltavien puheessa. Palkitsemisen koettiin myös motivoivan oppilasta, minkä Rideout (2002, 34) liitti behaviorismin piirteisiin. Haastateltavat kertoivat, että soittotunneilla tapahtuu opettajan mallisuorituksen kopioimista, mikä Inkeri Savan (1993, 20) mukaan kuvaa behaviorismin ja mimeettisen estetiikan tradition mukaista opetusta, joskin se liittyy myös mallioppimiseen. Vahvempaan ohjaamiseen perustuvaan lähestymistapaan liittyy tässä tutkimuksessa esille tulleista opetusmenetelmistä myös kehityksen ja tavoitteiden tärkeys (esim. Rideout 2002, 34) sekä kurinalainen harjoittelu (Sava 1993, 19-21). David Purserin (2005) tutkimus tukee tämän tutkimuksen tuloksia, sillä myös Purserin tutkimuksessa korostui tekninen osaaminen, mihin tämän tutkimuksen mukaan

kurinalaisella harjoittelulla pyritään.

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

Oleellinen ero behaviorismin ja kognitiivisen tai konstruktivistisen oppimiskäsityksen välillä on siinä, että kahdessa jälkimmäisessä ajatellaan oppilaan mielensisäisillä rakenteilla olevan merkitystä uuden tiedon rakentamisessa (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 47). Väljempään ohjaamiseen perustuvaan lähestymistapaan liittyen haastateltavat kertoivatkin oppilaan huomioimisesta aktiivisena oppimisprosessin edistäjänä ja tiedostajana (yhteensä 13 mainintaa). Oppilaan mm. toivottiin rakentavan itse tietoa ja kontrolloivan oppimistaan.

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

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

Humanistinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan kokemusmaailmaa sekä tunne-elämää

ja opetuksen tavoitteisiin kuuluu ihmisenä kasvaminen sekä luovuuden kehittyminen (esim. Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1991, 79-83; Sava 1993, 24-25). Luovuus ja tunteet nousivat kvantifioinnissa toiseksi suurimmaksi luokaksi (yhteensä 22 mainintaa) ja näin voidaan todeta, että ne ovat suuressa roolissa soitonopetuksessa. Tunteiden korostaminen oppimisessa liittyy myös Savan (1993, 26-30) kuvaamaan kognitiivis-emotionaaliseen tiedon rakentamiseen. Yksi vastaajista jopa kuvasi musiikin olevan ”*aika herkkääki aistimista*”, aivan kuten Inkeri Savakin (1993, 27) kuvasi taiteellista tietoa ”*aistitiedoksi*”.

Rogersin käsityksen mukaan ideaaliminän ja reaalin tulisi olla hyvin lähellä toisiaan (Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1991, 79-81). Haastateltavat toivoivat antavansa oppilaalle realistista ja rehellistä palautetta, mikä saa tukea Rogersin teorialta.

Humanistisen oppimiskäsityksen perusajatus täyden potentiaalin saavuttamisesta ei tullut esille tämän tutkimuksen haastateltavien kertomuksissa ja siltä osin tulokset ovat eriäviä David Purserin (2005) tutkimuksen kanssa. Millsin (2007, 42-51) tutkimuksessa esille tullut innostuneisuuden tärkeys näkyi myös tässä aineistossa. Sen sijaan kommunikoinnin puute kiinnitti huomiota tämän tutkimuksen haastateltavien puheessa ja siltä osin tulokset poikkeavatkin Millsin tutkimuksesta.

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

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

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

Mallia näytettiin aineistossa monella tavalla ja mallioppiminen tuli esille kaikkien haastateltavien kokemuksissa. Haastateltavilla oli Dickeyn (1991, 132-142) tapaan positiivisia kokemuksia mallioppimisesta, vaikka tässä tutkimuksessa ei tarkemmin määriteltykään mallioppimisen tehokkuutta musiikin eri osa-alueiden opettamisessa.

## **9.2 Luotettavuuden tarkastelua ja jatkotutkimusaiheita**

Koska haastateltavina oli opiskelijoita, kuvaa aineisto nimenomaan opiskelijoiden kokemuksia ja todennäköisesti tulokset olisivat erilaisia tutkittaessa kokeneempia soitonopettajia. Arviointi (esim. tutkinnot) oli sellainen aihepiiri, josta joillakin haastateltavilla ei ollut tarpeeksi kokemuksia ja se jäi siksi osassa haastatteluja hyvin pintapuolisesti käsitellyksi. Näin ollen arviointia koskevat tulokset olisivat luotettavampia kokeneempia opettajia haastatellessa. Esimerkiksi tässä aineistossa tuli esille vahvasti se, että opettajat eivät juuri suunnittele opetusta vaan reagoivat oppilaan toimintaan. Kun on tiedossa, että haastateltavilla ei ollut juuri kokemuksia arvioinnista tai edistymisen suunnittelusta, voidaan olettaa, että myös eteneminen oppilaan toimintaan reagoiden saattaa osittain liittyä arvioinnin ja edistymisen suunnittelun kokemusten puutteeseen.

Kaikkien haastateltavien vastauksissa tuli vahvasti esille oppiminen ja edistyminen. Tämä kiinnittää huomiota, sillä suurin osa heidän oppilaistaan oli yksityisoppilaita, eivätkä haastateltavat siis olleet sidottuja mihinkään opetussuunnitelmaan, joka antaisi ehdot oppilaan edistymiselle. Oppimisen ja edistymisen korostuminen vastauksissa saattaa liittyä siihen, että vastaajat olivat itse vielä opiskelijoita. Heidän oma suhteensa soittamiseen on siis tällä hetkellä hyvin vahvasti liittynyt opinnoissa edistymiseen, jolloin edistymisen merkitys saattaa olla tästä elämänvaiheesta johtuen poikkeuksellisen korostunut myös haastatteluvastauksissa. Yksi haastateltava kuvasi soittamista jopa ”*treenimuodoksi*” ja vertasi

sitä urheiluun. Siksi olisikin mielenkiintoista haastatella pidempään soitonopettajan ammatissa toimineita ja verrata sitä, miten he puhuvat edistymisestä, kun heidän oma suhteensa soittamiseen ei ole enää todennäköisesti jatkuvaa uuden oppimista.

Henninger, Flowers ja Council (2006) kirjoittavat artikkelissaan *Pedagogical techniques and student outcomes in applied instrumental lessons taught by experienced and pre-service American music teachers* tutkimuksesta, jossa tutkittiin yhdeksää kokenutta soitonopettajaa ja viittätoista musiikkikasvatuksen opiskelijaa. He kaikki opettivat aikuiselle aloittelijalle puhallinsoittimella kappaleen ja lopuksi oppilaat esittivät oppimansa. Sekä oppitunnit, että esitykset videoitiin ja annettiin eksperteille arvioitavaksi. Tutkimuksessa selvisi, että kokeneet opettajat antoivat enemmän palautetta (sekä hyväksyviä, että ei hyväksyviä lausuntoja), he näyttivät malliksi vähemmän ja heidän oppilaat puhuivat opetustilanteessa enemmän. Oppilaan esityksen onnistumisen ja soittotunnilla puhumisen välillä on yhteys, parhaiten esiintymisessä onnistuneet oppilaat myös puhuivat soittotunnilla eniten. Tässä tutkimuksessa esille tullut oppilaiden puhumattomuus soittotunnilla saattaa siis Henningerin, Flowersin ja Councilin tutkimustulosten valossa johtua siitä, että haastateltavat ovat opiskelijoita. Haastateltavien kokemattomuus näkyi vastuksissa myös siinä, että kolme vastaajista mainitsi käyttävänsä omilta soitonopettajilta lainattuja opetusmetodeja. Olisikin hyvä jatkotutkimuksissa haastatella kokeneempia opettajia, sillä heillä olisi luultavasti selkeämpi käsitys siitä, miten he itse haluavat opettaa.

Anne Lappi (2000) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan Joensuun konservatorion soitonopettajien käsityksiä oppimisesta vertaillen näitä käsityksiä behavioristiseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen sekä mallioppimiseen. Lapin mukaan vastaavia tutkimuksia ei oltu tehty aikaisemmin ja hän mainitseekin, että samaa aihetta voisi tutkia muuallakin. Olen Anne Lapin kanssa yhtä mieltä siitä, että tätä aihetta voisi tutkia enemmänkin, jotta olisi mahdollista saada kattavampi kuva soitonopettajien kokemuksista oppimisesta. Tämän tutkimuksen tavoite oli tuoda esille erilaisia soitonopetuksen piirteitä ja jatkotutkimuksissa voisikin selvittää näiden piirteiden yleisyyttä tai esiintymistä toisessa aineistossa.

Tämän aineiston perusteella soitonopetuksessa on erilaisia tilanteita, joiden mukaan opettajan tulee muuntautua, sillä erilaisten piirteiden päällekkäisyys tuli ilmi tässä aineistossa. Esimerkiksi ristiriitaisia vastauksia löytyy oppilaan vaikutusmahdollisuuksiin liittyen:



Yhtäältä opettaja näyttäisi päättävän lähes kaiken soittotunnilla, mutta toisaalta haastateltavien puheesta oli tulkittavissa oppilaslähtöisyyteen liittyviä mainintoja. Jatkotutkimuksissa olisikin hyvä selvittää sitä, millaisissa tilanteissa soitonopettajat vaihtelevat rooliensa esimerkiksi auktoratiivisuuden ja oppilaslähtöisyyden välillä. Näiden tilanteiden ja niihin liittyvien opetustyylien kokoaminen voisi olla avuksi tuleville soitonopettajille.

## LÄHTEET

- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu university press.
- Dickey, M. R. 1991. A Comparison of Verbal Instruction and Nonverbal Teacher-Student Modeling in Instrumental Ensembles. *Journal of Research in Music Education*, 39, 132-142.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Uudistettu painos. PS-kustannus, 25-43.
- Henninger, J. C., Patricia J. Flowers, P. J. & Council, K. H. (2006) Pedagogical techniques and student outcomes in applied instrumental lessons taught by experienced and pre-service American music teachers. *International Journal of Music Education* 24, 71-84.
- Hallam, S. 2006. *Music Psychology in Education*. Institute of Education, University of London. London: CPI Group,
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2006. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.
- Isbell, D. 2012. Learning Theories: Insight for Music Educators. *General Music Today* 25, 19-23
- Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. 2003. *Theory and practice of teaching*. Toinen painos. RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Uudistettu painos. Juva: PS-kustannus, 28- 45.
- Lappi, A. M. 2000. Mitä ovien takana tapahtuu. Joensuun konservatorion solististen aineiden opettajien käsityksiä ja näkemyksiä opettamisesta ja oppimisesta. Joensuun yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. *Kasvatuspsykologia*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit

- Mathinsen, P. 2009. Mentor – i teori och praktik. Alkuperäinen teos: Mentor. Om mentoring i teori og praksis. Lund: Studentlitteratur.
- Mercer, N. & Littleton, K. 2007. Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach. Lontoo: Routledge.
- Mills, J. 2007. Instrumental teaching. Oxford music education series. Oxford: Oxford university press.
- Nielsen, K. & Kvale, S. 2000. Mästarlära som lärandeform av i dag. Teoksessa Nielsen, K. & Kvale, S. (toim.) 2000. Mästarlära. Lärande som social praxis. Alkuperäisteos: Mesterlaere. Laering som social praksis. Lund: Studentlitteratur, 27-46.
- Nielsen, K. 2000. Musikalisk mästarlära. Teoksessa Nielsen, K. & Kvale, S. (toim.) 2000. Mästarlära. Lärande som social praxis. Alkuperäisteos: Mesterlaere. Laering som social praksis. Lund: Studentlitteratur, 139-153.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3<sup>rd</sup> edition. U.S.A: Sage Publications.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Purser, D. 2005. Performers as teachers: exploring the teaching approaches of instrumental teachers in conservatoires. British Journal of Music Education 22, 287-298.
- Rostvall, A-L. & West, T. 2001. Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning. Sockholm: KMH Förlaget.
- Rostvall, A-L. & West, T. 2003. Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. Music Education Research 5, 213-226.
- Rideout, R. R. 2002. Psychology and music education since 1950. Music Educators Journal 89, 33-37.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1991. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Porna, I. & Väyrynen, P. 1993. Taiteen Perusopetuksen käsikirja. Suomen Kuntaliitto. Opetushallitus, 15-43.
- Sava, I. 1997. Taito, ilmaisu, ajattelu arvioinnin kohteina. Teoksessa Jankku-Sihvonen, R. (toim.) 1997. Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallitus. Helsinki:

Yliopistopaino

- Scott, S. 2006. A Constructivist View of Music Education: Perspectives for Deep Learning. *General Music Today* 19, 17-21.
- Scott, S. 2012. Constructivist Perspectives for Developing and Implementing Lesson Plans in General Music. *General Music Today* 25, 24-30.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä

## **LIITTEET**

### Liite 1. Teemahaastattelurunko

#### **Teemahaastattelurunko**

##### **Taustatiedot**

- opiskelujen vaihe
- urasuunnitelmat
- opetuskokemus

##### **Kokemukset menetelmistä soitonopetuksessa**

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

##### **Kokemukset soitonopetuksen merkityksistä**

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

##### **Kokemukset opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta**

- kuvaile onnistunutta opettaja-oppilas -suhdetta
- opettajan/oppilaan roolit
- opettajan kontrolli

- oppilaan vaikutusmahdollisuudet
- mitä opettaja/oppilas saa vuorovaikutuksesta

#### **Kokemukset soitonopetuksen tavoitteista ja tuloksien saavuttamisesta**

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

#### **Kokemuksia musiikista opetettavana sisältönä**

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

## LIITE 2. Analyysitaulukot

		<b>Haastateltava</b>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Vahvan ohjaamisen lähestymistavat, yhteensä 57 mainintaa</b>					
Auktoratiivinen opettaja	Auktoratiiviset ohjeet ja neuvot	x	x	x	x
	Opettajan selittäminen ja oppilaan passiivinen tiedon vastaanottaminen	x	x	x	x
	Auktoriteetin kasvattaminen	x		x	x
	Oppilaan näennäinen tai pieni vaikutusvalta tunnilla	x		x	x
	Pohdintaa oppilaiden huonosta ohjeiden toteuttamisesta	x	x		x
	Opettajan työn jälki näkyvässä oppilaassa	x			
	Opettajan kunnioitus, arvostus ja osaamiseen perustuva auktoriteetti	x			x
	Yhteensä 20				
Oppiminen käytöksen muutosta	Osaamisen arviointi helposti käytöksen muutoksesta	x			x
Yhteensä 2					
Vahvemman ohjaamisen Opetusmenetelmät	Tehtävän pilkkominen ja mekaaninen palojen harjoittelu	x		x	x
	Palkitseminen	x	x	x	x
	Rankaiseminen, tai sen yrittäminen	x	x	x	
	Palkitseminen motivoi oppilasta	x	x	x	x
	Yrityksen ja erehtymisen kautta oppiminen		x		
	Säännöllisyys, kurinalaisuus ja ajallinen panostaminen	x		x	x
	Kehitys ja tavoitteet tärkeää	x		x	x
	Mallisuorituksen kopioiminen	x	x	x	x
	Selittäminen hyvänä opetusmenetelmänä	x	x	x	x
	Oppilas kysyy, opettaja vastaa			x	
Yhteensä 26					
Mimeettisen estetiikan traditio	Kriteerien mukainen luovuus ja ilmaisu		x		x
Yhteensä 2					

		Haastateltava			
		1	2	3	4
<b>Väljemmän ohjaamisen lähestymistavat, yhteensä 59 mainintaa</b>					
Oppilaan huomioiminen aktiivisena Oppimisprosessin edistäjänä ja Tiedostajana	Oppilas tiedon rakentajana	x	x		x
	Oppilaan taitotason / ennakkotietojen huomioiminen			x	x
	Tehtävän pilkkominen sisäisen mallin rakentamiseksi		x		
	Oppiminen motivoi oppimaan lisää	x	x	x	x
	Oppilaan oma kontrolli oppimisesta ja tekemisestä, metakognitiiviset taidot	x	x		x
		Yhteensä 13			
Väljempi opettajan rooli	Oppilaan riippumattomuus opettajasta tärkeää	x	x		x
	Turvallinen opettaja	x	x	x	
	Jonkinasteinen ystävyys opettajan ja oppilaan välillä	x	x	x	x
	Oppilaan täysin omatoiminen edistyminen	x	x		x
		Yhteensä 13			
Realistinen kuva itsestä	Rehellinen ja realistinen palaute		x		x
		Yhteensä 2			
Vertailun välttäminen	Oppilaiden taitotason vertailun välttäminen	x	x		
		Yhteensä 2			
Luovuus ja tunteet	Mielikuvat ja tunteet opetuksen välineinä	x	x	x	
	Luovuus lähtee oppilaasta itsestään		x	x	x
	Luovuuteen rohkaiseminen	x	x	x	x
	Soittoharrastuksen pitäisi olla innostava asia	x	x	x	x
	Positiivinen ilmapiiri ja positiiviset kokemukset oppimisesta Ja musiikista tärkeitä	x		x	x
	Musiikki on herkkää aistimista		x		
	Persoonakysymykset, itsetunto, itseluottamus ja minäkuva	x			x
	Opetus riippuu oppilaan mielialasta / tunnetilasta	x			
	Musiikkiterapiaa / päästää ulos purkautumisia			x	
		Yhteensä 22			
Oppilaslähtöisyys	Vähäinen edistymisen ja opetuksen suunnittelu, Eteneminen oppilaan toimintaan reagoiden	x	x	x	x
	Oppilaasta riippuvat opetusmenetelmät	x	x	x	x
		Yhteensä 8			

		Haastateltava			
		1	2	3	4
<b>Tekemisen kautta oppiminen, yhteensä 18 mainintaa</b>					
Mestariopetus	Demonstraatio → kokeileminen → korjaaminen	x	x	x	x
	Opettajan konserttien kuunteleminen tai opettaja esittää Kappaleita tunnilla	x	x		
		Yhteensä 6			
Mallioppiminen	Positiivinen malli	x	x	x	x
	Negatiivinen malli	x			
	Visuaalinen, kinesteettinen tai auditiivinen malli	x	x	x	x
	Sisäisen mallin luominen oppimisen suuntaamiseksi		x		
	Liian puhumisen välttäminen, tekeminen tehokkaampaa kuin Selittäminen	x			
	Musiikin kokemisen matkiminen opettajalta			x	
		Yhteensä 12			



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

Hyödyllistä oppimisen kannalta

Aktivoivaa

Hyödyllistä kaiken oppimisen kannalta

Aktivoivaa

**Haastateltava**

1	2	3	4
	x		
	x		

Yhteensä 2