

Soile Tikka

# Soitonopettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana taiteen perusopetuksessa

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus  
viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla



Soile Tikka

Soitonopettajan rooli  
oppimismotivaation vahvistajana  
taiteen perusopetuksessa

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus  
viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Musica-rakennuksen salissa M103  
huhtikuun 29. päivänä 2017 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of  
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,  
in building Musica, auditorium M103, on April 29, 2017 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2017

Soitonopettajan rooli  
oppimismotivaation vahvistajana  
taiteen perusopetuksessa

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus  
viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 308

Soile Tikka

Soitonopettajan rooli  
oppimismotivaation vahvistajana  
taiteen perusopetuksessa

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus  
viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2017

Editors

Erja Kosonen

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

Pekka Olsbo, Ville Korkiakangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

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

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

Paula Kalaja, Department of Language and Communication Studies, University of Jyväskylä

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

Tarja Nikula, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

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

Cover photo by Laura Elo.

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7011-6>

URN:ISBN:978-951-39-7011-6

ISBN 978-951-39-7011-6 (PDF)

ISSN 1459-4331

ISBN 978-951-39-7010-9 (nid.)

ISSN 1459-4323

Copyright © 2017, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2017

## ABSTRACT

Tikka, Soile

The Role of the Instrument Teacher as a Contributing Factor in the Development of Learning Motivation in Basic Education in Music in the Arts: Teacher-Pupil Interaction in Violin Lessons.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2017, 282 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4323; 308 (nid.) ISSN 1459-4331; 308 (PDF))

ISBN 978-951-39-7010-9 (nid.)

ISBN 978-951-39-7011-6 (PDF)

The aim of this study is to find tools for the instrument teacher to support the student's learning motivation. The research is set in the cultural region of Central Ostrobothnia. The research material consists of a survey conducted by means of a questionnaire, recorded video footage of lessons given by three violin teachers, and a total of eight interviews with these teachers and their students. The data was analyzed using both quantitative and qualitative methods.

The study reveals that the most important motivation factor is the sense of relatedness of the pupil. The key factor is a close relationship between the pupil and the teacher, which allows the teacher to engage the pupil in the learning process. Especially in the early stages of music instruction, it is important that the parents support their child and take responsibility for the pupil's practicing. In adolescence, the musical peer group replaces the parents as a motivational source.

Other motivation factors are assigning the pupil pleasant and attainable repertoire and practice tasks as well as sustaining the pupil's sense of competence. The teacher's teaching skills, effective teaching methods and encouraging but specified feedback increase the pupil's feeling of competence. The student's sense of autonomy is not a relevant or necessary factor in this study.

The youth in Central Ostrobothnia have quite a conservative musical taste. An exceptional force in Ostrobothnian music schools are the Conservative Laestadian girls. These girls are talented and conscientious students, but their self-criticism is high and their sense of autonomy low. Additionally, they have a negative attitude towards continuing to play their instrument in the future.

Keywords: learning motivation, teacher-pupil interaction, violin teaching, self-determination theory

**Author's address** Soile Tikka  
Lankilantie 25  
85100 Kalajoki  
soile.tikka@ylivieska.fi

**Supervisors** PhD, Lecturer of Music Erja Kosonen  
Department of Music, Art and Culture Studies  
University of Jyväskylä

**Reviewers** PhD Mikko Anttila  
University of Eastern Finland

DMus Tapani Heikinheimo  
Helsinki Metropolia University of Applied Sciences

**Opponent** DMus Tapani Heikinheimo  
Helsinki Metropolia University of Applied Sciences

## TIIVISTELMÄ

Tikka, Soile

Soitonopettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana taiteen perusopetuksessa: opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2017, 282 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4323; 308 (nid.) ISSN 1459-4331; 308 (PDF))

ISBN 978-951-39-7010-9 (nid.)

ISBN 978-951-39-7011-6 (PDF)

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisilla keinoilla soitonopettaja voi tukea oppilaansa oppimismotivaatiota. Tutkimus kartoittaa, millainen käsitys keskipohjalaisilla musiikkioppilaitosten oppilailta on soitonopettajistaan ja musiikkioppilaitosten toiminnasta yleisesti, ja millaisia ovat opetuskäytänteet ja opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus erityisesti viulunsoiton opetuksessa.

Tutkimusaineistoni koostuu lomakekyselystä (223 vastaajaa), kolmen viulunsoiton opettajan videokameralla tallennetuista oppitunneista (yhteensä noin 40 tuntia) sekä kyseisten opettajien ja heidän oppilaidensa haastatteluista (yhteensä 8 haastattelua). Laskin kyselylomakkeiden väittämien ja kysymysten frekvenssit ja keskiarvot sekä koko vastaajajoukossa että kolmen eri ikäluokan, vastaajien sukupuolen ja opettajien sukupuolen mukaan. Lisäksi poimin omaksi osajoukokseen ns. konservatiivit ja konservatiivitytöt. Tilastollisena analyysinä laskin muuttujien välisiä korrelaatioita sekä regressioanalyyssejä. Videoaineisto koostui kahden opettaja-oppilasparin viikoittaisista viulutunneista yhden lukukauden ajan sekä kolmannen opettajan yksittäisistä opetuspäivistä. Tein videoaineiston kustakin oppitunnista omat muistiinpanonsa, joihin kokosin tunnilla opiskellut asiat ja yleisiä huomioita oppituntien tapahtumista ja vuorovaikutuksesta. Näiden muistiinpanojen pohjalta laadin kahden opettaja-oppilasparin tunneilla soitetusta ohjelmistosta kappalekohtaiset taulukot ja edelleen pitkittäisanalyysin siitä, kuinka oppilas edistyi lukukauden aikana. Oppimistulosten lisäksi analysoin oppituntien vuorovaikutusta. Kvantitatiiviseen analyysiin valitsin kultakin opettajalta 3–4 yksittäistä oppituntia, joista laskin yksityiskohtaisesti vuorovaikutukseen, opettamiseen, palautteenantoon ja soittamiseen käytetyn ajan. Haastattelut olivat 1–2,5 tuntia kestäviä puolistrukturoituja teemahaastatteluja, ja litteroinnin jälkeen teemoittelin ne aihepiireittäin.

Tutkimus nostaa esiin, että oppilaat arvioivat opettajaansa ensi sijaisesti persoonana. Tärkein oppimismotivaatiota tukeva tekijä on yhteenkuuluvuuden kokemus. Opettaja, joka onnistuu luomaan vahvan yhteyden oppilaaseensa, kykenee sitouttamaan oppilaansa tiiviimmin myös oppimisprosessiin. Opintojen alkuvaiheessa vanhempien tuki on tärkeää, mutta oppilaan kasvaessa korostuu kaveripiirin merkitys ja aito vuorovaikutus opettajan kanssa. Toinen oppimismotivaatiota tukeva tekijä on oppilaan kompetenssin kokemus. Kompetenssin kokemuksesta nostaa opettajan opetustaito, johon kuuluvat konkreettiset, ymmärrettävät ohjeet, yksityiskohtainen mutta kannustava palaute sekä saavutettavissa olevat tavoitteet. Tärkeä oppimismotivaatiota tukeva tekijä on oppilaalle mieluinen ohjelmisto, mikä lisää soittamisen elämyksellisyyttä. Oppilaan autonomian kokemus ei korostu tässä tutkimuksessa, minkä voi katsoa johtuvan ainakin osittain siitä, että tutkimukseen osallistuneet olivat pääosin alakouluikäisiä. Keskipohjalaisten nuorten musiikkimaku ja elämäntyyli ovat varsin konservatiivisia, mikä osaltaan selittää perinteisen soitonopetuksen suosiota ja alueen musiikkioppilaitosten toiminnan menestystä.

Avainsanoja: oppimismotivaatio, opettaja-oppilassuhde, vuorovaikutus, viulunsoitonopetus, itseohjautuvuusteoria



## ESIPUHE

En koskaan halunnut opettajaksi, eikä minulla ollut minkäänlaista tarkoitusta hakeutua ylipäätään musiikkialalle. Mutta sitä oikeaa ammattia pohtiessani välivuodet muusikon opintolinjalla johtivat minut kuin varkain, opiskelukavereiden esimerkkiä seuraten, opettajaopintoihin. Soitonopettajan pätevyyden piti olla vain pelastusrenkas pahan päivän varalle, mutta kuinka ollakaan, löysin itseni heti valmistumiseni jälkeen hoitamasta kokonaista virkaa – jatko-opintojen ja muusikon tehtävien rinnalla. Opiskeluaikoinani oli vallalla käsitys, että paras soitonopettaja on se kaikista tehokkain, ja mahdollisesti myös kaikkein ilkein. Ainoa ohje, jonka virkaurani kynnyksellä sain, kuului: ”Muista siten vetää tiukkaa linjaa alusta asti!” Tartuin toimeen nuoruuden innolla, halusin hoitaa työni hyvin ja kehittyä ammatissani. Pohdin kuitenkin jo heti opettajan urani alussa sitä, että oppilas olisi ensin saatava aidosti innostumaan soittamisesta, ja vasta tämän jälkeen hänelle kannattaisi syöttää tylsiä tekniikkaharjoituksia. Siirryttyäni myöhemmin Keski-Pohjanmaalle, minulle uuteen ja vieraaseen kulttuuriympäristöön, kysymys soitonopiskelun mielekkyydestä ja oppilaiden oppimismotivaatiosta kasvoi mielessäni aina vain suuremmaksi.

Väitöstutkimuksen tekeminen opetustyön ohessa on vaatinut vetäytymistä omaan kuplaan, sillä soitonopiskelun motivaation tutkiminen ei ole herättänyt juurikaan mielenkiintoa maalaismaisessa ympäristössä eikä edes kollegoiden tai musiikkioppilaitosten keskuudessa. Ymmärrän, että soitonopetuksen tutkiminen on näyttäytynyt perinteisesti pikemminkin soitonopettajien ammatti-identiteettiä uhkaavana, mutta oman projektini osalta koen tämän asenteen merkillisenä, koska itse lähestyn tutkimuskohdettani nimenomaan musiikkioppilaitoksen sisältä käsin, ja tutkimuskysymykseni ovat nousseet juuri omasta soitonopettajan työkokemuksestani. Heti tutkimusprosessin alussa sain kuitenkin kuulla kollegoilta, että tutkimusaiheeni, soitonopettajan vaikutus oppimismotivaatioon, on turha, koska ”kaikkihan sen tietävät”. Tuo sama käsitys ”turhasta tutkimuksesta” on välittynyt minulle tutkimukseni loppumetreillä myös yliopistomaailmasta, musiikkikasvatuksen oppiaineen taholta, kun olen lähes vuoden verran joutunut odottelemaan, että käsikirjoitukseni esitarkastus ja lopulta myös väitöstilaisuus saataisiin vihdoinkin pantua käytäntöön.

Tutkimustyötä tehdessäni olen pohtinut paljon entisiä opettajiani ja omaa rooliani soitonopettajana. Olen oppinut ymmärtämään sekä omaa polkuani oppilaana että toimintaani opettajana. Vaikka tietoni opettamisesta on lisääntynyt, ei oman käyttäytymisen muuttaminen ole ollut yksinkertaista; opetustyötä tehdään vahvasti omalla persoonalla ja temperamentilla. Nyt tiedän, kuinka paljon toimintaani opettajana ovat ohjanneet ennen kaikkea omat kokemukseni oppilaana olemisesta, mutta vasta vuosien työkokemuksen jälkeen olen ymmärtänyt, että kaikki oppilaat eivät ole minun kaltaisiani, eivätkä heidän opettamisessaan päde välttämättä ne samat lait, jotka olen itse kokenut tärkeinä. Rapatessa roiskuu, ja mieleni tekee pyytää anteeksi niiltä entisiltä oppilailtani, jotka ovat mahdollisesti tahtomattani lentäneet pois pesuveden mukana. Erityisellä lämmöllä olen muistellut entistä opettajaani Kotorovia, jonka pyyteetön vastuun-

kanto ja huolenpito, yhdistelmä syvää inhimillisyyttä ja vaativuutta, kantoivat minua keskeisten opiskeluvuosien läpi, ja jonka intensiivinen omistautuminen opetustyölle on edelleen merkityksellisin ohjenuorani opettajana. ”Soile, sinun probleem on minun probleem”, sanoi Eduard rauhallisesti pitäen minua kädestä, kun olin itkien ja huutanut pettymystäni opettajalleni.

Väitöskirjatyöhöni kohdistuvasta taloudellisesta tuesta tahdon kiittää Suomen Kulttuurirahaston Keski-Pohjanmaan rahastoa, jonka myöntämä apuraha mahdollisti lähes vuoden mittaisen keskittymisen tutkimustyöhön, sekä Jyväskylän yliopiston humanistista tiedekuntaa väitöskirjan viimeistelyyn kohdennetusta apurahasta.

Erityisen suuresti olen kiitollinen FT Erja Kososelle kannustamisesta ja tutkimukseni päämäärätietoisesta ohjaamisesta sekä innostuneesta asenteesta tutkimusaiheittani kohtaan. Professori Jukka Louhivuorta kiitän asiantuntevasta ohjeistuksesta työni editointivaiheessa. Esitarkastajaani FT Mikko Anttilaa ja vastaväittäjäni MusT Tapani Heikinheimoa tahdon kiittää tärkeästä, ajatuksia herättävästä palautteesta työni loppuvaiheessa. FT Pirkko Paananen-Vitikkaa kiitän aivan viime hetken kommentista ja FL Minna-Liisa Kaattaria englanninkielisten käännösten huolellisesta tarkastamisesta.

Lämpimimmät kiitokset kohdistan tutkimukseeni osallistuneille rohkeille viulopedagogeille ja -oppilaille – sekä niille, jotka ennakkoluulottomasti lupautuivat viikoittaiseen oppituntiansa videotalliointiin, että niille, jotka antoivat aikaansa haastatteluihin: ilman teitä koko tutkimus olisi jäänyt tekemättä! Lisäksi kiitän kaikkia niitä mupe-opettajia, jotka mahdollistivat ja auttoivat omalta osaltaan kyselylomakkeiden jakamisessa ja keräämisessä, sekä rehtoreita, jotka myönsivät luvat lomakekyselyn suorittamiselle. Jyväskylän yliopiston IT-keskuksen väkeä kiitän avusta videoanalyysin aloitusvaiheessa.

Työnantajaani kiitän joustavasta suhtautumisesta opintovapaa-anomuksiini. Tässä kohtaa on kai paikka kiittää myös pehtoria, joka kulki rinnallani, kun ”emäntä pyrki nostamaan statustaan”. Pieni ekaluokkalaiseni kasvoi opinnäyteprosessini aikana varsamaiseksi varhaisteiniksi; toivottavasti hän ymmärtää, miksi äiti näiden vuosien aikana kotona ollessaan ”istui niin paljon koneella tekemättä mitään”. Omistan työni tyttärelleni Juutille sekä Antille, joka meni piiloon pianon taa.

Kalajoella 23.3. 2017  
Soile Tikka

## KUVIOT

KUVIO 1	Kulttuurinen Keski-Pohjanmaa tummennettuna .....	32
KUVIO 2	Keski-Pohjanmaan kulttuurialueen kunnat (Alnus 2014) .....	33
KUVIO 3	Kansanomaisen ja taiteellisen kompetenssin suhde (Stefani 1985, 24) .....	75
KUVIO 4	Opettajan ja oppilaan musiikillisten kompetenssien optimikohtaaminen .....	76
KUVIO 5	Opettajan ja oppilaan musiikillisten kompetenssien kohtaamattomuus .....	77
KUVIO 6	Lomakekyselyyn vastanneiden ikäjakauma (n = 222) .....	102
KUVIO 7	Lomakekyselyyn vastanneiden instrumenttijakauma (N = 219) .....	103
KUVIO 8	Musiikkimaku eri ikäluokissa (n = 223) .....	120
KUVIO 9	Stanislavin ja Marketan kirjekuori .....	151
KUVIO 10	Leenan ideaali kirjekuori .....	152
KUVIO 11	Leenan todellinen kirjekuori .....	153
KUVIO 12	Tiinan kirjekuori .....	154
KUVIO 13	Toimivan soitonopetuksen malli .....	204

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Musiikkimaku a (n= 223) .....	117
TAULUKKO 2	Musiikkimaku b (n = 223) .....	117
TAULUKKO 3	Kuunneltu musiikki (n = 223) .....	118
TAULUKKO 4	Sukupuolten välinen ero musiikkimaussa A (n = 223) .....	119
TAULUKKO 5	Sukupuolten välinen ero musiikkimaussa B (n = 223) .....	119
TAULUKKO 6	Musiikinlajien kuuntelu prosentteina (%) eri ikäluokissa (n = 223) .....	120
TAULUKKO 7	Konservatiivien pitämät musiikin lajit (%) (n = 223) .....	124
TAULUKKO 8	Musiikin lajit joista konservatiivit eivät pidä (n = 223) .....	125
TAULUKKO 9	Summamuuttujien keskiarvot (n = 223) .....	129
TAULUKKO 10	Yhteenveto korrelaatioista ja regressioanalyysistä .....	131
TAULUKKO 11	Videoanalyysin yhteenvetoa ja vertailua .....	134

# SISÄLLYS

ABSTRACT  
ESIPUHE  
KUVIOT JA TAULUKOT  
SISÄLLYS

I	JOHDANTO.....	13
1	Tutkimuksen lähtökohdat .....	13
2	Suomalainen musiikkioppilaitosjärjestelmä.....	18
2.1	Musiikkioppilaitosjärjestelmän kehitys.....	18
2.2	Viulunsoitonopetus Suomessa.....	20
2.3	Tutkintojärjestelmän kehitys.....	21
2.4	Opetussuunnitelmat .....	23
2.5	Opettajana musiikkiopistossa .....	27
3	Keski-Pohjanmaa .....	32
3.1	Musiikkikulttuuria Keski-Pohjanmaalla.....	35
3.2	Musiikkimaku.....	38
3.3	Vanhoillislestadiolaisten nuorten konservatiivinen suhde musiikkiin ja nuorisokulttuuriin.....	40
II	EKSPPOSITIO .....	48
1	Pääteema: Sosiaalinen konstruktivismi .....	48
1.1	Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke.....	51
1.2	Decin ja Ryanin itseohjautuvuusteoria .....	53
2	Sivuteema: Oppimismotivaatio .....	56
2.1	Sisäinen motivaatio soitonopiskelussa .....	58
2.2	Motivaation kehittymisen tukeminen.....	61
2.2.1	Vuorovaikutus .....	62
2.2.2	Opettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana .....	66
2.3	Kirjekuorimalli.....	74
3	Lopputeema: Soitonopetusta koskeva aiempi tutkimus.....	78
3.1	Opettaja-oppilassuhde .....	78
3.2	Vanhempien rooli.....	82
3.3	Tehokas soitonopetus .....	83
3.4	Yhteenvetoja.....	88
III	ELABORAATIO .....	92
1	Tutkimusasetelma.....	92
1.1	Tutkimuskysymykset .....	92
1.2	Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus.....	94
1.2.1	Holistinen ihmiskäsitys .....	95
1.2.2	Tietokäsitys.....	97
1.3	Tutkimusaineisto.....	98

1.3.1	Lomakekysely .....	98
1.3.2	Videoaineisto.....	104
1.3.3	Haastattelut .....	111
1.4	Triangulaatio.....	114
2	Tutkimustulokset.....	116
2.1	Lomakekysely .....	116
2.1.1	Musiikkimaku ja soitettu ohjelmisto.....	117
2.1.2	Opiskelu musiikkiopistossa .....	121
2.1.3	Konservatiivit.....	123
2.1.4	Summamuuttujat ja regressioanalyysi .....	127
2.2	Laadullinen aineisto .....	133
2.2.1	Videoanalyysin yhteenvetoa ja vertailua .....	133
2.2.2	Vuorovaikutustyyli .....	141
2.2.3	Kirjekuorimalli vuorovaikutuksen kuvaajana .....	149
2.2.4	Opettajat motivoijina itseohjautuvuus- ja motivaatioteorioiden näkökulmasta.....	157
2.2.5	Opettajan rooli sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta .....	168
2.2.6	Kokeneet opettajat .....	185
IV	REKAPITULAATIO.....	196
1	Tulosten yhteenveto .....	196
1.1	Soitonopiskelun motivaatiota tukevat tekijät .....	196
1.2	”Toimivan” soitonopetuksen malli .....	201
1.3	Keskipohjalaisuus .....	206
1.4	Autenttinen opettaja .....	209
1.5	Tulosten luotettavuuden arviointia.....	214
V	CODA.....	220
	YHTEENVETO (SUMMARY).....	233
	LÄHTEET .....	235
	LIITTEET .....	253

# I JOHDANTO

## 1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Viime aikoina on käyty vilkasta keskustelua Suomen musiikkikoulutuksen tason rapautumisesta. Yksi huolenaihe on se, että musiikkioppilaitokset eivät enää pysty tuottamaan ammattiorkestereiden vaatimustasoon nähden riittävän taitavia muusikoita. Yhteiskunnan yleiset arvot ja perheiden tilanne heijastuvat myös lasten ja nuorten harrastuksiin ja samalla musiikkiopistojen toimintaan. Valtava viriketulva ja harrastusmahdollisuuksien kasvaminen on johtanut siihen, että pitkäjänteisyyttä ja sitoutumista vaativa soitonopiskelu on nuorille aina vain vähemmän houkuttelevaa. Monilla paikkakunnilla musiikkiopistoon pyrkijöitä on niin vähän, että pääsykokeista on luovuttu, ja oppilaat valitaan vapautuville oppilaspaikoille ilmoittautumisjärjestyksessä. Oppilaiden opiskelumotivaatioon liittyvät kysymykset nousevat ainakin epäsuorasti esiin taas näinä aikoina, kun opetushallitus on uudistamassa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita.

Musiikkiopistojen opetussuunnitelmat ovat väljentyneet. Oppilaitokset saavat entistä vapaammin päättää opetuksensa sisällöstä ja tavoitteista. Musiikkioppilaitosten opettajat ja rehtorit ovat vahvasti sitoutuneet omaan työhönsä; heillä on vahva halu toimia musiikin avulla oppilaiden parhaaksi. Mutta lasten väsymys, levottomuus ja monien harrastusten aiheuttama vetäminen eri suuntiin koetaan ongelmana. Oppilasainees on jo lähtökohdiltaan entistä heterogeenisempää ja opintojen kuluessa tasoerot vain kasvavat. Erityisongelmaisista lapsista on entistä enemmän ja lasten yleinen musiikintuntemus on entistä vähäisempää. Toisaalta yhä useampi lapsi aloittaa soitonopiskelun omasta, ei vanhempiansa toiveesta. Kotiharjoittelun merkitystä ei kuitenkaan ymmärretä eikä vanhemmillakaan tahdo olla kiinnostusta valvoa lastensa harjoittelua. Osa vanhemmista ei tunnista lastensa todellisia voimavaroja ja odotukset saattavat olla kohtuuttomia. Musiikin perusopetuksen pedagogiikan toimivuus ja opetuksen kehittäminen on ensisijaisesti ammattitaitoisten ja asiastaan innostuneiden opettajien varassa. Tämä korostuu erityisesti siksi, että taiteen perusopetukseen

osallistuminen on oppilaille vapaaehtoista. (Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja pedagogiikan toimivuus 2012.) Soitonopetus on edelleen monelle opettajalle kutsumusammatti, ja siksi opettajien koulutukseen, työolosuhteisiin ja jaksamiseen tulisi kiinnittää huomiota. Monet soitonopettajat pyrkivät opetuksessaan oppilaskeskeisyyteen, mutta jotta musiikkioppilaitosjärjestelmä säilyisi elinvoimaisena, soitonopetuksen sisältöä tulisi kehittää sellaiseksi, että se kiinnostaa nykyajan lapsia. Mistä siis soitonopiskeluun löytyisi mielekkyyttä, joka vastaisi niin oppilaan kuin opettajankin tarpeisiin?

Vuosituhaten alussa 14 % koko väestöstä soitti jotain soitinta ja neljäsosa oli soittanut joskus aiemmin. Soittoharrastus on vähentynyt varhaisnuorten keskuudessa. Vuonna 2002 reilu kolmasosa (38 %) 10–14-vuotiaista soitti jotakin soitinta. 10–14-vuotiaat tytöt soittivat huomattavasti poikia enemmän (42%/32%). 15. ikävuodesta ylöspäin kuitenkin pojat soittivat enemmän kuin tytöt. Sekä tytöt että pojat soittivat selvästi vähemmän kuin vuosina 1991 tai 1981, sillä vuonna 1981 yli puolet soitti jotakin soitinta. (Hanifi 2005, 120.)

Keski-Pohjanmaalla musiikkioppilaitokset eivät ole niin syvässä kriisissä kuin vastaavat oppilaitokset muualla Suomessa. Musiikkioppilaitoksiin riittää hakijoita – kunhan mainontaa ei unohdeta – ja pienillä paikkakunnilla musiikkiopistot ovat näkyvässä asemassa kunnan kulttuurielämässä. Vuonna 2004 laaditun tilaston mukaan Suomen musiikkioppilaitoksiin oli yhteensä 14611 hakijaa, joista tyttöjä oli 63,5 %. Näistä valituksi tuli 7508, tyttöjä heistä oli 63,4 %. Kun suomalaisiin musiikkiopistoihin pääsi oppilaaksi keskimäärin hie-man yli puolet hakijoista, oli keskipohjalaisiin musiikkiopistoihin keskimääräistä vaikeampi päästä, sillä valittujen osuus hakijoista oli kolmannes. Vuonna 2004 perusasteen päättötodistuksia suoritettiin 1426 ja opistotason päättötodistuksia 297, eli yhteensä 1723. Musiikkiopistoihin valituista perustason päättötodistuksen suoritti siis 19 % ja opistotason 4 %. Toimintakertomusten mukaan kahdessa Keski-Pohjanmaan kulttuurialueella sijaitsevassa musiikkiopistossa perustason päättötodistuksen suorittaneiden osuus on ollut viimeisen kymmenen vuoden aikana keskimäärin 36 %, ja opistotason päättötodistuksenkin suoritti 9 % opiskelun aloittaneista.

Vaikka oppilaita musiikkiopistossa riittääkin, olen omassa työssäni viulunsoiton opettajana Keski-Pohjanmaalla huomannut painopisteen siirtyneen varsinaisesta opettamisesta yhä enemmän motivoinnin puolelle. Verrattuna opettajanurani alkuvuosiin ei nykyisiltä oppilaita voi vaatia yhtä vahvaa sitoutumista soittoharrastukseen. Kun aiemmin harjoiteltiin säännöllisesti etydeitä ja asteikoita, jättävät nykyiset oppilaat tekniikkaharjoitukset huoletta harjoittelematta, ja mielenkiinto kohdistuu mieluummin ainoastaan itselle mieluisiin kappaleisiin. Vähemmällä vaivalla nopeita elämyksiä tuottavat tanssi- tai kevyen musiikin harrastukset vievät helposti voiton säännöllistä harjoittelua vaativasta soitonopiskelusta. Musiikkiopistoon hakeutuu usein myös ns. aktiiviharrastajia, jotka haalivat itselleen lukuisan määrän erilaisia vapaa-ajan aktiviteetteja, jolloin soittamisen kotiharjoittelulle ei tahdo jäädä aikaa tai voimia. Monipuolisesti harrastava, aktiivinen lapsi näyttää olevan vanhemmille ylpeyden aihe.

Soitonopettajat on perinteisesti koulutettu opettamaan erityislahjakkaille oppilaille soittotekniikkaa ja musiikin tulkintaa. Soittotekniikan opiskelu ei kuitenkaan enää välttämättä kiinnosta oppilaita, samoin oppilaiden kiinnostus nuotinlukutaitoa kohtaan on entistä heikompaa. Siinä missä aiemmin oppitunneilla keskityttiin kappaleiden yksityiskohtien hiomiseen, on opetuksen painopiste monen oppilaan kohdalla siirtynyt kappaleiden sävelten opiskeluun oppitunneilla – siitä huolimatta, että tällainen perustyö annetaan oppilaalle yleensä kotitehtäväksi, ja että oppilailla voivat nykyisin vaivatta kuunnella ja tutustua näin kappaleisiin internetin välityksellä. Perusteellisen ja huolellisen opettamisen sijaan koen joutuvani olemaan jatkuvasti varpaisillani, ettei oppilas turhaudu ja lopeta soittoharrastustaan; käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että monien oppilaiden kohdalla rimaa on laskettava – taiteellisen tason näkökulmasta.

Jotkut vanhemmat jättävät vastuun soitonopiskelusta ja kotiharjoittelusta opettajan ja oppilaan itsensä hartioille ja ilmaisevat korostavansa näin lapsensa itsenäisyyttä. Vanhemmat antavat lapsensa keskeyttää soittoharrastuksen aiempaa helpommin ja nuorempana, kun ensimmäiset väsymisen merkit ilmaantuvat. Vanhemmat eivät tule ajatelleeksi soitonopiskelun poikkeavan muista harrastuksista juuri siinä, että soittamista tulisi harrastaa ennen kaikkea kotona, oppituntien ulkopuolella. Kotona ei ymmärretä, että lapsen pitkäjänteinen harjoittaminen ja opiskelu edellyttävät monissa tilanteissa vanhempien tukea ja kannustavaa asennetta. Keski-Pohjanmaalla väestön koulutustaso on keskimääräistä matalampi, mikä mielestäni heijastuu sekä vanhempien että lasten yleisesti matalampana kunnianhimon. Tämä näkyy siinä, että kun jossain toisaalla vanhemmat kilpailevat keskenään lastensa menestyksestä soitto- tai vaikkapa urheilusuorituksissa – mitä en tietenkään pidä tavoiteltavana tilanteena – Keski-Pohjanmaalla vanhemmille, ja tätä myötä lapsille, näyttää riittävän matalampi taitotaso. Perheille riittää, että lapsi oppii soittotaidon alkeet, ja korkeamman taitotason saavuttaminen koetaan omaan elämänpiiriin kuulumattomaksi.

Koen soitonopettajana joutuvani ikään kuin ”kannattelemaan” useamman oppilaan soittoharrastusta. Joidenkin oppilaiden kohdalla vaikuttaa siltä, että ainoastaan soitonopettaja on kiinnostunut lapsen soittoharrastuksesta ja edistymisestä – mikä on nuorten oppilaiden kohdalla tietenkin täysin riittämätöntä. Soitonopettajan auktoriteettia ei lisää myöskään se, että jopa joidenkin hallintohenkilökuntaan kuuluvien on edelleen vaikea ymmärtää soitonopettajan olevan aivan todellinen ammatti, johon on annettu korkeakoulutasoinen koulutus: viulutuntien antaminen ei ole opettajalle harrastus! Kärjistetysti sanoen soitonopiskelun tulisi olla hauskaa, mutta lapselta ei saa vaatia velvollisuutta harjoitella. Vaikka pitkäjänteisyys onkin vähentynyt, ei oppilaiden lahjakkuus ole kadonnut mihinkään. Oppilaiden joukossa on lahjakkaita ja tunnollisia – toisinaan myös hiljaisia oppilaita, joihin en opettajana tahdo saada juuri minikäänlaista henkilökohtaista kontaktia – jotka harjoittelevat säännöllisesti ja edistyvät nopeasti. Oppilaiden keskinäiset erot soittotaidon suhteen repeävät jo ensimmäisinä opiskeluvuosina hyvinkin suuriksi, mutta tämä ei johdu lahjakkuuden vaan nimenomaan harjoittelun määrästä.



Ristiriitoja löytyy myös oppilaitosten strategioista. Oppilaitos, jossa itse työskentelen, on jo vuosia painottanut toiminnassaan musiikkiopiston sinfoniaorkesteria, johon kaikkien 2. tason suorittaneiden jousisoittajien tulisi osallistua. Samaan aikaan on kuitenkin oppilaitoksen tasosuorituksista poistettu prima vista -tehtävät, mikä on johtanut siihen, että oppilaiden nuotinlukutaitoon ei tarvitse kiinnittää soitonopetuksessa huomiota entiseen malliin. Sinfoniaorkesterissa onkin jatkuva pula jousisoittajista, koska orkesterisoitto koetaan liian haastavana. Olen havainnut sinfoniaorkesterissa istuvan soittajia, jotka lukevat stemmojaan erivärisistä sorminnumeroista. Myös improvisoinnin opettaminen on nostettu oppilaitoksen toiminnallisiin tavoitteisiin jo vuosia sitten, mutta soitonopettajille ei ole koskaan annettu minkäänlaisia työkaluja tuohon tehtävään. Käytännössä jo yksinkertaisen lastenlaulun soittaminen korvakuuulolta voi olla oppilaille riittävän haastava tavoite. Eikö nimenomaan nuotinlukutaito tai edes korvakuuulolta soittaminen ole käytännön musisoimisen kannalta keskeisempi taito kuin yksittäisen kappaleen hallitseminen ulkoa?

Tein vuonna 2005 pro gradu -tutkielman, jonka aiheena oli soittamisen motivaatio 14–15-vuotiailla musiikkiopistossa opiskelevilla nuorilla (Tikka 2005). Sen mukaan oppilaita motivoi nimenomaan mieluinen ohjelmisto ja soittamisen tuottamat elämykset. Osaamisen tunne ja uuden oppiminen olivat välttämättömiä tekijöitä soittoinnostuksen jatkumiselle. Tutkinnot ja esiintymiset lisäsivät harjoittelun määrää. Haastattelemani oppilaat pitivät soittamista henkilökohtaisena harrastuksenaan eivätkä juurikaan analysoineet soitonopettajansa toimintaa tai merkitystä. Minua jäi kuitenkin edelleen kiinnostamaan nimenomaan soitonopettajan rooli: kuinka opettaja voisi toimia soitonopiskelun motivaation tukijana ja ylläpitäjänä. Erityinen kiinnostukseni kohde on nimenomaan perusopetus, joka luo pohjan mahdollisille ammattiopinnoillekin. Ammattiopinnoissa opettajalla voi olla mahdollisuus valita itse oppilaansa – samoin kuin oppilas saattaa hakeutua jo ennalta tuntemansa opettajan luokalle – mutta perustason opetuksessa alkava opettaja-oppilassuhde on useimmiten sattumanvarainen. Opettaja joutuu näin ollen kohtaamaan hyvinkin erilaisista lähtökohdista tulleita oppilaita. Laajenevalle harrastustarjonnalle soitonopettaja ei voi mitään, mutta omaa käyttäytymistään ja asenteitaan on aina mahdollista tutkia, pohtia ja jopa muuttaa.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miksi keskipohjalaiset musiikkioppilaitokset voivat olosuhteisiin ja muun Suomen tilanteeseen nähden varsin hyvin, ja voiko tätä tietoa hyödyntää yleisemminkin soitonopetusta järjestettäessä. Tutkimuksessa on mukana kolme suomenkielistä musiikkioppilaitosta, ja käytän näistä oppilaitoksista nimityksiä Opisto 1, Opisto 2 ja Opisto 3. Toisaalta haluan saada tietoa siitä, millaisilla keinoilla soitonopettajat voisivat lisätä soitonopiskelun mielekkyyttä ja tukea oppilaiden oppimismotivaatiota. Tutkimukseni sijoittuu nimenomaan Keski-Pohjanmaan kulttuurialueelle ja kohdistuu siellä toimivien musiikkioppilaitosten oppilaisiin ja opettajiin. Tutkimusaineistoni koostuu lomakekyselystä, kolmen viulunsoiton opettajan tallennetuista soittotunneista sekä seuraamieni opettajien ja näiden oppilaiden haastatteluista.

1. Lomakekyselyn perusteella selvitän, millainen käsitys keskipohjalaisilla musiikkiopistojen oppilailla on soitonopettajiensa opetuskäytänteistä, ammattitaidosta ja persoonasta sekä musiikkioppilaitoksen toiminnasta yleensä, ja millaiset tekijät soitonopetuksessa tukevat tai mahdollisesti vähentävät oppimismotivaatiota. 2. Video- ja haastatteluaineiston pohjalta selvitän, millaisilla keinoilla erityisesti viulunsoitonopettajat motivoivat oppilaitaan, millaista on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, sekä kuinka opettajien opetusfilosofiat ja opetusmenetelmät kohtaavat käytännössä.

Aineistoni koostuu sekä kvantitatiivisesta että kvalitatiivisesta materiaalista. Erilaiset aineistot täydentävät toisiaan ja valottavat tutkimuskysymyksiäni eri näkökulmista. Lomakekyselyllä saan tietoa laajan vastaajajoukon käsityksistä ja kykenen vertailemaan eri-ikäisten ja eri sukupuolta olevien vastaajien vastauksia keskenään. Videoaineisto antaa realistisen kuvan opettaja-oppilassuhteiden todellisuudesta ja erilaisista opetuskäytänteistä. Haastattelut edustavat fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta ja nostavat esiin sellaisia opettajien ja oppilaiden kokemuksia, jotka eivät tulisi ilmi kvantitatiivisessa tutkimusotteessa tai omista opetuksen seurannasta tehdyistä havainnoistani. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien ja oppilaiden haastattelut osoittautuivatkin erittäin tärkeäksi tutkimusaineistoksi, sillä ilman niitä olisin tulkinnut opetustilanteet sekä opettajien ja oppilaiden väliset suhteet täysin toisenlaiseksi – vääriksi – kuin mitä ne haastateltujen kokemuksissa olivat. Kyselytutkimus on toki ristiriidassa fenomenologis-hermeneutiikan kanssa, mutta lomakekysely oli ainoa mahdollisuus nostaa esiin taustatietoa laajemman joukon käsityksistä.

Yksi keskeinen lähtökohta tutkimuksessa on *holistinen ihmiskäsitys*, jonka mukaan ihmisen olemuspuolet ovat tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Näistä kolmesta erityisesti tutkimukseen osallistuneiden situationaalisuus nousee merkittävään rooliin tässä tutkimuksessa. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkijan tehtävänä on ymmärtää ja tulkita tutkittavien kokemuksia ja kokemusten merkityksiä. Todellisuus merkityksellistyy vasta kun se sisältyy elämäntilanteeseen; ihminen ei ymmärrä mitään siitä todellisuudesta, joka ei sisälly hänen elämäntilanteeseensa. (Perttula 2008, 119). Koska toimin itse soitonopettajana, ja olen myös entinen oppilas, soittotuntitilanteet ovat minulle tuttuja. Oman elämäkokemukseni pohjalta minun on varmasti, ainakin jossain määrin, ulkopuolista helpompi ymmärtää soitonopettajan ja oppilaan ajatusmaailmaa ja heidän kokemuksiaan soitonopetustilanteista. Toisaalta minun on tutkijana tärkeää pyrkiä tietoisesti sulkeistamaan omat käsitykseni, jotta tulkitseminen heijastaisi liikaa omia kokemuksiani, vaan ymmärtäisin nimenomaan toisten kokemuksia.

## 2 SUOMALAINEN MUSIIKKIOPPILAITOSJÄRJESTELMÄ

### 2.1 Musiikkioppilaitosjärjestelmän kehitys

Suomen vanhin musiikkioppilaitos Helsingin musiikkiopisto (vuosina 1924–1939 Helsingin konservatorio, nykyinen Sibelius-Akatemia) perustettiin vuonna 1882 (Dahlström 1982). Tätä aiemmin soittamista opiskeltiin yksityisopettajien johdolla. Helsingin musiikkiopiston esikuvana olivat keskieuropalaiset yksityiset musiikkiakatemit ja etenkin Leipzigin konservatorio, jossa monet suomalaiset muusikot opiskelivat stipendiaatteina 1800-luvun jälkipuoliskolla (Huttunen 2002; Dahlström 1982, 23,33). Opetussisältöjen mallit tulivat Martin Wegeliuksen mukana suoraan Leipzigista (Huttunen 2002, 405; Dahlström 1982). Musiikkiopistoja perustettiin itsenäistymisen jälkeen etupäässä Suomen eteläosaan ja myös pienemmille paikkakunnille, mutta Keski-Pohjanmaa sekä Suomen itä- ja pohjoisosat jäivät vaille musiikkioppilaitoksia (Ritaluoto 1996, 95–98). Oulu sai toki kansankonservatorionsa 1920-luvulla (Huttunen 2002, 351). Musiikkiopistojen perustamisen vauhti kiihtyi 1950-luvulla, mutta oppilaitosten perustaminen ja toiminnan käynnistäminen oli riippuvaista yksittäisten asialle vihkiytyneiden henkilöiden aloitteellisuudesta ja sinnikkyydestä (Ritaluoto 1996, 23; Perälä 1993, 1). Musiikkioppilaitosten johtajat ja musiikkioppilaitostoimintojen kehittämiseen sitoutuneet henkilöt perustivat vuonna 1956 valtakunnallisen Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML), ja jo tuolloin musiikkioppilaitosten rooli oli muuttumassa ammattimaisesta opiskelusta harrastuspohjaisempaan suuntaan (Ritaluoto 1996, 25, 28–29) – perinteisissä konservatorioissa oli tapana opiskella ammattiin suuntautuneesti.

1882 perustetussa Helsingin musiikkiopistossa viulunsoitto oli yksi solistisista aineista pianon-, urkujen- ja sellonsoiton sekä yksinlaulun lisäksi (Pajamo 2007, 16; Huttunen 2002, 356). Musiikkiopiston ensimmäinen johtaja Martin Wegelius halusi kouluttaa opiskelijoista, ei pelkästään hyviä muusikoita ja musiikinopettajia, vaan myös monipuolisesti sivistyneitä ihmisiä (Pajamo 2007, 19; Huttunen 2002, 356). Enemmistö opiskelijoiden kokonaismäärästä oli naisia – perhetyttöjä, kuten Pajamo toteaa – aina 1950-luvulle asti (Pajamo 2007, 22, 28; Dahlström 1982, 37). Jo vuonna 1884 Wegelius laajensi opiston toimintaa avaamalla musikaalisesti lahjakkaita koululaisia varten alkeiskoulun, ja vuonna 1885 otettiin käyttöön kolmijako: alkeiskoulu, musiikkikoulu ja jatko-osasto. Musiikkikoulussa opiskeltiin varsinaisia konservatorioaineita ja jatko-osastossa, josta myöhemmin tuli korkeakouluosasto, päättäviä ja täydentäviä opintoja. Jatko-osasto oli tarkoitettu myös laulun- ja soitonopettajien kouluttamiseksi. (Pajamo 2007, 22–23; Dahlström 1982, 34–35, 60.) Kolmen eri tason pohjalta eriytettiin myös musiikkiopiston todistukset. Alimmalta asteelta oppilas sai todistuksen, pääaineen II kurssin sekä pakolliset aineet suorittanut sai päättötodistuksen, ja III kurssin suorittamisesta sekä menestyksellisistä julkisista esiintymisistä tai etevistä pedagogisista taidoista oppilaalle myönnettiin diplomi. Tämä kolmija-

ko jäi pieniä tarkistuksia lukuun ottamatta voimaan lähes sadaksi vuodeksi, aina vuoden 1980 tutkinno uudistukseen asti. (Dahlström 1982, 35, 37.)

Jotain symbolista, joka kuvastaa vielä tänäkin päivänä soitonopetusta ja soitonopettajien välistä yhteistyötä, on kahden autoritaarisen taiteilijan, Wegeliuksen ja Kajanuksen asemasodassa, joka jakoi Helsingin musiikkielämän heti järjestelmällisen musiikinopetuksen syntyvuosina. Kajanus perusti Helsingin orkesteriyhdistyksen ja oman orkesterin (myöhemmin Helsingin kaupunginorkesteri), jonka muusikot opettivat orkesterikoulussa. Orkesterikoulu verotti taitavimmat oppilaat Wegeliuksen musiikkiopistosta, koulussa opiskeltiin vain oman instrumentin soittamista, ja muusikon ammattiin opiskelu oli soveliasta aluksi vain miehille. Kajanuksen orkesterin soittajia kiellettiin opettamasta musiikkiopistossa, ja sekä orkesterikoulun että musiikkiopiston oppilailta oli kielletty menemästä toistensa konsertteihin. (Pajamo 2007, 25–27; Dahlström 1982, 50–51.)

Laki musiikkioppilaitosten valtionapujärjestelmästä astui voimaan 1.1.1969 ja toi toimintoihin järjestelmällisen, valtion ohjaaman alueellisen aspektin; tämä oli elinehto maaseudun musiikkioppilaitoksille sekä ylipäätään koko suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän nousulle eurooppalaisittain vertailtuna alansa eturiviin (Laurila 2000, 45; Ritaluoto 1996, 23–24). Musiikkioppilaitosten valtionavustusta koskevassa laissa lueteltiin edellytykset, jotka valtionapua saavan oppilaitoksen tuli täyttää (Ritaluoto 1996, 34; Perälä 1993, 35). Aluksi lain piiriin hyväksyttiin vain 9, mutta seuraavien 10 vuoden aikana jo yhteensä 27 musiikkioppilaitosta. Oppilaitokset, jotka eivät yltäneet lakisääteeseen valtionapuun, saattoivat hakea harkinnanvaraista, matalampaa valtionavustusta. Vuonna 1984 valtionosuutta saavien musiikkioppilaitosten valtionapu nousi 45 %:iin. (Ritaluoto 1996, 62–63.) Musiikkioppilaitosjärjestelmän mitoitusperusteeksi muodostui jo 1970-luvulla tavoite, jonka mukaan musiikkioppilaitosten tulisi antaa opetusta noin yhdelle prosentille väestöstä (Perälä 1993, 114). Vuonna 1993 musiikkioppilaitosten valtionosuusjärjestelmää uusittiin. Ministeriö vahvistaa lakisääteisille oppilaitoksille vuotuisen valtionosuustuntimäärän, jonka pohjalta valtionosuus oppilaitoksen ylläpitäjälle maksetaan. (Perälä 1993, 107–108.)

Huomattava osa suomalaisista musiikkiopistoista perustettiin 1960-luvun lopulla. Musiikkioppilaitosten opettajien ammatillinen koulutus pääsi alkamaan vuonna 1972 musiikkioppilaitosten konservatorio-osastoilla Lahdessa, Turussa, Kuopiossa ja Tampereella ja vuonna 1973 Jyväskylässä (Laurila 2000, 68). Aiemmin soitonopettajaksi saattoi pätevöityä virallisesti vain Sibelius-Akatemiassa. 1980-luvulla luotiin konservatorion jatkotutkinto, joka antoi pätevyyden musiikkioppilaitoksen lehtorin virkoihin (Laurila 2000, 160). Etenkin 1970-luvulla oli pätevien soitonopettajien pula pahimmillaan (Laurila 2000, 194; Perälä 1993, 77). Jo heti 1970-luvun alussa työskenteli kaupunkien musiikkiopistoissa itäeurooppalaisia opettajia, etenkin Unkarista, Tsekkoslovakiasta ja Neuvostoliitosta (Laurila 2000, 192). Soitonopettajien puute jatkui Suomessa vaikeana aina 1980-luvun loppupuolelle asti, mutta moni maaseudulla sijainnut musiikkioppilaitos pystyi hoitamaan oppilaansa ja säilyttämään opetuksensa laa-

dun korkeana ulkomaisten opettajien ansiosta (Laurila 2000, 237). 1990-luvulla suomalaisten soitonopettajien osaaminen ohitti jo monien keskieurooppalaisten maiden tason, ja opetuksen kysyntä ja tarjonta saavuttivat Suomen musiikkioppilaitoksissa tasapainon (Laurila 2000, 237). Suomeen hakeutuneet soitonopettajat olivat pääasiassa Itä-Euroopan maista; rautaesiripun toiselta puolelta tuleville oli korkea koulutustaso, heillä oli halu päästä töihin länteen ja he olivat tyytyväisiä opettajien palkkaukseen. Kun itäeurooppalaisia opettajia alkoi tulla Suomeen enemmän, ei musiikkioppilaitosten enää tarvinnut olla aktiivisia opettajien etsinnässä: hakijat tiesivät jo etukäteen, missä heitä tarvittaisiin ja ilmoittautuivat itse (Laurila 2000, 238).

## 2.2 Viulunsoitonopetus Suomessa

Soitonopetus Suomessa on ollut aina kansainvälistä, ja Helsingin musiikkiopistonkin alkuvuosien jousisoitonopettajat olivat enimmäkseen itäeurooppalaisia taiteilijoita (Pajamo 2007, 19–20; Huttunen 2002, 357–358; Dahlström 1982, 54). Viulunsoiton opetukseen saatiin vaikutteita myös Keski-Euroopasta ja Pohjoismaista. Itsenäistymisen jälkeen opettajisto alkoi suomalaistua. Vielä 1950–1960-luvuilla orkesterisoitinten opettajat olivat useimmiten päätoimeltaan orkesterimuusikoita. (Huttunen 2002, 406, 409–410, 425; Dahlström 1982, 177.) Sibelius-Akatemiassa viulunsoiton professoreita on ollut vuodesta 1939 alkaen. Professorit ovat olleet sekä suomalaisia että ulkomaalaissyntyisiä, mutta useimmat heistä ovat opiskelleet viulunsoittoa Keski-Euroopassa.

Viulupedagogiikan opettaminen aloitettiin Sibelius-Akatemiassa Onni Suhosen johdolla sotien jälkeen 1940-luvulla (Pajamo 2007, 201), mutta opetusohjelmaan viulupedagogiikka otettiin vasta 1955 Leena Siukosen alettua erikoistua tähän suuntaan (Dahlström 1982, 177). 1950–1960-lukujen keskeisiä viuluopettajia professori Ignatiuksen lisäksi olivat lehtorit Erik Cronvall, Arno Granroth, Inkeri Siukonen-Penttilä, Onni Suhonen, Irma Suurpää ja Aarno Salmela (Dahlström 1982, 221), mutta ketään heistä ei mainita erityisesti viulupedagogiikan merkkihenkilöinä. Sibelius-Akatemian historiikissakaan ei viulupedagogiikan historiasta mainita tämän enempää.

Venäläinen viulukoulu alkoi vaikuttaa Suomessa vuonna 1967, jolloin Tatjana Pogozeva palkattiin Onni Kelon aloitteesta kouluttamaan Oulun orkesterin jousisoittajia. Päätyönsä ohella Pogozeva alkoi opettaa myös vasta-alkajia. Pogozevan vaativuus aiheutti paniikkia suomalaisissa ammattiviulisteissa, ja osa jopa lopetti soittamisen. Pogozevan oppilaina olivat mm. Päivyt ja Maarit Rajamäki, Erkki ja Juhani Palola, Timo Vartiainen, Olavi Pälli, Tapio Myöhänen sekä Pertti Sutinen. Näistä jälkimmäisistä tuli myöhemmin konservatorioiden yliopettajia, jotka näin jatkoivat viulunsoiton didaktiikan opettamista nuoremmille sukupolville. Pogozeva sai luvan työskennellä Oulussa vain kaksi vuotta, joista toisena vuonna hän keskittyi nimenomaan alkeisopetukseen. Pogozevan mielestä Suomessa ei ollut 1960-luvun lopulla minkäänlaista opetussysteemiä. Omien oppilaidensa lisäksi Pogozeva opetti didaktiikkaa ja valvoi orkesterisoit-

tajien oppilaiden opetusta. Pogozeva korosti opetuksessaan oikeita soittoasentoja, kunnollista soittotekniikkaa, kovaa työntekoa ja oikeanlaista harjoittelua. Pogozeva piti oppilailleen useita soittotunteja viikossa ja vaati vanhempia ottamaan vastuun lastensa harjoittelusta. Pogozevan opetukselle oli tyypillistä tutkimukseen perustuva ihmisen anatomian ja fysiologian tuntemus sekä soitettavan ohjelmiston systemaattisuus. (Sutinen 2014.)

Vielä 1970-luvulla viulunsoiton järjestelmällinen opetus oli Suomessa alkuvaiheessa ja musiikkiopistojen opettajakunta soittimen kohdalla harvalukuisen, mikä näkyi esim. siinä, että Jyväskylän kahdet ensimmäiset viulukilpailut kärsivät varttuneempien sarjassa osanottajapulasta (Laurila 2000, 290). 1990-luvulla tilanne oli jo toinen. Ulkomaalaisten soitonopettajien rekrytointi maaseutumusiikkiopistoihin ja vuosia jatkunut onnistunut opettaja-oppilassuhde näyttäytyivät erinomaisena kilpailumenestyksenä myös muille kuin Sibelius-Akatemian soittajille. Keskipohjalaisen maaseutuopiston oppilaan voitettua valtakunnallinen viulukilpailu kaksi kertaa peräkkäin voitiin osoittaa, että myös maaseutumusiikkiopistot pystyivät tuottamaan jatko-opintoihin hyvin koulutettua viulistipolvea (Laurila 2000, 294). Vaikka viulunsoiton alkeisopetus on saanut paljon vaikutteita itäeurooppalaisesta koulutusjärjestelmästä, on johtava viulunsoiton ammattiopetus Suomessa ammentanut etupäässä keskieurooppalaisesta kulttuuriperinteestä.

### 2.3 Tutkintojärjestelmän kehitys

Musiikkioppilaitosten kurssitutkintojärjestelmä on peräisin 1800-luvun Leipzigin ja muista keskieurooppalaisista musiikkikorkeakouluista, mistä se otettiin ensimmäisenä käyttöön Helsingin musiikkiopistossa. Koska Wegelius vaati muusikoilta hyvää yleissivistystä, opiskelijat opiskelivat solististen aineiden lisäksi musiikkioppia ja -analyysia, musiikin historiaa, säveltäpailua ja sävelsanelua sekä kenraalibassoa (Pajamo 2007, 23–24, 26; Dahlström 1982, 24). Jousisoittajien oli pakko opiskella myös pianonsoittoa (Pajamo 2007, 26). Solististen oppiaineiden oppikurssit jaettiin 1890-luvulla kolmeen alkeiskurssiin (myöhemmin peruskurssit 1/3, 2/3 ja 3/3), niitä seuraaviin I ja II kursseihin (päättötodistus) sekä III kurssiin (diplomi). Tämä jako toteutettiin ilman ulkomaisia esikuvia ja sitä on pidetty suomalaisen musiikinopetuksen erityispiirteenä. Tutkintolautakunta muodostui kolmesta opettajasta, jotka antoivat suorituksesta arvosanan. Ensimmäiset kurssitutkintovaatimukset julkaistiin pianon-, viulun- ja urkujensoitossa sekä teoriassa. (Pajamo 2007, 24; Dahlström 1982, 37.)

Vuonna 1924 musiikkiopiston muututtua Helsingin konservatorioksi opetusjärjestelyt olivat jo suhteellisen kehittyneitä, ja käytössä olivat painettuina vakioidut alkeiskurssit sekä kurssit I, II ja III. Helsingin konservatorion johtaja Erkki Melartin oli tutustunut eri maiden konservatorioihin ja niiden opetusjärjestelyihin, ja hän uudisti 1930-luvulla lähes kaikkien musiikin teoria-aineiden sekä kosketin-, jousi- ja puhallinsoittimien kurssitutkintovaatimukset (Pajamo 2007, 48). Nämä vuonna 1936 ilmestyneet parannetut laitokset kurssitutkinto-

vaatimuksista siirtyivät sovellettuina muihinkin musiikkioppilaitoksiin, ja niitä käytettiin sekä Sibelius-Akatemiassa että musiikkioppilaitoksissa vielä 1980-luvulla (Ritaluoto 1996, 51). Kurssitutkintojen arvostelutapa – tutkinnot arvostelee monijäseninen lautakunta, jonka kokoonpano vaihtelee hieman kurssitasosta riippuen – on peräsin 1800-luvun loppupuolelta (Ritaluoto 1996, 51–52).

Vielä 1950-luvulla kurssitutkintojärjestelmää leimasi Sibelius-Akatemiasakin tietynlainen vapaaehtoisuus. Alemmat tutkinnot sivuutettiin ja opiskelijat kävivät käsiksi suoraan diplomien edellyttämiin kurssivaatimuksiin. Erityisesti orkesterisoittimissa oppilaat pyrkivät suuren soittajapulan innoittamana suoraan työelämään. (Dahlström 1982, 211.) Kun Sibelius-Akatemiassa alettiin 1960-luvun alussa velvoittaa opiskelijoilta kurssitutkintojen suorittamista, alettiin kurssitutkintoja suorittaa myös muualla maassa – Sibelius-Akatemian nimeämän sensorin läsnä ollessa (Dahlström 1982, 211–213). Alun perin 1890-luvulla vakiintuneista alkeiskursseista alettiin nyt käyttää nimityksiä peruskurssit 1/3, 2/3 ja 3/3, ja näitä suoritettiin musiikkikoulutasolla. Musiikkiopistoissa otettiin käyttöön Sibelius-Akatemian tasot I, II ja III. Myös Sibelius-Akatemian solistisissa aineissa soveltamaa pistejärjestelmää (1-25) alettiin käyttää yleisesti. (Dahlström 1982, 251.)

1960-luvun alkupuolelta lähtien Sibelius-Akatemian tutkintoja voitiin suorittaa myös tietyissä muissa musiikkioppilaitoksissa Sibelius-Akatemian nimeämän sensorin valvonnassa (Pajamo 2007, 86). 1970-luvulle tultaessa musiikkioppilaitosten opetus kehittyi sellaiselle tasolle, että katsottiin tarpeelliseksi laatia varsinainen yhteistutkintojärjestelmä Sibelius-Akatemian kanssa. Musiikkiopistojen tavoitteiden mallina toimivat Sibelius-Akatemian vakiinnuttamat kurssitutkintovaatimukset, ja yhteistutkintojärjestelmän piiriin kuuluivat solististen aineiden kurssit I kurssiin ja pianonsoiton alempaan II kurssiin asti sekä musiikin teoria- ja säveltapailututkinnot (Perälä 1993, 32). 1960-luvulta aina 1980-luvun puoliväliin asti kurssitutkintojärjestelmän kehittäminen ja uudistaminen oli pääasiassa SML:n vastuulla. Tämän jälkeen SML on vastannut perustason ja opistotason sisällöistä ja ammatillista koulutusta antavat oppilaitokset omaan koulutukseensa sisältyvistä kursseista. (Ritaluoto 1996, 52.)

1970-luvun kuluessa suurimpien kaupunkien musiikkioppilaitosten tutkinnot vapautettiin erillissopimuksella Sibelius-Akatemian kontrollista (Perälä 1993, 32). 1980-luvulle tullessa opetuksen tason musiikkiopistoissa katsottiin kohonneen riittävän korkeaksi, jotta tutkintoja voitiin suorittaa yleisestikin ilman sensoreita. Kuitenkin tutkintojen yhteismitallisuuden takia, ja etenkin niissä opistoissa, joilla ei vielä ollut virallista musiikkioppilaitoksen asemaan, oppilaitokset oppilaan oikeusturvan taatakseen säilyttivät tavan kutsua tutkintolautakuntiin vierailijoita tai teettää etenkin I-tutkinnot korkeammassa oppilaitoksessa. (Ritaluoto 1996, 53–55.)

Vuonna 1977 voimaan astuneessa musiikkioppilaitoksia koskeneessa asetuksessa myönnettiin konservatorioille oikeus antaa musiikkioppilaitosten opettajanvirkoihin kelpuuttavaa koulutusta. Nämä konservatoriot saattoivat nyt vuorostaan toimia yhteistyössä alueensa musiikkiopistojen kanssa ja valvoa näiden kurssitutkintosuorituksia. (Dahlström 1982, 252.) 1980-luvun alun tut-

kinnonuudistuksen myötä (koulutusohjelmat, musiikin kandidaatin, lisensiaatin ja tohtorin tutkinnot) Sibelius-Akatemian I-III kurseista alettiin käyttää nimityksiä C, B ja A. Kurssit I-III jäivät kuitenkin elämään edelleen muissa suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa. (Dahlström 1982, 292–293.) 1980-luvun alussa valmistuivat myös ensimmäiset kevyen musiikin kurssivaatimukset (Ritaluoto 1996, 56.)

Viimeiseen saakka kehitetty kurssitutkintojärjestelmä havaittiin liian yksityiskohtaiseksi ja raskaaksi (Ritaluoto 1996, 56). 1990-luvulla musiikkioppilaitoslainsäädäntö kumottiin ja korvattiin taiteen perusopetuksesta annetulla lailla sekä ammatillisen peruskoulutuksen osalta ammatillisesta koulutuksesta annetulla lailla. Konservatorioiden opistoasteen koulutus siirrettiin ammattikorkeakoulujärjestelmän piiriin. Vuonna 1998 voimaan tullut laki taiteen perusopetuksesta sääntelee koulutuksen tavoitteet ja keskeisen sisällön sekä henkilöstön ja opiskelijoiden oikeudet ja velvollisuudet. Opetushallituksen määräämät, edelleen voimassa olevat taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat vuodelta 2002. Opetuksen tavoitteet ja sisällöt tulee määrittellä oppilaitoksen omassa opetussuunnitelmassa, joka pohjautuu valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin. Musiikkiopistoissa voidaan opettaa myös vapaata säestystä, improvisointia ja muita solististen oppiaineiden sovelluksia, musiikin erityisalueita ja musiikkiteknologiaa, tanssia sekä musiikkiin liittyviä muita taidemuotoja. Musiikin oppiaineiden sisällöt määrittellään opetussuunnitelman perusteissa edelleen kurseina. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmia käsitellään tarkemmin luvussa 2.4.

Kurssitutkintojärjestelmä on vakiintunut tapa, ja kurssivaatimukset ovat SML:n laatimia. Yhdenmukaisilla valtakunnallisilla kurssivaatimuksilla pyritään kurssisuoritusten vertailtavuuteen. Opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet ja todistusten kaavat on laadittu ottaen huomion kurssivaatimukset. (Musiikkioppilaitostyöryhmän muistio 1997, 11–12.) SML:n toiminnanjohtajan Timo Klemettisen mukaan Opetushallitus kielsi musiikkioppilaitoksissa käytössä olleen ”tutkinto”-termin käytön, koska se viittasi ammatillisiin ja korkeasteen tutkintoihin. Tällöin entisten tutkintojen sijaan alettiin käyttää termiä tasosuoritus. Musiikkioppilaitoksen myöntämässä päättötodistuksessa on mainittava, minkä vaatimusten mukaan päättösuoritukset on tehty (esim. Suomen musiikkioppilaitosten liiton kurssivaatimukset). SML:n laatimat tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet ovat vuodelta 2005. Tasosuoritusten sisällöt antavat entistä enemmän oppilaalle vapautta ja opettajalle vastuuta ohjelmiston suhteen. Soittonnostuksen herättäminen ja hyvän musiikkisuhteen ylläpitäminen nostetaan etusijalle.

## 2.4 Opetussuunnitelmat

”Taiteen perusopetus on tavoitteellista tasolta toiselle etenevää ensisijaisesti lapsille ja nuorille järjestettävää eri taiteenalojen opetusta, joka samalla antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua asianomaisen taiteenalan



ammattilliseen ja korkea-asteen koulutukseen” (Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998, 1 §). Musiikkiopistoissa annettava taiteen perusopetus on pääsääntöisesti laajan oppimäärän mukaista. Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998 5 § määrittelee, että taiteen perusopetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt päättää opetushallitus ns. opetussuunnitelman perusteissaan, jotka ovat vuodelta 2002. Laajan oppimäärän mukaiset opinnot rakentuvat varhaisiän musiikkikasvatuksen, musiikin perustason ja musiikkiopistotason opinnoista. Opetuksen tulee luoda edellytyksiä hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin elämänikäiselle harrastamiselle sekä antaa valmiudet musiikkialan ammattiopintoihin. Musiikin opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan henkistä kasvua ja persoonallisuuden lujittumista sekä luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Opetuksen tulee ohjata oppilasta keskittyneeseen, määrätietoiseen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn sekä rakentavaan toimintaan yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Opetuksen tehtävänä nähdään myös kansallisen musiikkikulttuurin säilyttäminen ja kehittäminen, vuorovaikutus muiden musiikinopetusta ja taideopetusta antavien oppilaitosten ja tahojen kanssa sekä kansainvälisen yhteistyön edistäminen. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002.)

Opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, eli oppiminen nähdään aktiivisena ja tavoitteellisena prosessina, johon yksilöllisten ominaisuuksien ja motivaation lisäksi vaikuttaa opiskelu-ympäristö. Musiikin oppimisen katsotaan olevan vuorovaikutuksellista ja tilannesidonnaista ja liittyvän olennaisesti siihen sosiaaliseen ja kulttuuriseen tilanteeseen, jossa se tapahtuu. Koska oppiminen on seurausta oppilaan omasta toiminnasta, on opettajan keskeinen tehtävä kehittää sekä oppilaan opiskelutaitoja että opiskelu-ympäristöä sellaiseksi, että se mahdollistaa erilaisten oppilaiden edistymisen. Oppilas tulee opettaa arvioimaan omaa opiskeluaan ja oppimistaan sekä omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Keskeistä on vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä ja oppilaiden kesken sekä erilaisten oppimis-, työskentely- ja arviointitapojen huomioon ottaminen. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002.)

Opetussuunnitelman perusteet korostavat opiskelu-ympäristön laatua: tavoitteena on avoin, rohkaiseva ja myönteinen ilmapiiri. Opiskelu-ympäristön tulee antaa oppilaille mahdollisuus asettaa omat tavoitteensa, oppia työskentelemään itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa sekä löytää itselleen sopivia työskentelytapoja. Oppimis-ympäristön tulee mahdollistaa oppilaan turvallinen kasvu ja kehitys, vuorovaikutustaitojen, aloitekyvyn ja pitkäjänteisyyden kehittyminen sekä kannustaa oppilaan aktiivisuutta, luovuutta, itsenäistä ajattelua ja oppimismotivaatiota. Onnistumisen kokemukset kasvattavat oppilaan uskoa omaan kykyihinsä, ja musiikissa ne syntyvät usein vasta pitkäjänteisen työskentelyn kautta. Oppilaalla tulee olla mahdollisuus kykyjensä ja musiikillisen ilmaisunsa tavoitteelliseen ja monipuoliseen kehittämiseen. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002.)

Instrumenttiopintojen lisäksi taiteen perusopetukseen musiikin laajaan oppimäärään kuuluvat yhteismusisointi ja musiikin perusteiden opiskelu. Mui-

ta opetuksen osa-alueita ovat musiikin kuuntelukasvatus ja säännöllinen esiintyminen (esiintymiskoulutus) sekä mahdolliset valinnaiskurssit. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään opintojen eri osa-alueiden laajuus sekä näiden aineiden tavoitteet ja yleiset oppisisällöt. Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa määritellään yksityiskohtaisesti, mitä oppilaitoksen opetussuunnitelman tulee sisältää. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002.)

Perustasolla instrumentti- ja yhteismusisointitaitojen opintojen keskeisenä sisältönä on perehtyminen pääinstrumentin perustekniikkaan ja -ohjelmistoon sekä yhteismusisoinnin perusteisiin. Säännöllinen esiintyminen on osa opintoja ja mahdolliset sivuaineopinnot ja valinnaiskurssit suunnitellaan tukemaan oppilaan musiikillista kehitystä. Musiikkiopistotasolla oppilaan tavoitteena on kehittää taitojaan ja tietojaan niin, että hän saa valmiudet musiikkiharrastuksen itsenäiseen jatkamiseen tai ammattiopintoihin, laajentaa musiikin ja sen eri tyylien tuntemustaan sekä syventää kykyään luovaan ilmaisuun musiikin keinoin. Opintojen keskeisenä sisältönä on kehittää oppilaan musiikillista ajattelua, pääinstrumentin soittoteknistä hallintaa ja ohjelmiston tuntemusta niin, että hän kykenee itsenäiseen työskentelyyn. Oppilas harjaantuu omaksumaan ja esittämään laajoja musiikillisia kokonaisuuksia sekä syventää kykyään musiikin tulkintaan ja musiikilliseen vuorovaikutukseen. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002.)

Oppilaan arvioinnin tulee ohjata opiskelun tavoitteiden asettamista, auttaa oppilasta niiden saavuttamisessa sekä tukea oppilaan hyvän itsetunnon kehittymistä. Oppilaille on tiedotettava arvioinnin periaatteista, ja arviointimenetelmät on valittava siten, että ne mittaavat asetettujen tavoitteiden saavuttamista, soveltuvat käytettyihin opetusmetodeihin ja tukevat oppimista. Oppilaan edistyminen tulee arvioida vuosittain, ja oppilaan tulee saada kaikista suorituksista myös sanallinen palaute. Suoritettuaan musiikin perustason tai musiikkiopistotason laajan oppimäärän, oppilas saa koulutuksen järjestäjältä päättötodistuksen. Päättötodistus on virallinen asiakirja, ja sen tulee sisältää opetussuunnitelman perusteissa luetellut seikat. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002.)

Kunkin koulutusta järjestävän oppilaitoksen tulee hyväksyä oman taiteenalanensa opetussuunnitelma, tämän opetussuunnitelman tulee täsmentää ja täydentää perusteissa esitettyjä tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä. Opetussuunnitelma on keskeisin ja tärkein väline oppilaitoksen opetustyön kehittämisessä. Tutkimuskohteinani olevien keskipohjalaisten musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmat rakentuvat pitkälti opetussuunnitelman perusteiden pohjalle. Opetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet, oppimiskäsitys sekä oppimisympäristön kuvaus on lainattu lähes sana sanalta opetussuunnitelman perusteista.

Ylivieskan seudun musiikkiopiston (YSMO) opetussuunnitelmassa oppilaitoksen omiksi arvoiksi mainitaan ihmisyyden kunnioittaminen, oppilaan erityispiirteiden huomioiminen ja kannustavuus. Koko henkilökunta kehittää vuorovaikutustaitojaan ja opettajat haluavat oppia uutta. Opettajat käyttävät merkittävänä osana opetusmateriaalia kaikissa kehitysvaiheissa oppilaan itse

valitsemia tai säveltämiä teoksia sekä improvisointia. Solististen aineiden opettajat asettavat lukukausittain yksilölliset tavoitteet yhdessä oppilaan kanssa ja kirjaavat tavoitteiden saavuttamisen yhteisenä arviona opintokirjaan. Oppimisympäristössä korostetaan yksilöopetuksen ainutlaatuisuutta, soitonopettajan merkittävää vaikutusta ja erityistä vastuuta suhteessa oppilaaseen sekä moniarvoisuutta. Ulkomusiikillista kilpailua tulee välttää. 2. tason suoritettuaan oppilas voi vaihtaa pääaineekseen kamarimusiikin. (Ylivieskan seudun musiikkiopiston opetussuunnitelma 2006.)

Jokilaaksojen musiikkiopisto (JMO) korostaa rooliaan musiikkikulttuurin ja taiteiden kehittämisessä sekä kulttuuriyhteistyössä erilaisten paikallisten instituutioiden ja kulttuuritoimijoiden kanssa. Oppilaitos toimii alueella aktiivisena kulttuurin tuottajana ja toimii taidevaikuttajana paikallisesti, kansallisesti ja kansainvälisesti eri kulttuuriyhteistyöfoorumeissa. JMO näkee oppilaitoksen tehtävänä myös kansainvälisen musiikkikulttuurin vaalimisen. Opistossa tapahtuvaa opetusta voidaan integroida muuhun taiteen opetukseen tai taideprojekteihin sekä oppilaitoksen ulkopuolella tapahtuvaan konserttitoimintaan. Yhteistyö oppilaan, hänen vanhempiansa ja opettajan kesken on keskeisessä asemassa, kun oppilasta ohjataan tavoitteelliseen opiskeluun. Opettajat tukevat oppilaan opintoja läpi koko opintojen ajan sekä antavat neuvoja harjoitteluun, esiintymiseen ja tutkintojen suorittamiseen. Mahdolliset valinnaiskurssit voivat laajentaa instrumenttitaitoja, lisätä musiikin perusteiden tuntemusta tai kehittää ilmaisu- ja esiintymistaitoja. (Jokilaaksojen musiikkiopiston opetussuunnitelma 2012.)

Keski-Pohjanmaan konservatorion perusopetuksen toiminta-ajatus perustuu vahvaan ja monipuoliseen maakunnalliseen musiikkiperinteeseen sekä aikaansa seuraavaan käytännön muusikkoutta painottavaan pedagogiseen osamiseen. Yhteistyössä alueen muiden toimijoiden ja organisaatioiden kanssa oppilaitos edistää koko alueen kilpailukykyä, vetovoimaisuutta ja hyvinvointia. Perusopetuksessa korostetaan yhteisötoimintaa sekä tutustumista musiikin eri tyylilajeihin ja oppilaita innostetaan ja motivoidaan laadukkaaseen musisoimiseen yhdessä opiskelijatovereiden kanssa. Opetuksen tarkoituksena on tavoitteellisuuden lisäksi tukea oppilaan kasvua esiintymiskykyiseksi, esteettisiä ja taiteellisia arvoja vaalivaksi yksilöksi sekä kannustaa oppilaita musiikillisen tekemisen heittäytymiseen ja itseilmaisuun. Perusopinnoissa on mahdollista opiskella klassisen ja pop-jazzmusiikin lisäksi myös kansanmusiikin oppisisällöillä. Oppilaan on osoitettava edistymisensä pääaineessaan vuosittain joko suorittamalla kurssi tai esiintymällä oppilaskonsertissa tai vuositutkinnossa. Siirryttäessä perustasolta opistotasolle oppilaan kanssa käydään kehityskeskustelu ja hänelle laaditaan henkilökohtainen opetussuunnitelma. Opistotasolla oppilaan on mahdollista painottaa opintojaan suuntautumisensa mukaan joko musiikkiharrastuksen itsenäisen harrastamisen valmiuksien kehittämiseen tai musiikin ammattiopintovalmiuksien kehittämiseen. Opettajan ja oppilaan yhdessä kullakin lukukaudelle määrittämä opiskelusuunnitelma kirjataan oppilasarvioinnissa käytettävään oppimispäiväkirjaan. (Keski-Pohjanmaan konservatorion perusopetuksen opetussuunnitelma 2004.)

## 2.5 Opettajana musiikkiopistossa

Vaikka opetussuunnitelma on tärkein väline oppilaitoksen opetustyön kehittämässä, se, mitä musiikkioppilaitosten oppitunneilla käytännössä tehdään, riippuu lähes täysin yksittäisten opettajien henkilökohtaisista käsityksistä ihmisestä, tiedosta, musiikista, opettamisesta ja oppimisesta. Kurkelan ja Tawaststjernan (1999, 105) tutkimuksen mukaan opetussuunnitelmilla on musiikkioppilaitosten käytännöissä hyvin vähän merkitystä, sillä opetussuunnitelman seuranta ei juurikaan harjoiteta. Opetussuunnitelma koetaan lähinnä muodollisuudeksi, ei oppilaitoksen toimintaa aidosti ohjaavaksi työkaluksi (Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja pedagogiikan toimivuus 2012, 48, 53). Koska opettajat eivät tunne opetussuunnitelmaa ja esim. soitonopetukselle asetettuja tavoitteita, he toimivat tiedostamattomien tai perinteisten menettelytapojen pohjalta, ja oppilaitoksen opetuskäytännöt määräytyvät ns. piilo-opetussuunnitelman mukaisiksi.

Anttila (2004) on listannut tyypillisimpiä piilo-opetussuunnitelmallisia ilmiöitä, jotka näyttäytyvät, eivät kaikissa, mutta monissa musiikkioppilaitoksissa. Länsimaisen taidemusiikin valta-asema on tyypillinen valtaosalle musiikkioppilaitoksista, vaikka opetussuunnitelman perusteet eivät siihen velvoita. Opiskeluun liittyy usein oppilaiden sosiaalista vertailua, opetus perustuu ulkoiseen motivaatioon ja oppilaiden keskinäistä kilpailua korostetaan. Opettajalla on autoritaarinen asema oppilaaseen nähden, ja oppilaan näkökulma ja tavoitteet sivuutetaan opetuksessa. Oikea työnteko ja viihtyminen koetaan opettajien taholta usein ristiriitaisina asioina. Soitonopiskelun ensisijaisena tehtävänä nähdään ammattiin valmentaminen. (Anttila 2004, 205.) Piilo-opetussuunnitelman kontrollointi ja kehittäminen edellyttävät, että opettajat tulevat tietoisiksi omasta ajattelustaan ja toimintansa perusteista.

Oppilaskeskeisyys tarkoittaa siis, että soitonopettajan tulisi tutustua läheisesti jokaisen oppilaan henkilökohtaisiin lähtökohtiin ja kykyihin ja opettaa jokaista oppilasta yksilöllisesti, tämän henkilökohtaiset ominaisuudet ja lähtökohdat huomioon ottaen. Soitonopettaja voi arkisessa opetustyössään toimia suhteellisen vapaasti ja käyttää hyvinkin persoonallisia opetusmetodeja. Opettaja voi räätälöidä opetuksensa kunkin oppilaan yksilöllisiä tarpeita vastaaviksi, henkilökohtaiset ominaisuudet ja mieltymykset huomioon ottaen. Soitonopettajan työtä ei käytännössä juurikaan valvota oppilaitoksen johdon taholta, kunhan oppilaat suorittavat tasosuorituksia – kaikissa oppilaitoksissa eivät soitonopettajat joudu edes tämän kaltaiseen tulosvastuuseen. Kaikki opettajat eivät tunne opetussuunnitelman sisältöä vaan hoitavat opettajan tehtäviään kukin omalla tyylillään ja itse omat tavoitteensa asettaen. Monesti soitonopettajan toimintaa valvovat ainoastaan oppilaiden vanhemmat – esittäen toisinaan mitä värikkäämpiä kannanottoja ja tunnepitoisia arviointeja opettajan opetustaidosta ja persoonasta. Kuitenkin on tavallista, että vaikka oppilaat äänestävät jaloillaan eli keskeyttävät suurella joukolla soitto-opintonsa, eivät opettajat tai oppilaitoksen johto välttämättä reagoi asiaan millään tavalla.

Soittotuntitilannetta on joskus verrattu psykoterapiaan. Opettaja voi toimia oppilaalle samaistumiskohteena, jonka antama psyykinen tuki ja kannustus voivat edistää oppilaan kokonaisvaltaista kasvuprosessia, kehittää oppilaan persoonallisuutta, lievittää hänen ahdistuneisuuttaan ja jopa korjata kotielämän vääristymiä (Hanifi 1998, 403–407; Sinkkonen 1990, 125–126). Hyvässä ja vaikuttavassa terapiassa terapeutti on autenttinen, hyväksyvä ja ehdottoman positiivinen asiakasta kohtaan (Hougård 1996, 141). Toisaalta musiikkioppilaitoksissa on menneinä vuosikymmeninä vaikuttanut soitonopettajia, jotka ovat saattaneet herättää oppilaassa vastenmielisyyttä ja pelkoa, ja soitonopiskelu on alkanut tuottaa oppilaalle enimmäkseen stressiä, mielihahaa ja pettymyksiä. Arvostetuille pedagogeille on suotu oikeus näyttää tyytymättömyytensä oppilaan taitotasoon hyvinkin temperamentikkaasti, ja soittotuntien jännittynyt ilmapiiri on ollut luonnollinen osa soitonopetusta motivoituneellekin oppilaalle (mm. Valo 2016, 43). Vääristynyt opettaja-oppilassuhde on voinut johtaa kasvavaan ahdistukseen ja pakonomaiseen suoritustarpeeseen. Taidemusiikin opiskelu on pitkän tradition välittämistä ja se vaatii suurta omaksumiskykyä. Tiukan musiikkikoulutuksen käynyt ja ankaraan kurinalaisuuteen tottunut soitonopettaja on saattanut tiedostamattaan heijastaa herkkään lapsen itse kokemaansa katkeruutta tai nöyryyksiä. Taidealoilla kouluttautuminen edellyttää nöyryyttä sekä luottamusta siihen, että opetettavat asiat ovat järkeviä ja ne kannattaa omaksua. Asiallisen kriittisesti voi opetettavaan käytäntöön tai ajatukseen suhtautua vasta, kun sen on ensin kunnolla ymmärtänyt. Tästä syystä opiskelu ja omaksuminen edellyttävät aina jonkinasteista alistumista. (Kurkela 1993, 337–345, 363 – 366, 389 – 391.)

Yksilöopetuksessa jokaisella opettajalla on hyvät mahdollisuudet tutustua oppilaaseen, ja jokaisen oppilaan edistymisen paras asiantuntija on nimenomaan oppilaan oma soitonopettaja. Soitonopettaja ja oppilas voivat luoda keskenään hyvinkin syvän ja läheisen suhteen, mutta oma soitonopettaja ei yksin riitä arvion antajaksi, vaan lopullisen arvion oppilaan osaamisesta ja edistymisestä antaa ulkopuolinen arvosteluraati. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan päättösuoritusten arvioijia täytyy olla vähintään kaksi, käytännössä päättösuoritukset arvioi useimmiten omista kollegoista muodostuva useampijäseninen lautakunta. Kukin raadin jäsen arvioi toisten oppilaita aina omasta koulutus-, kulttuuri- ja asennetaustastaan käsin. Niinpä soitonopettaja joutuu oppilastaan päättösuoritukseen ohjatessaan ottamaan huomioon oppilaan lähtökohtien ja mieltymysten lisäksi myös lautakunnan jäsenten henkilökohtaiset mieltymykset ja arvot ja esim. musiikkimaun – ainakin jos opettaja haluaa oppilaalleen mahdollisimman korkean arvosanan. Perinteisesti ei ole ollut lainkaan harvinaista, että oppilaiden tasosuorituksia on arvioitu hyvinkin suurin ja säälimättömin – ja täysin subjektiivisin – sanakääntein.

Musiikkioppilaitoksille on tyypillistä, että niissä on usein koulukuntaristiriitoja ja tulehtuneita henkilösuhteita (mm. Koistinen & Ylioinas 2004, 73; Kurkela & Tawaststjerna 1999, 131–136). Etenkin jos opettajakunnan kulttuuri- ja koulutustaustassa sekä musiikillisissa mieltymyksissä on suurta vaihtelua, ei ole ihme, että musiikkioppilaitoksen asiantuntijaorganisaatiossa kollegoiden

keskinäinen yhteistyö ei aina suju saumattomasti. Suorituskeskeisyys aiheuttaa kilpailua myös opettajien välille, sillä on tavallista, että sekä oppilaan menestymisen että epäonnistumisen katsotaan olevan lähes täysin opettajan vastuulla. Opetushallitus nostaa esiin yhden musiikkioppilaitoksissa elävän, arviointia koskevan todellisen ongelman: oppilaitoksissa on tiedostettava, että oppilasarviointinissa arvioinnin kohteena ei ole opettaja ja hänen ammattitaitonsa. Mikäli arviointi kohdistuu opettajaan – tai opettaja kokee arvioinnin kohdistuvan itseensä – on vaarana, että oppilas välineellistyy palvelemaan tavoitteita, jotka liittyvät enemmän opettajan kompetenssin kokemukseen kuin oppilaan oppimisprosessiin. Davidson & Scutt (1999) toteavat tutkimuksessaan, että opettajan rooli ja vastuu ovat keskeisessä asemassa tutkintoihin valmentaututtaessa, mutta että valmentaessaan oppilastaan tutkintoa varten soitonopettajat ovat usein huolissaan ennen kaikkea oman ja oppilaansa maineen puolesta – oppimisprosessin jäädessä näin toissijaiseen rooliin. Musiikkioppilaitoksissa opettaa tänä päivänä vielä hyvin erilaisista koulutustaustoista ja erilaisista musiikkikulttuureista lähtöisin olevia opettajia. ”Oppilas on opettajansa käyntikortti”-periaate elää monessa työyhteisössä ja soitonopettajien keskuudessa. Käyntikortti-periaate juontanee juurensa vanhasta traditiosta, mutta kertoo myös soitonopettajien työkokemuksen myötä kasvaneesta ammattitaidosta ja vastuuntunnosta. Toki opettajalla on suuri vaikutus oppilaansa oppimistuloksiin, mutta nykykäsityksen mukaan oppilas ei ole pelkkä *tabula rasa*, jonka opettaja voi muokata omaksi luomukseksi – oppilas on aktiivinen toimija, jolla on myös oma tahto.

Tuskin kukaan kiistää sitä, että eri opettajien opetustuloksissa on eroja. Huolimatta yhteisestä opetussuunnitelmasta ja yhdessä hyväksytyistä tutkintovaatimuksista jokainen opettaja asettaa oppilailleen eritasoisia vaatimuksia edistymisen ja soittotaidon laadun suhteen. Jotkut opettajat onnistuvat valmentamaan lähes kaikki oppilaansa päättösuoritukseen saakka. Vaativat opettajat odottavat oppilailta intensiivistä sitoutumista soittoharrastukseen, edellyttävät ahkeraa harjoittelusta ja ohjelmiston mahdollisimman varmaa ja täydellistä hallintaa. Toisille opettajille riittää epätäydellisempikin suoritus, mutta oppilaat edistyvät opetussuunnitelman puitteissa, oppilaan yksilölliset lähtökohdat huomioon ottaen. On kuitenkin myös vähemmän vastuuntuntoisia opettajia, jotka eivät onnistu luomaan oppilaisiinsa innostuksen kipinää, ja joilla oppilaiden edistyminen on niin hidasta, että oppilaat toisensa jälkeen keskeyttävät soitonopiskelun. Toisaalta, jos opetustekniikaltaan taitavakin opettaja on oppilaan näkökulmasta liian vaativa, hioo soittotekniikkaa liian yksityiskohtaisesti, antaa turhan haastavia soittotehtäviä ja lykkää tasosuorituksia, on vaarana sama lopputulos: oppilas turhautuu ja lopettaa soitonopiskelun.

Toki oppilaiden lahjakkuudessa ja lähtökohdissa on suuriakin eroja. Pianonsoittoon pyrkiviä lapsia on pääsykokeissa yleensä aina runsaasti, ja piano-opettajat voivat noukkia suuresta joukosta parhaat hakijat. Harvinaisempien instrumenttien opettajat joutuvat tyytymään niihin oppilaisiin, jotka mahdollisesti suostuvat valitsemaan melko sattumanvaraisestikin juuri kyseisen soittimen. Vähemmän lahjakkaiden oppilaiden opettaminen on työläämpää, ja vaatii

opettajalta monenlaista kekseliäisyyttä ja luovuutta. Erot eri opettajien opetus-  
tulosten välillä selittyvät varmasti myös opettajien opetustaidolla ja asenteella  
opetustyötä kohtaan. Lahjakkuus helpottaa opiskelua, mutta innokkuudella ja  
pitkäkestoisella harjoittelulla myös vähemmän lahjakas voi hankkia soittotai-  
don. Oppilaan synnynnäisten ominaisuuksien sijaan oppimista hidastavat pi-  
kemminkin tarkoituksenmukaisen ohjauksen puute ja vähäinen opiskelumoti-  
vaatio (Anttila 2004, 64; Maijala 2003, 191). Musiikkioppilaitosjärjestelmä perus-  
tettiin alun perin musiikillisesti erikoislahjakkaiden lasten kouluttamista varten;  
erikoislahjakkuutta tarvitaan varmasti ammatillisiin huippusuorituksiin, mutta  
mielestäni aivan tavallisetkin lapset kykenevät halutessaan suorittamaan perus-  
tason päättötodistuksen. Menestyminen opinnoissa edellyttää pitkäjänteisen  
työskentelyn taitoa, positiivista asennetta opiskeltavia asioita kohtaan, positiiv-  
ista käsitystä itsestä oppilaana, sosiaalista tukea vanhemmilta ja toveripiiristä  
sekä pedagogisesti taitavaa opettajaa (Anttila 2004, 66–67).

Keskusteltuani eri yhteyksissä kokeneiden jousisoitinopettajien kanssa  
olen huomannut joidenkin tulleen työkokemuksensa myötä siihen tulokseen,  
että he ottavat oppilaille kaikki soittimeen haluavat lapset. Pääsykokeiden ja  
musikaalisuustestien sijaan nämä opettajat korostavat nimenomaan oppilaan ja  
perheen motivaatiota soitonopiskelua kohtaan – pienten lasten kohdalla erityi-  
sesti vanhempien vastuuta kotiharjoittelusta. Jos lapsen sävelkuulo ei ole kehiti-  
tynyt, se johtuu yleensä siitä, että lapsi ei ole kuullut riittävästi musiikkia. Pek-  
karisen (2012) mukaan sävelkuuloa voi kehittää yksinkertaisesti kuuntelemalla  
musiikkia sekä käyttämällä kuuloa stimuloivia menetelmiä. Sen sijaan, että  
syyttäisivät oppilaitaan lahjattomuudesta ja suosittelisivat soittoharrastuksen  
lopettamista, taitavat pedagogit ovat kehittäneet uusia, ”lahjattomille” räätälöi-  
tyjä opetusmetodeja. Musiikkiopistoon pyrkivien motivaatiota yritetään kartoit-  
taa Keski-Pohjanmaallakin jo pääsykoevaiheessa haastatteleamalla hakijoita ja  
näiden vanhempia sekä palkitsemalla lisäpistein niitä, jotka pyrkivät oppilain-  
useita kertoja.

Soitonopettajien koulutus on tapahtunut perinteisesti oppipoikajärjestel-  
mällä, ja se on ollut hyvin käytäntöpainotteista. Yksilöopetuksena soitonopetus  
poikkeaa muusta opetuksesta, mutta silti soitonopettajien koulutus on keskitty-  
nyt normatiiviseen didaktiikkaan, soittotekniikan ja musiikin tulkinnan opet-  
tamiseen. Koulutuksessa tarjotut opetusmenetelmät, niiden syvyys ja laajuus ovat  
olleet riippuvaisia didaktiikan kursseja opettavan tai opetusharjoittelua ohjaa-  
van opettajan henkilökohtaisista mieltymyksistä. Viulunsoiton alkeisopetukses-  
sa tavallisimmat opetusmenetelmät Suomessa ovat ns. venäläinen viulukoulu, Su-  
zuki-viulukoulu ja Colourstrings-menetelmä. Erikoistuaakseen tietyn opetusfilo-  
sofian - esim. Suzuki- tai Colourstrings-metodin - käyttäjäksi, soitonopettajan  
on osallistuttava erityiseen maksulliseen koulutukseen. Vuorovaikutustaitoihin  
tai henkilökohtaiseen opetusfilosofiaan ei soitonopettajien koulutuksessa ole  
kiinnitetty juurikaan huomiota. Yksilöopetuksessa ja etenkin musiikin tulkin-  
taan liittyvien kysymysten parissa opettaja joutuu jollain lailla kohtaamaan oppi-  
laan tunne-elämän. Soittotuntitilanteisiin sopivaksi katsotut vuorovaikutustyy-  
lit on kuitenkin omaksuttu perinteisesti omilta soitonopettajilta tai työkoke-

muksen myötä. Soitonopettajien koulutuksen siirryttyä ammattikorkeakouluihin on koulutuksen sisältö muuttunut teoreettisemmaksi, enemmän pedagogiseksi, ja opintoihin kuuluu mm. tutustuminen erilaisiin oppimiskäsityksiin. Opiskelijat joutuvat pohtimaan henkilökohtaista opetusfilosofiaansa ja tutustumaan musiikkioppilaitosten käytössä olevaan opetussuunnitelman perusteisiin. Ammattikorkeakoulutuksen myötä on musiikkipedagogin opintolinjan oppilasvalintaan kuulunut myös jonkinlainen soveltuvuuskoe; aiemmin opiskelijat soitonopettajien koulutukseen valittiin yksinomaan soittotehtävien perusteella.



### 3 KESKI-POHJANMAA

KULTTUURINEN KESKI-POHJANMAA. Keski-Pohjanmaa on nykyisin pienehkö maakunta Länsi-Suomessa. Hallinnollinen Keski-Pohjanmaa jakautuu kahteen seutukuntaan. Kokkolan seutukuntaan kuuluvat Kannus ja Kokkola, Kaustisen seutukuntaan kuuluvat Halsua, Kaustinen, Lestijärvi, Perho, Toholampi ja Veteli. Keski-Pohjanmaan liitto -kuntayhtymän osajäseninä ovat lisäksi Kruunupyy, Kalajoki, Sievi, Reisjärvi ja Kinnula. (Keski-Pohjanmaan liitto: Jäsenkunnat, 2014.)



KUVIO 1 Kulttuurinen Keski-Pohjanmaa tummennettuna

Keski-Pohjanmaa on alue, jossa hallinnolliset rajat eivät vastaa kulttuuri-identiteetin piiriä. Aiemmin Keski-Pohjanmaan maakunta ulottui myös nykyisen Pohjois-Pohjanmaan maakunnan alueelle. Keskipohjalainen kulttuurialue on laajempi kuin nykyinen hallinnollinen maakunta ja vastaa melko hyvin historiallista Keski-Pohjanmaata. Historiallisenkaan Keski-Pohjanmaan rajaaminen ei ole yksinkertaista. Aikaisemmin Keski-Pohjanmaahan on luettu kuuluvaksi nykyisen Pohjois-Pohjanmaan lounaiset osat aina Pyhäjokea myöten. 1600-luvulta lähtien Keski-Pohjanmaa koostui kuudesta suurpitäjästä, jotka olivat Pietarsaari, Kruunupyy, Kokkola, Kälviä, Lohtaja ja Kalajoki (Virrankoski 1997, 40). Alueelle on tullut asutusta ja kulttuurivaikutteita aikojen kuluessa eri suunnista. 1500- ja 1600-luvulla saapui uudisasukkaita Savosta ja Keski-Suomesta (Virrankoski 1997, 37–38). Myös Ruotsista on saapunut koko historiallisen kauden aikana sekä uutta väestöä että kulttuurivaikutteita. 1990-luvun lopun valtakunnallisessa hallintouudistuksessa Keski-Pohjanmaan pohjoisosat liitettiin Pohjois-Pohjanmaahan ja eteläiset kunnat Pohjanmaan maakuntaan.

Kulttuurillinen Keski-Pohjanmaa ulottuu yli maakunta- ja läänirajojen Pohjois-Pohjanmaan lisäksi myös Pohjanmaan ja Etelä-Pohjanmaan maakuntien alueille. Virrankosken (1997) ja Wiirilinnan (2005) mukaan Keski-Pohjanmaahan kuuluvat liiton täys- ja osajäsenten lisäksi myös Alavieska, Haapajärvi, Luoto (Larsmo), Nivala, Pedersöre, Pietarsaari, Pyhäjärvi, Uusikaarlepyy ja Ylivieska. Vilkuna (1965) katsoo, että historialliseen ja maantieteelliseen Keski-Pohjanmaahan kuuluvat edellä mainittujen kuntien lisäksi Haapavesi, Oulainen, Pyhäjoki, Merijärvi ja Vihanti. Laajimmillaan kulttuuriseen Keski-Pohjanmaahan kuuluvat myös Evijärvi ja Käsämäki (Alnus 2014).



KUVIO 2 Keski-Pohjanmaan kulttuurialueen kunnat (Alnus 2014)

Asutus Keski-Pohjanmaalla on keskittynyt seutua halkoviin luode-kaakko-suuntaisiin jokilaaksoihin sekä rannikolle. Joet ovat kautta aikojen toimineet Keski-Pohjanmaalla rannikkoa ja sisämaata yhdistävinä kulkuväylinä sekä kuljetusreitteinä, kalastuspaikkoina ja voimanlähteinä. Keski-Pohjanmaata halkovat Purmojoki, Ähtävänjoki, Porasenjoki, Perhon- eli Vetelinjoki, Lestijoki, Kalajoki ja Pyhäjoki. (Virrankoski 1997, 11.) Tärkein elinkeino Keski-Pohjanmaalla on ollut maatalous (Kauppinen 1990, 106). Vuonna 2011 Suomessa oli kaikista työpaikoista alkutuotannossa 3,5 %, Keski-Pohjanmaalla vastaava luku oli 9 %. Keski-Pohjanmaan elinkeinorakenteessa korostuvat koko maahan verrattuna alkutuotannon ja pienteollisuuden työpaikat, ja yritys rakenne on mikro- ja pk-yritysvaltainen. Maakunnan palvelualojen osuus puolestaan on suhteellisesti

pienempi kuin koko maassa. Näiden painotusten myötä koulutusrakenteessa näkyy vahva toisen asteen koulutuksen osuus. (Keski-Pohjanmaan liitto: Elinkeinorakenne, 2014.) Keskipohjalaisen aikuisväestön koulutustaso on keskimääräistä alhaisempi, korkeammin koulutettu väestö keskittyy etupäässä Kokkolaaan ja Ylivieskaan (Suomen virallinen tilasto: Väestön koulutusrakenne 2012, Liitekuvio 4).

Työttömyysaste Keski-Pohjanmaalla oli vuonna 2013 Suomen alhaisimpia (Suomen virallinen tilasto: Työssäkäynti 2013, Liitetaulukko 2). Maakuntakohtaiset työttömyystilastot eivät kuitenkaan anna täysin todellista kuvaa, koska osa keskipohjalaisista kunnista sijaitsee Pohjois-Pohjanmaan hallintoalueella. Myös taloudellinen huoltosuhde on Keski-Pohjanmaalla keskimääräistä matalampi, vaikka perheet ovatkin keskimääräistä suurempia (Suomen virallinen tilasto: Työssäkäynti 2012, Liitekuvio 1). Syntyvyyslukemat Keski-Pohjanmaalla ovat heti Pohjois-Pohjanmaan jälkeen Suomen toiseksi korkeimmat. Vuonna 2013 Keski-Pohjanmaan kokonaishedelmällisyysluku oli 2,30, koko maan keskiarvon ollessa 1.75 (Suomen virallinen tilasto: Syntyneet 2013, Liitetaulukko 1.) Tutkimuskohteenani olleista kunnista suurimmassa osassa kokonaishedelmällisyysluku oli vieläkin korkeampi, vuosien 2009 - 2013 välillä keskimäärin yli 2,50 (vrt. koko maa 1,85), mikä selittyy juuri sillä, että kunnat kuuluvat hallinnollisesti Pohjois-Pohjanmaan maakuntaan (Suomen virallinen tilasto: Syntyneet 2013, Liitekuvio 3). Poliittisilta arvoiltaan keskipohjalaiset kunnat ovat Suomen Keskustan kannattajia: alueen 25 kunnasta Suomen Keskusta hallitsee enemmistönä 17 kunnan kunnanvaltuustoa. Suomen Keskusta on suurin puolue kaikissa suomenkielisissä kunnissa, lukuun ottamatta Kokkolaa, Ylivieskaa ja Veteliä. Ruotsinkielisissä kunnissa, joita on viisi, valtaa käyttää paljolti Suomen ruotsalainen kansanpuolue, RKP. (Tilastokeskus, kunnallisvaalit 1976-2012, puolueiden kannatus.)

HENGELLISYYS. Keskipohjalaiselle hengelliselle elämälle on ollut ominaista herätysliikkeiden suuri merkitys sekä kirkon piirissä että sen ulkopuolella. Keski-Pohjanmaa on ollut etenkin herännäisyyden ja vanhoillislestadiolaisuuden taistelukenttää, mutta seudulla ovat vaikuttaneet myös evankelisuus, viidesläisyys sekä vanhoillislestadiolaisuudesta lohjenneet rauhansanalaisuus eli pikakesikoisuus ja uusheräys. Eräiden herätysliikkeiden piirissä vastustetaan esimerkiksi naispappeutta edelleen voimakkaasti. Perinteisistä herätysliikkeistä herännäisyys on nykyisin kaikista vapaamielisin: jyrkkää rajaa ”maailmaa” vastaan ei vedetä, ja herännäisyyden ja yhteiskunnan välinen jännite on selvästi muita herätysliikkeitä alhaisempi esim. moraalikäsitusten osalta (myös Salomäki 2010). Herännäisyyttä on paljon Kalajokilaakson lisäksi Sievissä, Reisjärvellä, Pyhäjärvellä, Kannuksessa ja Kälviällä. Evankelinen liike korostaa uskollisuutta Raamatulle ja kirkon tunnustuskirjoille. Evankelisuutta esiintyy erityisesti hallinnollisen Keski-Pohjanmaan alueella. ”Viidesläisyys” korostaa henkilökohtaisen uskonratkaisun merkitystä ja sitä on esiintynyt erityisesti Kokkolassa ja Kalajoella. (Virrankoski 1997, 262-266, 389-391.)

Vanhoillislestadiolaisia johtavat maallikot, jotka suhtautuvat jyrkästi perinteestä poikkeavaan ajatteluun. Liikkeen tiukka sisäinen valvonta rajoittaa tuntuvasti yksittäisen kristityn elämää ja näyttää 2000-luvulla hyvin konservatiiviselta. Vanhoillislestadiolaisuutta on erityisesti Keski-Pohjanmaan pohjoisosassa. Rauhansanalaiset ja uusheräys ovat opillisesti pääpiirteittäin samalla kannalla kuin vanhoillislestadiolaiset, mutta he eivät tuomitse ulkopuolisia kristittyjä eivätkä rajoita yhteisönsä jäsenten elämää. Rauhansanalaiset ja uusheräys jättävät esimerkiksi television katselemisen, lapsiluvun suunnittelun tai vaikkapa musiikkimaun yksityisen ihmisen omantunnon asiaksi. Uudella heräyksellä on kannatusta etenkin Kalajokilaaksossa, rauhansanalaisia on paljon varsinkin Kalajoella ja Ylivieskassa, ja Pohjanmaan ruotsinkieliset lestadiolaiset ovat yleensä rauhansanalaisia. Uudenheräyksen ja rauhansanalaisten suhteet vanhoillislestadiolaisiin ovat hyvin kylmät. (Virrankoski 1997, 389–391.)

Keski-Pohjanmaalla on myös neljä herätysliikkeiden omaa kansanopistoa: heränneiden Raudaskylän kristillinen opisto, uudenheräyksen Kalajoen kristillinen opisto, Kaustisen evankelinen opisto ja vanhoillislestadiolaisten Reisjärven kristillinen opisto. Kirkon ulkopuolisia uskonnollisia yhteisöjä Keski-Pohjanmaalla ovat helluntalaiset, baptistit, metodistit, adventistit, Jehovan todistajat ja mormonit. Näistä suurin ryhmä ovat helluntalaiset. (Virrankoski 1997, 391–392.)

Kalajoki (1969) on todennut, että hengellinen elämä voimakkaine herätysineen on toisaalta auttanut pysymään henkisesti vireessä, mutta ainakin siellä täällä hengellisyys on jonkin verran rajoittanut muun henkisen elämän harrastusta. Väestön suhtautuminen aineellisiin ja henkisiin arvoihin on ollut hyvin asiallista, jopa laskelmoivaa. Kansanomainen käsitys ”herrojen kotkotuksista” on kauan eksyttänyt valistuneitakin mieliä, ja ahdasmielinen ympäristö on toisinaan pyrkinyt musertamaan kansan syvien rivien luovaa lahjakkuutta. Vaikka Keski-Pohjanmaalta ei löydy kovinkaan paljon erikoiskulttuureja ja kulttuurisaran merkkihenkilöitä, on kaikkialla silti esiintynyt valistushalua, kurkottautumista sivistykseen sekä pyrkimystä arjesta ja aineellisuudesta henkisyys. Keskipohjalainen henkinen maisema muistuttaa paikallista maisematyyppiä; se on tasainen, karuhko ja hieman ilmeeton. Keskipohjalainen kulttuuriperinne on painottunut korkeakulttuurin sijaan kansanomaiseen itseilmaisun tarpeeseen ja yhteisöllisyyden tunteeseen, ja se on ilmennyt hengellisenä lauluna, pelimannimusiikkina sekä kuoro- ja orkesterisoittona.

### 3.1 Musiikkikulttuuria Keski-Pohjanmaalla

Keski-Pohjanmaalla on ollut perinteisesti vilkasta musiikkielämää. Herännäisyyden alkuaikoina soittamista pidettiin syntinä ja ”viulut lyötiin säpäleiksi seinään”, joten musikaalisuus on ilmentynyt erityisesti ahkerana laulun harrastuksena (Krapu 2005). 1920-luvulta alkaen on Kokkolassa ja maaseutupaikkakunnillakin toiminut kuoroja ja erilaisia orkestereita. Toholammilla, Oulaisissa, Ylivieskassa ja Nivalassa on ollut perinteisesti puhallinorkestereita, Vetelissä,

Kalajoella ja Oulaisissa menestyviä kuoroja (Pohjois-Pohjanmaan kulttuurin kehittämissuunnitelma 1992). Nivalan soittokunta on perustettu jo 1890, ja 2000-luvun alussa perustettiin Jokilaaksojen oratoriokuoro (Krapu 2005). Kuorolauluperinne on ollut tyypillistä etenkin Kalajokilaaksossa, mistä on kerätty hyvin vanhoja virsisävelmiä (Isohanni 1969). ”Seurapirttien virrenveisuu oli Kalajokilaakson varhaisin musiikkikoulu”, on Akseli Ollila todennut (Kalajoki 1969).

Erityisesti Keski-Pohjanmaa tunnetaan pelimannikulttuuristaan. Paikalliset kansanmiehet ymmärsivät jo viime vuosisadan alussa perinteisen musiikkinsa arvon ja aloittivat kansansävelmien ja viulukappaleiden nuotintamisen. Suosituimpia soittimia ovat olleet viulu, kantele ja harmonikka. Kun pelimannimusiikin suosio alkoi hiipua toisen maailmansodan jälkeen, ryhtyivät paikalliset pelimannit ja nuorisoseurat elvyttämään perinnettä kokoamalla pelimanniyhtyeitä ja järjestämällä musiikkikilpailuita. Taitavia ja tunnettuja soittajia on ollut erityisesti Vetelinjoen ja Lestijoen varrella, varsinkin Kaustisilla ja Vetelissä mutta myös Kälviällä, Ullavassa, Kannuksessa ja Toholammilla. Laadukkaita kansanmusiikkiryhtyeitä löytyy myös Haapavedeltä, ja Kalajokilaaksonkin kunnissa on ollut omat nimekkäät soittajansa (Isohanni 1969). Haapavesi on ollut perinteisesti tunnettu nimenomaan kanteleensoitostaan (Kalajoki 1969). Television ja radion välityksellä pelimannimusiikki levisi myös valtakunnallisesti koko kansan tietoisuuteen. Heikki Laitinen on selittänyt kansanmusiikin suosion nousua siten, että se on ollut osa maaseudun puolustusreaktiota Suomen teollistumiseen, runsaaseen maaltamuuttoon ja maalaisväestön arvostuksen väheneemiseen. Keski-Pohjanmaalla pidetään kesäisin, pääosin talkoovoimin, kahdet kansainväliset kansanmusiikkifestivaalit. Kaustisilla on järjestetty 1960-luvulta lähtien Pohjoismaiden vanhimmat ja suurimmat kansanmusiikkijuhlat. Pienempimuotoinen Haapavesi folk aloitti 1989. Kansanmusiikkitapahtumien lisäksi maakunnassa järjestetään myös mm. Oulaisten musiikkiviikko, Kaustisen kamarimusiikkiviikko, Kokkolan ooppera ja Lohtajan kirkkomusiikkijuhlat.

Kansanmusiikin perinne on edistänyt myös konserttimusiikin harrastusta Keski-Pohjanmaalla. Edesmenneiden pelimannien ja kanttorien jälkeläiset ovat kouluttautuneet klassisen musiikin ammattilaisiksi ja palanneet synnyinseudulle muusikoiksi ja musiikkipedagogeiksi (Tuomi-Nikula 2016, 29, 33; Valo 2016, 41). Klassisen musiikin lippulaiva maakunnassa lienee Juha Kankaan perustama Keski-Pohjanmaan kamariorkesteri (Tuomi-Nikula 2016, 33–34). Jokilaaksojen musiikkiopiston kamariorkesteri ja Haapaveden kamariorkesteri ovat osoituksia siitä, että orkesteritoimintaa on voitu harjoittaa jo vuosikymmeniä myös maakuntakeskusten ulkopuolella. Ylivieskassa toimii musiikkiopiston orkesteri Vieska Sinfonietta. Uudenlaista yhtyemusiikkia edustavat viihdeorkesteri Guardia Nueva Kokkolassa, samoin kuin JMO:n harmonikkaorkesteri According the rhythm. Kesäisin soitonopetusta saa Keski-Pohjanmaalla maineikkailla Kälviän ja Raudaskylän musiikkileireillä. Myös eri herätysliikkeiden kansanopistot ovat aktiivisia musiikkikurssien tarjoajia.

**MUSIIKKIOPPILAITOKSET.** Keski-Pohjanmaalla on annettu järjestelmällistä musiikinopetusta 1960-luvulta lähtien neljässä eri musiikkioppilaitoksessa: Pie-

tarsaaren seudun musiikkiopistossa, Keski-Pohjanmaan konservatoriossa, Ylivieskan seudun musiikkiopistossa ja Jokilaaksojen musiikkiopistossa. Ammatimuusikoksi voi opiskella kahdessa eri ammattikorkeakoulussa. Myös Kaustisen musiikkilukio on omassa lajissaan tunnettu. Keski-Pohjanmaa muodostuu pääosin pienehköistä, maaseutumaisista kunnista ja kaupungeista, ja paikalliset musiikkioppilaitokset toimivat usean eri kunnan alueella. Koska suuret kasvukeskukset puuttuvat, on keskipohjalaisiin musiikkiopistoihin ollut monesti vaikeaa rekrytoida päteviä soitonopettajia. Keski-Pohjanmaa on ulkopuolisin silmin eräänlainen tabula rasa, kuten rehtori Aho toteaa (Tuomi-Nikula 2016, 82).

Maakuntaliiton hallituksen asettama toimikunta alkoi kaavailla musiikkiopistoa Keski-Pohjanmaalle jo vuonna 1953 mutta aloite oppilaitoksen perustamiseksi syntyi vasta vuonna 1966, jolloin Keski-Pohjanmaan musiikkiopisto perustettiin. Opetusta annettiin heti vuonna 1967 Kokkolan lisäksi Kaustisella ja Kannuksessa, ja vuoteen 1969 mennessä sivutoimipisteitä oli perustettu myös Halsualle, Veteliin ja Kälviälle. (Kauppinen 1990, 101; Tuomi-Nikula 2016, 19, 24–26.) Keski-Pohjanmaan musiikkiopisto pääsi lakisääteisen valtionavustuksen piiriin jo vuonna 1972 (Perälä 1993, 80). Keski-Pohjanmaan musiikkiopiston oppilaat ja oppilasorkesterit alkoivat saada heti 1970-luvulla valtakunnallista tunnustusta ja menestystä erilaisissa musiikkikilpailuissa (Tuomi-Nikula 2016, 51). Musiikkialan ammatillista orkesterisoittajakoulutusta alettiin järjestää vuonna 1983. Keski-Pohjanmaan musiikkiopisto muuttui Keski-Pohjanmaan konservatorioksi 1988 (Virrankoski 1997, 413). Pian tämän jälkeen käynnistettiin musii-kin kansanmusiikkipainotteinen ohjaajakoulutus, ja 1990-luvun alussa perustettiin musiikkioppilaitoksen opettajan opintolinja (Tuomi-Nikula 2016, 74, 81). Toisen asteen ammatillinen peruskoulutus, musiikkialan perustutkinto, käynnistyi vuonna 1995. Konservatorion opistoasteen koulutus siirtyi Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakouluun 1999. Nykyisessä Centria-ammattikorkeakoulussa annetaan myös kansanmusiikin amk-koulutusta (Tuomi-Nikula 2016, 81). Tällä hetkellä Keski-Pohjanmaan konservatoriolla on sivutoimipisteitä aiemmin mainittujen lisäksi Evijärvellä, Lohtajalla, Kruunupyysä ja Toholammilla.

Kala- ja Pyhäjokilaaksoissa kunnat eivät päässeet yksimielisyyteen yhteisestä opistosta, joten alueelle syntyi vuonna 1968 kaksi oppilaitosta: Ylivieskan seudun musiikkiopisto ja Jokilaaksojen musiikkiopisto (Kauppinen 1990, 101). Idea maalaiskuntien omasta musiikkiopistosta syntyi, kun juuri perustettu Keski-Pohjanmaan musiikkiopisto esitti haluavansa oppilaita ympäri maakunnan (Luhtasela 2005). YSMO ja JMO toimivat aluksi ilman lakisääteistä valtionapua. YSMO siirtyi täyden valtionavun piiriin vuonna 1982 (Kakko 1988) ja Jokilaaksojen musiikkiopisto 1985 (Perälä 1993, 101). Tämä johti siihen, että opettajakunnan tuli olla virkoihin kelpoisia, ja oppilaiden suorituksiin ja päättötodistuksiin alettiin kiinnittää entistä enemmän huomiota (Kakko 1988).

Alkuvuosina esim. YSMO:n opettajilla ei ollut käytössään opetussuunnitelmia, vaan opettajat joutuivat suunnittelemaan opetuksensa tavoitteet itse (Savela-Kananoja 1998). Keskipohjalaisten musiikkiopistojen alkuvuosien suurimmat ongelmat olivat talouden järjestämisen lisäksi vakinaisen opettajakun-

nan puute sekä omien toimitilojen puuttuminen (Kakko 1988, Siirilä 1988, Toivola 1998, 1988). Opettajat olivat pääosin oululaisia, mutta jopa kuopiolaisia pestattiin (Vähäsarja 2015, 142). Opettajakuntaan kuului myös paikallisia kantoreita, musiikin opettajia sekä puhtaasti harrastajasoittajia (Ylivieskan seudun musiikkiopiston vuosikertomus 1968). JMO sai ensimmäisen päätoimisen viranhaltijan, rehtorin, vuonna 1974 (Vähäsarja 2015, 141). Opettajien nopea vaihtuminen, pätevien opettajien puute sekä kielivaikeudet ulkomaalaisten opettajien kanssa hidastivat oppilaiden edistymistä (Siirilä 1988). 1980-luvun puolivälistä alkaen saatiin maaseutuopistoissakin soitonopettajien virkoja täytettyä vakituisesti palkkaamalla korkeasti koulutettuja soitinpedagogeja entisistä Itä-Euroopan maista, ja oppilaiden taso lähti nousuun (mm. Vähäsarja 2015, 148). Toimintakertomuksista käy kuitenkin ilmi, että vielä 1980-luvun loppupuolella tuntiopettajina saattoi toimia oppilaitoksen omia oppilaita, ja opettajan ja oppilaan välinen ero soittotaidossa oli hyvinkin pieni. Kokkolassa viulunsoitonopetusta ovat antaneet myös isobritannialaiset opettajat (Tuomi-Nikula 2016, 61). Nykyisin on tyypillistä, että soitonopettajan virkoihin Keski-Pohjanmaalle haakeutuneet ovat nimenomaan keskipohjalaislähtöisiä tai itäeurooppalaistaustaisia. Pienillä paikkakunnilla musiikkioppilaitosten ongelmana on monesti asianmukaisten opetustilojen puute. Opetustiloina toimivat useimmiten koulut tai muut kuntien tai seurakuntien omistamat tilat.

Soitonopettajan työ pienissä kunnissa on hyvin itsenäistä. Monilla paikkakunnilla musiikkioppilaitoksilla ei ole omia opetustiloja, joten soitonopettajat opettavat iltapäivisin ja iltaisin erilaisissa vuokratiloissa. Kontakteja ja vuorovaikutusta kollegoiden kanssa voi opetuspäivinä olla hyvin vähän tai ei ollenkaan. Valtaosassa kuntia on vain yksi opettaja kutakin instrumenttia kohden. Työn itsenäisyys mahdollistaa kuitenkin sen, että soitonopettaja voi toimia opetustyössään hyvinkin omaperäisellä tavalla, eivätkä erilaiset toimintatavat herätä päivittäisessä työssä ristiriitoja kollegoiden kanssa. Useimmat soitonopettajat kiertävät opettamassa useissa eri toimipisteissä. Yksittäisen instrumentin opetuksen saaminen omalle paikkakunnalle edellyttää vähintään neljää oppilasta, joten harvinaisempien soittimien opiskelijat pienillä paikkakunnilla joutuvat matkustamaan soittotunneille toiseen kuntaan. Musiikkioppilaitosten toiminta on ollut aina täysin epäpoliittista. Vaikka poliittisella kentällä on ollut rauhallista, ovat eräät ääriuskonnolliset suuntaukset joillakin paikkakunnilla aiheuttaneet oppilaitoksen rehtorille päänvaivaa, kun ei ole päästy yhteisymmärrykseen toiminnan ”sopivuuden” rajoista (Ritaluoto 1996, 40).

### 3.2 Musiikkimaku

Nuoret elävät hyvin monenlaisissa erilaisissa musiikillisissa ympäristöissä, jotka vaikuttavat nuoreen monilla eri tasoilla. Musiikkikulttuurilla voidaan vaikuttaa merkittävästi nuorten käyttäytymiseen ja arvoihin. Yksittäiset musiikkiesitykset sinänsä taas vaikuttavat voimakkaasti niin kuulijan kuin esiintyjänkin tunteisiin. Tietyn musiikkityylin harrastajakuntaan kuuluminen on merkittävä

tekijä nuoren identiteetin rakentumisessa. Erilaisten musiikkityylien ja musiikin lajien esiintyminen ja yleisyys sekä ihmisten musiikkimaku ovat kuitenkin aina sidoksissa historialliseen aikaan ja sosio-kulttuuriseen ympäristöön. (North, Hargreaves & Tarrant 2002.)

Yhteinen musiikkimaku on nuoruusiässä tärkeässä roolissa saada kaveripiiriin hyväksyntä. Ymmärrettävästi nuorten suosikkimusiikki painottuu nykyisin erilaisiin pop-musiikin lajeihin, kun taas klassinen musiikki, johon musiikkiopisto-opiskelu etupäässä painottuu, ei ole tyypillisesti nuorten suosikkimusiikkia. Toisaalta pop-musiikin suosiminen kuuluu etupäässä nuoruusikään. Lapsuudessa musiikkimaku on huomattavasti avarampi ja vastaanottavaisempi, ja mitä enemmän harrastamme tai kuuntelemme tietynlaista musiikkia, sitä paremmin sitä ymmärrämme. Musiikkimaku kapenee vasta murrosiässä ja laajenee taas aikuisiän myötä. (Hargreaves, North & Tarrant 2006.)

Erilaisia musiikin lajeja ei enää arvoteta hyviin tai huonoihin samalla tavoin kuin joitain vuosikymmeniä sitten. Musiikin lajit ovat keskenään erilaisia mutta eivät toistaan parempia. Erilaisilla musiikkityyleillä on oma tarkoituksensa ja kontekstinsa, ja musiikin laatua voi arvioida vain kunkin genren sisällä, jos sielläkään. Yhdeksi syyksi musiikkioppilaitosten ongelmiin on esitetty klassisen musiikin liiallinen korostuminen ohjelmistossa. Viime vuosina on sekä musiikkioppilaitoksissa että esimerkiksi ammattiorkestereissa pyritty madaltamaan eri musiikkityylien rajoja: taidemusiikin rinnalla on alettu soittaa myös kansanmusiikkia, kevyttä musiikkia ja viihdemusiikkia.

Musiikkimaku on Karttusen (1992, 28) mukaan musiikillisen maailman kuvan ilmaisu. Musiikkimaku on kulttuurisidonnainen ja perinteisesti yhteisön kontrolloima ilmiö, mutta musiikkimaku voi muuttua henkilökohtaisten kokemusten myötä persoonalliseksi yhdistelmäksi, joka koostuu erilaisista tiedollisista ja kokemuksellisista tekijöistä (Salminen 1989, 69). Erilaisiin musiikkityyleihin tutustuminen avartaa musiikkimakua. Musiikkia aktiivisesti harrastavien nuorten musiikkimaku voi olla keskimääräistä monipuolisempi, mutta musiikkiopistossa opiskelevien nuorten musiikkimaku voi olla jakaantunut kahteen eri musiikin maailmaan: soitonopiskeluun kuuluu klassinen musiikki, vaikka muussa elämässä kuunnellaan erilaisia nuorisomusiikin tyylejä (Kosonen 2001; Juvonen 2000).

Oman kokemukseni mukaan keskipohjalaisten lasten ja nuorten musiikkimaku poikkeaa selvästi siitä, millaiseksi nuorten musiikkimaku yleisesti käsitetään. Soitonopettajana olen halunnut monipuolistaa oppilaiden ohjelmistoa pelimanni- ja kevyen musiikin suuntaan, mutta ongelmaksi on noussut se, että osa oppilaista ei halua eikä saa soittaa liian rytmikästä musiikkia, joka niin sanotusti ”menee jalan alle”. Pro gradu-tutkielmaani varten haastattelemani nuoret jakaantuivat musiikkimaun perusteella melko tasan klassisen ja pop-musiikin kuuntelijoihin. Tyypillistä oli, että musiikin kuuntelu vapaa-ajalla oli melko yksipuolista, joko klassista tai nuorisomusiikkia – tai sitten haastatellut eivät kuunnelleet musiikkia ollenkaan. (Tikka 2005.)



### 3.3 Vanhoillislestadiolaisten nuorten konservatiivinen suhde musiikkiin ja nuorisokulttuuriin

Käsitellessäni tutkimukseni lomakekyselyn vastauksia huomioni kiinnittyi siihen, että vastauslomakkeista erottui suuri joukko vastaajia, joilla oli hämmästyttävän yhtenäinen musiikkimaku. Vaikka lomakekyselyyn vastanneet olivat lapsia ja nuoria, noin kolmannes vastaajista ei pitänyt mistään nuorisomusiikin lajista. Analysoin lomakekyselyn vastaukset ensin yhtenä joukkona, mutta minua jäi vaivaamaan se, että vastaajiin sisältyi huomattava joukko, jonka musiikkimaku poikkesi soittamista harrastavien suomalaisten nuorten keskimääräisestä musiikkimausta (vrt. esim. Kosonen 1996, 90). Tästä johtuen myös koko lomakekyselyn musiikkimakua koskevat tulokset olivat poikkeuksellisia. Musiikkimaku on vain yksi soitonopiskelun motivaatioon liittyvä taustatekijä, mutta se on kuitenkin merkittävä tekijä musiikkiharrastuksissa. Mieleeni nousi väistämättä kysymys, ovatko konservatiivisen musiikkimaun omaavat vastaajat nimenomaan vanhoillislestadiolaisia lapsia ja nuoria.

Minulla ei itselläni ole herätysliiketaustaa, ja vasta asetuttuani asumaan Keski-Pohjanmaalle opin hämmentyneenä huomaamaan, kuinka vahvoina ja omaa erillistä identiteettiään korostavina eri herätysliikkeet vielä tänäkin päivänä elävät. Tutkimukseni kohteena ei ollut missään tapauksessa herätysliikkeen vaikutus, mutta vaikka olen työskennellyt Keski-Pohjanmaalla vuodesta 1999 asti, tällainen tietyn vastaajajoukon musiikkimaun yhtenäisyys tuli minulle yllätyksenä. Tästä syystä halusin tutkia tätä ”konservatiiveiksi” nimeämäni joukkoa tarkemmin, ja selvittää sen, poikkeavatko konservatiivien vastaukset myös yleisemmin muun joukon vastauksista. Haluan korostaa, että tutkimani ilmiö nousi tutkimusaineistosta esiin sattumalta, ei tarkoitushakuisesti. ”Konservatiivivastaajien” taustatiedot huomioon ottaen voisi olettaa, että konservatiivinen musiikkimaku ja perheen suoma yhteisöllisyys – yhdistettynä kuuliaisuutta korostavaan kasvatukseen ja rajattuun harrastusvalikoimaan – tukisivat soitonopiskelun motivaatiota tutkimukseni teoriataustan näkökulmasta käsin erityisen paljon. Enkä voi kieltää, etteikö kiinnostukseni taustalla olisi myös henkilökohtainen haluni oppia ymmärtämään tätä omassa työympäristössäni arkipäiväistä mutta pohjimmiltaan minulle vierasta elämäntyylä ja -asennetta.

Otin ensin yhteyttä tuntemaani rauhanyhdistyksen jäseneseen. Tämä haastattelemani rauhanyhdistyksen jäsen, joka haluaa pysyä anonymina, oli sitä mieltä, että rauhanyhdistyksillä ei ole yhtenäisiä ohjeita lasten ja nuorten musiikkimaun suhteen, ja että tietynlainen musiikkimaku, käsitys uskavaiselle sopivasta musiikista, muotoutuu pikemminkin vanhempien ohjeiden ja kasvatuksen pohjalta. Klassinen musiikki katsotaan yleensä sopivaksi, ja esim. elokuva-musiikki on usein rauhallista ja orkesterilla soitettua, klassisen kuuloista, joten sitä on sallittua soittaa. Haastateltuni totesi kuitenkin, ettei tunne asiaa kovin hyvin. Haastattelu ei mielestäni antanut selkeää selitystä poikkeuksellisen yhtenäiselle musiikkimaulle, ja siksi päätin perehtyä aiheeseen kirjallisuuden avulla.

Vanhoillislestadiolaisuus on luterilainen herätysliike, joka on jäsenmäärältään ja maantieteelliseltä levinneisyydeltään Suomen suurin herätysliikkeeksi identifioituva yhteisö. Liikkeeseen kuuluu arviolta 120 000 ihmistä, ja sen merkittävimmät kannatusalueet ovat Pohjanmaalla, Koillismaalla ja Lapissa. Alle 25-vuotiaiden suomalaisten keskuudessa vanhoillislestadiolaisuudella on enemmän vaikutusta kuin millään muulla liikkeellä. (Salomäki 2010.) Etenkin Pohjois-Suomessa tiiviillä vanhoillislestadiolaisella yhteisöllä on vahva poliittinen, taloudellinen ja uskonnollinen asema yhteiskunnassa. Vanhoillislestadiolainen yhteisö antaa jäsenilleen selkeitä ohjeita, miten yksittäisen ihmisen ja koko yhteisön tulee toimia omassa elämässään ja suhteessa yhteisöön ja ulkopuoliseen maailmaan. (Linjakumpu 2012.)

Vanhoillislestadiolaisuus on nykyään suurelta osin kasvatuskristillisyyttä, valtaosa vanhoillislestadiolaisista on kasvanut vanhoillislestadiolaisessa perheessä, ja uskonto ja siihen liittyvä elämänmuoto ovat hyvin keskeinen osa elämää varhaislapsuudesta lähtien. Tällaisessa sosiaalisessa ympäristössä identiteetti rakentuu suhteessa uskonyhteisöön, ja uskonnonharjoittamiseen liittyvät säännöt muodostuvat merkittäväksi osaksi esiymmärrystä. (Leppänen 2013, 35; Nykänen 2012, 60, 107–108, 134, 238; Linjakumpu 2012, 209; Salomäki 2010, 246.) Kun uskonnollisen yhteisön jäsenyyteen synnyttään, sen vaikutusvalta jää usein tiedostamattomaksi; liikkeen säännöt ovat kyseenalaistamattomia itsestäänselvyksiä, eräänlaista sääntöjen syvätasoa, joten tällaisen säännön luonne piilottaa tehokkaasti vallan (Ruoho 2013, 74–75; Nykänen 2012, 217, 261, 272; Rauhala 2005, 79).

Tarkastelen tässä vanhoillislestadiolaisuutta nimenomaan poliittisena liikkeenä (ks. Nykänen 2012). Vanhoillislestadiolaisella herätysliikkeellä on selkeä hierarkia ja organisaatio. Keskeiset vallankäyttäjät vanhoillislestadiolaisessa liikkeessä ovat Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistyksen (SRK:n) johtohenkilöt sekä paikallisten rauhanyhdistysten johtokuntiin kuuluvat henkilöt ja puhujat, ja näillä on merkittävä konkreettinen ja henkinen vaikutusvalta yksittäisiin yhteisön jäseniin (Kallunki 2013, 77; Kinnunen 2013, 58–59; Nenonen 2013, 116; Hurtig 2012, 238–239; Linjakumpu 2012, 51–52; Nykänen 2012, 24, 260–261; Salomäki 2010). Kaikki vallankäyttävät ovat miehiä – pääosin keskiikäisiä tai sitä iäkkäämpiä, koulutettuja, hyvässä yhteiskunnallisessa asemassa olevia (Kinnunen 2013, 55, 58–61, 64; Nykänen 2012, 109–110). Vanhoillislestadiolaisuus on konservatiivista, esivaltauskollisuutta ja yleistä alamaisuutta korostavaa ajattelua: vanhoillislestadiolaisen tulee olla kuuliainen esim. opettajille, esimiehille ja viranomaisille, mutta erityisasemassa ovat hengelliset auktoriteetit eli vanhemmat, puhujat ja liikkeen johto (Linjakumpu 2012, 14, 26, 27; Nykänen 2012, 3, 106, 137, 139, 267–268). Vanhoillislestadiolaisuus tunnetaan myös ahkerista kansalaisista, korkeasta työmoraalista, isänmaallisuudesta ja raittiudesta (Hintsala 2013, 87; Nenonen 2013, 117). Koska suuret perheet ovat vanhoillislestadiolaisuudessa ihanne, naisen asema on kytketty vahvoihin siteihin kotiin ja lapsenhoitoon (Kallunki 2013, 74; Ruoho 2013, 97, 207; Nykänen 2012, 236). Äitiyden katsotaan olevan kokonaisvaltainen, ihannoitava tehtävä, jossa äiti asettaa lasten tarpeet omiensa edelle. Äitiys on naiseudessa ensisijaista, iso

osa naisen identiteettiä, ja nimenomaan äitiys tekee naisen elämän merkitykselliseksi. (Veteläinen 2007, 92; Kutuniva 2003, 61.)

Sisäisen hengellisyyden sijaan vanhoillislestadiolaisuus merkitsee yhteisöllisyyttä ja ”oikein uskomista”: uskonelämä on kaikkien nähtävillä olevaa elämäntapauskonnollisuutta (Kallunki 2013, 69; Linjakumpu 2012, 48, 225). Vanhoillislestadiolaiset eivät lue Raamattua yksityisesti, joten puhujien rooli vanhoillislestadiolaisen maailman ja sääntöjen muokkaajina ja ylläpitäjinä - Jumalan tahdon tulkitsijoina - on hyvin keskeinen (Kallunki 2013, 72; Leppänen 2013, 28-29, 33; Nykänen 2012, 23, 102, 213-214; Salomäki 2010, 226-227). Järjen käyttäminen on uskonasioissa aina alisteinen yhteisön ohjeille ja tahdolle, ja uskovaisen tulee olla kuuliainen silloinkin, kun sääntöjen merkitys ei avaudu (Leppänen 2013, 29; Ruoho 2013, 259; Nykänen 2012, 45, 183, 189, 217). Vanhoillislestadiolaisessa liikkeessä ei tahdota harjoittaa valtaa eksplisiittisesti, vaan liikkeen retoriikassa oikeat uskovaiset haluavat noudattaa Jumalan tahtoa. Uskovaisten velvollisuutena on noudattaa liikkeen sääntöjä ja pitää huolta toisista uskovaisista, mikä merkitsee käytännössä toisten tarkkailemista, etteivät nämä joudu väärille teille. (Ruoho 2013, 118-119, 208-209; Nykänen 2012, 22, 113, 218, 261.) SRK:n julkaisujen retoriikassa liikkeen jäseniä kehoitetaan avoimesti valvomaan toisiaan esim. musiikkimakuun ja musiikin harjoittamiseen liittyvissä käytänteissä (esim. Hakulinen 2014, 15; Heikkilä, O. 2014, 79, 81).

Lestadiolaiselle liikkeelle on tyypillistä allegorinen raamatuntulkinta, joka on altis mielivaltaisuuksille (Leppänen 2013, 24-25; Talonen 2004, 124-125). Vanhoillislestadiolainen etiikka on eräänlaista deontologista velvollisuusetiikkaa, mutta se on luonteeltaan kasuistista ja nojaa yksittäistapauksiin ja yksittäisiin, keskenään ristiriitaisiinkin, sääntöihin. Raamatusta valitaan vain ne kohdat, jotka tukevat omaa tulkintaa, ja eettiset kannanotot perustellaan sillä, että usko avaa ymmärtämään epäselvät moraaliset kysymykset. (Nenonen 2013, 112-113.) Korkein auktoriteetti erilaisissa elämänskysymyksissä on viime kädessä uskonyhteisön *yhteinen ymmärrys* (Nenonen 2013, 116). Synnin käsite ei ole absoluuttinen, vaan se määrittyy suhteessa muiden uskovien tulkintaan (Linjakumpu 2012, 90-104). Maailmallisuuden määrittely ei ole yksiselitteistä - maailmallisuutena pidetään sitä, minkä liike on kollektiivisella päätöksellään jossain vaiheessa sellaiseksi nimennyt (Hintsala 2013, 89; Leppänen 2013, 31; Nenonen 2013, 119; Ruoho 2013, 74; Linjakumpu 2012, 46-47; Nykänen 2012, 87-88). Vanhoillislestadiolaisten mielipiteet moraalikysymyksistä ovat konservatiivisia ja huomiota herättävän saman mielisiä, koska moraalikysymykset ovat yhteisön eivätkä yksilöiden asioita, ja yhteisö muotoilee moraalin, jonka mukaan yksilöiden on eletävä (Kallunki 2013, 78-79; Nykänen 2012, 126; Salomäki 2010). Kun yhteisö määrittää sen, mikä on eettisesti oikeaa, ja moraalinen harkinta on yhteisöllä, ei omakohtainen tiedostaminen oikeasta ja väärästä pääse kehittymään, ja yksilön moraalinen kasvu voi jäädä lapsen tasolle (Ruoho 2013, 231).

Vanhoillislestadiolaisen liikkeen identiteetti rakentuu suhteessa *toisiin* eli ei-vanhoillislestadiolaisiin, jotka edustavat väärää oppia ja totuutta; raja omien ja muiden välillä on tarkasti määritelty (Kallunki 2013, 67; Leppänen 2013, 20; Linjakumpu 2012, 26, 34, 44, 47; Nykänen 2012, 19-20, 24). Vanhoillislestadio-

laiset pitävät yhteisöään ainutlaatuisena kokonaisuutena, maanpäällisenä Jumalan valtakuntana, jonka piiriin taivaallinen pelastuminen on rajattu (Linjakumpu 2012, 44; Venesperä 2006, 31–34). Vanhoillislestadiolaisuus on liike, johon kuulutaan hyvin kiinteästi (Ruoho 2013, 325–327; Linjakumpu 2012, 47; Niemelä & Salomäki 2006, 366–368; Huotari 1981, 130–131). Vanhoillislestadiolaisilla koko sosiaalinen lähipiiri, sukulaiset ja ystävät, osallistuu ja tukee hyvin voimakkaasti sitoutumista uskonnolliseen ryhmään, ja liikkeen jäsenillä on vain vähän yhdistäviä siteitä ulkopuoliseen sosiaaliseen ympäristöön (Hintsala 2013, 86; Kallunki 2013, 69–73; Linjakumpu 2012, 44–45; Salomäki 2010). Yhteiskunnallinen osallistuminen ja poliittinen aktiivisuus sen sijaan kuuluvat perinteisesti vanhoillislestadiolaisuuteen (Kallunki 2013, 73; Nykänen 2012).

USKOVAISELLE SOPIVA MUSIIKKI. Perehdyttyäni vanhoillislestadiolaisuuteen kirjallisuuden avulla huomasin, että vanhoillislestadiolaisille nuorille osoitettu kirjallisuus antaa hyvin suoria ohjeita suhtautumisesta ympäröivään kulttuuriin. Tutkimuskirjallisuuden lisäksi käytän tässä luvussa lähdeaineistona myös SRK:n julkaisuja, koska oletan SRK:n julkaisujen edustavan liikkeen virallisia käsityksiä ja opetusta. SRK:n julkaisut kanavoivat – liikkeen puhujien ja Päivämies-lehden lisäksi – keskusjärjestön keskeisten toimijoiden kantoja vanhoillislestadiolaisen yhteisön sisällä, ja julkaisujen sisältö on SRK:n valitseman toimitusneuvoston valvomaa ja hyväksymää (Nykänen 2012, 96–97). Retoriikka on tyyliltään kaunistelevaa, siinä korostetaan oman ryhmän ja ”maailman” vastakkainasettelua ja jäsenille annetaan yksityiskohtaisia elämäntapanormeja: jännite ympäristön kanssa lisää jäsenten sitoutumista ja osallistumista liikkeeseen (Nenonen 2013, 107; Salomäki 2010). SRK:n julkaisemia tekstejä leimaa monesti tietty kansanomaisuus ja opillinen epämääräisyys, koska vanhoillislestadiolaisuudelle on tyypillistä maallikkolähtöisyys, eikä liikkeessä harjoiteta kovinkaan paljon asioiden analyyttistä teologista tarkastelua (Leppänen 2013, 22; Nenonen 2013, 108; Linjakumpu 2012, 56). Lähes kaikki uskovaiselle sopivista musiikin harjoittamistavoista ohjeita antaneet kirjoittajat ovat miehiä. Kirjoittajat neuvovat lukijaa toistuvasti pohtimaan kaikkia musiikkivalintoihin liittyviä kysymyksiä oman perheen ja uskonystävien kesken ja kuuntelemaan myös musiikkia tuntemattomien henkilöiden mielipiteitä.

Vanhoillislestadiolaiseen yhteisöön kuuluvat kokevat voimakasta ryhmäidentiteettiä, pitävät omaa viiteryhmäänsä rakastavana ja turvallisena yhteisönä ja kokevat vapautta ja iloa uskosta, yhteisöllisyydestä, turvallisesta arjesta ja terveistä elämäntavoista (Nykänen 2012, 131; Venesperä 2006, 52–53, 57–60, 79). Toisaalta vanhoillislestadiolaiset näyttävät pyrkivän antamaan elämäntavastaan liioitellun harmonisen, yhdenmukaisen ja onnellisen kuvan (Linjakumpu 2012, 49; Kolari 2002; Vainikka 2001). Vanhoillislestadiolaisille nuorille opetetaan selvästi jakoa maailman nuoriin ja uskovaisiin nuoriin. Vaikka vanhoillislestadiolaisella nuorella voi olla epäuskoisia ystäviä, nuorisokulttuurin erilaiset populaarikulttuurin tuotteet sekä seksuaalisuus vaikeuttavat ystävyssuhteita liikkeen ulkopuolisten kanssa. Nuoria neuvotaan viettämään vapaa-aikansa mieluummin oman perheen tai vanhoillislestadiolaiseen liikkeeseen

kuuluvien kanssa, mikä puolestaan tukee eriytyvää elämäntapaa. (Ruoho 2013, 244; Nykänen 2012, 107; Salomäki 2010, 227; Aulakoski 2009, 112–114; Hintikka 2009, 75–76; Kanto 2009, 82–84; Pudas 2009, 146; Pyysaari 2009, 49–50; Kolari 2002; Vainikka 2001).

Vanhoillislestadiolaisen kasvatuksen keskeisimpänä tavoitteena on tasapainoinen aikuinen, jonka piirteitä ovat terve itsetunto, empatiakyky, kykenevyys itsehillintään ja itsenäisyys. Hyvät käytöstavat ovat keskeinen tavoite, ja tähän liittyy kaikkien ihmisten kunnioittaminen. (Veteläinen 2007, 44–45.) Toisinaan vanhoillislestadiolaiset lapset saattavat kuitenkin väheksyä epäuskoisia lapsia (Nykänen 2012, 109). Vanhoillislestadiolainen liike haluaa suojella jäseniään kulttuurilta, jonka he kokevat maailmalliseksi tai viihteellistyneeksi (Ratila 2009, 105–106). Lapsia halutaan varjella erityisesti päihteiltä, uskovaiselle sopimattomalta musiikilta, tanssimiselta, elokuvien ja television katselulta sekä siveettömältä elämältä. Myös kilpaurheilu katsotaan sopimattomaksi toiminnaksi, koska kilpailu edistää ei-hyväksyttäviä intohimoja, kuten kunnianhimoa, mutta kuntourheilu on ihmiselle hyväksi katsottava harrastus. (Kallunki 2013, 74; Palola 2010, 270; Salomäki 2010; Veteläinen 2007, 44–45.) Muita SRK:n määrittämiä kiellettyjä asioita ovat television omistaminen, rytmimusiikki, teatterissa ja oopperassa käyminen, tanssi ja alkoholi (Kallunki 2013, 74; Nenonen 2013, 117; Ruoho 2013, 88; Nykänen 2012, 128).

Vanhoillislestadiolaiset arvottavat eri musiikin lajeja hyvin voimakkaasti. Parhaimmillaan musiikki on mieltä ylentävää ja uudistavaa, huonoimmillaan synkistävää ja rappeuttavaa (Hakulinen 2014, 13). Nuoria varoitetaan kuuntelemasta viihde- ja rytmimusiikkia (Nykänen 2012, 45; Aulakoski 2009, 113–114; Pudas 2009, 145). Populaari- ja viihdemusiikin taustalta löydetään Raamatun opetukselle vieraita arvoja, mikä käy ilmi sanoista sekä rytmisistä, melodisista ja dynaamisista keinoista. Näiden keinojen nähdään rohkaisevan ihmisen alhaisimpia perustarpeita ja kiihottavan hänen viettejään, jotka kokevat musiikin viestin kutsuna rajoittamattomaan vapauteen. Etenkin rock-musiikkiin katsotaan liittyvän palvontaa muistuttava tähtikultti, ja populaari musiikki yhdistetään festivaali- ja ravintolakulttuuriin, joita pidetään elokuva- ja videokulttuurin ohella nykyisen viihteellis-seksuaalisen elämäntavan ilmenemistapoina. ”Hissimusiikki” sekä tietokonepeleissä, kaupoissa ja urheilukilpailuissa käytetty musiikki ovat puolestaan hiljaisuuden täyttämistä, ja ne turruttavat kuulijan mielen lihallsuutta ruokkivan musiikin ilmapiiriin. (Rantala 2014, 110–111.) Viihdemusiikin pelätään alkavan kiehtoa nuorta etenkin yksinolon hetkinä, joten sen muistutetaan olevan uskovaisen arvomaailmalle vierasta, pinnallista ja turhaa ja aiheuttavan levottomuutta ja ahdistuneisuutta (Kukko 2014, 121).

Usko on elämän perusta ja vaikuttaa valintoihin myös musiikin tekemisessä. Vanhoillislestadiolainen musiikkikulttuuri muotoutuu lähinnä kansanlaulu- ja koululauluperinteen, kirkkomusiikin sekä länsimaisen taidemusiikin pohjalta. (Kinnunen 2014, 53.) Siionin laulut sekä virsikirjan virret ovat vanhoillislestadiolaisen kristillisyyden perusmusiikkia, koska niiden sanoma on raamattullinen, ja ne rakentavat henkilökohtaista uskoa (Rauhala 2014, 57.) Siionin lauluja ja virsiä laulaessaan ja kuunnellessaan nuorten katsotaan purkavan syvim-

piä tuntojaan ja sisäistävän samalla kuulonvaraisesti länsimaisen musiikin rakenteet (Kinnunen 2014, 53). Siionin laulujen ja virsien lisäksi uskovaiset nuoret pitävät mielimusiikkinaan klassista musiikkia (Kukko 2014, 121). Nuoret ilmoittavat ihailevansa lähinnä kuoromusiikkia ja hienoa lauluääntä. Musiikki on yleinen harrastus nuorten keskuudessa, ja instrumenteista suosituimpia ovat piano, viulu, sello, huilu, urut, klarinetti ja kitara. (Kukko 2014, 119.) Urkumusiikki yhdistyy monen ajatuksissa kirkkoon, mutta esim. harmonikka mielletään tanssittilaisuuksien soittimeksi. Uskovaisen ei tule hankkia sellaista soitinta, johon liitetään totutusti sopimatonta musiikkia ja väärät elämäntavat. (Rantala 2014, 108.)

Oikeanlaista musiikkimakua perustellaan sillä, että Raamatussa puhutaan psalmeista (Heikkilä, A. 2014, 24). Toinen auktoriteetti on Luther, joka kielsi käyttämästä lauluissa maallisia ja lihallisia sävelmiä, ja jonka mukaan laulun tulee olla sopusoinnussa hengellisten totuuksien kanssa. Luther julkaisi virsikirjan osin sitä varten, että nuoret pääsisivät irti lemmenlauluista ja muista lihallisista lauluista. Lutherin kriteerit kristilliselle musiikille ovat kommunikatiivisuus ja ymmärrettävyys, vapaus improvisaatioon, miellyttävyys sekä iloisuus ja luovuus. (Satomaa 2014, 29–32.) Vanhoillislestadiolaiset eivät kuitenkaan hyväksy esim. gospelmusiikkia (Ruoho 2013, 85). Vanhoillislestadiolaiset nuoret haluavat harjoittaa musiikkia vain oman liikkeensä piirissä: vanhoillislestadiolainen liike on kieltänyt jäseniltään osallistumisen esim. kirkkokuoro toimintaan (Murtoperä 2014, 148).

Musisoimisesta nähdään olevan paljon hyötyä. Yhdessä musisoiminen edistää ystävyyssuhteiden syntymistä, estää eristäytymistä ja opettaa sosiaalisia taitoja sekä tasoittaa ryhmään kuuluvien kokemien tunnetilojen ääripäitä (Lahti 2014, 86). Uskovaisten nuorten mielestä yhteismusisointi voimaannuttaa sekä vahvistaa ryhmään kuuluvuuden tunnetta, ja lisäksi on mukava saada yhdessä aikaan tuloksia. Harrastamalla samantyylistä musiikkia uskovaiset nuoret vahvistavat keskinäistä yhteyttään, mutta toisaalta he samalla myös erottautuvat epäuskoisista nuorista. (Kukko 2014, 122.) Nuoret harrastavat musiikkia usein yksin: kun kukaan ei ole kuuntelemassa, musisointi on vapaampaa (Kukko 2014, 120). Musiikin aivoja aktivoiva ja mielihyvää aiheuttava vaikutus myönnetään, samoin kuin musiikin parantava vaikutus aivoinfarktipotilaisiin, masennukseen, kivun kokemukseen, stressiin ja ahdistukseen. Myös musiikkiterapian hyödyt myönnetään. (Lahti 2014, 84–86.) Musiikki antaa keinon ilmaista voimakkaita tunteita: surua, ahdistusta, pettymystä, onnea, iloa ja onnistumista (Hakulinen 2014, 11–12).

Nuorten musiikkiharrastusta tulee arvostaa erityisesti siksi, että se tukee kehitystä ja hyvinvointia (Kukko 2014, 124). Teosten opiskelu, harjoittelu ja esittäminen opettavat kokonaisuuksien hahmottamista ja prosessin vaiheiden ymmärtämistä. Esiintymistaidolla on paljon käyttöä työmarkkinoilla. Erityylyisiin sävellyksiin perehtyminen syventää historiatietoisuutta ja auttaa ymmärtämään muita kulttuureita, ihmisiä ja aikakausia. Teosten harjoittelu ja esittäminen opettaa lapselle pitkäjänteisyyttä ja vahvistaa itsetuntoa. Epäonnistumiset esiintymisessä pitävät ihmisen nöyränä ja tarjoavat mahdollisuuden itsensä ja työta-

pojensa kriittiseen tarkasteluun. Vanhempia varoitellaan kuitenkin siitä, etteivät nämä tyydyttäisi omia tarpeitaan siirtämällä lapseensa omia täyttymättömiä toiveitaan ja odotuksiaan ja pyrkimällä kokemaan sosiaalista arvonnousua lapsensa kyvykkyyden ja menestyksen siivittämänä. (Lahti 2014, 84–88.)

Vanhempien kasvatusvastuuseen kuuluu keskustella lasten kanssa uskoa rakentavista musiikkivalinnoista ja ohjata lasta oikean musiikin pariin (Kankkonen 2014, 116). Lastenmusiikkikin on usein maustettu uskovaisten lapsille vieraalla tavalla, ja se voi turmella lapsen luontaista hyvän musiikin tajua (Kankkonen 2014, 115). Nykyisten lastenlauluäänitteiden ongelmana nähdään rytmikäs taustamusiikki ja viihteellinen esitystapa, mikä turruttaa lasten musiikkimaun. Vastauksena tähän SRK kustantaa itse uskovaisille perheille sopivaksi katsomaansa musiikkia. (Palola 2014, 153.) Koulussa uskovainen nuori joutuu musiikintunneilla usein ottamaan osaa sellaiseen musiikkiin – viihteelliseen musiikkiin ja bändisoittoon – joka on uskonelämälle vierasta. Vanhoillislestadiolaisille sopivana kansallista kulttuuria edistävänä musiikkina pidetään kansanlauluja, maakuntalauluja ja perinteisiä koululauluja (Kukko 2014, 123; Nurmimäki 2014, 126–127). Vanhoillislestadiolaiset korostavat, että vaikka koulu suorituksissa on pyrittävä tekemään parhaansa, on oppilaalla oikeus pyytää vapautusta omaatuntoaan loukkaavasta ohjelmasta ja saada vaihtoehtoja tekemistä (Nurmimäki 2014, 130; Mäkinen 2009, 91–92). Vanhempien kannattaa tiedottaa opettajalle lapsensa arvomaailmasta (Nurmimäki 2014, 130).

Suhtautuminen taiteeseen on melko ambivalenttia: taide on Jumalan lahja, luomistyössä ihmiselle annettu ilmaisukeino, mutta se ei saa korostaa ihmistä itseään liiaksi (Nykänen 2012, 128). Taide ja usko ovat ristiriidassa, jos taiteeseen liittyvä ratkaisu uhkaa vaurioittaa ehjää jumalasuhdetta (Rantala 2014, 110.) Taiteen tekemisen arvona tulisi olla sydämen sivistys ja nöyryys; ylpeys ja aistillisuus ovat näiden arvojen kanssa sovittamattomassa ristiriidassa (Rantala 2014, 110; Suomen evankelis-luterilaisen kirkon katekismus 1948, 80–81). Myös hyväksyttävän musiikin kuuntelu saattaa herättää ristiriitaisia tunteita, mikäli musiikin sanoitus loukkaa uskoa ja hyvää omaatuntoa, musiikki esitetään paikassa, jossa omatunto kärsii, tai esityksen esillepano viestittää uskolle ristiriitaisia arvoja. Suhde arvokkaaseen musiikkiin voi muodostua uskonelämän uhkaksi, jos musiikista tulee ihmiselle tärkeämpi ja hallitsevampi asia kuin sydämen usko, ja musiikki voimallisuudessaan erehdyttää ihmisen ylistämään sitä Luojan sijaan. (Hakulinen 2014, 13; Rantala 2014, 111.)

Konsertissa musiikki ja taitava esitys voivat koskettaa kuulijaa hyvinkin voimakkaasti, konserttielämä saattaa viehättää sosiaalisesti, ja yleisön joukossa voi kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta yhteisen harrastuksen tai mielenkiinnon kohteen ympärillä. Nykyaikaisen länsimaisen konserttikulttuurin maneerit ja lieveilmiöt, kuten suosionosoitukset, solistien ja musiikinjohtajien esiin nostaminen, julkinen arvostelu ja väliaikatarjoilut, nähdään kuitenkin uskoville vieraina. Vanhoillislestadiolaisille suositellaan osallistumista mieluummin sellaisiin musiikkitilaisuuksiin, jotka ovat vapaita tapakulttuurin rasituksista, puitteiltaan yksinkertaisempia ja sisällöltään puhtaita. Uskovaiselle turvallisoin tapa on kuunnella laadukasta musiikkia nykyteknologian mahdollistamin keinoin

esitystilanteiden ulkopuolella. Olennaista on se, millaista musiikkia kuuntelee, ei se, missä ympäristössä tai millä välineillä, ja tärkeintä on, että oma sielu saa olla Jumalan sanan ja kristittyjen yhteyden hoidossa. (Heikkilä, O. 2014, 76, 80–82.)

Nuorille ilmaistaan avoimesti, että orkesterimuusikon tai oopperalaulajan ammatit eivät ole vanhoillislestadiolaiselle soveliaita: jatkuva esiintyminen konserttiyleisön edessä aiheuttaa liian suuria ristiriitoja suhteessa perheeseen ja uskonelämään (Laivamaa 2014, 163–166; Heikkilä S. 2014, 183–185). Puhtaimmillaan esiintyvä muusikko on nöyrässä palvelutehtävässä, mutta boheemi taiteilijakultti ja esiintyvän muusikon ihannoitua ylläpitävä perinne aiheuttavat ammattimuusikolle haasteita ja ristiriitoja (Heikkilä, O. 2014, 80; Kinnunen 2014, 53). Vanhoillislestadiolaisen tulee arvioida jokaista esiintymistilannetta henkilökohtaisen uskon näkökulmasta (Heikkilä, O. 2014, 79). Musiikki ja konsertit voivat alkaa täyttää muusikon kauneuden ja henkisyyskokemisen tarpeet ja ruokkia käsitystä taiteen merkityksestä elämän kannattelevana voimana, jolloin musiikille annetaan epäterveitä henkisiä ja hengellisiä merkityksiä (Lahti 2014, 88; Rantala 2014, 106–107). Taidemuusikoiden keskinäinen sosiaalinen kulttuuri voi vieraannuttaa Jumalan sanasta ja kristittyjen yhteydestä sekä vähentää sanan kuuloa, jos taiteilijayhteisö alkaa tuntua Jumalan seurakuntaa läheisemmältä (Heikkilä, O. 2014, 80). Jos viranhoitoon tai ammatillisen pätevyuden saavuttamiseen liittyvät vaatimukset ovat ristiriidassa omantunnon äänen ja muiden uskovaisten neuvojen kanssa, on uskovaisen muusikon kieltäydyttävä ja rajattava osallistumisestaan musiikkikulttuurin eri muotoihin, esim. musiikkikilpailuihin tai konserttiuran luomiseen (Heikkilä 2014, 80; Rusava 2014, 97–98). Näkyvää asemaa ja arvostusta ihmisten silmissä ei kannata tavoitella uskon ja hyvän omantunnon kustannuksella (Hakulinen 2014, 14). Nuoria varoitellaan myös ammattimuusikoiden kärsimistä oireista kuten fyysisistä vaivoista, stressistä, henkisestä kuluttavuudesta ja soittotaidon jatkuvasta ylläpitämisestä sekä siitä, että musiikki voi aiheuttaa myös levottomuutta ja ärtyisyyttä (Lahti 2014, 85).

Kanttorin ammattia pidetään vanhoillislestadiolaiselle sopivana. Lähes viidennes Suomen kirkon kanttoreista kuuluu vanhoillislestadiolaisuuteen (Salomäki 2010). Vanhoillislestadiolaiset kirkkomuusikot pyrkivät edistämään klassisen kirkkomusiikin asemaa ja hidastamaan viihdemusiikin keinoin sävelletyn hengellisen musiikin lisääntymistä kirkon piirissä (Heikkilä, O. 2014, 76–77). Vanhoillislestadiolainen kohtaa ristiriitoja jopa kanttorin ammatissa, koska hän joutuu työn puolesta esittämään itselleen vierasta hengellistä musiikkia (Holma 2014, 141; Murtoperä 2014, 148–149).



## II EKSPPOSITIO

### 1 PÄÄTEEMA: SOSIAALINEN KONSTRUKTIVISMI

Konstruktivismiin mukaan ihminen kokee maailman sellaisena kuin hän on sen mieleensä rakentanut; tunnettu maailma on ihmisen itsensä konstruoima (Kauppila 2007, 36). Myöskään tieto ei voi olla koskaan tietäjästään riippumattomasti objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamaa. Tiedon passiivisen vastaanottamisen sijaan oppiminen on konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemuksensa pohjalta ja rakentaa näin jatkuvasti kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä. Oppijaa ei siis nähdä tyhjänä astiana, joka täytetään tiedolla, vaan aktiivisena, merkityksiä etsivänä ja niitä rakentavana toimijana. (Kauppila 2007, 40, 43; Tynjälä 2000, 37–38, 61.)

Berger ja Luckmann (1994) esittävät, että todellisuus on yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa tuotettu sosiaalinen konstruktio. Yhteiskunta on ihmisen tuottama ja ilmenee sekä objektiivisena että subjektiivisena todellisuutena. Ihminen yhteiskunnan jäsenenä ulkoistaa itsensä sosiaaliseen maailmaan, ja samalla hän sisäistää tämän maailman objektiivisena todellisuutena. Todellisuutta ylläpidetään ja muunnetaan ihmisten välisen keskustelun kautta. (Tynjälä 2000, 55.) Sosiokulttuuristen teorioiden mukaan tiedonmuodostus ja oppiminen ovat perusteiltaan sosiaalisia ilmiöitä, eikä niitä voi tarkastella irrallaan sosiaalisesta, kulttuurisesta ja historiallisesta kehityksestään. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta opetusta ja oppimista tarkasteltaessa on otettava huomioon, että ihmisen toiminta tapahtuu kulttuurisessa kontekstissa, historiallisessa kehityksessään, ja se on kielen ja muiden symbolijärjestelmän välittämää. Tällöin tutkimuskohteena ei ole yksilö eikä ympäristö vaan sosiaalinen toiminta ja vuorovaikutus. (Tynjälä 2000, 44.) Sosiaalisen konstruktionismin lähtökohtana ei ole yksilö eikä ulkoinen maailma vaan nimenomaan kieli, tiedon työväline (Tynjälä 2000, 45–46, 56; Prawatt 1996; Leontjev 1979, 39; Vygotsky 1978, 39–40). Sosiaalisen konstruktionismin mukaan tiedonmuodostusta tarkasteltaessa yhteisö on

ensisijainen ja yksilö toissijainen: keskeistä ovat kielen tehtävät ihmisten välisissä suhteissa (Tynjälä 2000, 57; Gergen 1995).

Kauppilan (2007) mukaan sosiokonstruktivistinen oppimisenäkemys on tietoteoreettinen käsitys tiedosta ja oppimisesta, ja siinä korostetaan vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteita oppimisessa. Oppiminen konstruoidaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja se toteutuu tietyissä sosiokulttuurisissa konteksteissa. Oppiminen nähdään laaja-alaisena prosessina, johon kuuluvat mm. itseohjautuvuus, sisäinen ja ulkoinen reflektio, symboliset interaktiot, yhteistyö, sosialisatioprosessi, identiteetin kehitys ja arvopäämäärien hahmottaminen. (Kauppila 2007, 48.) Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on yksilöllinen ja yhteisöllinen tietojen ja taitojen rakennusprosessi, jonka avulla oppijalle syntyy osallisuus kulttuuriin ja sosialisatioprosessi sisäistyy (Kauppila 2007, 113).

Sosiokognitiivisten näkemysten mukaan oppimisen keskeisiä motivaatiotekijöitä ovat oppijan uskomukset itsestään oppijana sekä hänen tulkintansa oppimistilanteista ja tehtävistä. Motivaatioon liittyvät käsitykset voivat liittyä joko oppijan arvostukseen ja tehtävän valintaan tai oppijan uskomuksiin siitä, miten hän pystyy suoriutumaan tehtävästä, hallitsemaan omaa toimintaansa ja oppimistilannetta, vaikuttamaan toiminnan lopputulokseen tai miten oppija selittää menestymisensä toiminnassa. Motivationaaliset uskomukset eivät ole persoonallisuuden piirteitä vaan tilannesidonnaisia tekijöitä, jotka vaihtelevat tilanteesta toiseen. (Tynjälä 2000, 100.) Flow- eli virtausteoria tarkastelee voimakkaasti sisäisesti motivoitunutta toimintaa, joka on riippumaton ulkoisista palkkioista tai sosiaalisista yllykkeistä ja tuottaa tekijälleen emotionaalisesti positiivisia kokemuksia (Tynjälä 2000, 106).

Systemisestä näkökulmasta yksilön oppiminen ja sosiaalinen ympäristö toimivat keskenään vuorovaikutuksessa: oppijan oppimisstrategiat ja toimintamallit määräytyvät oppimistilanteen ja ympäristön sekä oppilaan tilannetulkinnan välisessä vuorovaikutuksessa sen mukaan, miten oppilas tulkitsee tehtävän vaatimukset, sisällön merkityksellisyyden ja sosiaalisen tilanteen (Tynjälä 2000, 104–105). Konstruktivistisessä viitekehityksessä motivaation tärkeiksi elementeiksi nousevat oppijan oman oppimistilanteen tulkinnan ja siihen vaikuttavien kokemusten merkityksellisyys sekä sosiaalisen vuorovaikutustilanteen ehdot (Tynjälä 2000, 107).

Sosiaalinen konstruktivismi painottaa, että oppiminen on aina sidoksissa tiettyyn kontekstiin, eli siihen ympäristöön, tilanteeseen ja laajempaan kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu (Tynjälä 2000, 63). Situationaalisen oppimisen koulukunnan edustajat esittävät ihanteellisen oppimisympäristön malliksi perinteistä oppipoikajärjestelmää, jossa oppilas irrallisten tietojen oppimisen sijaan sosiaalistuu tietyn kulttuurin ajattelutapoihin ja jäsenyyteen. Oppipoikajärjestelmässä aloittelija eli noviisi osallistuu aluksi työhön oppipoikana tarkkailen varttuneempien ammatinharjoittajien työtä ja osallistuen siihen, saa asteittain yhä enemmän vastuuta ja etenee lopulta täysivaltaisen ammatinharjoittajan asemaan. (Tynjälä 2000, 64.) Käytännön toiminnassa oppiminen perustuu ideaan, että tietämistä, ajattelua ja ymmärrystä tuotetaan käytännössä, todellisessa

toiminnassa, eikä oppimista eroteta soveltamisesta, muotoa sisällöstä tai kognitiota sosiaalisesta maailmasta (Lave 1997). Lave ja Wenger (1991) ovat kuvanneet oppimista prosessiksi, jossa oppija siirtyy toimintojen ”reuna-alueilta”, periferiasta, vähitellen yhä kesemmälle kohti toimintojen ydintä, ja oppiminen ei tapahdu oppijan päässä vaan yksilön ja yhteisön välisissä suhteissa. Olennaista oppipoikakoulutuksessa on, että harjoittelija osallistuu todelliseen ammattikäytäntöön kokeneempien ammatinharjoittajien kanssa ja heidän ohjauksessaan, jolloin työ ja oppiminen liittyvät saumattomasti yhteen. (Tynjälä 2000, 132–133.)

Oppiskelun alussa oppilas pääasiassa havainnoi kokeneen ammattilaisen työtä ja harjoittelee erilaisia taitoja tämän opastuksella ja tuella. Sitä mukaa kun oppilaan taidot kehittyvät, hänen itsenäinen työskentelynsä lisääntyy ja ohjaajan rooli vastaavasti vähenee. (Tynjälä 2000, 133.) Mikäli oppilaalla on useita eri ohjaajia, näiden toimintaa havainnoimalla oppilas saattaa huomata, että tehtävän suorittamiseen voi olla monia eri tapoja. Osallistuva harjoittelu tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden muodostaa itselleen käsitys koko yhteisön toiminnasta. Hän saa kuvan työpaikan erilaisista tehtävistä ja rooleista, työntekijöiden tavasta kommunikoida ja tehdä yhteistyötä keskenään, työpaikan suhteista ulkomaailmaan, tuotteista, joita työpaikka tuottaa, ja siitä, miten aloittelijasta tulee lopulta työyhteisön täysivaltainen jäsen (Lave & Wenger 1991). (Tynjälä 2000, 133–134)

Oppipoikajärjestelmä kytkeytyy voimakkaasti käytännöllisten ammatillisten taitojen – esim. muusikon ammatin – harjoittamiseen. Kognitiivisessa oppipoikamallissa oppilaille opetetaan sellaisia kognitiivisia prosesseja, joita ekspertit käyttävät työskennellessään monimutkaisten ongelmien parissa. (Tynjälä 2000, 134.) Kognitiivisen oppipoikakoulutuksen keskeisiä elementtejä ovat mallintaminen (*modelling*), valmentaminen (*coaching*) ja tukeminen (*scaffolding*). *Mallintamisessa* opettaja suorittaa opiskeltavan tehtävän ja oppilas havainnoi ongelmanratkaisun etenemistä. Havainnoinnin tuloksena oppilas voi muodostaa käsityksen tehtävän suorittamiseen vaadittavista prosesseista. *Valmentaessaan* opettaja tarkkailee oppilaan toimintaa ja antaa tarvittaessa neuvoja, tukea, ohjausta, mallintamista, palautetta ja uusia tehtäviä. Tavoitteena on, että oppilaan toimintamallit tulevat koko ajan lähemmäs ekspertin toimintaprosesseja. *Tukeminen* voi olla joko verbaalista tukea neuvojen ja ohjeiden muodossa, tai se voi käsittää erilaisia apuvälineitä, joilla helpotetaan oppimisprosessia. Lisäksi on tärkeää, että oppilas osaa *ilmaista* sanallisesti omia ajatuksiaan tiedoistaan ja ongelmanratkaisuprosesseistaan sekä *reflektoida* kriittisesti omaa toimintaansa. Taitotason kasvaessa oppilas oppii myös itse muodostamaan ongelmia sekä esittämään häntä itseään kiinnostavia kysymyksiä ja ongelmia, joihin hänen on mahdollista etsiä vastauksia. (Tynjälä 2000, 134,140, 144–145.)

## 1.1 Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke

Vygotskyn mukaan sosiaalinen vuorovaikutus on lapsen kehityksellisten toimintojen perusta; lapsen kehitys ilmenee ensin sosiaalisena ihmisten välisenä (*social interaction*) ja sitten sisäisenä (*inner psychic*). Tiedon konstruointiin liittyy sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen että ympäröivän kulttuurin vaikutuksia. Oppiminen alkaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa lapsen ja vanhemman välillä. Lapsi oppii käsitteellisiä välineitä ensin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ennen kuin hän oppii käyttämään näitä käsitteitä omatoimisesti. Kaikki oppiminen tapahtuu kahdessa vaiheessa, ensin sosiaalisella, sitten henkilökohtaisella psykologisella tasolla: oppimisen ja kokemuksen kautta ihmisen ulkoinen toiminta vähitellen sisäistyy eli muuttuu aktiivisen omaksumisprosessin kautta sisäiseksi, yksilölliseksi henkiseksi toiminnaksi. Sitten tietoa sisäistyy ja yhdistyy lapsen kognitiivisen organisaation kokonaisuuteen. Siltana tässä prosessissa on kieli. Kieli kehittyy ensin sosiaalisen vuorovaikutuksen välineeksi, ja vähitellen kielen sisäistyttyä kieli kehittyy ajattelun välineeksi. Tietoisuus ja ajattelu syntyvät yhteisessä toiminnassa käytettyjen kulttuurivälineiden sisäistymisestä yksilön ajattelun ja toiminnan välineeksi. (Kauppila 2007, 80; Tynjälä 2000, 47; Vygotsky 1978, 52–57.)

Vygotsky (1982) on todennut, että lapsi hankkii tietyt tottumukset ja taidot ennen kuin hän oppii tietoisesti ja tahdonalaisesti käyttämään niitä. Vygotsky korostaa, että lapsen kehitystä ei pidä nähdä erillään oppimisesta ja opetuksesta (Vygotsky 1978 a, 91). Kasvatus ja opetus ovat sosiaalisia keinoja järjestää lapsen toiminnassa sellaisia tilanteita, jotka tuottavat kehitystä (Vygotsky 1978 b, 212). Vygotskyn luoma käsite lähikehityksen vyöhyke (*zone of proximal development, ZPD*) tarkoittaa sellaista tiedollisen toiminnan tasoa, jolla oppilas voi toimia ohjauksen alaisena menestyksellisesti mutta ei kuitenkaan itsenäisesti tai itseohjautuvasti. Lähikehityksen vyöhyke on vaihe, jossa lapsi ei vielä osaa tehdä tehtävää itsekseen, mutta jossa tehtävä onnistuu muiden avustuksella (Vygotsky 1978, 84–91). Lähikehityksen vyöhykkeellä on älyllisen kehityksen dynamiikan ja koulusuoritusten kannalta tärkeämpi merkitys kuin aktuaalisella kehitystasolla (Vygotsky 1982, 184). Vygotskylta on kaksi toisistaan poikkeavaa lähikehityksen vyöhykkeen määritelmää, joista henkisten toimintojen kehitys (*higher mental function*) koskee nimenomaan kouluoppimista ja ongelmanratkaisua (Hakkarainen 2010)<sup>1</sup>. Chaiklin (2003) erottaa toisistaan subjektiivisen ja objektiivisen lähikehityksen vyöhykkeen. Subjektiivisen lähikehityksen perustan muodostaa henkilön kyky jäljitellä, objektiivinen vyöhyke toteutuu kehityksen sosiaalisen tilanteen kautta.

Lähikehityksen vyöhyke on siis lapsen aktuaalisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välinen etäisyys (Kauppila 2007, 80). Lapsi voi ohjauksen alaisena yhteistyössä tehdä enemmän kuin itsenäisesti, mutta ei rajattomasti

---

<sup>1</sup> Seuraava askel oli psykologisten systeemien ja tietoisuuden mielekkyysrakenteiden muutokset, millä Vygotsky määritteli leikin lähikehityksen vyöhykkeen (Hakkarainen 2010).

enemmän vaan ainoastaan niissä rajoissa, jotka hänen kehitystilansa ja älylliset mahdollisuutensa määrittelevät. Yhteistyössä lapsi ratkaisee helpoimmin omaa kehitystasoaan lähinnä olevat tehtävät, ja ratkaisu vaikeutuu ja käy lopulta mahdottomaksi, mitä kauemmas omasta kehitystasosta siirrytään. (Vygotsky 1982, 185.) On määriteltävä sekä opetuksen alin kynnyks; vain näiden kynnyksien välillä opetus voi olla hedelmällistä. Niiden välille sijoittuu jonkin opetettavan asian optimaalinen opetusajankohta. Opetuksen ei tule nojautua jo kehittyneisiin vaan kehittymässä oleviin toimintoihin, pedagogiikan on suuntauduttava kehityksen huomispäivään. (Vygotsky 1982, 181, 186.) Opetus tai kasvatus on hyvää ja hyödyllistä vain silloin, kun se kulkee kehityksen edellä ja vie sitä perässään. Silloin se virittää liikkeelle kehitysprosesseja ja herättää toimintoja, jotka ovat kypsyminen vaiheessa lähikehityksen vyöhykkeellä. (Vygotski 1982, 186; Vygotsky 1978 b, 212.)

Opetuksen tulisi kohdistua tälle lähikehityksen alueelle, jossa oppilas oppimisen avulla voi ottaa haltuunsa uusia asioita ja toimia yhä itsenäisemmin. Oppilaalle tulee antaa sopivan haasteellisia tehtäviä, joiden avulla hän voi kehittyä. Ohjattu oppimistilanne virittää lähikehityksen alueen ja auttaa oppilaan kehitystä. Lähikehityksen alueella oppiainees sisäistyy tehokkaimmin opiskelijan tietoisuuteen. Oman osaamistasonsa ylärajoilla toimiminen edistää parhaiten oppimisprosessia. (Kauppila 2007, 80.) Kun opetuksessa keskitytään niihin toimintoihin, joista lapsi voi suoriutua kokeneemman avustuksella, päästään käsiksi niihin kykyihin, jotka ovat juuri alkamassa kehittyä. Perustaitojen lisäksi tällä tavoin voi oppia myös monimutkaisia taitoja ja abstrakteja käsitteitä. (Tynjälä 2000, 48–49.) Se, minkä lapsi tänään osaa tehdä yhteistyössä, sen hän huomenna osaa tehdä itsenäisesti (Vygotsky 1982, 185).

Esimerkiksi Piaget on määritellyt kehityksen ja oppimisen välisen suhteen siten, että lapsen jo saavuttama kehitystaso rajaa opettamisen ja oppimisen mahdollisuudet (Glassman 1994; Piaget 1988; Piaget & Inhelder 1977; Piaget 1959). Tällöin opetus vahvistaa jo tapahtunutta kehitystä pyrkimättä tuottamaan uutta. Vygotskyn mukaan ei tarvitse odottaa, että lapsi alkaa suorittaa uusia operaatioita itse, vaan lapsi oppii nämä ensin aikuisen avustamana, yhteistyössä muiden kanssa, ja sitten itsekseen. Lähikehityksen vyöhykkeellä oppijalla nähdään jo olevan ”oikeat työkalut”, mutta hän tarvitsee vielä hieman opetusta niiden asianmukaisessa käytössä. Lähikehityksen käsitteen myötä opetustyössä keskitytään jo saavutetun vahvistamisen sijaan auttamaan lasta kehityksen seuraavan askeleen ottamisessa, jolloin lapsia voidaan opettaa tehokkaammin ja nopeammin kuin odottamalla Piagetin ”löytämien” kehitystasojen kypsymistä omia aikojaan. (Hakkarainen 2010.)<sup>2</sup>

Musiikillisessa kehityksessään lapset saattavat olla hyvinkin erilaisilla tasoilla riippuen siitä, millaisia musiikillisia virikkeitä he ovat lapsuudenympäristöissään saaneet ja kokeneet. Musiikkioppilaitoksissa opiskelevat lapset on useimmiten seulottu jonkinlaisen pääsykokeen kautta, ja heidän joukossaan

<sup>2</sup> Toisaalta Piaget'n teoria keskittyy vastaamaan ennen kaikkea kysymykseen *mikä* kehittyy, ja missä järjestyksessä, kun taas Vygotsky painottaa vastausta kysymykseen *miten* kehittyy.

saattaa olla myös poikkeuksellisen lahjakkaita yksilöitä. Vygotskyn mielestä taide ja lapsen leikki muistuttavat psykologiselta rakenteeltaan ja kehityspotentiaailtaan toisiaan (Vygotsky 1971, 257). Soitonopiskeluun lähikehityksen vyöhykkeen hyödyntäminen sopii oikein hyvin. Yksilöopetuksessa opettajan on mahdollista määritellä yksilöllisesti oppilaan lähikehityksen vyöhykkeen rajat ja työskennellä kunkin oppilaan potentiaalın ylärajoilla kehittäen soittotaitoa yhä korkeammalle tasolle. Soittotekniikan kehittyminen vaatii motorista harjoittelua ja lukemattoman määrän toistoa, mikä on hyvä aloittaa jo nuorella iällä. Esimerkiksi kuulonvaraiseen oppimiseen perustuvalla Suzuki-metodilla soitonopiskelu voidaan aloittaa jo 3-vuotiaana. Ainakin internetin YouTube-kanavilla voimme kuunnella pienten lasten esittävän ammattitasoisia, soitto-teknisesti virtuositeettia vaativia kappaleita; lapset tuskin olisivat oppineet kappaleita itsekseen, ilman päteväen opettajan ohjausta.

Kun opetuksen keskiöön nostetaan lasten kehityksen edistäminen, opettajan tulee olla selvillä, millainen auttaminen tukee lapsen omia ponnisteluja. Opetustyön ensisijainen kohde on lapsen tekemien virheiden takana olevien ajattelumallien korjaaminen (Papert 1993). Erityisesti lapsen oman reflektoinnin (Zaretskii 2008) ja oppimisen mielekkyyden (Obukhova & Korepanova 2009) tukeminen on tärkeää. Zuckerman (2007) korostaa erityisesti avustamisen vastavuoroisuutta sekä lasten omaehtoisen oppimisen turvaamista. (Hakkarainen 2010.) Lapset eivät opi lähikehityksen vyöhykkeellä ainoastaan opettajan johdolla vaan myös vertaisryhmässä, toinen toisiaan seuraten. Kun yhteisöllisen oppimisen ryhmä muodostetaan, on parempi, että ryhmän jäsenistä osa on taidoissaan toisia osallistujia edellä. Tämä ei kuitenkaan ole täysin välttämätöntä, koska kaikki ryhmän jäsenet tuovat oman erilaisen panoksensa ryhmän yhteiseen työhön. (Tynjälä 2000, 150.)

Lähikehityksen vyöhykkeen periaatetta on kritisoitu mm. siitä, että aikuisen tai osaavamman toverin tuki ei johda itsenäiseen oppimiseen vaan päinvastoin aiheuttaa riippuvuutta toisten avusta, ja itsenäinen työskentely ehkäistyy. On havaittu, että lähivyöhykeoppiminen saattaa estää pitkän tähtäimen tarvetta kehittää riippumattomia oppimis- ja ongelmanratkaisutaitoja. Kehityspsykologit korostavat kunkin kehitysvaiheen omia tehtäviä ja herkkyyksia ja epäilevät, että jos lasta pönkitetään ennen tietyn kypsyyssasteen ja valmiuden saavuttamista liikaa eteenpäin kehityksessään, on vaarana tuottaa pinnallista ulkoa oppimista asioista, joita hän ei pysty oman kognitiivisen tasonsa vuoksi vielä ymmärtämään. Tutkimusten mukaan lähikehityksen idean erilaiset sovellukset ovat kuitenkin osoittautuneet hyviksi oppimisen edistäjiksi. (Tynjälä 2000, 48.)

## 1.2 Decin ja Ryanin itseohjautuvuusteoria

Decin ja Ryanin itseohjautuvuusteoriassa (*self-determination theory*) psykologisia perustarpeita ovat *autonomia* eli vapauden kokemus, *kompetenssi* eli osaamisen kokemus ja *ihmissuhteet* eli *yhteenkuuluvuuden* kokemus. Sisäisten tarpeiden tyydyttäminen vaikuttaa merkittävästi ihmisen onnellisuuden tunteeseen ja

hyvinvointiin. (Ryan & Deci, 2000a.) *Autonomian* eli itsenäisyyden kokemus tarkoittaa tunnetta, että ihminen saa omilla teoillaan aikaan muutoksia elämässään, saavuttaa itselleen tärkeitä tavoitteita kohtuullisella vaivannäöllä, eikä toiminta ole ylettömästi muiden tahdon ja tekojen rajoittamaa. *Kompetenssin* eli pätevyyden kokemus tarkoittaa, että ihminen saa asioita aikaiseksi, saavuttaa tavoitteitaan ja kokee elämänhallintaa, joka mahdollistaa tavoitteiden saavuttamisen. *Yhteenkuuluvuuden* kokemus on tunne siitä, että ihmisellä on yhteys muihin ihmisiin ja hän on osa jonkinlaista ryhmää, esimerkiksi perhettä tai muuta yhteisöä tai ryhmää. Kun nämä tarpeet täyttyvät, ihminen on onnellinen ja tyytyväinen, mutta ihmisen ei tarvitse tyydyttää kaikkia näistä tarpeistaan ollakseen onnellinen. (Järvilehto 2014, 28.) Itseohjautuvuusteorian ydinajatus on, että kun ihminen on itse valinnut tavoitteensa (autonomia), hän pystyy saavuttamaan sen (kompetenssi), ja tavoitteen saavutettuaan hän pääsee jäseneksi haluamaansa ryhmään tai saa siltä arvostusta (yhteenkuuluvuus). (Malmberg & Little 2005, 129.)

*Sisäinen motivaatio* tarkoittaa toimintaa, jota ihminen tekee sen itsensä takia ja tyydyttääkseen omia psykologisia tarpeitaan. *Ulkoisen motivaatio* on käyttäytymistä, joka tähtää ulkopuolelta tulevan kysynnän tai tarpeen tyydyttämiseen tai jonkin palkkion saavuttamiseen. *Amotivaatio* tarkoittaa tilaa, jossa ihmiseltä puuttuu tahto toimia, hän ei tee mitään, tai jos tekee, toiminta on täysin hänen ulkopuoleltaan saneltua. (Ryan & Deci 2000a.)

Itseohjautuvuusteorian mukaan syntymästään asti terveimmässä mahdollisessa tilassaan oleva ihminen on aktiivinen, tiedonjanoinen, utelias ja leikkisä, hän osoittaa alati läsnä olevaa oppimis- ja tutkimisvalmiutta eikä tarvitse näin toimiakseen ulkoapäin tulevia kannustimia (Ryan & Deci 2000b). *Sisäisesti motivoitunut* käyttäytyminen tapahtuu käyttäytymisen itsensä vuoksi eli siitä riemusta ja tyydytyksestä, jonka toiminta itsessään tuottaa. Sisäisesti motivoitunut ihminen toimii omasta vapaasta tahdostaan ilman, että hän odottaa materiaalista palkintoa, tai että hän kokisi jonkin pakotteen uhkaavan itseään. (Deci & Ryan 1985.) Sisäisesti motivoituneita toimia ovat tyypillisesti leikkiminen ja leikinomainen toiminta, etsiminen, tutkiminen ja haasteellinen toiminta (Niitamo 2002, 41). Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senècal ja Vallières (1992) jakavat sisäisen motivaation kolmeen tyyppiin: sisäiseen motivaatioon tietää, sisäiseen motivaatioon saattaa asiat loppuun ja sisäiseen motivaatioon kokea elämyksiä.

*Ulkoista motivaatiota* ei pidetä oppimisen kannalta yhtä toivottavana kuin sisäistä motivaatiota, mutta käytännön opetustyössä on selvää, ettei kaikki oppiminen voi perustua vain sisäiseen motivaatioon. Ulkoisesti motivoitunut toiminta on luonteeltaan instrumentaalista, koska sen tavoitteena on jokin selvästi erotuva seuraamus tai sen välttäminen. (Byman 2005, 31–32.) Nykyisen motivaatiokäsityksen mukaan opettaja tai kukaan muukaan ei voi motivoida oppilasta oppimaan, koska erilaisten ulkoisten tekijöiden vaikutuksesta huolimatta ihminen tuottaa viimekädessä itse oman motivaationsa (Byman 2005, 37). Kansanen (1993) ja Uljens (1997) näkevät, että opettaja voi ainoastaan ohjata oppilasta oppimaan ja virittää hänessä tietoisien ja aktiivisten pyrkimyksen oppimiseen. Vaikka sisäinen motivaatio on lähes yksiselitteisesti oppimisen kannalta optimaalista, eivät lapset

käytännössä ole koskaan sisäisesti motivoituneita opiskelemaan kaikkia opetus-suunnitelmaan kuuluvia tavoitteita (Byman 2005, 34).

Jos sisäisen motivaation lähteiksi määritellään ainoastaan sisäinen kiinnostus ja nautinto, ja suljetaan pois kaikenlaiset toiminnasta mahdollisesti seuraavat ulkoiset palkkiot, voi vain kyseenalaistaa opettajan todelliset mahdollisuudet oppilaan sisäisen motivaation herättämiseksi. Ihmisellä lienee hyvin vähän asioita, joita hän tekee täysin pyyteettömästi, ilman ympäristön minkäänlaista vaikutusta. Voiko muodollisen opetuksen piirissä tapahtuva opiskelu ylipääntään perustua sisäiseen motivaatioon, sillä muodolliseen opiskeluun liittyy viimekädessä aina jonkinlaista arviointia ja ulkoista kontrollia? Pelkästään sisäisestä motivaatiosta lähtevä toiminta näyttäytyy ulkopuolelta tarkasteltuna täysin hyödyttömältä tai jopa anarkistiselta.

Melkein kaikki tavoitteet ihmisen elämässä ovat muiden asettamia, mutta sosialisoinnin kautta ne voivat muuttua sisäisiksi motiiveiksi. Decin ja Ryanin (1985) mukaan sisäinen ja ulkoinen motivaatio muodostavat kahtiajaon sijaan jatkumon, jossa myös ulkoisesta motivaatiosta voi tulla sisäistämisen ja integroinnin kautta autonomista. Deci & Ryan ovat sitä mieltä, että ulkoinen motivaatio voi vaihdella suuresti sen suhteen, missä määrin se on autonomista. Kaikkein vähiten autonominen tai itsemääritelty käyttäytyminen on *ulkoa säädeltyä* (*externally regulated*) käyttäytymistä. Ulkoa säädellyn käyttäytymisen syynä on ulkoisten vaatimusten täyttäminen tai jonkin palkkion tavoittelu. Tällainen käyttäytyminen on behaviorismin mukaista, ja sitä pidetään sisäisen motivaation vastakohtana (Ryan & Deci 2000c). Toinen ulkoisen motivaation tyyppi on *sisäistetty säätely* (*introjected regulation*), jolloin säätely on otettu ikään kuin osaksi minuutta (Deci & Ryan 1985). Vaikka säätely on tällöin sisäisesti ohjautuvaa, ovat sen taustalla olevat syyt silti ulkoisia, eikä ihminen tunne niiden kuuluvan täysin omaan minuuteensa. Sisäistetty säätely on melko kontrolloitua, ja käyttäytymisen tavoitteena on välttää syyllisyyttä tai ahdistuneisuutta tai vahvistaa minää esimerkiksi ylpeyden tunteella. Sisäistetyksi säädellyn käyttäytymisen taustalla voi olla esimerkiksi halu kokea tulevansa arvostetuksi (Ryan & Deci 2000c). Kolmas ulkoisen motivaation tyyppi on identifikaation tai samastumisen kautta tuleva säätely (*regulation through identification*), ja se on jo suhteellisen autonomista tai itsemääriteltyä käyttäytymistä (Ryan & Deci 2000c). *Samastuminen* merkitsee sitä, että ihminen kokee jonkin tavoitteen tai toiminnan itselleen tärkeäksi ja arvokkaaksi. Toiminnat, jotka pohjautuvat samastumisen kautta hankittuun säätelyyn, muistuttavat sisäisesti motivoitunutta käyttäytymistä, mutta toiminnat ovat kuitenkin ulkoisesti motivoituneita, koska sisäisen nautinnon sijaan tavoitteena on jokin selvästi erotettava palkkio tai lopputulos. Kaikkein autonomisin ulkoisen motivaation muoto on *integroitu säätely* (*integrated regulation*), jolloin säätely on täysin sulautunut osaksi yksilön minuutta. Tällöin säätelyyn liittyvät arvot on punnittu ja sovitettu yhteen omien arvojen ja tarpeiden kanssa, ja ihminen kokee autonomiaa. Niiden toimintojen määrä, jotka voidaan sulauttaa minään, lisääntyy iän ja minän kehittymisen myötä. (Byman 2005, 33–34.)



## 2 SIVUTEEMA: OPPIMISMOTIVAATIO

Ihminen voi nauttia soittamisesta monella eri tavalla. Tärkein motivaation lähde soittamiselle on musiikki itse, sen herättämät tunteet (Tikka 2004; Kosonen 2001). Itsekseen soittelu ja soittamisesta nautiskelu on monelle soitonopiskelijallekin hyvin tärkeä kokemus. Tutkimukseni tarkoituksena on kuitenkin selvittää, miten soitonopettaja voi tukea oppilaansa motivaatiota nimenomaan tavoitteelliseen soitonopiskeluun. Siksi keskityn tässä luvussa erityisesti oppimismotivaatioon. Motivaatio on hypoteettinen käsite, joten sen mittaamisen vaikeus tekee myös opiskelusuorituksen ja motivaation yhteyksien määrittelemisen vaikeaksi. Oppimismotivaatio on kuitenkin yhteydessä oppimistuloksiin: motivaatio on edellytys oppimistuloksille ja oppimistulokset puolestaan pitävät yllä ja kehittävät motivaatiota (Anttila & Juvonen 2002, 100–101).

Motivaatio on voima, joka ohjaa, suuntaa ja ylläpitää ihmisen toimintaa (Tynjälä 2000, 98). Ihminen on motivoitunut silloin, kun hänellä on jokin intentio, eli hänen toiminnallaan on jokin tavoite tai päämäärä (Byman 2005, 26). Intentioon sisältyy sekä toive päästä johonkin päämäärään että keinot saavuttaa se (Byman 2005, 26). ”Motivaatio tarkoittaa energiaa, suuntaa, sinnikkyyttä ja loppuun saattamista. Ne kaikki ovat aktiivisuuden ja aikomuksen osa-alueita. Motivaatio on biologisen, kognitiivisen ja sosiaalisen säätelyn ydinasioita.” (Ryan & Deci 2000a.) Intentionaalinen käyttäytyminen voi olla autonomista eli itsemääriteltä (*self-determined*) tai kontrolloitua. Itsemääriteltä käyttäytyminen on vapaasti valittua ja lähtöisin käyttäytyjästä itsestään. Kontrolloitu käyttäytyminen on jollain tavoin ulkoisesti, muiden ihmisten tai tilanteen pohjalta, säädeltä. (Deci & Ryan 1994).

Lapsen kyky verrata itseään muihin kehittyy n. 5–7-vuotiaana, jolloin hän alkaa kiinnittää huomiota siihen, mitä muut hänestä ajattelevat ja arvioida omaa suoriutumistaan niiden standardien pohjalta, jotka toiset hänelle asettavat. 7-vuotiaasta alkaen lapsi luottaa yhä enemmän sosiaalisen vertailun tuomaan tietoon itsestään ja omista kyvyistään. Lapsi ei kuitenkaan vielä erota toisistaan kyvykkyyttä ja odotuksia, vaan hän uskoo onnistuvansa jos yrittää tarpeeksi, mikä puolestaan on osoitus siitä, että hän on kyvykäs. Noin 9-vuotiaana lapsi alkaa erottaa toisistaan kyvyn ja yrityksen, eli että onnistuminen ei johdu vain yrityksestä vaan myös muista tekijöistä. Lapsi ei tee merkittävää eroa tehtävän hyödyn, tärkeyden ja kiinnostavuuden välillä, vaan tehtävä, joka koetaan itsensä kiinnostavaksi, koetaan myös hyödylliseksi ja tärkeäksi ja päinvastoin. Arvostukset kuitenkin eriytyvät iän myötä, ja varhaisuoruudessa 12–14-vuotiaana lapsi voi pitää tiettyä tehtävää tärkeänä ja hyödyllisenä mutta ei välttämättä kiinnostavana. Samoin lapsi ymmärtää, että kiinnostava tehtävä ei ole välttämättä hyödyllinen. (Aunola 2002, 110–111.) Koulun alkaessa lapsen akateeminen sisäsyntyinen motivaatio on vielä melko eriytymätön, eli lapset jotka ovat motivoituneet yhteen opiskeltavaan aineeseen, ovat motivoituneet myös muihin oppiaineisiin. Mutta ensimmäisten kouluvuosien alkaessa motivaatio muuttuu jo alakohtaisesti eriytyneemmäksi ja pysyvämmäksi, ja 7–8-vuotiaana

tietyn tehtäväalueen sisäinen motivaatio ennustaa saman tehtäväalueen motivoituneisuutta vielä kahden vuoden jälkeenkin. (Aunola 2002, 111.)

Nuorella lapsella on myönteisempi uskomus ja suhtautumistapa omaan suoriutumiseensa kuin vanhemmalla lapsella, ja hän näkee itsensä myönteisemmässä valossa. Kehityksen myötä kykyuskomukset ja arvostukset, sisäinen motivaatio ja onnistumisodotukset muuttuvat monin tavoin kielteisemmiksi, mikä voi johtua siitä, että pienen lapsen käsitys omasta kyvykkyydestään voi olla usein epärealistinen. Kasvaessaan lapsi alkaa ymmärtää ja tulkita saamaansa arvioivaa palautetta tarkemmin, ja hän on alttiimpi sosiaaliselle vertailulle kaveripiirin kautta. Noin 8-vuotiaana lapsen itsekriittisyys kasvaa, ja lapsi alkaa verrata suoriutumistaan sisäistämiinsä tavoitteisiin ja ulkoisiin kriteereihin. Negatiivinen muutos voi johtua myös keskinäisen kilpailun lisääntymisestä ja näkyvämmästä arvioinnista. (Aunola 2002, 112.)

Lapsen ensimmäisten kouluvuosien aikaiset oppimisminäkuvat, uskomukset ja arvostukset eivät vielä ole kiinteästi yhteydessä suoriutumiseen ja oppimiseen, mutta ensimmäisten kouluvuosien aikana suoriutuminen näyttää olevan johdonmukaisempi motivaation ennustaja kuin päinvastoin. Lapsen tehtävälakohtaiset kykyuskomukset kehittyvät ja vakiintuvat kolmen ensimmäisen kouluvuoden aikana sen palautteen pohjalta, jonka he suoriutumisestaan saavat, ja hyvä menestys motivoi tukemalla myönteisen minäkuvan kehitystä. Kun motivaatio tulee pysyvämmäksi, noin yhdeksän vuoden iästä eteenpäin motivaatio ennustaa aikaisempaa paremmin suoriutumista. Hyvä menestys ruokkii myönteistä suhtautumista, joka puolestaan heijastuu myönteisesti taitojen kehitykseen. Noin 13. ikävuodesta ylöspäin motivaation ja kykyuskomusten vaikutus suoriutumiseen on selkeä. (Aunola 2002, 113.) Oppilaat, jotka luottavat kykyihinsä ja uskovat onnistuvansa tietyllä tehtäväalueella, kehittyvät tämän tehtäväalueen taidoissa muita paremmin, kun taas epävarmuus ja epäonnistumisen odottaminen aiheuttavat heikompa menestystä. Tehtävänarvostus taas näyttää ennustavan onnistumisuskomuksia paremmin pitkän tähtäimen sitoutumista. (Aunola 2002, 113–114.)

Kauppila jakaa oppimismotivaation 5 tasoon. Korkein ja paras motivaation taso on *sisäisen motivaation* taso. Tällöin oppilaalla on sisäistä paloa ja intoa, ja hän haluaa tehdä mielellään itseohjautuvasti enemmän kuin muodolliset vaatimukset edellyttäisivät opiskelun kohteena olevia asioita. Oppilas on syvästi kiinnostunut opiskeltavasta asiasta, ja hän haluaa tietää siitä enemmän kuin opiskeluvaatimukset edellyttäisivät. Oppilaan motivaatio kohdistuu opiskelun sisältöön, ei vain kokeisiin tai tentteihin. Sisäinen motivaatio rakentuu syvälliselle kiinnostukselle ja monitahoisiin oppimistavoitteisiin sitoutumiselle. Sisäiseen motivaatioon sisältyy sekä positiivisia tunnetason tekijöitä että sosiaalisen motivoitumisen lähteitä. Usein pitkäaikaiset harrastukset pohjautuvat nimenomaan sisäiseen motivaatioon. Sisäisesti motivoituneesta oppilaasta tulee helposti oman alansa eksperti, joka saa taidoistaan myös sosiaalisia palkintoja, ja onnistuneiden lopputulosten näkeminen luo pohjaa jatkuvalla motivoitumiselle. Sisäisen motivaation rakentumisessa on tärkeää, että oppilas johdatetaan kokemuksiin, jotka ovat mielihyvää tuottavia. (Kauppila 2007, 141–143.) *Saavu-*

*tusmotivaatio* tarkoittaa, että oppilas toimii kuin kilpailussa, hänellä on halu ja kunnianhimoa saada aikaan hyviä suorituksia. Oppimistulokset tällä motivoitumisen tasolla ovat hyviä. Saavutusmotivaatioon liittyy halu olla parempi kuin muut, jolloin oppilas suuntaa tarmonsä yrittämiseen ja nauttii saavutuksista sekä sosiaalisesta kannustuksesta. (Kauppila 2007, 141.)

*Selviytymismotivaation* tasolla oppilaan strategiaan kuuluu selviytyä vaatimuksista mahdollisimman vähällä. Oppilas turvautuu pinnalliseen prosessointiin, ja hänen tavoitteenaan on epäonnistumisen välttäminen. Oppimistulokset ovat kohtalaisia. Selviytymismotivaation parantamisessa ja suoritustason nostamisessa aiempaa korkeammalle voivat toimia sellaiset sosiaaliset palkkiot kuin toisten antamat tunnustukset ja kehumiset sekä myös materiaaliset palkkiot. Tavoitteiden merkityksen pohtiminen ja mielikuvien tuottaminen tilasta, jossa tavoitteet ovat toteutuneet, voivat edesauttaa nostamaan motivaation tasoa. (Kauppila 2007, 140–141.) *Hajaantuneessa motivaatiossa* kilpailevat tekijät vievät aikaa opiskelulta, ja oppimistulokset ovat vain tyydyttäviä. Tällöin oppilaan olisi hyvä saada sellaisia kavereita, joilla on saman laatuista tavoitteita, jolloin vastavuoroinen kannustus olisi helppoa. Myös opettajan merkitys sosiaalisen ohjaajana on tärkeä. Opiskelutavoitteiden sopiminen yhdessä opettajan, vanhempien ja kavereiden kanssa synnyttää sosiaalisen velvoitteen ja tämän myötä sosiaalisia epäsuoria paineita saavuttaa sovittu tavoite. (Kauppila 2007, 140.) *Estynyt motivaatio* tarkoittaa, että oppilas on välinpitämätön, torjuu tietoa ja hänellä on alitajuinen vastenmielisyys opintoja kohtaan, jolloin oppimissävytukset jäävät heikoiksi. Estyneen motivaation syynä ovat usein kielteiset oppimiskokemukset: mieleen painuneet pettymykset, tunnustuksen puute tai kolhiintunut itsetunto. Osa estymistä voi olla alitajuisia, kuten epäilyt ja uskon puute omiin mahdollisuuksiin. Estyneeseen motivaation voidaan vaikuttaa hyvällä ryhmähengellä ja vertaistuellä. (Kauppila 2007, 139–140.)

## 2.1 Sisäinen motivaatio soitonopiskelussa

Musiikin harrastajien keskeisin motiivi on itse musiikki ja sen herättämät elämykset (Kosonen 1996, 2001). Csikszentmihalyi kuvaa eri ammattien ja harrastuslajien edustajien voimakkaasti sisäisesti motivoitunutta toimintaa autotelisen toiminnan käsitteellä. Tällainen toiminta tuottaa tekijälleen emotionaalisesti positiivisia kokemuksia, ja korkea aktiviteettitaso pysyy yllä käynnissä olevan toiminnan itsensä vuoksi, ilman ulkoisia kiihokkeita tai palkintoja. Autoteliseen toimintaan liittyy usein ns. flow eli virtauskokemus tai elämysvirta. Flow, optimaalinen kokemus, on mielentila, jossa ihminen on niin uppoutunut tekemiseensä, ettei mikään muu merkitse mitään: kokemus itsessään on niin nautinnollinen, että ihminen haluaa jatkaa tekemistään pelkästä tekemisen ilosta, vaikka hinta olisi kova. Kirjonen (1995) on suomentanut *flow* termillä *toiminnan lumo*. Flow-tilassa henkilö unohtaa ajan kulun, mahdolliset tehtävänsä liittyvät ulkoiset vaatimukset, sosiaaliset odotukset tai omaan itseensä liittyvät ajatukset kyvyistään tai taidoistaan. Flow-kokemuksen syntyminen edellyttää

toiminnan vaatimusten sekä henkilön valmiuksien ja kykyjen välistä tasapainoa. Flow-teorian mukainen, motivaation kannalta optimaalinen tilanne syntyy silloin, kun tehtävät ovat keskivaikeita eli tarjoavat oppilaalle riittävästi haasteita mutta eivät ole oppilaan valmiuksiin nähden liian vaativia. (Csikszentmihalyi 1990, 20, 24, 30.) Flow-kokemukset syntyvät usein yksinäisyydessä, olosuhteissa, joissa ihminen saavuttaa riippumattomuuden sosiaalisen ympäristön palkkioista tai rangaistuksista. Tällaisen autonomian saavuttamiseksi ihmisen on opittava tarjoamaan palkkioita itselleen. (Csikszentmihalyi 2005.)

Musiikin intensiivinen kuuntelu voi aiheuttaa flow-kokemuksen. Elävän esityksen kuunteleminen auttaa keskittämään huomion musiikkiin, ja siksi on todennäköisempää saavuttaa flow konsertissa kuin kuuntelemalla äänitettyä musiikkia. Jos flown voi saavuttaa pelkästään musiikkia kuuntelemalla, vielä voimakkaammin flown voivat kokea ne, jotka osaavat itse tehdä musiikkia. (Csikszentmihalyi 1990, 109–111.) Jokaisella soitonopiskelijalla lienee jonkinasteinen sisäinen motivaatio soittamista ja musisoimista kohtaan. On toinen kysymys, millainen on oppilaan motivaatio soiton opiskelemista kohtaan. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että soittoharrastuksessa keskeisimpänä motivoimana voimana ovat nimenomaan musiikin herättämät emootiot ja kokemukset sekä soittamisen ilo (Kosonen 2001; Kosonen 1996; Kosonen 1992, 66; Sloboda 1987, 28; Lehtonen 1982, 50).

Soittotaidon kehittyminen vaatii kurinalaista ja ahkerää harjoittelua. Soittotaidosta nauttiminen edellyttää, että soittaminen sujuu suhteellisen vaivattomasti. Soitettavia kappaleita on usein toistettu lukuisia kertoja. Etenkin viulunsoitto on teknisesti niin haastavaa, että kohtalaisenkin soitotaidon hankkiminen vaatii vuosia kestävästä harjoittelusta. Jos soitonopiskelija odottaa jokaiselta harjoittelukerralta flow-tilaan pääsemistä, soittoaito kehittyy vain hyvin harvoille soittoharrastajille. Tutkimusten mukaan soittoharrastuksen taustalla onkin muihin harrastuksiin verrattuna useammin ulkoisia tai välineellisiä motiiveja, kuten halu miellyttää tai tehdä oikein (Metsämuuronen 1997, 53; Regelski 1975, 68) sekä suoriutumismotiiveja (de la Motte-Haber 1985, 350–354). Huomattavaa on, että jopa huippumuusikoiden merkittävin motivaation lähde on ulkoinen: huippusoittajia motivoivat eniten nimenomaan esiintymiset. Esiintymisten ohella huippumuusikoita motivoi musiikki sinänsä, musiikin tulkitseminen, itsensä kehittäminen muusikkona sekä sekundaarihyödyt, kuten tunnustuksen saaminen. (Maijala 2003.)

Myös Csikszentmihalyi on havainnut, että kun lapsille opetetaan musiikkia, tavallinen ongelma on usein siinä, että korostetaan liian paljon sitä, miten lapsi esiintyy, ja liian vähän sitä, mitä hän kokee. Vaikka oppilas voi päästä ekstaasiin, kun hän soittaa yksin, saattaa hän tärähtää kauhusta, kun paikalla on yleisöä tai vaativia aikuisia. Harmonisten äänten tuottamisen oppiminen ei ole vain nautittavaa, vaan se auttaa myös vahvistamaan minää. (Csikszentmihalyi 1990, 112–113.) Esiintyminen on olennainen osa musiikin ammattimaista harjoittamista, mutta musiikin harrastajalle nautinnollisinta lienee nimenomaan soittelu, soittamisen herättämät tunteet ja musiikin elämyksellisyydestä nautiskelu. Soittoharrastuksen tuottamien tunnereaktioiden kautta soitonopiskelija voi läpi-

työskennellä erilaisia psyykkisiä merkityskokemuksiaan ja kokea sekä positiivisia että negatiivisia tunnereaktioita turvallisella ja rakentavalla tavalla (Lehtonen 1986, 35). Musiikin avulla soittaja voi ilmaista ja läpielää sellaisia merkityskokemuksia tai psyykkisiä tapahtumia, joiden ei tarvitse olla verbaalisesti ilmaistavissa. Musiikki voi suojata yksilöä epämiellyttäviä tunnetiloja vastaan antaen samalla psyykkistä voimaa kohdata ja läpikäydä näitä. (Lehtonen 1986, 104.) Self-objektina musiikki voi suorittaa yksilön puolesta sellaista psyykkistä työtä, jota tämä ei yksinään pysty tekemään. Musiikin sisältämä esteettinen kokemus sisältää usein varsin ambivalentilla tavalla sekä mielihyvää että tuskaisuutta samanaikaisesti. (Lehtonen 1986, 106–107.) Soittoharrastuksella voi parhaimmillaan olla merkittäviä yhteyksiä oppilaan persoonallisuuden kokonaisvaltaiseen kehittymiseen, tunnekäyttäytymiseen ja itseilmaisuun (Lehtonen 1986, 29–30).

Soitonopiskelun kautta oppilas voi saada merkittäviä hallinnan kokemuksia, joilla on merkittävä asema myös minuuden ja itsetunnon myönteisessä rakentamisessa (Lehtonen 1996, 17). Soittoharrastukseen liittyvät ”huippukokemukset” liittyvät yleensä onnistuneisiin musiikkiesityksiin, jotka parhaimmillaan tuottavat haltioituneita hyvänolon tunteen täyttämiä minuuden kokemuksia. Vaatimattomillakin musiikin hallinnasta saaduilla kokemuksilla saattaa olla tärkeä merkitys etenkin identifikaatioprosessin kannalta. (Lehtonen 1996, 18.) Soittoharrastus ja musiikilliset kyvyt voivat tarjota mahdollisuuden erottua massasta, ja samalla ne voivat olla keino kuulua johonkin sekä jakaa musiikin edustamaa symbolista kulttuuripääomaa (Lehtonen 1996, 20).

Kasvun kannalta soitonopiskelussa on keskeistä omien rajojen koettelu, tietyn epäonnistumisriskin sietokyky, pitkäjänteinen työskentely jonkin tärkeäksi koetun tavoitteen, esim. kurssitutkinnon, saavuttamiseksi sekä tavallisesti jonkun vanhemman ja kokeneemman, auktoriteettia omaavan aikuisen (soitonopettajan) kanssa käytävä vuorovaikutus (Lehtonen 1996, 17). Vaikka opettajan auktoriteettiasema ei enää saa oikeutusta nyky-yhteiskunnassa, on soitonopettajien joukosta löytynyt vielä viime vuosiin asti sellaisia persoonia, joiden mielipiteillä on oppilaalle huomattava merkitys, ja jotka tarvittaessa kykenevät herättämään myös pelkoa (Aittola, Jokinen & Laine 1994, 476–477). Kasvun kannalta on tärkeää, että nuorella on joku aikuinen, jota voi katsoa ylöspäin, ja jonka esimerkkiä voi seurata. Parhaimmillaan soitonopetus voi muistuttaa varsin paljon supportiivista psykoterapiaa. Soitonopettaja voi toimia nuorelle tärkeänä samaistumiskohteena, jonka opetuksen yhteydessä antama myönteinen kasvatuserä, psyykinen tuki ja kannustus voivat soiton oppimisen lisäksi edistää monipuolisesti myös oppilaan kokonaisvaltaista kasvuprosessia. (Hanifi 1998, 403–407; Sinkkonen 1990, 125–126.)

Soitonopettaja voi myös tiedostamattaan heijastaa oppilaaseensa itse kokemaansa katkeruutta ja nöyryyksiä. Soitonopetuksessa joudutaan tasapainoilemaan yhtäältä tradition välittämistä ja valtavaa omaksumiskykyä vaativan koulutuksen sekä toisaalta luovuuden ja innovatiivisuuden vaatimusten välillä. Soitonopiskelu edellyttää perinteisesti nöyryyttä ja luottamusta siihen, että opettavat asiat ovat järkeviä, ja ne on mielekästä omaksua, joten opiskelu edellyt-

tää myös jonkinasteista alistumista. Jos ankara taiteellis-musiikillinen koulutus yksipuolisesti painostaa oppilaan lapsesta saakka ihailemaan, kunnioittamaan ja noudattamaan vanhemman ikäpolven esteettistä arvomaailmaa, jättämättä tilaa kapinalle, voi hyvää tarkoittava koulutus hidastaa nuoren kasvua ihmisenä ja soittajana. (Kurkela 1993, 314–315, 335, 340.)

## 2.2 Motivaation kehittymisen tukeminen

Kolme keskeistä lapsen sosiaaliseen ympäristöön liittyvää tekijää, jotka luovat pohjaa akateemisen motivaation kehitykselle, ovat: (1) vanhempien ja opettajien lasta koskevat uskomukset ja odotukset sekä lasten havainnot vanhempiensa ja opettajiensa suhtautumisesta eri tehtävälueille, (2) lapsen oma-aloitteisuuden ja itsenäisten valintojen tukeminen sekä kontrolloimisen tai painostamisen määrä (autonomia vs. kontrolli) ja (3) vanhempien ja opettajien kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan (sitoutuneisuus vs. sitoutumattomuus). Vanhempien lapsensa koulumenestykseen liittämät uskomukset ja odotukset ennustavat lapsen omia kykykomuksia enemmän kuin lapsen todellinen taitotasoa. Kun vanhemmat luottavat lapsensa taitoihin, lapsen asenteet opiskelua kohtaan ovat positiivisia ja he näkevät itsensä myönteisessä valossa. (Aunola 2002, 115.) Vanhempien osallistuminen lapsen opiskeluun ja lapsen autonomian tukeminen parantavat opintomenestystä ja lisäävät lapsen uskoa omiin kykyihinsä (Grolnick, Ryan & Deci 1991).

Tulamon (1993) tutkimuksen mukaan lapsen musiikillisen minäkäsityksen positiivisuus ja negatiivisuus ovat yhteydessä lapsen kokemaan vanhempien ja opettajan suhtautumiseen (Tulamo 1993). Samoin Maijala (1999) osoittaa, että varhaisnuorilla etenkin kodin ja soitonopettajan vaikutus itsearvostukseen on merkittävä (Maijala 1999). Vanhempien arvostukset heijastuvat lapsen mieltymyksissä: lapsi arvostaa samoja asioita kuin vanhempansa, sillä vanhemmat järjestävät lapselle omien mieltymystensä mukaisia oppimismahdollisuuksia (Aunola 2002, 116). Esimerkiksi Vanttisen (1996) ja Lottin (1988) mukaan vanhempien aktiivisuus musiikin harrastajina ja lapsen soittoharrastuksen tukijoina vaikuttavat selvästi lapsen opintomenestykseen ja opintojen jatkamiseen musiikkiopistossa. Kososen (2001) tutkimuksessa kaikki pianonsoiton harrastajat olivat saaneet mallia ja virikkeitä soittamisharrastukselle omasta kodistaan. Pianonsoittoa ja musiikkiharrastuksia arvostettiin perheissä, ja tämä heijastui nuorten soittajien tavoitteisiin ja motivoitumiseen. Soitonopettajan hyväksyntää ja positiivisia arvioita pidettiin tärkeinä, ja läheinen suhde opettajaan oli yksi merkittävä motivaation lähde kotiharjoittelulle.

Vanhempien kasvatuskäytännöt vaikuttavat lapsen sisäisen motivaation kehittymiseen: vanhempien tuki lapsen itsemääräämiselle, perhesuhteiden demokraattisuus sekä vanhempien sitoutuneisuus ja kiinnostus lapsen opiskelua kohtaan ovat yhteydessä lapsen sisäiseen motivaatioon. Nämä tukevat lapsen itsenäisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Vanhempien liiallinen kontrollointi opiskelun suhteen viestii puolestaan siitä, että lapsen omaan tekemiseen

ja kykyihin ei luoteta, ja on näin yhteydessä ulkoiseen motivaatioon. (Aunola 2002, 117.) Jos oppilaiden kotitehtävien tekemisen lähde on ulkoinen tai introjektio, oppilaat menestyvät muita heikemmin, tarvitsevat enemmän huomiota opettajalta ja selittävät menestystään onnella ja sattumalla. Sisäisesti motivoituneet oppilaat ovat tarmokkaampia eivätkä tarvitse yhtä paljon opettajan huomiota. (Patrik, Skinner & Connell 1993.)

Lapsen myöhemmän oppimisen ja kehityksen kannalta on tärkeää, minkälaiseksi hänen mieltymyksensä ja näkemyksensä itsestään oppijana koulua aloiteltaessa kehittyvät. Ne luovat pohjaa paitsi opiskelun mielekkyydelle ja suoriutumismielille myös myöhemmille uravalinnoille. Tehtävälakohtaiset kykyuskomukset, arvostukset ja mieltymykset kehittyvät jo varsin varhain koulu-uran alussa ja pitkälti sen pohjalta, minkälaista palautetta lapsi suoriutumisestaan saa, ja missä määrin hänen oppimisympäristönsä tarjoaa mahdollisuuksia onnistumisen elämyksiin. (Aunola 2002, 124.) Sisäinen motivaatio, tai sen puute, vakiintuu melko pian lapsen aloitettaessa koulunkäynnin ja pysyy varsin samantyyppisenä lapsuudesta nuoruuteen, 9–17 vuoden iässä (Malmberg & Little 2002, 139–140).

Kauppila toteaa, että lasten motivoitumisen pulmissa usein jo pelkkä keskustelu opiskelun merkityksestä ja opiskelun tavoitteista saattaa poistaa esteitä, jotka ovat syntyneet motivoitumiselle. Lasten vanhempien keskustelut lastensa kanssa auttavat motivoitumisen ongelmissa. Samoin vertaistuki ja ystävien kannustus antavat merkittävästi lisää voimavaroja ja intoa. Varsinkin lapset tarvitsevat tunnustusta ja toisten huomiota osakseen. (Kauppila 2007, 143.)

### 2.2.1 Vuorovaikutus

”*Sosiaalisella vuorovaikutuksella* tarkoitetaan ihmisten välistä toimintaa erilaisissa ympäristöissä”. Käyttäytymissäännöt ja toimintatavat lähtevät yhteiskunnan arvoista ja normeista ja ne opitaan sosialisatioprosessin yhteydessä. *Sosiaalisilla suhteilla* tarkoitetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen luonnetta ja laadullisia piirteitä. (Kauppila 2005, 19.) Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan taitoa selvittää sosiaalisista tilanteista sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla – käyttäytymistä, joka luo edellytyksiä ihmisen rakentavaan vuorovaikutukseen toisten kanssa (Keltikanen-Järvinen 2010, 17; Kauppila 2005, 125). Sosiaalisiin taitoihin kuuluvat myös tietyt vuorovaikutustaidot, joista sosiaalisesti taitava henkilö suoriutuu onnistuneesti (Kauppila 2005, 125). *Interpersoonallisilla* taidoilla tarkoitetaan ihmisten välisiä etupäässä kasvokkain tapahtuvia vuorovaikutustapoja. *Kommunikaatio* on sanallista tai sanatonta viestintää. Verbaalinen viestintä on puhumista ja esittämistä sosiaalisissa tilanteissa. (Kauppila 2005, 19.) Sanaton viestintä eli ilmeet ja eleet saattavat vaikuttaa enemmän kuin sanat (Kauppila 2005, 20).

*Kommunikointi- eli viestintätaito* on ihmisen kyky ilmaista omia tuntemuksiaan, halujaan, pyrkimyksiään ja tunteitaan (Kauppila 2005, 22–23). Hyvä vuorovaikutustaito edellyttää hyvää viestintätaitoa (Kauppila 2005, 25). *Sosiaaliseen kyvykkyyteen* kuuluu sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja, jotka ilmenevät kykynä tulla toimeen toisten kanssa, esim. kykynä toimia erilaisissa ryhmissä, yhteistyökykyjä tai neuvottelutaitoja. Kauppilan (2005, 23) mukaan sosiaalisen

kyvykkyyden lähtökohdat ovat synnynnäisiä, temperamentti- ja persoonallisuuspieriteitä, ja ekstrovertit ihmiset ovat synnynnäisesti sosiaalisesti lahjakkaampia kuin introvertit. Keltikangas (2010) korostaa, että sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot ovat eri asia. Sosiaalisuus on synnynnäinen temperamenttipiirre: sosiaalinen ihminen haluaa olla muiden seurassa, mutta muut ihmiset eivät välttämättä pidä hänestä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17–18.) Sosiaaliset taidot sen sijaan ovat pääasiassa opittuja ja tulevat mallioppimisen, kokemuksen ja kasvatuksen kautta (Keltikangas-Järvinen 2010, 17–18; Kauppila 2005, 23, 126, 132). Huomattava osa sosiaalisista taidoista hankitaan vapaamuotoisesti havaitsemalla toisten käyttäytymistä (Kauppila 2005, 129). Sosiaaliset taidot tarkoittavat ihmisen kykyä olla muiden seurassa ja tulla toimeen muiden kanssa – riippumatta siitä, kuinka paljon hän pitää muiden seurassa olemisesta (Keltikangas-Järvinen 2010, 17–18).

Käytännössä sosiaaliset taidot tarkoittavat sitä, että henkilöllä on laaja varasto vaihtoehtoja ja toimintamalleja sosiaalisten tilanteiden ja ongelmien ratkaisemiseksi sekä kyky valita oikea ratkaisu. Sosiaaliin taitoihin kuuluvat myös kyky ymmärtää toista ihmistä, hänen näkökantojaan ja tunteitaan, sekä hienotunteisuus ja sosiaalinen herkkyyks. (Keltikangas-Järvinen 2010, 22–23.) *Sosiaalinen havaitseminen* ja sanattoman viestinnän tulkitseminen ovat riippuvaisia sosiaalisesta herkkyydestä ja auttavat ymmärtämään toisia ihmisiä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (Kauppila 2005, 23). Empatia on toisen ymmärtämistä ja kykyä osallistua tunnetasolla toisen tilanteeseen (Kauppila 2005, 24). Sympatia tarkoittaa sitä, että toisen ihmisen kokemukset herättävät emootioita kuten sääliä ja myötätuntoa (Keltikangas-Järvinen 2010, 23). Viestinnällä luodaan toimiva suhde toiseen ihmiseen, ja ihmisten välinen viestintä edellyttää, että ihmiset avaavat omat viestintäkanavansa (Kauppila 2005, 28). Sosiaalisuus edesauttaa sosiaalisten taitojen hankkimista mutta ei takaa niiden olemassaoloa eikä ole niiden saavuttamisen edellytys: esimerkiksi empatia ja herkkyyks korreloivat täysin muihin temperamenttipiirteisiin kuin sosiaalisuuteen (Keltikangas-Järvinen 2010, 18).

Hyvä sosiaalinen vuorovaikutus on tehokasta ja päämääriin pyrkivää mutta samalla yhteistyösuhteita säilyttävää. Sosiaalisesti taitavaa on sellainen toiminta, jossa ihmisten välillä säilyy hyvä yhteistyön henki, mutta samalla saavutetaan positiivisia tuloksia, ja vuorovaikutus johtaa tehokkaasti positiivisiin seurauksiin (Kauppila 2005, 70). Hyvään viestintään ja vuorovaikutukseen kuuluu seuraavia piiriteitä: luottamus, hyväksyminen, rehellisyys, avoimuus, ymmärtäminen, tunneyhteys, havaitseminen, kiinnostus ja aktiivisuus (Kauppila 2005, 72).

Kauppila on jakanut sosiaalisen vuorovaikutuksen tavat kahdeksaan erilaiseen peruskategoriaan: ystävällinen, ohjaava, dominoiva, uhmainen, aggressiivinen, epävarma, alistuva ja joustava (Kauppila 2005, 51). Sosiaalista vuorovaikutusta voidaan analysoida siten, että kaikki lauseet, ilmeet ja eleet on mahdollista luokitella em. kahdeksaan vuorovaikutustyyliin (Kauppila 2005, 61). Käyttäytymistyylien analysoinnin helpottamiseksi vuorovaikutustyyleistä on koottu nelikenttä, jonka muodostavat ystävällis-joustava, ohjaava-dominoiva,



aggressiivis-uhmainen ja epävarma-alistuva vuorovaikutustyyli (Kauppila 2005, 62–63). Opetukseen liittyvässä vuorovaikutuksessa on runsaasti ohjaavia elementtejä. Ohjeissa on yleensä aina jonkin verran auttavaa ystävällisyyttä, mutta myös dominoivuuutta, jota oppilaat pitävät tarpeellisena. Ohjaava tyyli edustaa asiantuntemusta, ja ohjaavat lauseet tukevat oppilasta, joten oppilaat tulkitsevat ne positiivisiksi. (Kauppila 2005, 54, 173.)

Ohjaava ja joustava vuorovaikutustyyli ovat ns. lähentäviä vuorovaikutustyyliä eli toimintatapoja, jotka ottavat toisen huomioon. Kauppila määrittelee näiden lisäksi lähentäviksi vuorovaikutustyyliksi (ohjaavan ja dominoivan väliin sijoittuvan) auttavan, (ystävällisen ja ohjaavan väliin sijoittuvan) hoivaavan, (joustavan ja ystävällisen väliin sijoittuvan) luottavan sekä (joustavan ja alistuvan väliin sijoittuvan) turvautuvan vuorovaikutustyylin. (Kauppila 2005, 173.) Auttava, hoivaava ja luottava vuorovaikutustyyli voivat kuulua luontevasti opettajan rooliin. Turvautuva tyyli on lähellä alistuvuuden akselia, ja sille on tyypillistä mielipiteen tiedustelu sekä tiedon ja konsultointiavun pyytäminen (Kauppila 2005, 174). Turvautuja uskoo, että toinen tietää tai taitaa asiat paremmin kuin hän itse, ja turvautuva tyyli kuuluu helposti oppilaan vuorovaikutustyyliin.

Ns. etäännyttäviin vuorovaikutustyyliin, jotka vievät ihmisiä henkisesti kauas toisistaan, Kauppila määrittelee (alistuvan ja epävarman väliin sijoittuvan) pelokkaan vuorovaikutusmuodon. Ihmisen sosiaaliset pelot voivat olla joko temperamenttiin eli persoonallisuuden piirteisiin liittyviä tai opittuja sosiaalisia pelkoja. Temperamenttiin liittyvät pelot voivat johtua ujoudesta tai taipumuksesta vetäytyä omiin oloihinsa; tällaiset hiljaiset, rauhalliset ihmiset eivät viihdy sosiaalisissa tilanteissa. Opitut, neuroottiset pelot voivat kohdistua tiettyihin sosiaalsiin tilanteisiin. (Kauppila 2005, 177.) Pelokkaalle vuorovaikutustyyli on tyypillistä, että henkilö ei ilmaise helposti omia mielipiteitään tai ilmaisee vain sellaisia näkemyksiä, jotka eivät ole ristiriidassa toisten mielipiteiden kanssa. Pelokas vuorovaikutustyyli on epävarmaa mutta kuitenkin varsin sosiaalista; siihen sisältyy enemmän kuuntelua kuin puhetta. Vaikeus vuorovaikutuksessa liittyy varsinaisesti itsensä ilmaisuun, ja sen taustalla on usein koettuja turvattomuuden tunteita ihmissuhteissa. (Kauppila 2005, 178.) Muita etäännyttäviä vuorovaikutustyyliä ovat aggressiivinen, dominoiva, uhmainen, (dominoivan ja uhmaisen väliin sijoittuva) vallanhaluinen, (aggressiivisen ja uhmaisen väliin sijoittuva) itsekeskeinen ja (epävarman ja aggressiivisen väliin sijoittuva) kapinoiva vuorovaikutusmuoto (Kauppila 2005: 175, 176, 178).

Sosiaalisissa tilanteissa ihmiset pyrkivät vaikuttamaan toisiinsa itselleen edullisella tavalla, jolloin erilaisista vaikuttamisen motiiveista on syntynyt uusia vuorovaikutustyyliä (Kauppila 2005, 65). *Vakuuttava vuorovaikutustyyli* rakentuu dominoivan ja ystävällisen tyylin yhdistämisestä, ja siihen liittyy myös suostuttelevia eli suggestiivisia piirteitä (Kauppila 2005, 66). *Reflektiiva eli pohtiva tyyli*, johon kuuluu pohdintaa, harkintaa, miettimistä ja toisen esittämien näkökulmien arviointia, edustaa *tunnesuuntautunutta eli pehmeää vuorovaikutustyyliä* (Kauppila 2005, 68).

Vuorovaikutuksen tehokkuus edellyttää molemminpuolisuutta ja aktiivisuutta. Viestinnän tulisi olla selvää ja avointa siten, että sanallinen ja sanaton viestintä ovat yhdenmukaisia. Vuorovaikutuksen tehokkuutta lisää lähentävien vuorovaikutustyylien käyttäminen. Keskinäinen hyväksyvä viestintä lisää tehokkuutta, ja vuorovaikutuksen palkitsevuus lisää halua toimia yhteistyössä. Läheisyyden luominen saa aikaan attraktiota eli vetovoimaa, joka vaikuttaa tehokkuuteen joko ihmissuhde- tai asiatasolla. Useimmiten ihmissuhdetasolla aikaansaatuja tuloksia voidaan hyödyntää myös asiatasolla. (Kauppila 2005, 79.) Vakuuttava vuorovaikutus sisältää asertiivista eli jämäkkää viestintää ja argumentointia, ja yhteistoiminnan pääpaino on tehtäväsuuntautuneessa vuorovaikutuksessa. Myös suggestiivisella viestinnällä voidaan lisätä vuorovaikutuksen tehokkuutta. Suggestiivinen viestintä on vetoavaa ja suostuttelevaa, ja sitä on käytetty tehokkaasti oppimisen tehostamisessa ja psyykkisessä valmennuksessa. (Kauppila 2005, 80.) Usein epäsuorat suggestiot ovat tehokkaita, mutta myös suorilla suggestioilla eli kehotuksilla on tehoa (Kauppila 2005, 80–81). Ihmisten keskinäisen vuorovaikutuksen määrä ja laatu – ymmärtämisen osoitukset, hyväksyvät ilmaisut ja tunnustuksen antamiset – kehittävät ja tehostavat vuorovaikutusta. Tehokkuutta edistävät myös vuorovaikutuksen positiivinen merkitys ja kokemuksista saadut joko konkreettiset tai abstraktit palkkiot ja tunnustukset. (Kauppila 2005, 81.)

Kauppila jakaa sosiaaliset episodit niiden merkityksen perusteella kolmeen eri tasoon. *Kognitiivinen taso* on asioiden ja ideoiden, tiedon liikkumista ihmisten välillä, ja se sitoo ihmistä vuorovaikutukseen kaikkein vähiten. (Kauppila 2005, 75.) *Sosiaaliset merkityssuhteet* luotaavat syvälle ihmisen kokemusmaailmassa, ne voivat olla pysyviä ja rakentaa ihmisen eheyttä, edistää luottamusta ja lähentää ihmisiä toisiinsa. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde voi rakentua ainutlaatuisiksi, ja opettaja voi olla oppilaalle monessa suhteessa sosiaalinen malli, johon samaistua. (Kauppila 2005, 76.) Sosiaalisten tilanteiden *emotionaalinen merkityssuhde* on niin tärkeä, että se muodostaa merkityssuhteiden ytimen (Kauppila 2005, 75). Sosiaaliset episodit vaikuttavat suuresti ihmisten tunteisiin, ihmiset kokevat monenlaisia affekteja, vaihtuvia tunnetiloja ja erilaisia emootioita. Myös soitonopetuksessa viestintä ja episodit tapahtuvat osallistujille ominaisella emotionaalisella tasolla. (Kauppila 2005, 77)

Ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyy usein vetovoimaa eli sosiaalista attraktiota. Ihmiset haluavat olla kanssakäymisessä toistensa kanssa, koska vuorovaikutus palvelee heidän odotuksiaan, erilaisia tarpeitaan ja ideoitaan. (Kauppila 2005, 168.) Attraktiota luovia tekijöitä ovat mm. toisen ihailu ja positiivinen arviointi, tunnustuksen antaminen, hyväksynnän osoitukset, palkitsevuus, viesti halusta läsnäoloon, halu läsnäoloon ja läheisyyteen, fyysinen läheisyys, samanlaisuus, täydentävyys, halu ja kyky auttaa, potentiaaliset resurssit, rakkaus ja ystävyys, arvovalta, kyvykkyys, palvelut, tavarat, raha ja informaatio (Kauppila 2005, 171).

Donovan (1994) on havainnut, että ekstroverttien opettajien oppilaat oppivat paremmin kuin introverttien. Monet tutkimukset paljastavat ekstroverttien ihanteen: puheliaat ihmiset arvioidaan älykkäämmiksi, viehättävämmiksi,

kiinnostavammiksi ja ystävänäkin halutummiksi (Swann & Rentfrow 2001; Paulhus & Morgan 1997), nopeat puhujat luokitellaan pätevämmiksi ja mukavammiksi (Giles & Street 1994). Myös esimerkiksi enemmistö amerikkalaisista opettajista uskoo ihanteellisen oppilaan olevan ekstrovertti (Meisgeier 1994). Toisaalta kuitenkin introvertit työskentelevät mieluummin itsenäisesti, ja yksinäisyys on usein elintärkeää luovuudelle ja tuottavuudelle (Eysenck 1995). Ekstrovertit teini-ikäiset jättävät usein lahjojensa kehittämisen vähemmälle, koska soittoharjoitukset tai muu keskittynyt paneutuminen vaikuttaa ikätoverien silmissä oudolta ja vaatii yksinäisyyttä, jota ekstrovertit vieroksuvat. Esimerkiksi kaikki Ericssonin (1993) tutkimukseen osallistuneet viulistit käyttivät yhtä paljon aikaa soitonopiskeluun, mutta parhaat viulistit viettivät suurimman osan musiikin parissa käyttämästään ajasta harjoitellen yksin ja arvioivat yksin harjoittelemisen tärkeimmäksi kaikista musiikkiin liittyvistä harrasteista. Parhaat muusikot kuvailivat harjoitusseesioita orkesterin kanssa vapaaajaksi ja pitivät yksin harjoittelua varsinaisena työntekona.

Donovanin (1994) mukaan keskenään erilaiset persoonallisuustyypit toimivat paremmin pareina; oppilaan persoonallisuus ei ole niin tärkeää kuin opettaja-oppilas-kombinaatio. Kahdenkeskisessä tilanteessa, millainen soittotuntikin on, introvertit ja ekstrovertit muokkaavat vuorovaikutustyyliinsä tilanteeseen sopivaksi ja osallistuvat siihen lähes yhtä paljon. Sekä introvertit että ekstrovertit kokevat saavansa toisiltaan paljon: introvertit kokevat keskustelun ekstrovertin kanssa vaivattommaksi, ekstrovertit ovat vapaampia uskoutumaan ja eivätkä koe painetta teeskennellä reippautta (Thorne 1987).

### 2.2.2 Opettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana

Oppilaan motivaation vahvistaminen kuuluu kaikkien oppimisenäkemyksien mukaan opettajan tehtäviin. Motivoiminen on opettajan suurimpia haasteita, koska oppilailla on monia motivoitumisen esteitä, kuten muut harrastukset, sisäiset ristiriidat, tiedostamattomat esteet ja epäsuotuisat aiemmat kokemukset. Sosiaalinen vuorovaikutus mahdollistaa parhaiten vahvan, sisäisen motivaation. Sisäisesti motivoitunut oppilas haluaa tehdä mielellään itseohjautuvasti enemmän kuin muodolliset vaatimukset edellyttäisivät. (Kauppila 2007, 121, 135.) Myös autonomisemmat ulkoisen motivaation muodot ovat positiivisessa yhteydessä kouluun sitoutumiseen, koulumenestykseen ja oppimisen laatuun (mm. Deci & Ryan 1994). Mitä ulkoisemmaksi motivaatio koetaan, sitä vähemmän siihen liittyvään toimintaan innostutaan ja sitä arvostetaan; tällaiseen toimintaan liittyvä epäonnistuminen laitetaan usein muiden syyksi (Deci & Ryan 1985).

Jos opettamisessa on pohjimmiltaan kysymys oppimisen edellytysten luomisesta, täytyy myös motivaatiota voida opettaa. Opettamisen tarkoitus on, että oppilas oppii; hyvään opettamiseen kuuluu, että opettaja kykenee vaikuttamaan oppilaidensa tahtoon oppia (Fenstermacher 1986, 40). Optimaalisen oppimismotivaation saavuttamiseksi opetuksen tavoitteena tulisi olla aktiivinen, itseohjautuva ja luova oppiminen (Byman 2005, 29–30). Jotta oppilas kykenee integroimaan jonkin ulkoisen säätelyn osaksi minäänsä, hänet on saatava va-

kuutetuksi opiskelun merkityksestä itselleen, ja tätä kautta oppilaan on liitettävä opiskeluun liittyvät päämäärät osaksi omaa arvojärjestelmäänsä. Oppimismotivaation sisäistämistä ja integraatiota voidaan edistää myös vain vähän kiinnostavan toiminnan osalta, jos toiminnalle voidaan esittää järkeviä perusteita, ilmapiiri on yhteenkuuluvuutta ja autonomiaa korostava, ja oppilas voi kokea pätevyyden tunnetta. (Byman 2005, 35–36.) Lasten mieltymystä tiettyyn oppiaineeseen voi lisätä ensimmäisten kouluvuosien aikana siten, että opettaja ottaa opetustavoitteekseen nimenomaan motivaation tai minäkuvan kehittämisen (Aunola 2002, 24).

Oppilaat voivat olla tehtäväsuuntautuneita, joita motivoi itse oppiminen, suoritussuuntautuneita, jotka haluavat saavuttaa parempia tuloksia kuin toiset, sekä sosiaalisten vaikutusten ansiosta motivoituneita, joita motivoi toisilta saatu positiivinen palaute (Kauppila 2007, 136). Sosiokonstruktivistinen oppimiskäytäntö antaa opettajalle mahdollisuuden edistää opiskelijan mielekästä oppimista ja auttaa sisäisen motivaation kehittämisessä (Kauppila 2007, 48). Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan motivaation parantamisessa pyritään käyttämään hyväksi oppimisen sisältöjä, oppimistilannetta ja opetuksen sosiaalisia elementtejä. Oppilaalle pyritään osoittamaan, että itse tavoitteen saavuttaminen on tärkeää, ja sen saavuttaminen toimii palkkiona. Tavoitteena on löytää opiskeluun kestävä idea ja sisäinen motivoituminen. Sosiokonstruktivistismin hengessä pyritään luomaan sellainen sopiva opiskeluympäristö, joka vastaa oppilaan tarpeita ja odotuksia ja saa näin oppilaan innostumaan opetusohjelmasta. Luokan sosiaalinen vuorovaikutus ja oppilaan oma osuus siinä tukevat opiskelumotivaatiota. Ryhmähenkeä ja motivoitumista voidaan kehittää erilaisilla toiminnallisilla tapahtumilla ja projekteilla. (Kauppila 2007, 137)

**SISÄLTÖ.** Sisäistä motivaatiota voidaan kehittää lisäämällä oppilaan autonomian tunnetta etenkin silloin, kun oppilas lähestyy aikuisikää ja hänen autonomian tarpeensa lisääntyy muutenkin (Lepper & Henderlong 2000). Oppilaiden autonomista orientoitumista tukevilla opettajilla on enemmän sisäisesti motivoituneita ja itsetunnon vahvoja oppilaita kuin kontrolliorientoituneilla opettajilla; tämä ero voidaan havaita jo muutaman kouluviikon jälkeen (Aunola, 2002, 118; Byman 2005, 31). Tynjälä kuitenkin muistuttaa, että itseohjautuvuus ei ole oppilaan automaattinen sisäsyntyinen piirre vaan ominaisuus, jonka kehittämiseen tarvitaan opettajan ja vanhempien tukea sekä asteittaista vastuun siirtämistä oppilaalle itselleen (Tynjälä 2000, 109; Boekaerts 1997).

Oppiminen tehostuu, jos oppilaalle annetaan mahdollisuus päättää, mitä hän opiskelee (Deci & Ryan 1985). Oppilaan voi antaa valita oman kiinnostuksensa mukaisia tehtäviä, päättää itse niiden suorittamistavasta ja ehkä ajoituksestakin (Tynjälä 2000, 109). Jopa aivan näennäisillä valinnanvapauden lisäyksillä voi olla myönteinen vaikutus oppimismotivaatioon. Oppilaan sisäistä motivaatiota voidaan lisätä hyödyntämällä oppilaan mielenkiinnon kohteita ja pätevyyden tarvetta. (Deci 1975). Oppilaan kannalta kiinnostavimpia ovat sellaiset tehtävät, jotka ovat mielekkäitä ja henkilökohtaisesti merkityksellisiä (Tynjälä 2000, 108). Oppimismotivaatiota voidaan lisätä myös antamalla vaihtelevia ja

monipuolisia oppimistehtäviä, jolloin ne herättävät enemmän kiinnostusta. Myös erilaisten työskentelymuotojen käyttö sekä yksilöllisen ja yhteisöllisen työskentelyn vaihtelu lisäävät motivaatiota. (Tynjälä 2000, 108.)

Opettajan tehtävä on muuttaa opetussuunnitelman tavoitteet oppilaan intentioksi ja saada hänessä viritetyksi tahto opiskella haluttuja asioita. Nykyisin opettajille on annettu mahdollisuus osallistua melko vapaasti oppilaitoksensa opetussuunnitelman laatimiseen. Opettajan tulee opetuksellisilla järjestelyillä pyrkiä luomaan luokkaansa edellytykset optimaalisen oppimismotivaation syntymiselle. (Byman 2005, 35, 37.) Tutkimusten mukaan oppilaat ovat kykeneviä osallistumaan opetussuunnitelman laatimiseen ja sitoutuvat opiskeluunsa tämän jälkeen paremmin; yhteissuunnittelun avulla ulkoisesta motivaatiosta voi tulla itsemääriteltyä, koska ulkoinen säätely hyväksytään ja sulautetaan osaksi minää (Byman 2005, 35).

**SOSIAALISET ELEMENTIT.** Sosiokonstruktivismi korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa: kaikki oppiminen nähdään sosiaalisena toimintana. Sosiaalinen vuorovaikutus muovaa ihmistä ja tämän persoonallisuutta, joten sillä on huomattava merkitys asenteiden ja arvojen oppimisessa (Kauppila 2007, 115). Monien aiempien tutkimusten mukaan opettajan tärkein ominaisuus on kyky luoda myönteinen tunnesuhde oppilaaseen (Anttila 2004, 97; mm. Pomeroy 1999). Oppilaat, jotka pitävät suhdettaan opettajiin ja vanhempiin turvallisena ja tuntevat, että heistä välitetään, sisäistävät koulun kannalta paremmin ulkoisia motiiveja kuin lähi-ihmissuhteissaan turvattomuutta tuntevat oppilaat (Byman 2005, 35).

Usein oppilaan omat asenteet oppimiseen ovat muodostuneet oppimisen esteiksi tai edistäjiksi (Kauppila 2007, 37). Sosiaalisen vuorovaikutuksen vastavuoroisuudella on vetovoimaisuutta eli attraktiota lisäävä vaikutus. Oppilaiden sosiaalisuuden kehittämisen, toisten tuntemisen ja identiteetin vahvistamisen lisäksi vastavuoroisuuden voimaa voidaan käyttää opetuksessa myös opetuksellisiin tavoitteisiin pyrittäessä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta oppija voi reflektoida omaa ajatteluaan, saada sosiaalista tukea tai antaa sitä toisille. Sosiaalisiin tilanteisiin voi liittyä myös oppimista edistävää mallivaikuttamista, mitä tapahtuu sekä tietoisella että alitajuisella alueella ja niin asia- kuin tunnetasolla. (Kauppila 2007, 116.) Oppimisen sosiaalisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta voidaan hyödyntää ja tehostaa erilaisilla yhteistoiminnallisilla opiskelumuodoilla, ryhmätoiminnassa ja projekteissa (Tynjälä 2000, 65; Kauppila 2007, 116). Motivaatiota, kykyuskomuksia ja arvostuksia heikentäviä tekijöitä ovat kilpailuhenkisyys, oppilaiden kykyihin perustuva erilainen kohtelu, suoriutumisen annettavat palkkiot sekä julkinen arviointi tai arvostelu (Aunola 2002, 118).

Yksi sosiokonstruktivistinen tapa motivoida oppilaita on käyttää motivoitumisen tukena sosiaalisia malleja. Sosiaalisina malleina voivat toimia sellaiset henkilöt, joita oppilas arvostaa tai joiden aikaansaannoksia hän pitää tärkeinä. Mallit voivat toimia samastumiskohteina ja voivat olla tehokkaita innoituksen lähteitä. Sosiaalisten mallien osoittaminen ja niihin vetoaminen toimii, jos oppilas haluaa toimia mallin mukaan, ja mallilla on mallivaikutusta ja vetovoimaa,

attraktiota. Sosiaaliset mallit voivat olla myös motivoitumisen esteinä. (Kauppila 2007, 138)

Ulkoisesti motivoitunut käyttäytyminen voi perustua toisten ihmisten yllytykseen tai haluun matkia toisia, tai siihen, että ihmiset, jotka ovat itselle tärkeitä, arvostavat kyseistä käyttäytymistä. Motivaation sisäistämistä auttaa se, että oppimisympäristö tukee oppilaan tarvetta kuulua johonkin ryhmään (Ryan & Deci 2000c). Oppilaat haluavat suorittaa sellaisia toimintoja, jotka ovat tärkeitä heidän viiteryhmänsä kannalta, ja joissa he voivat osoittaa pätevyyttään. Oppimismotivaation sisäistymisen kannalta on tärkeää, että oppilaan viiteryhmä puoltaa opiskeltavaa asiaa, ja oppilas tuntee itsensä tarpeeksi päteväksi toimintaan. (Byman 2005, 35.) Ryhmän ja opiskelutovereiden vaikutus on usein merkittävää, ja vasta sosiaalisissa tilanteissa pohdittu tulos jää ikään kuin voimaan asiasta. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppilas todentaa oman oppimisensa ja saa siihen toisilta vahvistavan näkemyksen. (Kauppila 2007, 132) Sosiaaliset kontaktit auttavat usein motivoitumista: kun oppilas sitoutuu opiskelutavoitteisiin sosiaalisesti, hän voi pysyä entistä paremmin opiskeluaikataulussa ja nostaa suoritustasoaan (Kauppila 2007, 133). Ryhmähenkeä ja motivoitumista voidaan kehittää erilaisilla toiminnallisilla tapahtumilla ja projekteilla (Kauppila 2007, 137).

Oppilaan ikä ja kehitystaso asettavat rajoituksia oppilaan itseohjautuvuudelle, joten opettaja on edelleen opintojen suunnittelija, oppilaan henkinen tuki sekä eräänlainen valmentaja (Kauppila 2007, 127). Motivoituminen syntyy innostavissa sosiaalisissa tilanteissa, ja opettaja on opetustilanteessa aina olennainen tekijä ja osapuoli vuorovaikutuksessa oppilaaseen. Opettajan asema muodostuu oppilaalle malliksi, vaikka hän ei pyrkisikään sosiaalisen mallin asemaan. Oppilaat heijastelevat käsityksiään suhteessa opettajan ajatuksiin ja näkemyksiin. (Kauppila 2007, 121–122, 139.) Ausubelin (1964) mukaan on tärkeää, että opettajat kykenevät kommunikoimaan innostuneesti opettamistaan asioista. Opettajan oma innostuneisuus näkyy ja vaikuttaa oppilaisiin (Kauppila 2007, 138). Kun opettaja on innostunut ja eläytyy oppilaan oppimiseen, tämä merkitsee henkisen tuen aktiivista antamista oppilaalle (Kauppila 2007, 128).

Opettajan yleiset uskomukset oppimisesta sekä yksittäistä oppilasta koskevat ennakkoinnit ohjaavat opettajan käyttäytymistä opetustilanteessa ja vaikuttavat oppilaan motivaatioon ja suoriutumiseen. Usko opetuksen mahdollisuuksiin ja myönteinen ennakointi oppilaan omista mahdollisuuksista näkyvät opetustilanteessa runsaampana positiivisena palautteena, kiitoksena ja rohkaisuna ja vaikuttavat oppilaan motivaatioon ja suoriutumiseen. Oppilas, jota opettaja pitää taidoiltaan kyvykkäänä, uskoo myös itse omiin kykyihinsä ja menestyy paremmin kuin sellainen oppilas, joka on taidoiltaan yhtä kyvykäs, mutta jota opettaja pitää vähemmän kyvykkäänä. Oppilaan menestys ja käsitys itsestään vahvistavat edelleen opettajan näkemystä. Toisaalta myös oppilaan omat kykyuskomukset ja motivoituneisuus vaikuttavat vastaavasti opettajan uskomuksiin. (Aunola 2002, 117–118.)

OPPIMISTILANNE. Ruohotie (1998) on luetellut sisäisen opiskelumotivaation syntymiselle välttämättöminä, mutta ei riittävinä, edellytyksinä kärsivällisen, kannustavan ohjaajan, oppijan suoritusvalmiuden ja tehtävän vaikeuden yhteensovittamisen, haasteelliset mutta vaihtelevat ja mielenkiintoiset harjoitus-tehtävät sekä ohjaajan kyvyn esittää tehtävät oppimismahdollisuuksina (Ruohotie 1998, 39). Oppilaan motivoinnissa käytetään tavoitteisiin ohjaamista. Oppilas motivoituu mielenkiintoisen prosessoinnin, asioiden hallinnan ja menestymisen siivittämänä. (Kauppila 2007, 43.) Sosiaalisen motivoitumisen ensimmäinen vaihe on päämäärän tai tavoitteen kehittäminen ja sen toisille ilmaiseminen. Opettajan tehtävä on auttaa oppilasta luomaan itselleen tavoite, joka antaa perusmotivaation toiminnalle. Onnistuneen motivoinnin lähtökohtana on tavoite, joka on realistinen, mahdollista saavuttaa. (Kauppila 2007, 127, 136.) Kokonaistavoite on syytä jakaa useisiin osatavoitteisiin, jotta suoritusportaat ovat riittävän matalia. Osatavoitteen saavuttaminen motivoi ja innostaa oppilasta. (Kauppila 2007, 137)

Oppilaan tulisi sitoutua tavoitteen saavuttamiseen. Tähän auttaa se, jos oppilas voi sisäistää tavoitteen täysin itselleen. Ulkoa tulevat tavoitteet jäävät usein liian pinnallisiksi. Oppilaan sisäistyneet tavoitteet alkavat toteutua pitkäjänteisen paneutumisen ja sisäisen hyväksymisen avulla. Hyvä opettaja onnistuu auttamaan oppilasta tavoitteiden sisäistämisessä ja oppilaan energian suuntaamisessa mielekkäisiin oppimistehtäviin. Onnistuneen tavoitesuuntautuneisuuden aikaansaaminen luo vahvan perustan oppimiselle: se suuntaa oppilaan energian tulevaan tehtävään ja motivoi oppilasta opiskelussa. (Kauppila 2007, 127-129.) Lähtökohtana onnistuneeseen motivoitumiseen on oppilaan positiivinen asenne. Oppilaan tulee nähdä opiskelussa sekä hyöty että ilo. Opettajan tulee selventää tavoitteita ja luoda oppilaille myönteisiä asenteita opiskelua kohtaan. Tehtävän mielekkyyden osoittaminen on opettajan olennainen tehtävä. Opiskelun tavoite tulee esittää oppilaille houkuttelevana ja tavoittelun arvoisena. Oppilasta motivoi se, jos hän kykenee näkemään itsensä osaavana ja taitavana erilaisissa tulevaisuuden tilanteissa. Tämä onnistuu, jos oppilas saa riittävästi tietoa siitä, millaisiin tulevaisuuden taitoihin ja tilanteisiin opiskelu voi johtaa. (Kauppila 2007, 136.)

Oppilaan onnistumisen kokemukset vahvistavat oppimismotivaatiota. Olennainen asia uuden oppimisessa on syvällinen ymmärtäminen, ei sokea ulkoa opettelu. Jotta oppilas onnistuisi tehtävässään, on hänelle annettava sopivan vaikeusasteen tehtäviä. Tehtävien tulee olla haastavia mutta ei liian vaikeita. (Kauppila 2007, 120; Tynjälä 2000, 62.) Haasteellisessa tehtävässä onnistuminen innostaa ja palkitsee oppilasta. Kun oppilas kokee itsensä oppijana onnistuvaksi ja päteväksi ja onnistuu vaikeassa tehtävässä, hänen itseluottamuksensa ja rohkeutensa kasvavat kohdata myöhemmin yhä vaativampia tehtäviä. (Kauppila 2007, 120). Onnistuneet oppimiskokemukset kehittävät oppilaan itseluottamusta. Oppilaan toiminnan oma-aloitteisuus ja rohkeus riippuvat itse-tunnosta, jota positiiviset, sosiaaliset kokemukset rohkaisevat. Oppilalle on kehittämässä halu kohdata yhä haastavampia tehtäviä. (Kauppila 2007, 131.)

AJATTELU. Onnistuneiden oppimiskokemusten edellytyksenä on, että oppilas ymmärtää, mitä opettaja opettaa. Opettajan tulee kyetä esittämään opettamansa asia niin ymmärrettävästi, että oppilas pystyy sen käsittämään. (Kauppila 2007, 123.) Oppimisen yksi peruspiirre on, että saman asian voi käsittää tai tulkita monella eri tavalla (Ruohotie 1998, 10). Opettajan tehtävänä on konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tiedon esittämisen lisäksi tarjota näkökulmia, toimia tiedollisena ja sosiaalisena mallina sekä järjestää oppimistilanteet oppijan oppimisprosessia tukeviksi. Koska oppija tulkitsee uutta tietoa aikaisemman tietonsa pohjalta, opetuksen lähtökohdaksi on hyvä ottaa oppijan olemassa olevat tiedot, käsitykset ja uskomukset opiskeltavista ilmiöistä. (Kauppila 2007, 40, 43; Tynjälä 2000, 61.) Oppilaiden arkikokemukseen perustuvien käsitysten tiedostaminen, esiin nostaminen ja käsittely auttavat opettajaa ymmärtämään oppilaidensa ajattelua, ja toisaalta ne edistävät oppilaiden oppimisprosessia (Tynjälä 2000, 62). Oppilaat ymmärtävät asioita hyvinkin yksilöllisillä tavoilla, joten opettajan keskeinen tehtävä on auttaa oppilasta hänen yksilöllisessä tiedon ymmärtämis- ja rakentamisprosessissaan (Kauppila 2007, 40, 43, 121; Tynjälä 2000, 61–63).

Oppimisen kannalta on olennaista, että oppija tiedostaa, mitä hän kulloinkin opittavasta asiasta ymmärtää ja osaa tai ei ymmärrä tai ei osaa (Ruohotie 1998, 9). Opettajan tehtävänä on suunnata ajatuksensa oppilaan suorituksen sijaan siihen, mitä tapahtuu oppilaan ajattelussa. Virheet kuuluvat luonnollisena osana tiedon konstruktioon: virheet ovat tärkeitä vihjeitä oppilaan tiedon prosessoinnista ja osoitus tasosta ja tavasta ymmärtää ilmiötä. Opettajan tulee oppilaan toimimista ja virheitä seuraten kuunnella oppilasta ja tulkita tästä, miten oppilas ajattelee. Siitä, miten oppilas toimii, opettaja voi päätellä, miten oppilas ajattelee. Oppilaan ajattelun ymmärtäminen on erityisen tärkeää silloin, kun opettaja pyrkii opettamaan siten, että opetus etenee oppilaan sen hetkiseltä tasolta uudelle osaamisen tasolle. (Kauppila 2007, 122–123.) Opetuksen tehokkuuden kannalta on tärkeää, että opettaja näkee oppimisen pulmat ja asiat oppilaan näkökulmasta ja on tietoinen, millaisia strategioita tämä käyttää (Kauppila 2007, 115).

Opettajan tulisi auttaa oppilasta tiedon strukturoinnissa siten, että oppilas voi ymmärtää sen mahdollisimman helposti (Kauppila 2007, 124). Kun opettaja ja oppilas reflektoivat avoimesti ja vapaasti siitä, mikä helpottaa oppilaan opiskelua ja motivoi häntä parhaiten, voi oppilas ratkoa ongelmiaan nopeammin ja edistyä opinnoissaan (Kauppila 2007, 115). Oppiminen edellyttää sosiaalista reflektointia, joka toimii sisäisen konstruoinnin tukena. Opettajan ja oppilaan välillä voi olla aktiivinen dialogi. Elävä ja toimiva, epämuodollinen ja jäsenytmätönkin vuorovaikutus edistää yksilöllistä tiedon konstruointia, kun samanaikaisesti toimitaan toisten kanssa. Kun opettaja kiinnittää huomiota oppilaan näkökulmiin, mielipiteisiin ja ajattelutapaan, opettaja ja oppilas voivat etsiä yhdessä mielekkäitä ratkaisuja oppimistavoitteisiin pyrkimisessä. (Kauppila 2007, 124.)

Jokainen oppilas etenee omalla yksilöllisellä tavallaan tiedon rakentamisessa. Oppilas rakentaa tiedollista rakennelmaa, joka on konkreettisesti tai alita-



juisesti yhteydessä sosiaaliseen maailmaan ja kulttuuriin, joka sitä ylläpitää. (Kauppila 2007, 124.) Opetusta voidaan tehostaa käyttämällä erilaisia, kullekin oppilaalle sopivia opetusmetodeja sekä ottamalla huomioon oppilaan henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet (Tynjälä 2000, 63). Opiskelun kytkeminen erilaisiin konteksteihin ja opetettavan asia käsittely eri näkökulmista edistää oppilaan kykyä käyttää oppimaansa uusissa tilanteissa (Tynjälä 2000, 64).

Opiskelun alkuvaiheessa ulkoinen tuki ja kontrolli ovat tärkeitä, mutta kun oppilaita ohjataan asteittain lisääntyvään oppimisen itsesäätelyyn, metakognitiivisten taitojen ja itseohjautuvuuden kasvamisen myötä kontrollia voidaan vähentää (Kauppila 2007, 43; Tynjälä 2000, 62). Oppimistaitoja kehittämällä oppilaalle tarjoutuu hyvät työkalut opiskelun arkityöhön, kotiharjoitteluun (Kauppila 2007, 43). Lisäksi oppilaalla on oikeus käsittää, että kaikki tieto on suhteellista (Tynjälä 2000, 66–67).

Oppimisen arviointi on keino, jolla voidaan sekä motivoida oppilasta että tuottaa tietoa oppilaan edistymisestä (Tynjälä 2000, 169). Oppimisen arvioinnin tulee kohdistua oppimisprosessiin ja oppimistulosten laatuun (Tynjälä 2000, 65). Arvioinnin pohjaksi tulee ottaa oppilaan aiempi osaamisen taso (Tynjälä 2000, 170). Motivoinnin kannalta edullisia ovat sellaiset arviointimenetelmät, jotka korostavat oppilaan yksilöllistä edistymistä ja oppimisen seuraamista, eivät vertailua tovereihin (Tynjälä 2000, 110). Samoin positiivinen palaute vahvistaa sisäisesti motivoituneen oppilaan pätevyyden tunnetta ja lisää motivaatiota (Deci 1975). Konstruktivismi korostaa myös oppilaan itsearviointia, jolloin oppilas tulee tietoisemmaksi omasta ajattelustaan, oppimisstrategioistaan ja oppimistuloksistaan (Tynjälä 2000, 170).

Sisäisen motivaation kehittymistä voidaan edesauttaa viemällä opiskelu oppilaan kannalta mielekkääseen ja jännittävään ympäristöön, jossa myös oppimisen hyöty voidaan vakuuttavasti osoittaa (Byman 2005, 30–31). Epämuodollinen oppimisympäristö, joka tarjoaa optimaalisia haasteita, paljon virikkeitä ja mahdollisuuden kokea autonomian tunteita, edesauttaa oppimisen kannalta suotuisan motivaation syntyä, koska se tarjoaa mahdollisuuden itsemäärittelylle sisäiselle motivaatiolle (Deci & Ryan 1985). Oppimisen tilannesidonaisuudesta johtuen on tärkeää luoda mahdollisimman aitoja opiskelutilanteita sekä integroida teorian, käytännön ja itsesäätelytaitojen opiskelu toisiinsa (Tynjälä 2000, 64–67).

**SOSIOKONSTRUKTIVISMI SOITONOPETUKSESSA.** Monet tutkimukset osoittavat, että soitonopiskelun alussa on nimenomaan soitonopettaja, vanhempien rinnalla, keskeisessä roolissa oppimismotivaation ylläpitäjänä (vrt. luku 3.1). Koska soitonopetus on yksilöopetusta, opettajalla on erityisen suuret mahdollisuudet toteuttaa opetussuunnitelmaa omalla parhaaksi katsomallaan tavalla ja ottaa huomioon jokaisen oppilaan henkilökohtaiset ominaisuudet ja yksilölliset toiveet. Joissain musiikkioppilaitoksissa (esim. Opisto 1) opetussuunnitelmaan onkin kirjattu, että opettajan ja oppilaan tulee pohtia ja asettaa lukuvuoden tavoitteet yhdessä, ja että osa harjoiteltavasta ohjelmistosta tulee olla oppilaan itsensä valitsemaa. Myös lukukauden lopussa annettavan arvioinnin tulisi

Opisto 1:ssä sisältää oppilaan itsearvioinnin. Opettajan antaman arvioinnin tulisi perustua henkilökohtaiseen edistymiseen, ei vertailuun toisten taitoihin. Tärkeää on kiinnittää huomiota myös opettajan kielenkäyttöön päivittäisessä, epävirallisessa palautteenannossa. (Maehr, Pintrich & Linnenbrink 2002.)

Soitonopetuksessa joudutaan käytännössä soveltamaan myös behavioristista oppimiskäsitystä, etenkin soittotekniikan opetuksessa. Toisaalta soitonopiskelu saatetaan aloittaa hyvinkin nuorella iällä, esim. pianon tai jousisoitinten kohdalla jopa 3-vuotiaana, jolloin lapsen kognitiiviset taidot ovat vielä suhteellisen rajallisia. Esimerkiksi jousisoitinten menestyksellinen opiskelu vaatii vuosia kestävästä soittotekniikan harjoittelusta, soittoasentojen ja soittoteknisten yksityiskohtien mekaanista toistoa. Oikeita liikesarjoja on toistettava virheettömästi niin kauan, että ne muuttuvat automaattisiksi. Mutta jos opettaja selittää oppilaalle perusteellisesti, miksi erilaiset harjoitukset ovat hyviä, ja miksi niitä kannattaa tehdä soiton kvaliteetin parantamiseksi, oppilas voi ymmärtää ja hyväksyä harjoitukset ja on valmis tekemään tarvittavan työn (Pekkarinen 2012).

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on ulkoisesti säädeltävää käyttäytymisen muuttumista, uusien ärsyke-reaktiokykykentöjen muodostumista. Tämän kaltaista ”käyttäytymisen” muutosta tarvitaan usein nimenomaan uuden soittotekniikan opettelussa tai vanhojen, virheellisten soittotekniikoiden tai -asentojen poisoppimisessa. Tällöin opetus järjestetään vaiheittaisesti: 1. Asetetaan selkeät, konkreettiset, mitattavissa olevat tavoitteet. 2. Jaetaan opittava aines osakomponentteihin. 3. Etsitään ja määritetään sopivat keinot (esim. palkkiot, palaute), joilla voidaan palkita toivottuja tuloksia tai vähentää ei-toivottuja reaktioita. 4. Toteutetaan opetus vaihe vaiheelta edeten, oikeita suorituksia palkiten. 5. Lopuksi arvioidaan oppimisen tulokset, ja mikäli tavoitteet on saavutettu, jatketaan uusiin tavoitteisiin. (Tynjälä 2000, 30.)

Taitojen oppimisen tärkein ehto on oppilaan riittävä motivaatio sitoutua tehtävään ja taidon harjoitteluun. Opetuksen lähtökohtana on oltava oppilaan aiemmat tiedot, taidot ja tunnekokemukset, jotta oppilas voi ymmärtää tehtävän ja integroida sen tavoitteisiinsa. Voidakseen havaita oppimista ja edistymistä oppilaan on saatava välitöntä palautetta toimintansa tuloksista ja harjoittelumenetelmistään. Oppilaan on harjoiteltava riittävän kauan samankaltaista tehtävää tarkoituksenmukaisilla strategioilla. (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer 1993.) Soitto-opinnoissa menestymiseen vaikuttavia tekijöitä ovat pitkäjänteisen työskentelyn taito, opiskelumotivaatioon liittyvät arvot ja asenteet, käsitys itsestä opiskelijana, opiskelun sosiaalinen tuki kotoa ja toveripiiristä sekä soitonopettajan persoona, musiikillinen ja pedagoginen tietämys, opetusmotivaatio ja vuorovaikutustaidot (Anttila 2004, 67). Riittävän varhain aloitetun soitonopiskelun myötä soittamisesta tulee lapsen identiteetin keskeinen peruspilari, ja lapsen itsearvostus kehittyä soittotaidon ympärille (Anttila 2004, 70).

## 2.3 Kirjekuorimalli

Stefani (1985) on esittänyt mallin musiikillisesta kompetenssista, joka käsittää kaikki kollektiiviset käytännöt ja yksilölliset kokemukset, jotka sisältyvät säveliin. Stefanin musiikillisen kompetenssin malli ja siitä edelleen johdettu Kososen kirjekuorimalli soveltuvat soitonopiskelun motivaatiotutkimukseen, koska niissä korostuvat samat osatekijät kuin itseohjautuvuusteoriassa – erityisesti yhteenkuuluvuuden kokemus (yhteisen ymmärryksen alue, vuorovaikutus, sosiaaliset käytännöt), mutta tämän myötä myös kompetenssin ja autonomian kokemukset – sekä elämyksellisyys. Stefanin mukaan musiikilliseen kompetenssiin kuuluu musikaalisuus eli taipumus tai kyky, tekninen taito tuottaa musiikkia tai puhua siitä, tieto musiikkikulttuurin historiasta ja tyyleistä sekä kyky tuottaa merkitystä musiikin avulla tai musiikin piirissä. (Stefani 1985, 9.) Stefanin musiikillisen kompetenssin malli jäsentyy viidelle eri tasolle. Kahdella alimmalla tasolla musiikillisia merkityksiä tuotetaan yleisten koodien ja tiettyjen ei-musiikillisten sosiaalisten käytäntöjen pohjalta. Mallin kolme ylintä tasoa muodostuvat erityisistä musiikillisista tekniikoista, soittimista, järjestelmistä ja menettelytavoista.

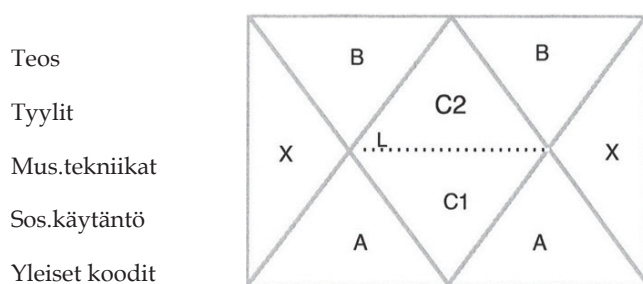
*Yleiset koodit* ovat havainto- ja loogisia skeemoja, antropologisia toimintoja ja peruskaavoja, joiden mukaan yksilö havaitsee ja tulkitsee itseään ja ympäristöään. Yleiset koodit ovat kaiken soivan musiikin merkityksen tuottamisen perustana, ja tämä kompetenssin taso on kaikkien saavutettavissa. Yleisten koodien tasolla musiikki hahmotetaan esim. erikorkuisina, erisävyisinä, samanlaisina tai muuttuvina sävelinä. (Stefani 1985, 12, 15–16.) Tällä tasolla musiikki koetaan erilaisina tunnetiloina ilman tietoista tulkintaa (Lehtonen 1996, 60). Yleiset koodit esiintyvät jokseenkin samanlaisina kaikissa kulttuureissa (Lehtonen 1996, 56). Musiikin herättämät keholliset prosessit ja tajunnan sisäiset elämykset ovat soittamisen motivaation virittäjänä ensisijaisen tärkeitä ja yksi tärkeimmistä perusteista pitkäjänteiselle harjoittelemiselle, mitä soittotaidon kehittyminen edellyttää (Kosonen 2001, 115).

Merkityksen muodostaminen sävelin tapahtuu määrättyistä *sosiaalisista käytännöistä* lainattujen koodien välityksellä. Tietyntyypiset musiikit hahmotetaan kuuluviksi tietynlaisiin seremonioihin, musiikkia fraseerataan kielellisen mallin mukaan, rytmit muistuttavat runouden ja tanssin metrisiä yksiköitä. Sosiaaliin käytäntöihin kuuluvat laulamisen, soittamisen ja säveltämisen lisäksi myös musiikilliset instituutiot, esiintymiskäytänteet, musiikkikritiikki ja -tutkimus. Sosiaaliset käytännöt eivät ole antropologisesti kattavia mutta ne ovat vielä suhteellisen yhteisiä kaikille tietyn yhteisön jäsenille. Merkityskenttä heijastelee kulttuurin eri sosiaalisten käytäntöjen suhteita. (Stefani 1985, 12, 16–17.)

*Musiikilliset tekniikat* ovat musiikillisten käytäntöjen, kuten soittimien, aseteikoiden, sävellysmuotojen, spesifejä teorioita, metodeita ja menetelmiä. *Tyyli* ovat aikakauden, lajin, koulukunnan tai tekijän erikoistapoja toteuttaa musiikillisia tekniikoita, sosiaalisia käytäntöjä ja yleisiä koodeja. Tyyli muodostuu sekä aikakaudelle, ympäristölle tai tekijälle tyypillisistä musiikin muodostamista-

voista että itse tuottamisen välineiden, prosessien ja kontekstien jäljestä musiikissa. Tyyllinen kompetenssi on kyky muodostaa tai tuottaa molemmat em. tyylin aspektit. *Teokset* ovat yksittäisiä, ainutkertaisia musiikkiteoksia. Kompetenssi teoksen tasolla tarkoittaa vähimmässä merkityksessä aineellista, rekisteröivää tunnistamista. (Stefani 1985, 12, 20.) Vasta musiikillisten tekniikoiden tasolla voidaan musiikista puhua autonomisena säveltaiteena, eli jonka päämäärä on nimenomaan taiteellinen (Stefani 1985, 19).

Stefanin mallissa musiikillinen kompetenssi ilmenee kerrostumana, joka etenee inhimillisestä sosiaaliseen, musiikilliseen ominaislaatuun, edelleen taiteelliseen ominaislaatuun eli tyylin luonnehdintaan ja lopulta teoksen konkreettiseen yksilöllisyyteen. Lähdetessä alimmalta, yleisten koodien tasolta, jokainen taso sisältää osittain sitä edeltävät, ja vastaavasti lähdetessä ylimmältä, teoksen tasolta, jokainen taso sisältyy täysin seuraaviin. (Stefani 1985, 22–23.) *Taiteellinen kompetenssi* pyrkii omaksumaan ainoastaan taiteellis-esteettisen säveltyöskentelyn: sille relevantin on teoksen taso, alempien tasojen ollessa aina asteittain vähemmän tärkeitä. *Kansanomainen kompetenssi* pyrkii puolestaan säveltyöskentelyn yleiseen ja heteronomiseen omaksumiseen: se arvostaa eniten yleisten koodien ja sosiaalisten käytäntöjen tasoa ja asteittain vähemmän korkeampia tasoa. (Stefani 1985, 23–24.) Harrastelijan musiikkikäytäntö on olennaiselta osaltaan sosiaalisten käytäntöjen tasolla. Harrastelijalla painottuvat myös yleisten koodien taso eli soittamisen asenteet ja vaikuttimet sekä jonkin verran musiikilliset tekniikat. Sen sijaan musiikillisten tekniikoiden, tyylin ja teoksen suoritustasojen laatu jää huomioonottamatta. Ammatillinen käytäntö puolestaan keskittyy musiikillisten tekniikoiden tasoon, ja tämän lisäksi tyylliseen ja mahdollisesti henkilökohtaisen luomisen eli teoksen tasoihin. Sosiaaliset tilanteet ja henkilökohtaiset vaikuttimet sitä vastoin jäävät pois. (Stefani 1985, 27.)



KUVIO 3 Kansanomaisen ja taiteellisen kompetenssin suhde (Stefani 1985, 24)

A: kansanomaisen kompetenssin perusalue

B: taiteellisen kompetenssin perusalue

C: kompetenssien yhteinen alue

C1: taiteellisen kompetenssin "juuret", merkityksettömänä pidetty alue

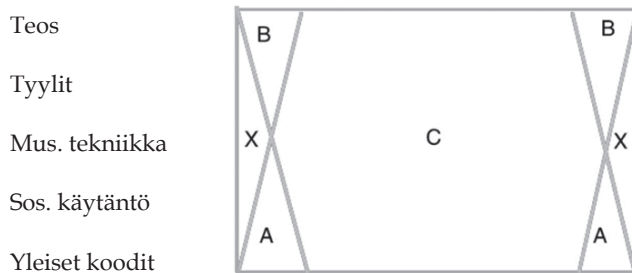
C2: kansanomaiselle kompetenssille kielletty, asiantuntijoille varattu alue

L: kriittinen viiva, kompetenssien (oletettu) raja

X: potentiaalinen merkityksen tuottamiskenttä, uusi mahdollisia kompetensseja

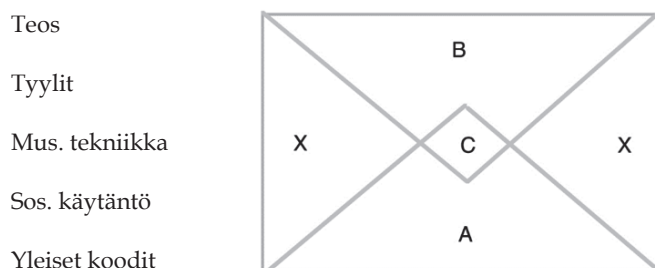
Kuviosta käy ilmi kansanomaisen ja taiteellisen kompetenssin erilaiset painotusalueet. Soitonopiskelussa perehdytään musiikillisiin tekniikkoihin ja tyyliin ja omaksutaan sosiaalisia käytäntöjä. Soittaja, jonka ymmärtämissuhteissa tyyli ja musiikillinen tekniikka ovat keskeisiä, hahmottaa yksittäisiä teoksia taiteellis-esteettisesti eri tavoin kuin soittaja, jolla soittamisen pääasiallinen merkityksenmuodostus tapahtuu peruselämysten ja sosiaalisten käytäntöjen tasoilla (Kosonen 2001, 119). Sekä kansanomaisen että taiteellisen kompetenssin lähtökohtana ovat peruselämykset eli yleisten koodien taso. Kansanomaisessa kompetenssissa teosten ja tyylien merkitys on vähäinen, kun taas taiteellisessa kompetenssissa sosiaalisten käytäntöiden omaksumisen ja kulttuuristen merkitysten myötä kompetenssi laajenee kohti teosten ja tyylien tasoja.

Tärkeä edellytys menestyksellisessä soitonopiskelussa on toimiva opettaja-oppilassuhde (vrt. luku 3.1). Kosonen (2001) soveltaa kompetenssiteorian koskemaan opettaja-oppilassuhdetta. Opettajan ja oppilaan toimivan yhteistyön välttämätön edellytys on yhteisen ymmärtämisen alue, joka voidaan nähdä myös laajemmin opettajan ja oppilaan elämämaailmojen kohtaamisena. Kosonen näkee musiikillisen kompetenssin mallin opettaja-oppilassuhteen kuvaajana siten, että oppilas lähestyy soittamaansa musiikkia kansanomaisesta, peruselämyksiin tukeutuvasta kompetenssista käsin, kun taas soitonopettaja tarkastelee opettamaansa musiikkia ammatillisen tietämyksensä ja taitonsa kautta taiteellis-esteettisen kompetenssin näkökulmasta. Parhaimmillaan opettajan ja oppilaan kompetenssit voivat olla suurelta osin yhteneväisiä, jolloin yhteisen kompetenssin alue suhteessa opettaja ja oppilaan omiin alueisiin voi olla hyvinkin laaja. (Kosonen 2001, 121.) Opettajalla ja oppilaalla, joilla on takanaan vuosien hedelmällinen yhteistyö, ja jotka tuntevat toistensa musiikilliset mielipyykset, kompetenssit voivat olla suurelta osin yhteneväisiä, vaikka molemmilla on myös alueensa.



KUVIO 4 Opettajan ja oppilaan musiikillisten kompetenssien optimikohtaaminen  
 A: oppilaan oma kompetenssi  
 B: opettajan oma kompetenssi  
 C: yhteisen musiikillisen kompetenssin alue  
 X: potentiaalinen merkityksen tuottamisen kenttä

Jos taas yhteistä musiikillista ymmärrystä, yhteisen kompetenssin aluetta ei ole juuri lainkaan (nk. kirjekuorimalli), ei ole myöskään yhteisymmärryksen luomia edellytyksiä hyvälle opettaja-oppilassuhteelle.



KUVIO 5 Opettajan ja oppilaan musiikillisten kompetenssien kohtaamattomuus

- A: oppilaan oma kompetenssi  
 B: opettajan oma kompetenssi  
 C: yhteisen musiikillisen kompetenssin alue  
 X: potentiaalinen merkityksen tuottamisen kenttä

Taiteelliseen kompetenssiin yhdistetään perinteisesti taidemusiikin eri muodot, kun taas kevyt ja pop-musiikki katsotaan kuuluvaksi kansanomaisen kompetenssin piiriin (Hargreaves 1996). Oppilas elää maailmassa, jolle on ominaista musiikillinen monikulttuurisuus, elämyseskeisyys, eri kulttuurien välisten raja-aitojen häivyttäminen ja auktoriteettirakenteiden arkistuminen. Jos tämä on vierasta klassisen musiikin maailmassa eläneelle soitonopettajalle, voi opettajan ja oppilaan yhteisen ymmärtämisen alue olla hyvin pieni. (Kosonen 2003.) Oppilaan ja opettajan välisen toimivan vuorovaikutuksen perusedellytys on perusluottamus. Jotta oppimistilanne mahdollistaisi ihanteelliset puitteet oppimiselle ja musiikkikokemukselle, opettajan ja oppilaan keskinäisen luottamuksen tulisi täyttää seuraavat ehdot:

1. selkeys (oppilas tietää mitä opettaja häneltä odottaa, ja päinvastoin)
2. keskittäminen (oppilas kokee, että opettaja on kiinnostunut hänen tekemisistään ja tunteistaan)
3. valinta (oppilaalla on mahdollisuus tehdä valintoja esim. soittimen ja tehtävien suhteen, mutta myös vastuu valinnoistaan)
4. sitoutuminen ja luottamus (oppilas voi tuntea olonsa tehtävän aikana niin turvalliseksi, että hän voi vapautuneesti toimia omana itsenään)
5. haasteellisuus (opettaja tarjoaa oppilaalle sopivan haasteellisia tehtäviä, vaikka se tarkoittaisikin muutoksia etukäteissuunnitelmiin ja -oletuksiin (Kosonen 2009.)

### 3 LOPPUTEEMA: SOITONOPETUSTA KOSKEVA AIEMPI TUTKIMUS

Kosonen (1996, 2001) on jakanut musiikin harrastajien motiivit kolmeen pääryhmään: 1. musiikki ja sen herättämät elämykset, 2. musiikin tekemiseen ja vastaanottamiseen liittyvät hallintakokemukset, kokemukset omasta pystyvyydestä ja uusien oppimisesta, 3. vuorovaikutus eri muodoissaan; musisoijien välinen vuorovaikutus sekä soittajan/laulajan ja vastaanottajan välinen vuorovaikutus. Soittamisen motivaatiosta on tehty myös useita pro gradu -tutkielmia, valtaosassa niissä näkökulma on nimenomaan opiskelijan. Musiikin harrastamisen motivoiva voima on musiikissa itsessään, emotionaaliset musiikkikokemukset (Sloboda 1987; Lehtonen 1982). Erityisesti musiikin opiskelussa korostuu suoriutumismotiivi, halu tehdä oikein tai miellyttää (Metsämuuronen 1997; de la Motte-Haber 1985; Regelski 1975). Motiivien intensiteetti kasvaa iän myötä, ja sosiaalisten motiivien merkitys lisääntyy taitotason kasvaessa (Metsämuuronen 1997).

#### 3.1 Opettaja-oppilassuhde

Paterson (2007) korostaa opettajan ja oppilaan henkilökohtaisen suhteen merkitystä soitonopiskelussa sekä sitä, kuinka merkittävää on oppilaan henkilökohtainen sitoutuminen oppimisprosessiin. Opettajat, jotka pystyvät luomaan vahvan yhteyden oppilaisiinsa, kykenevät paremmin sitouttamaan näiden mielenkiinnon ja saavat nämä ymmärtämään opettamansa asiat syvemmin. Tämä on erityisen tärkeää musiikin opiskelussa, jossa ollaan tekemisissä oppilaan koko persoonallisuuden kanssa - fyysisyyden, älyllisyyden ja emotionaalisuuden. Luodakseen vahvan yhteyden opettajan tulisi tutustua jokaiseen oppilaaseen henkilökohtaisella tasolla, yksilöinä, ja oppia tuntemaan oppilaan vahvuudet. Syvän suhteen luominen edellyttää myös sitä, että opettaja tuntee itsensä ja oman suhteensa opetettavaan asiaan. Jokaisella oppilaalla on oma kombinaationsa taitoja, kiinnostuksen kohteita ja kykyä työskentelyyn. Mitä paremmin opettaja tuntee oppilaansa tarpeet ja potentiaalin, sitä varmemmin hän voi ohjata oppilasta ja auttaa tätä löytämään itsestään yhä enemmän potentiaalia. Jos opettajan ja oppilaan persoonat eivät tule toimeen keskenään, eivätkä he näin ollen kykene läheiseen suhteeseen ja yhteistyöhön, on opettajan tehtävänä ehdottaa oppilalle kunnioittavasti opettajan vaihtamista. (Paterson 2007.)

Manturzewska (1990) ja Sosniak (1990) ovat kuvanneet soitonopettajan merkitystä oppilaan menestyksekkään kehittymisen kannalta kolmella eri tasolla. Ensimmäinen soitonopettaja on yleensä lämmin ja innostava persoona, joka tekee soittotunnista hauskan, palkitsee ja innostaa oppilasta ja herättää mielenkiinnon. Toisella tasolla oppilalle on tärkeää ja arvokasta opettajan ja muiden asiantuntijoiden antama tiedollinen kritiikki. Oppilaan suhde opettajaan muut-

tuu tällöin kunnioittavaksi. Kolmannella tasolla tyyppillistä on mestari-oppipoika asetelma. Vaikka oppilas tällä tasolla alkaa kehittää itsenäisiä oppimisstrategioita, mestari-oppipoika-asetelma on silti tärkeä optimaalisen kehittymisen kannalta. Mestariopettaja käyttää valtaansa ja kritisoi oppilaan suorituksia, mutta johdattaa tätä toisaalta myös musiikillisten arvojen maailmaan ja ammattimuusikoksi. Jos toimiva mestari-oppipoika suhde ei pääse kehittymään, on tällä negatiivisia vaikutuksia yksilön musiikilliseen kehitykseen.

Opettaja-oppilassuhteen katsotaan olevan tehokkaan soitonopetuksen kivijalka (Rife, Shnek, Lauby & Lapidus 2001, Sloboda & Howe 1991; Manturzevska 1990). Creech & Hallam (2003) ovat koonneet tutkimustuloksia opettajan, oppilaan ja vanhempien välisestä vuorovaikutuksesta. Motivaation kehittymisen kannalta on tärkeää, että opettaja on oppilaan ensimmäisten opiskeluvuosien aikana suhteellisen vähäkriittinen, rohkaiseva ja innostunut (Hallam 2006, Sloboda & Davidson 1996; Sloboda ja Howe 1992). Lapsen ensimmäisen soitonopettajan persoonalla – lämmin ja ystävällinen – on suuri vaikutus musiikillisten taitojen hankkimisessa. Moni nuori muusikko katsoo, että hänen kiinnostuksensa tiettyä soitinta kohtaan johtuu paljolti hyvästä, läheisestä suhteesta soitonopettajaan. Lapsilla näyttää olevan soitonopettajaansa saman tyyppinen läheinen suhde kuin vanhempiinsa, ja erityislahjakkaiden oppilaiden vanhemmat myös osallistuvat usein lapsen soittotunneille. Läheinen vanhempi-opettaja-suhde lisää lapselle tunnetta siitä, että opettaja on hänelle kuin perheenjäsen. (Howe & Sloboda 1991.) Soitto-opinnoissaan hyvin edistyneet lapset pitävät heidän ensimmäistä opettajaansa ystävällisempänä, puheliaampana, rennompana ja rohkaisevampana persoonana kuin ne oppilaat, jotka eivät edistyneet opinnoissaan. Opettajan ammatillisten piirteiden – kuten opetustaidon soittotaidon ja vaativuuden – arvioissa ei ole eroa hyvin tai huonosti menestyneiden oppilaiden mielipiteissä. Ensimmäisten vuosien opettajan persoonallisuuden piirteet ovat tärkeässä roolissa vahvistamassa oppilaan musiikillista kehittymistä. Jos oppilas ei kykene luomaan läheistä suhdetta soitonopettajaansa, vanhempien kannattaa harkita opettajan vaihtamista. (Davidson, Moore, Sloboda & Howe 1998.)

Costa-Giomi, Flowers & Sasaki (2005) ovat tutkineet, voiko pianonsoiton ensimmäisen tai toisen opiskeluvuoden aikana lopettaneiden oppilaiden käyttäytymisestä ennakoita heidän luopuvan soittamisesta. Soittamisen lopettaneet hakivat enemmän opettajan hyväksyntää, mikä ilmeni hiljaisina, opettajaan suunnattuina katseina, kuin odottaen vahvistusta ja palautetta. Toisena vuonna lopettaneet saivat opettajalta enemmän ohjeita ja vähemmän positiivista palautetta, saavuttivat harvemmin opettajan asettamat oppimistavoitteet tunnin aikana ja saivat matalamman arvosanan lukukauden lopussa. Oppilaat, jotka jatkoivat soittamista, olivat musiikillisesti ja sosiaalisesti riippumattomampia kuin lopettajat, keskittyivät vahvemmin soittamiseen eivätkä keskeyttäneet soittamista katsoakseen opettajaan. (Costa-Giomi, Flowers & Sasaki 2005.) Toisaalta lapset, jotka lopettavat soittamisen varhain, ovat usein haluttomia harjoittelemaan, aloittavat soittamisen ulkomusiikillisista syistä ja päättävät jo alussa soittamisen olevan vain väliaikainen harrastus (Pitts, Davidson & McPherson 2000).



Soitonopettajan ammatillinen ja persoonallinen vaikutus oppilaaseen riippuu kuitenkin paljon oppilaan yksilöllisestä kehitystasosta. Teini-ikäiset, 13–16-vuotiaat, suhtautuvat aikuisiin eri tavalla kuin nuoremmat lapset: he pitävät opettajia pikemminkin roolimalleina näiden erityistaitojen suhteen eivätkä ihaille niinkään näiden luonteenpiirteitä (Howe ja Sloboda 1991). Nuoruusiässä, oppilaan kehittyttyä ja kypsyttyä, oppilas arvostaa opettajassa enemmän tämän musiikillista eksperttilyyttä kuin lämpöä ja herkkyyttä (Sloboda & Davidson 1996; Davidson, Howe & Sloboda 1995). Myös hyvin menestyvät oppilaat arvostavat myöhemmissä opettajissaan enemmän nimenomaan ammatillisia ominaisuuksia, ammatti- ja soittotaitoa (Davidson, Moore, Sloboda & Howe 1998).

Mills ja Smith (2003) toteavat, että opettajien mielestä kouluikäisten soitonopetuksessa opettajan tärkeimpiä ominaisuuksia ovat innostuneisuus, taitavuus ja positiivisuus sekä kyky kommunikoida oppilaiden kanssa tehokkaasti. Korkeakoulutasoisen soitonopettajan opetuksessa tärkeintä on opettajan taitavuus ja positiivisuus sekä opetuksen organisointi siten, että oppilas saa soittaa tunnin aikana paljon. Tärkeää on myös, että opetus keskittyy soittotekniikkaan ja yksilöllisen ilmaisun kehittämiseen sekä opettaja käyttää laajaa repertuaaria. Opettajan innokkuus ja oppilaan hauskuttaminen ei ole merkityksellistä.

Oppilaat saattavat kokea saman opettajan hyvin erilaisena: toiset luovat positiivisen suhteen ja oppivat nopeasti, kun taas toiset kokevat suhteen turhauttavana, kadottavat motivaationsa eivätkä edisty (Schon 1987). Eroja on myös tyttöjen ja poikien välillä. Tytöt kaipaavat poikia enemmän huolenpitoa ja emotionaalista tukea (McDonald 1988), ja heillä on taipumus pyrkiä läheisempään suhteeseen opettajan kanssa (Buhmester & Furman 1987) kuin pojilla. Pojat ovat puolestaan enemmän suorituskeskeisiä, saavutusorientoituneita.

Konservatoriossa opiskelevat pianistit pitävät toimivaa opettaja-oppilassuhdetta opiskelun kannalta äärimmäisen tärkeänä. Opiskelijat ovat tutustuneet opettajaansa jo ennakolta kesäkursseilla tai yksityistunneilla ja ovat näin voineet valita itselleen sopivaksi katsomansa opettajan, joten he ovat tyytyväisiä ja kehuvat suhdettaan opettajaansa ainutlaatuisiksi. Soittotunnit koetaan hyvin intiimeiksi tilanteiksi, joissa oppilas soittonsa kautta ilmaisee koko persoonallisuutensa ja saa tälle vahvistusta opettajaltaan. Opettajan kanssa ei yleensä olla läheisessä tekemisessä soittotuntien ulkopuolella, mutta kuitenkin neljännes naisopiskelijoista haluaa tuntea professorinsa myös henkilökohtaisella tasolla, jotta kokisi tämän läheisempänä, ”ystävänä”. Kun suhde opettajaan on kunnossa, ja oppilas ja opettajat tuntevat vahvaa henkilökohtaista yhteyttä toisiinsa, opiskelijat ovat tyytyväisiä saamaansa opetukseen niissäkin tapauksissa, joissa opettaja tapaa oppilastaan vain suhteellisen harvoin tai epäsäännöllisesti. Nykyaikana maineikkaatkin taiteilija-pedagogit ovat valmiita vuorovaihtuukseen ja keskusteluun oppilaan kanssa sekä vastaamaan oppilaiden kysymyksiin, tarpeisiin ja erityisongelmiin. Monet opettajat tekevät paljon ylimääräistä, palkatonta työtä pitäen oppitunteja ja kuunnellen oppilaan esiintymisiä. (Presland 2005.)

Konservatorion opettajat ja oppilaat kuvailevat suhdettaan tavallisimmin ystävyys- tai vanhempi-lapsisuhteeksi. Opettaja-oppilassuhteen koetaan olevan

kompleksinen, ja sillä on voimakas vaikutus oppilaan käsityksiin ja oppimiseen. Opiskelijoilla on taipumus toistaa opettajiltaan omaksumiaan käsityksiä ja malleja sopivasta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Soitonopettajan suuri valta suhteessa oppilaaseen aiheuttaa joissain tapauksissa oppilaalle vaikeuksia ilmaista oppimisvaikeuksistaan tai vaihtaa opettajaa. Valta-asetelma saattaa myös estää oppilasta kehittymään taiteellisesti ja ammatillisesti itseohjautuvaksi. Valta- ja riippuvaisuuselementtien lisäksi opettaja-oppilas-suhdetta värittää tuen, luottamuksen ja kritiikin välinen suhde sekä asiakaskeisyyden ja holistisen asenteen välinen suhde. (Gaunt 2011.) Myös Burwell (2006) on havainnut joidenkin yliopisto-opiskelijoiden kokevan, etteivät he kehity tulkitsijoina, itseohjautuvina ja itsenäisinä artisteina.

Opettaja-oppilassuhteeseen on todettu vaikuttavan paljon opettajan oma elämäkokemus ja erityisesti hänen omat opettaja-suhteensa (Morgan 1998). Opettajan omat, epämiellyttävät kokemukset oppijana voivat heijastua hänen käyttäytymiseensä opettajana (Gustafson 1986). Opettajat myöntävät, että se, miten heitä itseään on opetettu, vaikuttaa heidän omaan opetukseensa. Kuitenkin he toteavat saaneensa vaikutteita opetukseensa myös muualta, kuten kursseilta, kirjallisuudesta tai kollegoiden opetustyylistä (Mills & Smith 2003). Opettajan käyttäytymiseen vaikuttavat lisäksi oppilaan persoonallisuuden piirteet (Schmidt & Stephans 1991; Schmidt 1989). Kaikesta huolimatta opettajalla on ammattilaisena viime kädessä vastuu omasta käyttäytymisestään ja vuorovaiikutustaidoistaan opetustilanteessa, olivatpa olosuhteet mitkä tahansa (Hallam 1998).

Opettaja-oppilassuhdetta soitonopetuksessa ei ole tutkittu Suomessa kovinkaan paljon, mutta teemaa sivutaan joissain soitonopiskelua koskevissa tutkimuksissa, ja tulokset ovat samansuuntaisia kuin kansainvälisissä tutkimuksissa. Alakouluikäisten lasten soitonopiskeluun positiivisesti vaikuttavia tekijöitä ovat toimiva yhteistyö vanhempien ja opettajan välillä, opettajan pysyvyys, opettajan tarjoama soitettava materiaali sekä lapsen kokemus siitä, että hänen tavoitteensa ja ehdotuksensa otettiin huomioon opetustilanteessa (Tuovila 2003). Suomalaiset huippusoittajat kertovat, että soittajan uran alkuvaiheilla on ollut erityisen tärkeää lämmin suhde soittamiseen innostavaan opettajaan (Maijala 2003). Erityisesti ammattiin tähtäävillä pianonsoitonopiskelijoilla hyvän ja itselle sopivan opettajan löytyminen on ollut uravalinnan kannalta erittäin tärkeä tekijä (Hirvonen 2003, Huhtanen 2004). Luokanopettajaopiskelijan ja tämän pianonsoitonopettajan välillä vallitseva lämmin ja välitön suhde herättää ja ylläpitää opiskelijan kiinnostusta soitonopiskeluun, mutta jos opiskelija ei pidä opettajasta ihmisenä, hän ei ole kiinnostunut opiskeltavasta aineesta, ja opiskelumotivaation intensiteetti on alhainen (Anttila 2000). Sama koskee yläkoulu- ja lukiolaisten musiikin opiskelumotivaatiota: jos oppilas ei pidä musiikinopettajastaan, hänellä on useimmiten alhainen opiskelumotivaation intensiteetti, eikä hän pidä musiikinopiskelusta. Syitä musiikinopettajasta pitämiseen ovat nimenomaan opettajan persoona ja opetustaito, eivät niinkään opettajan musiikilliset taidot. (Anttila 2006.)

### 3.2 Vanhempien rooli

Yksi menestyksellisen soitonopiskelun edellytyksistä on vanhempien tuki ja kiinnostus soittoharrastusta kohtaan (mm. Sloboda ja Howe 1992). Parhaiten soitonopiskelussa menestyville oppilaille onkin tyypillistä, että he ovat saaneet runsaasti musiikillisia virikkeitä jo varhaislapsuudessa omilta vanhemmiltaan, ja vanhemmat ovat arvostaneet ja tukeneet aktiivisesti heidän soitonopiskeluun myös kouluvuosina (Sloboda & Davidson 1996). Opettajan ja vanhempien välinen suhde on hyvien oppimistulosten kannalta avainasemassa (Creech 2001), ja opettaja-oppilas-vanhempisuhteella on selvä vaikutus oppimistuloksiin ja oppilaan edistymiseen (Hallam 2006). Monet tutkijat ovat osoittaneet, että erityisesti ensimmäisten opiskeluvuosien aikana opettajan ja vanhempien välinen yhteydenpito on erityisen tärkeää (Davidson, Howe, Moore & Sloboda, 1996; Sosniak 1985; Brokaw 1982; Doan 1973).

Myös oppilas-vanhempisuhteella, vanhempien kognitiivisella, behavioraalisella ja henkilökohtaisella tuella, on tärkeä rooli musiikillisessa kehittämisessä (Creech 2008). Creech (2010) on selvittänyt, kuinka vanhemmat voisivat parhaiten tukea lapsensa musiikillista kehittymistä viulunsoiton opetuksessa. Oppimistulokset (soittamisen ilo, motivaatio, itsearviointi, itsetehokkuus ja henkilökohtainen tyytyväisyys soittotunteihin) paranivat, kun vanhemmat (1) ottivat selvää millaista tukea heidän lapsensa katsoivat tarvitsevan, (2) neuvottelivat lastensa kanssa opettajan asettamista harjoitteluun liittyvistä asioista ja kysymyksistä, (3) tarjosivat asiallisen harjoitteluympäristön kotona, (4) tukivat oppilaan hyvää suhdetta opettajaan, (5) keskustelivat opettajan kanssa lapsen edistymisestä ja (6) pysyttelivät erityisen kiinnostuneena yleisönä. (Creech 2010.)

Creech (2009) on tutkinut opettaja-oppilas-vanhempisuhdetta kahdella faktorilla, hallinta (*control*) ja herkkyys, vastavuoroisuus (*responsiveness*). Hallinnan osa-alueita ovat johtajuus, sitoutuneisuus, kärsimättömyys, itseluottamus (*leadership, commitment, impatience ja confidence*). Vastavuoroisuuden osa-alueita ovat herkkyys oppilasta kohtaan, vastaanottavaisuus uusille ideoille, kiinnostus toisten näkemyksistä ja kommunikaatiotaidot. Creech on luokitellut opettaja-oppilas-vanhempi-suhteet kuuteen eri luokkaan sen mukaan, miten eri osapuolet ovat liittoutuneet ja toimivat yhteistyössä keskenään. Soitonopettaja voi tunnistaa tästä luokituksesta omat opettaja-oppilas-vanhempi-suhteensa ja muuttaa näitä tilanteen mukaan, oppilaan iästä ja oppimistavoitteista riippuen. (Creech 2009.)

Opettajan asenteella ja puheilla on tärkeä vaikutus siihen, miten oppilaat ja näiden vanhemmat suhtautuvat tutkintoihin. Tutkinnoilla on suuri merkitys oppilaan sisäiseen ja pitkántähtäimen motivaatioon, samoin kuin itseluottamukseen. Opettajan rooli ja vastuu tutkinnoista on keskeinen, sillä sekä oppilas että hänen vanhempansa luottavat opettajan arviointikykyyn ja ammattitaitoon tutkintoon valmistauduttaessa. Soitonopettajilla on kuitenkin tutkintoihin valmistautuessaan taipumusta olla huolissaan oppilaansa ja myös oman maineensa puolesta. (Davidson & Scutt 1999.) Tutkittaessa soitonopiskelijoiden instru-

mentin ja opettajan vaihdoksia paljastui, että vaikka oppilaat osoittivat suurta liikkuvuutta sekä instrumenttien että opettajien välillä, aloitteentekijänä näissä vaihdoksissa olivat enimmäkseen vanhemmat tai lapsi, harvemmin opettajat ehdottivat vaihdosta. (Sloboda & Howe 1992)

### 3.3 Tehokas soitonopetus

Van Tartwijk, Brekelmans ja Wubbels (1998) esittävät tehokkaan opettamisen mallin, joka perustuu käsitteille hallinta (ohjaaminen, vaativuus) ja vastavuoroisuus (herkkyys) (*a model of effective teaching based on the concepts of control and responsiveness.*) Creechin ja Hallamin (2010) tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat katsoivat tehokkaan opettamisen olevan ennen kaikkea opettajan ohjaamista ja hallintaa (*control*) eli johtajuutta, sitoutumista ja itseluottamusta. Soittotuntien vuorovaikutuksen laadulla oli yhteys oppimistuloksiin sekä opettajan ammatilliseen työtyytyväisyyteen. Opettajan vastavuoroisuus (herkkyys, *responsiveness*) oppilaan suhteen lisäsi oppimistuloksia ja opettajan tyytyväisyyttä, mutta toisaalta muiden mielipiteiden ja esim. vanhempien palautteen huomioon ottaminen vähensi opettajien ammatillista tyytyväisyyttä. Ollakseen tehokas opettajan tulee olla herkkä johtaja, joka antaa oppilaalle autoritaarisia ohjeita, mutta joka toisaalta ottaa huomioon myös oppilaan yksilökohtaiset tarpeet, vanhempien toiveet ja ympäröivät olosuhteet. Opettajan herkkyyden (*responsiveness*) ja hallinnan (*control*) välillä vallitsee jännite, joka vaikuttaa oppimistuloksiin. Opetuksen tehokkuutta voi lisätä siten, että opettaja neuvoo vanhempia ohjaamaan lastensa harjoittelua, mikä taas lisää oppilaiden tehokkuutta oppia ja parantaa asennettaan opettajaa ja opetettavaa asiaa kohtaan (Creech & Hallam, 2003). Opettajan herkkyys oppilasta kohtaan lisää tämän syklisluonteisen tehokkuuden toimivuutta. (Creech & Hallam 2010.)

MacLeodin ja Napolesin (2012) tutkimuksessa tehokkaan opetuksen elementeistä tärkeimpänä pidettiin opetustaitoa (*delivery*). Myös opettajan olemusta, asiaosaamista ja palautteenantoa pidettiin tehokkuuden mittoina, mutta vähäisempinä. Soittotaitoa ei opetuksen tehokkuutta arvioitaessa mainittu lainkaan. Positiivisia opetustuokioita pidettiin tehokkaampina kuin negatiivisia ja naisopettajia tehokkaampina kuin miesopettajia.<sup>3</sup>

Sink (2002) on koonnut tehokkaan musiikinopetuksen kulmakiviksi seuraavat seikat: 1. opettaja tuntee opetettavan aineksen, musiikkikappaleen perin pohjin, 2. opettaja kykenee demonstroimaan, soittamaan malliksi vaatimansa asia sekä 3. opettaja omaa sekä verbaaliset että non-verbaaliset taidot esittää opetettava asiansa analyttisesti, ymmärrettävästi ja loogisesti. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen kolme peruspilaria ovat opettajan kyky harjoittaa ja näyttää malliksi opettamansa asia, opettajan intensiivinen läsnäolo suhteessa oppilaaseen sekä opettajan kyky kiinnittää oppilaan huomio opetet-

<sup>3</sup> Tätä tutkimusta voidaan kritisoida siitä, että oppilaat olivat vasta-alkajia, arvioijat olivat opiskelijoita, ja arvioijat näkivät ainoastaan opettajan, eivät oppilaan reaktioita.

tavaan asiaan. Tärkeää on myös oppilaalle annettava välitön palaute tehtävän onnistumisesta. (Sink 2002.)

Siebenaler (1997) on tutkinut yksityisten pianonsoitonopettajien opetusta ja todennut, että aktiivisten opettajien opetus on tehokkaampaa kuin vähemmän aktiivisten. Aktiiviset opettajat soittivat malliksi, puhuivat ja antoivat enemmän palautetta kuin vähemmän aktiiviset. Aktiivisten opettajien oppilaat soittivat lyhempiä jaksoja kerrallaan ja oppivat nopeammin ja tehokkaammin. Tehokkaalle opetukselle tyypillisiä olivat lyhyet episodit ja nopea vauhti, toisaalta myös oppilaan ”epäaktiivisuus”. Vaikka yleensä korostetaan oppilaan aktiivisuutta, tämän tutkimuksen mukaan oppilaan aktiivisuus ei liity millään lailla opetuksen tehokkuuteen ja oppilaan edistymiseen.

Tehokkailla tunneilla opettaja antoi suoraa palautetta, mitä soitossa tuli korjata, samoin kuin suoria ohjeita, kuinka soiton saa parannettua. Tehokkaiden opettajien palaute oli spesifiä, eli kohdentui tarkasti johonkin. Tehokkailla tunneilla olivat tyypillisiä opettajan hyvin lyhyet käskyt, malliksi soittaminen ja opettaminen, mistä seurasi oppilaan tehokas oppiminen ja onnistuminen. Tehokkaiden tuntien nopeat ohjeet sisälsivät paljon enemmän ja tiheämpää vuorovaikutusta, kuin mitä silmin nähden saattoi havaita. Tehokkaalla opettajalla oli kyky määritellä oppilaan ongelma nopeasti ja antaa tehokkaita toimintaohjeita. Ongelma pilkottiin osiin ja ratkottiin helposti käsiteltäviä ohjeita noudattamalla. Oppilaan tiheä ja nopea edistyminen koostui seuraavista ”malleista”: harjoiteltavan kohdan osatekijät yksinkertaistettiin, osatekijät harjoiteltiin sujuviksi ja yhdistettiin loppuksi oikeaan kontekstiin tai uuteen näkökulmaan kappalessa. (Siebenaler 1997.)

Vaikka oppilaat soittivat tehottomilla tunneilla pitemmissä jaksoissa, tehokkailla tunneilla oppilaat soittivat kaiken kaikkiaan kauemmin. Tehottomilla tunneilla toistojaksot kestivät keskimäärin 41 sekuntia, tehokkailla vain 6 sekuntia. Tehottomat tunnit sisälsivät myös enemmän ja pitempiä jaksoja uusien asioiden opiskelua, mutta oppilaat eivät välttämättä oppineet uutta asiaa. Tehottomilla tunneilla oppilas toisti ja yritti soittaa samaa asiaa lähes kolmanneksen tunnin kestosta, tehokkailla vain 12 %. Oppilaat, jotka soittivat pitkiä jaksoja opettajan keskeyttämättä heitä, eivät yleensä saaneet kappaletta sujumaan, mutta opettajalla ei ollut tarjottavanaan ohjeita, joilla oppilas olisi voittanut vaikeutensa. Siebenalerin tutkimus todistaa, että opettajan käyttäytyminen ja oppilaan edistyminen ovat yhteydessä, riippuvuussuhteessa toisiinsa. (Siebenaler 1997.) Myös Duke (1999) on todennut, että kokeneiden opettajien opetus- ja soittojaksot ovat lyhyempiä kuin kokemattomien, ja korkeatasoinen opetus liitetään kuuluvaksi korkeatasoisiin oppilassuorituksiin. Kokeneet opettajat käyttävät vähemmän aikaa ohjeiden antamiseen kuin kokemattomat opettajat (Wagner & Strul 1979).

Heikinheimon (2009) tutkimus kyseenalaistaa tehokkuuden paradigman, jossa tehokkuudelle on tyypillistä korkea ja tehottomuudelle matala opettajan intensiteetti. Heikinheimon mukaan soitto- ja laulutuntien vuorovaikutuksen intensiteetti on yhteydessä käytettyihin opetus ja oppimisstrategioihin ja liittyy nimenomaan opettajan ja oppilaan toiminnan laadullisiin piirteisiin, jotka syn-

nyttävät musiikillista osaamista, soittimen hallintaa ja persoonallista kasvua. Vuorovaikutuksen intensiteetti sisältää erilaisia jännitteitä ja vastakkaisuuksia, jotka eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois, vaan näiden kautta voi tapahtua muusikkouden kehittymistä.

Duke (1994) on esittänyt soitonopetuksen analyysiyksiköksi käsitteen ”*rehearsal frame*”, harjoituskehys.<sup>4</sup> *Harjoituskehys* alkaa siitä, kun opettaja identifioi oppilaan kappaleesta tietyn aspektin, joka täytyy parantaa, ja loppuu siihen, kun määrätty päämäärä on saavutettu, tai kun opettaja asettaa oppilaalle uuden tavoitteen. Colprit (2000) tutki Suzuki-opetuksen harjoituskehyksiä, jolloin lähes puolet annetuista harjoituskehyksistä epäonnistui, ja valtaosassa tapauksista oppilas ei saavuttanut onnistunutta lopputulosta. Tämä johtuu tutkijan mielestä siitä, että opettaja esitti vaatimuksensa useimmiten musiikillisina eikä antanut oppilaalle teknisiä ohjeita, kuinka vaatimus käytännössä toteutetaan. Musiikillisia tavoitteita voi esittää edistyneemmille oppilaille, mutta aloittelevat oppilaat tarvitsevat konkreettisia ohjeita, kuinka opettajan esittämä tavoite saavutetaan. (Colprit 2000.) Myös Speerin (2004) tutkimuksessa yksittäisen soitotunnin ”*opetustapahtumista*” valtaosa oli jollain lailla vajaita eli sellaisia, joissa opettaja ei määritellyt oppilaalle tarkkaa tehtävää, tai hän ei antanut tarkkaa palautetta tehtävän suorituksesta, tai sellaisia, joissa opettaja antoi tarkan tehtävän mutta ei antanut palautetta lainkaan. Täydellisiä opetustapahtumia eli tilanteita, joissa opettaja antoi tarkat ohjeet, oppilas soitti, ja opettaja antoi tarkan palautteen, oli tunneilla hyvin vähän. (Speer 2004.)

Tutkimustulokset siitä, kumpi on tehokkaampaa, positiivinen vai negatiivinen palaute, vaihtelevat (MacLeod & Napoles 2012). Hyväksyvää palautetta pidetään yleisesti yhtenä hyvän opetuksen peruselementtinä (Wolfe & Jellison 1990; Price 1989). Kuitenkin negatiivisen palautteen määrä on yleensä korkeampi kuin positiivisen (Yarbrough & Price 1989, Carpenter 1988). Colpritin (2000) tutkimuksessa hyväksyvää palautetta oli kaksinkertainen määrä negatiiviseen verrattuna. Colprit hämmästelee sitä, että opettaja antoi oppilaalle hyväksyvää palautetta jo yhdestä tai vain harvasta onnistumisesta, ei vaatinut opiskeltavan asian lisäharjoitusta pidemmällä aikajänteellä vaan alkoi opettaa uutta asiaa. (Colprit 2000.) Duken Suzuki-opetusta koskevassa tutkimuksessa positiivisen palautteen määrä verrattuna negatiiviseen oli jopa kuusinkertainen, mutta koska tutkimuksessa ei arvioitu oppilaan osaamista, ei voida sanoa, oliko positiivinen palaute aitoa vai ainoastaan kannustavaa (Duke 1999). Duken mukaan kokeneet opettajat antavat enemmän palautetta kuin kokemattomat. Kokeneet opettajat antavat kokemattomia enemmän tarkkaa (*specific*) positiivista palautetta ja vähemmän yleistä (*nonspecific*) positiivista palautetta. Nuoret oppilaat saavat yleensä enemmän positiivista palautetta kuin vanhemmat oppilaat (Duke 1986).

Speer (2004) on tutkinut yksityisten piano-opettajien opetusta ja todennut, että kokeneet (yli 18,5 vuotta opettaneet) soitonopettajat ovat vaativampia kuin kokemattomat (alle 3,5 vuotta opettaneet). Kokeneet opettajat antoivat koke-

<sup>4</sup> Harjoituskehys ja harjoittelukehys ovat olemassa termejä, joista käytetään esim. urheilun yhteydessä.

mattomia enemmän yleistä (*nonspecific*) positiivista palautetta nuoremmille (aloitteleville) oppilaille ja enemmän negatiivista palautetta edistyneemmille oppilaille. Vaikka kokemattomimmat opettajat olivat helpommin tyytyväisempiä oppilaan osaamiseen, antoivat he kuitenkin kokeneisiin verrattuna enemmän yleistä, negatiivista palautetta nuoremmille oppilaille. Opettajat, joilla oli opetuskokemusta alle 18,5 vuotta, antoivat positiivista palautetta enemmän nimenomaan edistyneemmille kuin aloitteleville oppilaille. Alle 18,5 vuotta opettaneet antoivat ajallisesti enemmän positiivista palautetta (16 %) kuin kokeneet opettajat (10 %). Opettajien palautteesta 63 % oli positiivista, mutta 59 % palautteesta oli kohdistumatonta (*nonspecific*). Edistyneimmät oppilaat puhuivat vähemmän kokeneiden ja enemmän kokemattomien opettajien tunneilla. Edistyneimmät oppilaat soittivat heikompia oppilaita enemmän kokeneiden opettajien tunneilla, mutta heikompia oppilaita vähemmän kokemattomampien opettajien tunneilla. (Speer 2004.)

Kostka (1984) on tarkkaillut pianotunteja ja laskenut, että oppilas soitti 57 % tunnin kestosta, ja opettaja puhui 42 % tunnista. 48 % palautteesta oli positiivista. Lapset saivat palautetta keskimäärin useammin ja positiivisempana kuin nuoret ja aikuiset. Nuoret soittivat tunneilla enemmän kuin lapset ja aikuiset, lapset taas puhuivat tunneilla muita enemmän. 85 % tunneista käytettiin opiskeluun (Kostka 1984.) Colprit (2000) ja Siebenaler (1997) toteavat, että vain 13 % oppitunnista käytetään uusien asioiden opiskeluun. Goolsby (1998) on vertaillut opiskelijoiden, kokemattomien ja kokeneiden opettajien ajankäyttöä soittoharjoituksissa. Opiskelijaopettajat puhuivat eniten ja antoivat oppilaiden soittaa vähiten. Kokeneet opettajat jakoivat harjoitusajan tasaisesti lämmittelyyn ja kappaleiden kesken, tarjosivat eniten taukoaikaa, käyttivät yli puolet ajasta soittamiseen, ilmaisivat itseään eniten non-verbaalisesti, saivat yhteyden soittokeuhkoon nopeimmin ja puhuivat vähiten harjoituksen aikana. (Goolsby 1998.)

Benson ja Fung (2005) ovat osoittaneet piano-opettajien ja näiden oppilaiden käyttäytyvän paljolti samalla tavalla sekä Kiinassa että Yhdysvalloissa, eikä oppilaiden edistymisessä ole merkittävää eroa. Amerikkalaiset opettajat esittivät enemmän kysymyksiä kuin kiinalaiset ja antoivat enemmän verbaalisia ohjeita kuin soittivat malliksi. Kiinalaiset opettajat soittivat opetustilanteessa enemmän malliksi kuin puhuivat ja käyttivät erilaisia malliksi soittamisen tapoja huomattavasti monipuolisemmin kuin amerikkalaiset. Kiinalaiset oppilaat soittivat 60 % tunnista, amerikkalaiset vain 40 %. Kulttuurierot saattavat johtaa erilaisiin pedagogisiin tyyliin, mutta oppimistuloksissa ei ollut maiden välillä eroja. Eri maiden opettajilla voisi olla opittavaa erilaisista opetustyyleistä kehittyäkseen mahdollisimman tehokkaiksi opettajiksi.

Parkesin ja Wexlerin (2012) tutkimuksessa opettajat räätälöivät opetuksensa - erityisohjeet, rakenne, tekninen opetus, henkinen tuki - oppilaan tarpeiden mukaan. Monesti opettaja kiinnitti huomiota vain yhteen oppilaan ongelmaan kerrallaan, sivuutti muut ongelmat ja yritti parantaa vain yhtä taitoa oppilaan soitossa. Tällainen toiminta pitää yllä oppilaan motivaatiota ja itseluottamusta. Opettajat suhtautuivat oppilaaseen tämän tason mukaan ja pyrkivät viemään soittoaitoa eteenpäin sellaisella nopeudella, joka ei aiheuta turhautumista eikä

laske motivaatiota tai oppilaan tehokkuutta. Opettajien ohjeet olivat konkreettisia, ja opetus sisälsi sekä valmennusta (*coaching*) että yksittäisten paikkojen harjoittelua. Gholson 1998 on tutkinut Dorothy DeLayn viuluopetusta käyttäen viitekehystenä Vygotskin teoriaa lähikehityksen vyöhykkeestä. DeLayn opetus kohdentui sekä pitkän tähtäimen päämääriin että oppilaan tuntikohtaiseen kehittymiseen kuten kappaleiden yksityiskohtiin liittyvän tiedon ja taidon lisääntymiseen. Kennell (1992) on sitä mieltä, että lähivyöhykeoppiminen saattaa estää pitkän tähtäimen tarvetta kehittää riippumattomia oppimis- ja ongelmanratkaisutaitoja.

Zhukovin (2008) tutkimuksessa soittotuntien keskeisin teema oli soittotekniikka. Miesopettajat keskittyivät naisopettajia enemmän soittotekniikkaan ja musiikin rakenteeseen. Naisopettajat kiinnittivät miesopettajiin verrattuna enemmän huomiota tekniikan lisäksi tulkintaan, artikulaatioon, rytmiin ja sävelpuhtauteen. Miespuolisille opiskelijoille opetettiin enemmän musiikin rakennetta ja naispuolisille opiskelijoille enemmän tulkintaa. Miesopettajat olivat naisia autoritaarisempia, antoivat enemmän yleisiä käskyjä ja selityksiä, kun taas naisopettajat tarjosivat oppilailleen enemmän vastauksia ja harjoitusehdotuksia (Zhukov 2008).

Slobodan ja Davidsonin (1996) mukaan menestyneimmät soitonopiskelijat harjoittelevat merkittävästi muita enemmän soittoläksyjään: menestyneimmät oppilaat harjoittelivat kaksi kertaa enemmän kuin keskinkertaiset, neljä kertaa enemmän kuin heikommin menestyneet ja jopa kahdeksan kertaa enemmän kuin ne oppilaat, jotka lopettivat soitonopiskelun. Menestyneimmät oppilaat soittavat soittoläksyjen lisäksi kohtalaisen paljon muutakin ohjelmistoa. Myös Hallam (1998) osoittaa, että tärkein tekijä menestyksellisessä soitonopiskelussa on opiskeluun käytetty aika – ei välttämättä ainoastaan harjoitteluun vaan ylipäätään soittamiseen käytetty aika. Myös sellainen soittaminen kuten yhteissoitto, joka ei ole varsinaista harjoittelua, mutta joka lisää teknisiä, musiikillisia tai kommunikaatioon liittyviä taitoja, on tärkeä osa opiskelua. Harjoittelun määrä yleensä lisääntyy myös sitä mukaa kun oppilaan soittotaito kehittyy, koska kappaleet pitenevät ja ohjelmisto laajenee. Opettajien mielestä oppimistuloksiin vaikuttaa myös oppilaan kyky ymmärtää annetut ohjeet. Vanhempien tuki on tärkeää, mutta tärkeintä on oppilaan oma halu ja intentio. (Hallam 1998.)

Rostvall ja West (2003) antavat lohduttoman kuvan ruotsalaisesta soitonopetuksesta (11 kitara- ja vaskituntia). Opettajat soittivat soittotunneilla hyvin vähän, lähinnä seuraten oppilaan soittoa. Opettajat soittivat usein väärin mutta eivät huomanneet itse omia virheitään. Oppilaalle ei tarjottu mahdollisuutta kuulla ja muodostaa mielikuvaa melodiasta, joka heidän tuli opetella. Musiikki ei ollut tunneilla soiva ilmiö vaan joukko symbolisia objekteja. Opettajat opettivat musiikkia nuotteja lukemalla, seuraamalla nuottikuvaa kynällä. Kappaleet hahmotettiin yksittäisinä nuotteina, ei fraaseina tai melodioina, ja rytmiin ei kiinnitetty juuri mitään huomiota. Opettajan lauseet olivat yleisimmin lyhyitä käskyjä tai kysymyksiä, eivätkä ne sisältäneet analyysia tai puhetta tulkinnasta. Opettaja ei kiinnostanut oppilaan mielipide tai näkökulma, sen sijaan he keskittyivät oppilaan spontaanin puheen ja jopa pilkkasivat oppilasta. Opettajat



eivät kyenneet auttamaan tai tukemaan oppilasta tarvittaessa, koska he eivät olleet kiinnostuneita tämän ongelmista eivätkä osanneet analysoida niitä.

Rostvall ja West (2003) kritisoivat länsimaisen taidemusiikin traditiota ja opetusta siitä, että muusikon tehtävänä on itseilmaisun sijaan tulkita painettua nuottia mahdollisimman tarkasti säveltäjän tai kapellimestarin ohjeen mukaan. Säveltämisen katsotaan olevan vain erityislahjakkaalle eliitille tarkoitettu har rastus. Muissa taiteenlajeissa ja pop-musiikin saralla nuoret oppilaat saavat luoda omia tuotoksiaan sen sijaan, että pyrkisivät kopioimaan alkuperäisiä säveltäjiä ja ”museo-ohjelmistoa”. Kevyen musiikin esittäjät saavat sitä paitsi tulkita toisten sävellyksiä kukin omalla tavallaan. Musiikin tulkintaa ja fraseerausta ei opeteta missään oppikirjoissa. Jos oppilaat soittaisivat enemmän ulkoa, heidän olisi helpompi keskittyä omaan soittoonsa. Klassisen musiikin traditiosta lasta, joka ei suhteellisen lyhyessä ajassa opi soittamaan opettajan antamaa kappaletta hyväksytyjen sääntöjen mukaan, pidetään perinteisesti lahjattomana tai motivaatiottomana. Opettaja nähdään tradition haltijana, jota oppilaan tulee kunnioittaa, ja jonka tehtävänä on siirtää taidemusiikin traditiota pala palalta oppilaalle, mikäli tämä on sen arvoinen. Menestyäkseen opinnoissaan oppilaan on hyväksyttävä se, että opettaja sanelee täysin, mitä oppilas tekee. Jos yksilöopetuksessa ei käytännössä tapahdu minkäänlaista vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä, ts. opettaja ei huomioi oppilaan henkilökohtaisia tarpeita mitenkään, Rostvall ja West haluavat kyseenalaistaa koko yksilöopetuksen tarpeellisuuden. Ryhmäopetus rikastaisi soittamiseen liittyvää vuorovaikutusta ja oppilaat voisivat oppia myös toinen toisiltaan. (Rostvall & West 2003.) Henkilökohtaista yksilöopetusta pidetään oppimisen kannalta tehokkaampana kuin ryhmäopetusta – sekä opetuksen että vuorovaikutuksen suhteen – mutta ryhmäopetuksella voidaan toki tukea yksilöopetusta (esim. Davidson, Moore, Sloboda & Howe 1998).

### 3.4 Yhteenvetoja

Woody (2003) on koonnut tietoa erityislahjakkaiden muusikoiden motivaatiosta. Lahjakkaiden lasten vanhemmat ovat olleet kiinnostuneita musiikista ja saattaneet lapsensa musiikkiharrastuksen piiriin. Lapsilla on varhaisia musiikkiin liittyviä muistoja ja joissa tapauksissa hyvin syviä tunnekokemuksia, esim. elävään musiikkiesitykseen liittyen. Lahjakkaat lapset on ohjattu nopeasti muodollisen soitonopetuksen piiriin, mutta tärkein motivaatio soittamisen aloittamiselle on ollut lapsen sisäinen kiinnostus, joka on perustunut myönteisille musiikkikokemuksille tai vanhempien positiiviselle rohkaisulle. Ensimmäinen soitonopettaja on ratkaisevassa roolissa pitkäkestoisen motivaation suhteen: hänet muistetaan ystävällisenä, rentona ja rohkaisevana. Oppilailta, jotka lopettavat soittamisen aikaisin, on varhaisia negatiivisia kokemuksia soittamisen suhteen, ja heiltä näyttää puuttuvan tämä kokemus lämpimästä opettajasta. Pienten lasten opettamisessa on aluksi tärkeintä positiivinen tunne musiikista, ei tekninen taito tai musiikillinen tieto; lapselle on tarjottava nautittavia kokemuksia soit-

tamisen parissa. Toinen tärkeä motivaation lähde on se, että lasta pidetään lahjakkaana. Opettaja ja vanhemmat tuntevat pakottavaa tarvetta vaalia lapsen lahjakkuutta. Opettajan vastuuna on antaa oppilaalle sopivan tasoisia, kehittäviä tehtäviä. Lahjakkaiden lasten vanhemmat osallistuvat usein lapsen soitto-tunneille ja valvovat kotona lapsen harjoittelua.

Nuoruusiässä lapsella alkaa olla useita musiikkiharrastuksia ja kaveripiiri alkaa korvata vanhemmat ja opettajan motivaation lähteenä. Monet nuoret alkavat identifioitua tiettyyn musiikilliseen alakulttuuriin. Tällaisessa ryhmässä lahjakkaat nuoret saavat palkitsevaa, sosiaalista tunnustusta, ja halu saada tunnustusta motivoi nuorta harjoittelemaan ja kehittymään. Moni erikoislahjakas nuori menee erikoiskouluun, mutta tavallisessakin koulussa hän yleensä hakeutuu toisten lahjakkaiden muusikoiden pariin. Nuoruusiässä kehittyy nuoren muusikkoidentiteetti, ja hän itsenäistyy aikuisten vaikutuspiiristä. Jatkuva positiivinen palaute ja kiitos tukevat nuoren muusikon uskoa omiin kykyihinsä. Myös yleisön kannustus voi olla stimuloivaa. Nuoruusiässä soitonopettajan on kyettävä tarjoamaan riittävän haasteellisia tehtäviä ja opetettava nuori harjoittelemaan itse tehokkaasti. Hyvät harjoittelumetodit auttavat nuorta kehittämään soitotaitoaan nopeammin, ja opettajan on muistutettava ja korostettava harjoittelun merkitystä. Rajattoman toiston sijaan on harjoiteltavat päämäärätietoisesti ja omaa toimintaansa kontrolloiden. Motivointia voi tehostaa ”uhkaamalla” oppilasta tulevilla esiintymisellä tai tutkinnolla. Jopa kaikkein lahjakkaimmakaan muusikot eivät pidä harjoittelusta, ainoastaan lähestyvä esiintyminen saa heidät harjoittelemaan. Vaikka opettaja ei voi vaikuttaa oppilaan lahjakkuuteen, hän voi vaikuttaa oppilaan harjoitteluun ja työntekoon. Kaikista ei tule huippusoitajia, mutta mitä paremmin oppilas osaa soittaa, sitä enemmän hän voi nauttia omasta soitostaan. (Woody 2003.)

Oppilas oppii uusia asioita soittotunnin aikana, mutta hän saa soitonopeudesta vain 30–60 minuuttia viikossa. Oppilaat viettävät vapaa-aikansa entistä enemmän viihdeteknologian parissa, mutta heidät tulisi saada harjoittelemaan tehokkaasti ja onnistuneesti myös kotona. Harjoitteluolosuhteet täytyy järjestää kotona sellaisiksi, ettei lapsen tarvitse harjoitella keskellä viihdeteknologiaa tai toisaalta eristyksissä muista. Vanhempien tulee arvostaa lapsen harjoittelua, eikä harjoittelu saa tuntua oppilaasta rangaistukselta. (Pike 2014.)

Opettajan tärkein tehtävä on opettaa oppilas harjoittelemaan. Harjoittelun tulee pyrkiä sisäisen motivaation kehittymiseen. Opettajan on asetettava oppilaalle niin konkreettiset tavoitteet, että oppilas pystyy ne saavuttamaan. Hyvä tavoite on sellainen, joka on tarkoin määritelty ja mitattavissa oleva. Edistymisen kannalta tavoite on hyvä jakaa pienempiin osiin ja keskittyä näihin erikseen. Oppimistavoitteet voi jakaa, kuten videopeleissä, erillisiksi tasoiksi; peleissäkin lapset tahtovat edistyä tasolta toiselle kohti korkeampaa ja haastavampaa tavoitetta. Jokaisen osatehtävän tulee olla sopivan haastava mutta niin pieni, että epäonnistuminen siinä ei lannista oppilasta. Osatavoitteiden saavuttamisen kautta lapset kokevat onnistumisen elämykset motivoivat lasta oppimaan enemmän. Opettaja voi jakaa harjoiteltavan kappaleen osatekijöihin ja laatia kappaleesta harjoittelutaulukon, josta eri osatekijät käyvät ilmi. Oppilas merkit-

see taulukkoon, mitä osatekijöitä hän on harjoitellut minäkin viikonpäivänä. Analysoimalla harjoiteltavan kappaleen pienempiin osiin, oppilas tiedostaa ja ymmärtää mitä on tekemässä, kun harjoittelee kotona. Oppilaat tulee opettaa arvostamaan älykästä harjoittelua, ei ainoastaan harjoittelun määrää. Oppiesaan harjoittelemaan tehokkaasti oppilaat voivat oppia ratkaisemaan itse harjoitteluun liittyviä ongelmia, ajattelemaan kriittisesti, toimimaan itsenäisesti ja saavuttamaan päämääränsä. (Pike 2014.)

Jacobsen Clarfield (2008) esittää 10 ohjetta soitonopettajalle.

1. Juttele oppilaan kanssa tunnin alussa. Oppilaan täytyy tuntee, että opettaja välittää hänestä yksilönä, ei vain soittajina.
2. Selitä oppilaille, miksi tiettyjä harjoituksia tehdään, mitä ne kehittävät, mihin ne johtavat; se lisää oppilaan motivaatiota tehdä tietty harjoitus.
3. Anna oppilaan ensin "lämmittelä" ja tehdä muutama virhe, ennen kuin alat kritisoida häntä.
4. Opetä sama asia eri metodeilla, jos oppilas ei sitä heti opi: eri oppilaat oppivat eri tavalla, ymmärtävät erilaisia selityksiä tai mielikuvia. Toiset oppivat motorisesti, toiset auditiivisesti – teknisillä ohjeilla tai mielikuvilla.
5. Opettajan on ymmärrettävä ja hyväksyttävä erilaiset tavat oppia ja kunnioitettava yksilöä. Oppilaan suorituksesta on löydettävä aina jotain positiivista.
6. Anna oppilalle sellaista ohjelmistoa, joka liittyy hänen sen hetkiseen elämäntilanteeseensa (esim. nuorille naisille sentimentaalisia kappaleita – pienille lapsille lauluja tai harjoituksia, jotka voi nimetä lapselle tutuilla ja mieluisilla nimillä).
7. Korosta oppilalle hengittämisen tärkeyttä.
8. Huumorintaju on hyvän opettajan olennainen piirre. Vitsailu tai nauraminen vapauttaa hankalan läksyn aiheuttaman jännityksen.
9. Hyvän opettajan tärkeimmät tehtävät ovat hoivaaminen ja vaatiminen. On tärkeää antaa oppilaille haastavia kappaleita, joiden oppiminen johtaa lopulta suureen tyytyväisyyden ja hallinnan tunteeseen. Mutta jos oppilas ei opikaan kappaletta, eikä hallinnan tunnetta saavuteta, vaativan kappaleen voi siirtää kesken kaiken syrjään, ja siihen voidaan palata uudestaan jonkin ajan kuluttua.
10. Opettajan tehtävä on tunnistaa ja osoittaa selvästi ja tarkasti, missä ja mikä oppilaan soittotekninen ongelma on, ja opettaa ja näyttää sitten, miten tämä ongelma kohta harjoitellaan ja ratkaistaan. Tavoite on, että oppilaat oppivat ratkomaan ongelmiaan itse, mutta ensin opettajan on annettava heille tarvittavat työkalut. On muistettava, että oppilas itse on osa ongelmanratkaisuprosessia: on painotettava oppilaan kokemaa hallinnan tunnetta (tämän keksiessä itse ratkaisun ongelmaa) ja johdattava oppilasta mahdollisimman riippumattomaksi oppijaksi.

Lisäksi soitonopettaja joutuu usein toimimaan myös psykoterapeuttina. Moni opettaja joutuu käsittelemään psykologisia kysymyksiä kuten esiintymisjänni-

tystä tai vanhempia ja sisaruussuhteita koskevia ongelmia. Se, saako oppilas opettajaltaan huolehtivaa terapiaa, riippuu siitä, kuinka opettaja arvostaa tuota terapeutin rooliaan.

### III ELABORAATIO

#### 1 TUTKIMUSASETELMA

##### 1.1 Tutkimuskysymykset

Koska keskipohjalaiset musiikkioppilaitokset voivat olosuhteisiin ja muun Suomen tilanteeseen nähden varsin hyvin, tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, mistä tämä johtuu, ja voiko tätä tietoa käyttää hyväksi soitonopetuksessa yleisestikin. Toisaalta haluan saada tietoa siitä, millaisilla keinoilla soitonopettajat voisivat lisätä soitonopiskelun mielekkyyttä ja tukea oppilaiden oppimismotivaatiota. Tutkimusaineistoni koostuu lomakekyselystä, viulunsoiton opettajien tallennetuista soittotunneista sekä opettajien ja oppilaiden haastatteluista.

Pääkysymys 1. Millainen käsitys keskipohjalaisten musiikkioppilaitosten oppilailta on soitonopettajiensa opetuskäytännöistä, ammattitaidosta ja persoonasta sekä musiikkioppilaitoksissa tapahtuvaan soitonopiskeluun liittyvistä yleisistä käytännöistä?

1. Millaiset tekijät soitonopettajan opetustoiminnassa ja musiikkiopiston opetussuunnitelman mukaisissa käytännöissä (yhteismuusointi, esiintyminen, tasosuoritukset) lisäävät tai mahdollisesti vähentävät oppilaiden oppimismotivaatiota?

Pääkysymys 2. Millaisia ovat viulunsoitonopettajien opetuskäytännöt ja oppituntien vuorovaikutus?

2a. Miten seuraamani viulunsoiton opettajat pyrkivät motivoimaan oppilaitaan?

2b. Kuinka opettajien opetusfilosofiat ja opetusmenetelmät toimivat käytännössä?

Kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät ja tutkimusaineistot täydentävät toisiaan ja valottavat tutkimuskysymyksiäni eri puolilta. Lomakekyselyllä tavoitin laajan vastaajajoukon (223 vastaajaa) ja sain muodostettua yleisen käsityksen siitä, miten keskipohjalaiset oppilaat suhtautuvat musiikkiopistossa opiskeluun. Tutkimuksen keskiössä ovat videokameralla tallennetut soittotunnit (yhteensä noin 40 tuntia videomateriaalia), joita analysoin tutkimuksessa kahdella tavalla. Toisaalta laskin tarkasti oppitunneilla tapahtuvan opettajan ja oppilaan välisen erilaisen vuorovaikutuksen sekä opetuksen määrän, toisaalta tulkitsin oppituntien vuorovaikutusta ja opetusta sekä näkemäni että haastattelujen pohjalta. Haastattelut, joita on yhteensä kahdeksan, paljastivat tutkimukseen osallistuneiden omat näkökannat ja kokemukset opetustilanteista; osallistuneiden omat kokemukset olivatkin ratkaisevan tärkeitä tulkitseni opetustilanteita.

Ilman haastatteluja olisin tulkinnut oppituntien tilanteet täysin väärin. Etenkin oppilaille verbaalinen ja sanaton viestintä oli niin niukkaa, että vasta haastattelut paljastivat heidän todelliset ajatuksensa ja kokemuksensa. Vastavasti ilman oppituntien seuraamista olisin pelkkien haastattelujen pohjalta saanut aivan vääristyneen kuvan opettajien opetusfilosofioiden ja opetusmetodien toimivuudesta. Videoaineisto paljasti sen, miten opettajat käytännössä toteuttavat opetusfilosofiaansa ja opetusmetodejansa. Kuitenkin myös videoaineiston yksityiskohtainen kvantitatiivinen analysointi osoittautui hyvin merkitykselliseksi, sillä se nosti esiin sellaisia yllättäviä seikkoja, jotka olisivat jääneet pelkien haastattelujen ja oppituntikäytäntöjen tulkintojen perusteella minulta tutkijana huomaamatta. Videoseuranta paljasti, että opettajien käyttäytymisessä on monia sellaisia piirteitä, joista he eivät ole tietoisia, ja jotka jäävät heiltä itseltään huomaamatta, joten he eivät voineet nostaa niitä esiin myöskään haastatteluissa.

Entisten oppilaiden haastattelut toivat puolestaan lisää mielenkiintoisia näkökulmia, sillä haastateltujen oli helpompi analysoida ja suhteuttaa opettajakokemuksiaan vasta siinä vaiheessa, kuin heillä oli kokemuksia ja vertailupintaa useista eri opettajista. Myös haastateltavan ikä vaikutti hänen analysointikykyynsä, mikä näkyi siinä, että nuorimpien oppilaiden analyysit ja arvioinnit opettajistaan olivat vanhempia oppilaita pintapuolisempia ja ohuempia. Kaikilla haastatelluilla oli kokemuksia useammasta kuin yhdestä soitonopettajasta, vähintäänkin jonkin toisen instrumentin, esimerkiksi pianonsoiton, opettajasta. Opettajien ja entisten oppilaiden haastattelut toivat tutkimukseen lisäksi ajallista perspektiiviä siitä, kuinka oppilaiden ja näiden vanhempien suhtautuminen soitonopiskeluun on muuttunut viime vuosikymmenten aikana.

Seuraamistani opettajista kaksi oli naisia ja yksi mies. Haastatellut oppilaat olivat kaikkia naispuolisia, nuorimmat noin 13-vuotiaita, vanhin noin 35-vuotias. Lomakekyselyyn osallistuneet olivat 9–19-vuotiaita. Lomakekyselyllä sain tietoa myös poikien käsityksistä ja saatoin vertailla eri ikäryhmien käsityksiä toisiinsa. Lomakekysely paljasti sellaisia motivaatioon liittyviä asioita, joita vastaajat eivät olleet itse tietoisia. Kun kvalitatiivinen aineisto keskittyi pelkästään viulunsoiton opetukseen, antoi lomakekysely perspektiiviä sille, miten viulunsoiton opiskelu suhteutuu soitonopiskeluun yleensä.

## 1.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä ihminen on sekä tutkimuksen kohteena että tutkijana (Varto 1992). Fenomenologisen filosofian mukaan tutkimuksen perustana olevia filosofisia ongelmia ovat *ihmiskäsitys* ja *tietokäsitys*. Sekä fenomenologisessa että hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä tutkimuksen teon kannalta keskeisiä käsitteitä ovat *kokemus*, *merkitys* ja *yhteisöllisyys*, tietokäsitystä koskevat kysymykset *ymmärtämisestä ja tulkinnasta*. (Laine 2001.)

Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on elämismaailma (Varto 1992) eli ihmisen suhde omaan elämistodellisuuteensa (Laine 2001). Fenomenologiassa kokemuksellisuus tai elämyksellisyys on ihmisen maailmasuhteen perusmuoto, joten ihmistä voidaan ymmärtää tuota maailmasuhdetta tutkimalla (Laine & Kuhmonen 1995, 17). Fenomenologisen tutkimuksen kohde voidaan tarkentaa kokemuksen tutkimiseen, mutta koska ihmisen suhde maailmaan ymmärretään intentionaaliseksi, ja koska kaikki ilmiöt merkitsevät yksilölle jotakin, kokemus muotoutuu merkitysten mukaan. Fenomenologisen tutkimuksen varsinaiseksi kohteeksi ilmestyvät siis inhimillisen kokemuksen merkitykset. (Heikkinen & Laine 1997.) Fenomenologinen merkitysteoria sisältää ajatuksen, että ihmisyksilö on perusteiltaan yhteisöllinen: merkitykset, joiden valossa todellisuus avautuu meille, eivät ole ihmisessä synnynnäisesti vaan niiden lähde on yhteisö, johon yksilö kasvaa, ja johon hänet on kasvatettu. (Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Fenomenologiseen tutkimukseen hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan tulkinnan tarpeen myötä. Hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, jossa yritetään etsiä tulkinnalle sellaisia mahdollisia sääntöjä, että niitä noudattaen voitaisiin puhua vääristä ja oikeammista tulkinnoista. Hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaa ilmiöiden merkityksen oivaltamista. Hermeneutiikan kaksi muuta avainkäsitettä ovat esiymmärrys ja hermeneuttinen kehä. Ymmärtäminen on aina tulkintaa ja kaiken ymmärtämisen pohjana on aiemmin jo ymmärretty. Ymmärtäminen ei ala tyhjästä, vaan ymmärtämisen perustana on aina se, miten kohde ymmärretään ennestään eli esiymmärrys. Ymmärtäminen etenee hermeneuttisena kehänä. (Heikkinen & Laine 1997; Laine 2001.)

Fenomenologisella ja hermeneuttisella tutkimuksella on kaksitasoinen rakenne: perustason muodostaa tutkittavan koettu elämä esiymmärryksineen, ja toisella tasolla tapahtuu itse tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö eli kokemuksen merkitys. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa yritetään nostaa tietoiseksi ja näkyväksi se, minkä tottumus on häivyttänyt huomaamattomaksi ja itsestään selväksi, tai se, mikä on koettu, mutta ei vielä tietoisesti ajateltu. (Laine 2001.)

Fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta voidaan kutsua myös tulkinnalliseksi tutkimukseksi, koska fenomenologisen tutkimuksen hermeneuttinen ulottuvuus tulee esille tulkinnan tarpeen myötä (Laine 2001). Tulkinta on sellaisen laadullisen tutkimuksen päämenetelmä, jossa tutkitaan yksittäisen ihmisen

kokemusmaailmaa (Varto 1992). Kokemuksen tutkimisessa on oletus, että tutkittavat ilmiöt ovat sellaisenaan läsnä elämismaailmassa mutta muodossa, joka ei avaudu käsitteellistämiseksi ja ymmärtämiseksi suoraan. Niinpä tutkijan on rajattava tämä kokonainen maailma tulkinnan kautta: hänelle on tulkittava aineisto ja tulkinnan avaimet tai periaatteet. Hermeneuttiset kaanonit eli säännöt – tutkimuskohteen autonomisuus, merkityksen koherenssi, ymmärtämisen aktuaalisuus ja aina uudelleen ymmärtäminen – ovat perustana sille tulkinnan menetelmälle, joka luodaan kulloistakin tutkimusta varten (Varto 1992, 58–63).

### 1.2.1 Holistinen ihmiskäsitys

Tutkimukseni lähtökohtana on Lauri Rauhalan *holistinen ihmiskäsitys*, jonka mukaan ihmisen olemuspuolet ovat tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Tajunta on elämyksellisen *kokemisen* kokonaisuus, joka suuntautuu tarkoituksiin ja merkityksiin. Tajunnallisen toiminnan ytimenä on intentionaalisuus, eli tajunnallisuus suuntautuu johonkin oman toimintansa ulkopuolelle (Perttula 2008, 116). Tajunnan perusluonne on mielellisyyttä, eli tajunta on mieliä jostakin (Rauhala 2009, 157; 2005, 30). *Mieli* on se kokemussisältö, jonka avulla jokin ilmiö ja asia ymmärretään joksikin (Rauhala 2009, 157). Tajunnallisuuden toimintatavat ovat psyykkinen ja henkinen. Henkisen toimiessa elämäntilanne merkityksellistyy kielen ja siihen sisältyvän sosiaalisen maailman läpäisemänä (Rauhala 2009; Perttula 2008, 118). *Psyykkinen* on alemman tasoista siten, että siinä ei pystytä reflektioon, käsitteellisyyteen tai intersubjektiivisuuteen, vaan kokemukset tällä tasolla ovat pyyteitä, haluja, tunnevireitä (Rauhala 2009, 69; 2005, 33). *Merkitys* on tajunnan korkeampi kehitysvaihe, jossa mieli tulkituu jotakin oliota tai asiaa tarkoittavaksi merkityssuhteeksi ihmisen maailmankuvassa, eli mielen viittaussuhde tarkoitteeseen tulee näkyväksi (Rauhala 2005, 29–30). Merkitykset ja niiden verkostot muodostavat ihmisen subjektiivisen maailmankuvan (Rauhala 2005, 30; 1998). Merkitys syntyy tajunnassa siten, että kulloinkin jo olemassa oleva subjektiivinen maailmankuva tai sen osa ottaa tulkitsevasti vastaan uuden tarjoutuvan mielen niin, että se sijoittuu jotakin tarkoittavana merkityksenä maailmankuvan rakenteeseen (Rauhala 1998, 30). Merkityssuhde kehkeytyy yksittäisten aktien seuraannosta, ja jokainen merkityssuhde on kehityksensä alkuvaiheessa psykologisesti tiedostamaton (Perttula 2008, 118).

Tajunnan sisältö voi olla sekä tietoista että tiedostamatonta (Rauhala 2009, 164; 1998, 32). Tiedostamattomat kokemukset ovat joko aiemmin olleet tietoisuudessa ja periferisoituneet siitä tajunnan reuna-alueelle, tai kokemuksellinen aines on vasta jäsentymässä tietoisesta maailmankuvan merkitykseksi kelpaavaksi. Tiedostamaton kokemus voi kuitenkin poissaolollaan säilyttää tietoisesta maailmankuvaa. (Rauhala 1998.) *Kokemus* on merkityssuhde, joka sisältää sekä tajuavan subjektin ja hänen tajunnallisen toimintansa että kohteen, johon tuo toiminta suuntautuu (Perttula 2008, 116). Kokemus on yhtä kuin elämys ja merkitys (Latomaa 2008, 28).

Keho on ihmisen olemisen orgaanis-aineellinen puoli. Ihmisen *kehollisuus* eli orgaaninen tapahtuminen ja erityisesti aivot ovat kaiken tajunnan sisäisen tapahtumisen välttämätön ehto (Rauhala 2005, 37). Esim. taiteellinen luomisky-



ky edellyttää geneettisesti määräytyvää lahjakkuutta, ja geneettisesti määräytynyt musiikillinen erikoislahjakkuus voi suunnata jo elämänkaaren varhaisvaiheessa luovan potentiaalın etsiytymistä omiin kanaviinsa ja mahdollistaa siten aikanaan korkeatasoisia alansa tuloksia. Myös periytyvät temperamenttityypit vaikuttavat eri tavoin luovuuteen: impulsiivinen innostuneisuus ja pitkäjänteinen puurtaminen jättävät kulttuuriin jälkensä omilla tavoillaan. Kehon toiminat ovat väistämättä välineellisessä mielessä osaltaan toteuttamassa taiteen tekemisen edellyttämiä fyysisiä suorituksia, ja kehon kokonaisuus on myös tärkeällä tavalla mukana esittävän taiteen muodoissa, esim. laulussa, soitossa, tanssissa, näyttelemisessä. (Rauhala 2009, 37–38.)

*Situationaalisuus* merkitsee ihmisen kietoutuneisuutta maailmaan oman elämäntilanteensa kautta (Rauhala 2005, 29). Situaatio eli elämäntilanne on se todellisuus, johon ihminen on suhteessa (Perttula 2008, 117; Rauhala 2005, 39). Situaatio on aina yksilöllinen mutta monimuotoinen, ja siinä on kaikille yhteisiä komponentteja. Situaatioon kuuluu fyysisen ympäristön lisäksi kulttuuria: luonnon olosuhteita, toisia ihmisiä sekä konkreettisia ja ideaalisia olioita, kuten arvoja ja normeja (Rauhala 2005, 39). Perttula (2008, 117) erottaa toisistaan aineellisen, ideaalisen, elämänmuodollisen ja kehollisen todellisuuden. Ihmisen tajunta saa yleensä arkielämän tapahtumisessa merkityksensä aiheet situaatiosta, ja kääntäen, ihminen voi olla maailmasuhteessa vain situaationsa rajaamissa puitteissa (Rauhala 2005, 39–40). Kulttuuria kehkeyttävät henkiset prosessit ovat siten riippuvaisia situaation tarjonnasta. Esim. taiteessa luova toiminta järjestele, muuntelee ja yhdistelee situaatiosta tarjoutuvia mielellisiä aiheita siten, että muodostuviin tuotoksiin tulee mukaan taiteelle ominainen kulttuuriarvo. Situaation jotkut rakennetekijät saattavat olla mukana kulttuuriobjektien synnyssä siten, että ne joko suosivat tai ehkäisevät luovaa toimintaa. Esimerkiksi palkinnot ja apurahat voivat olla taloudellisia toimintaehdoja monille taiteilijoille. Myös perhesuhteilla on kaiken henkisen työn kannalta suuri merkitys, samoin muiden läheisten ihmisten ymmärtämys ja tuki on kannustavaa. Heidän päinvastaiset asenteensa ovat yleensä luovuutta tukahduttavia – joskin joskus harvemmin myös uhmakasta yrittämistä motivoivia. (Rauhala 2005, 40.)

Myös käänteinen suhde tajunnasta kulttuuriin on ymmärrettävissä yksilöllisen situaation kautta. Ihminen voi olla maailmasuhteessa vain situaationsa rajaamissa puitteissa, ja maailmassa olevaa kulttuuria hän voi ”koskettaa” vain situaatiossaan. Taiteen tuotokset tulevat julki ja mukaan kulttuurivirtaan niissä salongeissa, orkestereissa ja lehdissä, joihin taiteilija rakentaa toimivan suhteen. (Rauhala 2005, 40.) Ihmistajunnan suhde kulttuuriin ja siinä sisällä oleminen tulevat näin ymmärrettäviksi situationaalisuuden käsitteen avulla. Kun ihmisen olemassaolo on aina myös situationaalisuutta eli suhdetta joihinkin todellisuuden rakenteisiin – joista kulttuuri on yksi tärkeimmistä – seuraa siitä, että ihminen on aina jo myös kulttuuria, koska hän on olemassa. Luonnollisesti myös kehollisuus on vastavuoroisessa suhteessa situaatioon. Situationaalisuus on ikään kuin pelitila, jossa ihmisen kokonaisuus kehkeytyy kehollisuuden ja tajunnallisuuden suhteutuessa vastavuoroisesti siihen. (Rauhala 2005, 41.)

Kun *Dasein* eli ihmisen eksistentiaalinen struktuuri ja maailma kohtaavat, *Dasein* ikään kuin "ottaa huomioon" (*Sorge*) maailmassa kohdatut ilmiöt eksistenssin olemisehtoina, ja maailma tulee niiden edellyttämällä tavalla reaalisesti olevalle. Sitä, että *Dasein* "ottaa huomioon" maailmassa kohtaamansa ilmiöt, kutsutaan *esiymmärrykseksi*. Esiymmärrys on alkuperäisempää kuin tajunnan ja tietoisuuden tasoinen varsinainen ymmärtäminen. Esiymmärtäminen on aina mukana sisäisenä eksistentiaalisena ja esitieteellisenä syvärakenteena vähäisimmässäkin ihmisen elämäntapahtumissa. (Rauhala 2005 48.)

*Persoona* on ihmisen kokonaisuus, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen. Mikään olemuspuoli, tajunnallisuus, kehollisuus tai situationaalisuus, ei voi persoonana olemisesta puuttua: persoona voi olla olemassa vain juuri siinä kompleksisuudessa, jota nämä ihmisen olemuspuolet yhdessä edustavat. Ihmisen persoona on ainutlaatuinen, ja siksi persoonatutkimuksen olisi tavoitettava se, miten kerralliset ainutlaatuiset osiot kustakin olemuspuolesta ovat yhdessä toistensa olemistapaa säädellen. Persoonan tutkimuksessa luonnontieteellinen mekaaninen kausaalisuus ei ole riittävät selittäjä; yksittäistä ja ainutkertaista ei voida ymmärtää yleistysten kautta. (Rauhala 1998)

### 1.2.2 Tietokäsitys

*Kokemus* on ymmärtävä suhde tajuavan ihmisen ja elämäntilanteen välillä ja merkityksellistytävä suhde elämäntilanteen ja tajuavan ihmisen välillä. *Ymmärtäminen* on kokemuksen tajunnallinen ja merkityksellistymisen elämäntilanteellinen puoli. Todellisuus merkityksellistyy vasta kun se sisältyy elämäntilanteeseen: ihminen ei ymmärrä mitään siitä todellisuudesta, joka ei sisälly hänen elämäntilanteeseensa. (Perttula 2008, 119.)

Kokemuksia voidaan tutkia vain, jos tutkittava jollain tavoin ilmaisee kokemuksiaan; kokemukset tavoitetaan vain niiden ilmausten merkityssisällön ymmärtämisen kautta. Ymmärtäminen suuntautuu symbolisten ilmausten eli sanojen, eleiden ja toiminnan sisältämiin merkityssisältöihin. (Latomaa 2008, 17.) Mielen tapahtumat ovat kokemuksellisia, merkityksistä rakentuvia ja eihavaittavia. Mielen tapahtumat ovat tavoitettavissa vain introspektion eli kunkin mielenliikkeiden seuraamisen ja toisten mielen tapahtumat sijaisintrospektion eli eläytymisen avulla. (Latomaa 2008, 24.) *Tulkinta* eli eksplikaatio tarkoittaa siis ymmärtämistä ilmaisevan lauseen väitteesisältöä (Latomaa 2008, 22). Ymmärtävään psykologiaan liittyy kaksoishermeneutiikka: tutkimuskohde itsessään sisältää merkityksen ja mielekkyyden jo ennen kuin tutkija eksplikoi, antaa sille oman merkityksensä (Latomaa 2008, 25). Kokemuksia ovat havaintoaistimukset, vaikutelmat, tunteet, mielikuvat, uskomukset, mielipiteet, ajatukset, käsitykset, arvostukset, ja merkityssisältöinä niitä ilmaistaan symbolien, sanojen, eleiden ja toiminnan avulla (Latomaa 2008, 28).

Fenomenologisen erityistieteen tutkimuskohde ja tutkijan mahdollisuudet ymmärtää sitä ovat ontologiselta rakenteeltaan identtiset. Tutkimuskohde ja tutkiva ymmärtäminen ilmentävät samaa inhimillistä kokemiskykyä. (Perttula 2008, 120.) *Aiheeseen uppoutunut ymmärtäminen* tapahtuu sellaisissa kokemuksissa, jotka kehkeytyvät välittömästi aiheesta, ja toteutuu tajunnallisuuden psyyk-

kisessä ja henkisen yksilöllistävässä toiminnassa. Valtaosa ihmisen kokemuksista on kokemuksia kehosta ja siitä elämäntilanteesta, johon keho on ihmisen kuljettanut, ja joka kehon välittämänä on ihmiselle läsnä. (Perttula 2008, 120–121.) *Rakentavaa ymmärtäminen* tapahtuu ihmisen itselleen luomassa ideaalisessa elämäntilanteessa, henkisen yleistävän toiminnan aikaansaannoksena. Henkisen yleistävällä toiminnalla on kyky ottaa etäisyyttä aiheeseen ja muokata sitä tarkoituksellisesti esim. elämänmuotoon sopivaksi tai siitä poikkeavaksi. (Perttula 2008, 121–122.)

Kokemussisällöt ovat laadullisesti erilaisia: tietoa, tunnetta, uskoa, intuitiota, tahtomuksia (Rauhala 2005, 29; Perttula 2008, 124–133). Erilaiset kokemuslaadut ovat sekä ontologisia kokemuksen olemisen tapoja että epistemologisia tutkijan ymmärtämisen tapoja. Tunne ja intuitio tarkentavat sitä, mitä aiheeseen uppoutunut ymmärtäminen ontologisesti ja epistemologisesti on. Tieto ja usko jäsentävät vastaavasti rakentavaa ymmärtämistä. (Perttula 2008, 123.) Psykologisen ymmärtämisen taustalla on ymmärrys siitä, että kieltä käytetään, ei vain sosiaalisella eli jaetulla, vaan myös subjektiivisella, persoonallisella tavalla (Latomaa 2008, 31). Ymmärtäminen ei välttämättä onnistu ilman, että symbolinen ilmaus liitetään osaksi lausujan kokemushistoriaa. Tämä edellyttää tietoista ymmärtämisen pyrkimystä (hermeneuttis-emansipatorinen intressi) ja käsitystä merkityksenannon rakentumisesta (psykologinen teoria) sekä näiden tietoista käyttöä tulkinnassa ymmärryksen saavuttamiseksi. (Latomaa 2008, 32.)

Habermasin mukaan rekonstruktiiivisen tieteen tutkimuskohteena on symbolisesti rakentunut merkitystodellisuus (Latomaa 2008, 21). Empiirisessä rekonstruktiossa esitetään olettaen yksittäisen tutkittavan kokemuksesta, joka on mahdollistanut tietyn ilmauksen, ja joka on välttämätön olettaa tämän ilmauksen taustalle. Teoreettisessa rekonstruktiossa esitetään olettaen tapahtumisen logiikasta, joka mahdollistaa tietynlaisen symbolisen ilmauksen ja on välttämätön olettaa sen taustalle. Pintatason rekonstruktiossa ymmärtävä psykologia tutkii ilmauksen tuottaneen kokemuksen tietoista tasoa. Silloin rekonstruoidaan symbolisen ilmauksen tuottanut tietoinen kokemus. Syvärakenteen rekonstruktio tarkoittaa symbolisen ilmauksen tuottaneen tiedostamattoman kokemuksen rekonstruktiota. (Latomaa 2008, 33–34.)

## 1.3 Tutkimusaineisto

### 1.3.1 Lomakekysely

KYSELYAINEISTON KERUU. Lomakekysely on ainoastaan yksi osa tutkimusaineistoani, ja sen tarkoituksena on antaa taustatietoa ja pohjaa laadullisen aineiston analyysille. Keräsin kyselylomakeaineiston Opisto 1:ssä pääosin toukokuussa 2012. Täydensin aineistoa vielä seuraavan syksyn alussa, koska kyselylomakkeiden jakaminen oppilaille tapahtui niin myöhään lukukauden lopussa, että kaikki halukkaat vastaajat eivät välttämättä ennättäneet niitä enää palauttaa. Opisto 2:ssa kysely tehtiin syksyllä 2013. Tähän ratkaisuun päädyin siksi,

että kyseisessä opistossa oli vastikään toimitettu oman oppilaitoksen toimintaa koskeva arviointikysely, ja epäilimme oppilaitoksen rehtorin kanssa, ettei oppilailta riittäisi innokkuutta täyttää lyhyen ajan sisällä kahta kyselylomaketta. Opisto 3:n lomakkeet jaoin osin mupe-opettajan ja osin seuraamani soitonopettajan kautta lukukauden 2012–2013 aikana. Vaikka kyselylomakkeita jaettiin kolmannessa oppilaitoksessa vain yhden toimipisteen opettajien kautta, vastaajat asuivat kuitenkin useamman kunnan alueella.

Suoritin kyselyn musiikin perusteiden opettajien (= mupe-opettajat) välityksellä siten, että mupe-opettajat jakoivat kyselylomakkeet ja niihin liittyvät saatekirjeet oppilailleen. Huoltajille tarkoitettussa saatekirjeessä kuvasin tutkimustani ja annoin omat yhteystietoni. Koska kyselyn vastaajat olivat etupäässä alaikäisiä, pyysin huoltajia allekirjoittamaan ja palauttamaan saatekirjelmän siinä tapauksessa, että heidän lapsensa ei saisi osallistua kyselyyn. Vain yksi vanhempi kielsi lapsensa osallistumisen tutkimukseen, mutta toki lomakkeita jäi runsaasti palauttamatta. Askartelin mupe-opettajille erityiset postilaatikkoon muistuttavat palautuslaatikot, joihin oppilaat saattoivat palauttaa lomakkeet. Näin halusin varmistaa sen, ettei kukaan ulkopuolinen pääsisi tarkastelemaan lomakkeita – rikkomatta laatikkoon.

Jo tässä vaiheessa tutkimusta huomasin, kuinka suuri vaikutus opettajalla oli siihen, kuinka aktiivisesti kyselylomakkeita palautettiin. Jotkut mupe-opettajista ainoastaan jakoivat lomakkeet oppilailleen, mutta eivät aktiivisesti kontrolloineet, tulivatko lomakkeet palautetuiksi. Näiden opettajien kohdalla kyselyn vastausprosentti jäi keskimääräistä alhaisemmaksi. Osa opettajista sen sijaan otti suuremman vastuun kyselyn onnistumisesta. He vaativat oppilaita täyttämään ja palauttamaan lomakkeen, mikäli vanhemmat eivät olleet kieltäneet kyselyyn osallistumista. Erityisen tehokas vastautapa oli se, että jos oppilaan vanhemmat eivät suoranaisesti kieltäneet osallistumista, lomakkeet täytettiin myöhemmin oppitunnilla. Kyselyn suorittamiseen liittyi myös kommelluksia: eräässä toimipisteessä, jossa kyselyyn vastanneiden osuus oli alun perin hyvin korkea, koulukeskuksen toimielias siivooja ennätti heittää vastauslomakkeet palautuslaatikkoineen paperinkeräykseen. Keräyspaperilaatikoiden penkomisesta huolimatta emme onnistuneet löytämään kyselylomakkeita – keräysauto oli jo ennättänyt hoitaa tehtävänsä. Uusin kyselyn seuraavan lukukauden alussa mutta menetin suuren osan vastauksista, koska toimipisteen mupe-opettaja oli vaihtunut, ja toisaalta vain osa oppilaista viitsi täyttää lomakkeen toiseen kertaan.

Kyselylomakkeessa tiedusteltiin taustatietoina vastaajan *sukupuolta, ikää, asuinpaikkakuntaa, vanhempien koulutusta, sisarusten määrää, musiikkimakua, soittoharrastuksen tärkeyttä, muita musiikkiharrastuksia, musiikin kuuntelutottumuksia, vanhempien musiikkiharrastuksia, soittamisen aloitusikää, instrumenttia, instrumentin valintatapaa sekä soitonopettajan sukupuolta*. Ikää, asuinpaikkakuntaa ja sisarusten lukumäärää koskevia kysymyksiä lukuun ottamatta vastaajat saivat valita vastauksensa valmiiksi annettujen vaihtoehtojen joukosta. Varsinaisen kyselyn osalta lomake koostui etupäässä väittämistä, joita vastaajat arvioivat 5-portaisella Likertin asteikolla. Arvioitavat väittämät koskivat:

- oppilaan ja soitonopettajan välistä vuorovaikutusta
- opettajan opetustaitoa
- soitettua ohjelmistoa
- esiintymistä
- yhteissoittoa
- tasosuorituksia
- kotiharjoittelua sekä
- oppilaan tavoitteita ja hallinnankokemuksia.

Lomakkeen lopussa oli kaksi avointa kysymystä, joissa vastaajaa pyydettiin kuvailemaan omasta mielestään hyvää soitonopettajaa sekä esittämään toiveita ja terveisiä opettajalleen ja musiikkiopistolle yleensä. Kyselylomake frekvensseineen löytyy liitteenä (LIITE 1).

Testasin kyselylomakkeen toimivuutta muutamalla tutulla koehenkilöllä, jotka opiskelivat tai opettivat musiikkiopistossa. Totesin, että lomakkeen täyttämisen osoittautui alle 9-vuotiaille liian haastavaksi. Vanhemmilta lomaketta testanneilta oppilailta sain muutamia väittämien yksiselitteisyyttä ja muotoilua koskevia hyviä kommentteja, ja tämän johdosta hioin joitain väittämiä ymmärrettävämpään muotoon. Pohdin jo kyselylomaketta laatiessani, onko lomake liian pitkä ja työläs täytettäväksi. En kuitenkaan löytänyt lomakkeesta yhtään niin turhaa kysymystä tai väittämää, että olisin ollut valmis jättämään sen pois. Halusin kyselylomaketta suunnitellessani sen kattavan mahdollisimman laajasti musiikkiopiston eri käytänteet. Kysyin joitain samoja seikkoja myös käänteisillä väittämillä, mikä luonnollisesti lisäsi väittämien määrää. Toinen kriteerini väittämiä muodostaessani oli se, että halusin saada vastauksia juurin sellaisiin seikkoihin – sekä yleisiin käytänteisiin että soitonopettajien käyttäytymiseen – joista musiikkioppilaitoksia on kritisoitu. Eli halusin tietää, *paistaako musiikkioppilaitoksissa tosiaankin musta aurinko* (ks. Lehtonen 2001). Väittämien suuresta määrästä voi päätellä, että soitonopetusta näyttää siis kritisoidun hyvin monesta asiasta. Kaikkein provokatiivisimmat väittämät olisivat sitä paitsi hämmäntäneet oppilaita, joten jätin ne pois.

Lomakkeen täyttäminen vei aikaa lähes yhden oppitunnin verran, ja se vaati niin paljon keskittymistä, että katsoin lomakkeen täyttämisen kaikkein nuorimmilla oppilailla olevan turhaa ja aiheettoman haastavaa. Tästä syystä on perusteltua, että kysely suoritettiin musiikin perusteita opiskeleville eli n. 9-19-vuotiaille. Ja koska kysely koski nimenomaan oppilaan suhdetta soitonopettajaan, koin, että oppilaan oli helpompi palauttaa lomake kyselyn ulkopuoliselle mupe-opettajalle kuin vaikkapa omalle soitonopettajalle. Jonkin verran sain palautetta juuri siitä, että kysely oli vastaajan mielestä liian pitkä. Kysymysten runsaus vaikutti myös siihen, että vaikka lomakkeet oli selvästi pyritty täyttämään huolellisesti, useammaltakin oppilaalta oli silti jäänyt vastaamatta johonkin yksittäiseen kysymykseen. Parissa tapauksessa vastaajalta oli ilmeisen vahingossa jäänyt täyttämättä kokonainen sivu. Huolimatta siitä, että kyselylomakkeen täyttäminen oli suhteellisen työlästä, sain vain yhden lomakkeen, joka oli mitä ilmeisimmin täytetty tahallisen asiattomasti; tämän lomakkeen jätin noteeraamatta enkä ottanut sitä mukaan analyysiin. Muutamasta nuorimpien

oppilaiden vastauslomakkeista aavistelin myös, käsialan ja sanavalintojen perusteella, että vastaajaa oli avustanut joku vanhempi henkilö.

LOMAKEKYSELYN ANALYYSI. Kyselylomake sisälsi yhteensä 211 muuttujaa sekä kaksi avointa kysymystä. Laskin aluksi kunkin väittämän ja kysymyksen keskiarvon sekä frekvenssit. Negatiiviset väittämät käänsin ennen keskiarvojen laskemista positiivisiksi. Koska kysely tuotti niin paljon tietoa, laskin keskiarvoja ja frekvenssejä kunkin oppilaitoksen, kunkin instrumentin ja joissain tapauksissa myös yksittäisten opettajien kohdalla ja vertailin näitä keskenään.<sup>5</sup> Tämän kaltainen vertailu oli mielenkiintoista eri oppilaitosten, instrumenttien ja erilaisien opettajatyyppeiden näkökulmasta, mutta tulosten tällainen osittaminen ei ollut viime kädessä kuitenkaan oleellista varsinaisen tutkimusongelmani kannalta. Toki pystyin tekemään näistä vertailuista jonkinlaisia päätelmiä eri instrumenttien ja joidenkin yksittäisten opettajienkin välillä, mutta nämä vertailut eivät osoittautuneet tilastollisesti merkittäviksi.

Koska tutkimusaineistoni määrä oli kaiken kaikkiaan suuri – jo pelkkä lomakekysely olisi voinut muodostua omaksi tutkimukseksi – en pitänyt mielekkäänä ryhtyä tutkimaan lomakekyselyä monin eri analyysimetoidein. Esimerkiksi faktorianalyysi olisi voinut nostaa esiin erilaisia soittajaprofiileja, mutta koska tämä ei ollut tutkimuskysymyksiini kannalta keskeistä, en tuollaisia analyysejä suorittanut. Tulosten runsauden vuoksi päädyin käsittelemään koko vastaajajoukkoa yhtenä ryhmänä. Laskin kyselylomakkeen väittämien ja kysymysten frekvenssit ja keskiarvot ensin koko vastaajajoukossa ja sitten erikseen kolmen eri ikäluokan, vastaajan sukupuolen sekä opettajan sukupuolen suhteen. Vertailin näiden eri osajoukkojen keskiarvoja kaikkien yhteisiin keskiarvoihin. Koska vastausten jakauma ei ollut normaalin, käytin keskiarvojen vertailussa Mann-Whitneyn U-testiä.<sup>6</sup> Tämän lisäksi analysoin omana osajoukkonaan lisäksi ns. konservatiivit sekä konservatiivitytöt. Jonkin verran tein myös ristiintaulukointeja.

Tilastollisena analyysinä laskin muuttujien välisiä korrelaatioita sekä regressioanalyysejä. Koska kyselylomake sisälsi hyvin paljon väittämiä ja kysymyksiä, muodostin väittämistä 12 summamuuttujaa. Summamuuttujien reliabiliteetin laskin ja arvioin Cronbachin alfan avulla. Kahta poikkeusta lukuun ottamatta myöskään summamuuttujat eivät noudattaneet normaalijakaumaa. Muodostin summamuuttujista korrelaatiomatriisin ja laskin korrelaatiot Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella. Regressioanalyysillä pyrin etsimään niitä tekijöitä, jotka lisääisivät harjoittelumäärää, soittamisen tärkeyttä, mieluisuutta ja merkityksellisyyttä sekä ennustaisivat soittoharrastuksen jatkuvuutta. Regressioanalyysejä varten tutkin residuaalien normaalisuuden ja homoskedastisuuden. Koska valtaosa (10) summamuuttujista oli vinoja, muodos-

<sup>5</sup> Opettajan henkilöllisyyden tunnistaminen oli mahdollista niiden instrumenttien kohdalla, joita tietyssä oppilaitoksessa opetti vain yksi opettaja.

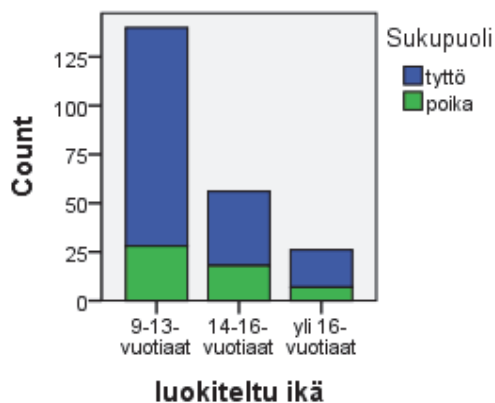
<sup>6</sup> Tein mm. sellaisen havainnon, että kun samaa asiaa kysyttiin negatiivisen väittämän kautta, olivat poikien vastaukset monesti ristiriitaisia.

tin näille muuttujille muunnokset. Regressioanalyysissä käytin askeltavaa menettelyä.

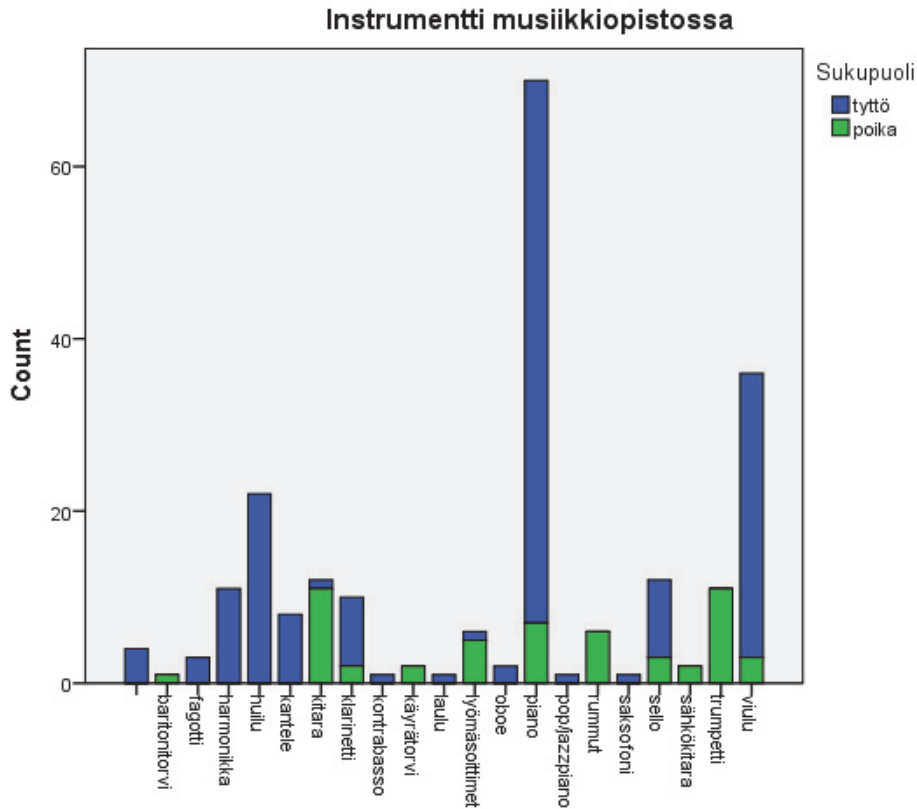
KYSELYYN OSALLISTUNEIDEN TAUSTATIEDOT. Tutkimukseni Opisto 1 toimii kuuden kunnan alueella. Oppilaitoksessa on vajaat 400 solistista oppilaspaikkaa sekä noin 400 musiikkileikkikoululaista. Opettajia on noin 35. Opisto 2 toimii seitsemän kunnan alueella ja sen solististen oppilaspaikkojen lukumäärä on noin 300. Yhteensä oppilaita on noin 620 ja opettajia noin 30. Myös opisto 3 toimii seitsemän kunnan alueella, mutta kyselylomakkeen palauttaneita oppilaita oli vain muutamasta kunnasta. Oppilaitos on suuri, oppilaita on yhteensä noin 1500 ja opettajia kaikkiaan noin 100.

Kyselylomakkeita palautettiin yhteensä 223. Opisto 1:sta kyselyyn vastasi 137 oppilasta, Opisto 2:sta 75 ja Opisto 3:sta vain 11 oppilasta. Opisto 1:stä ja 2:sta vastauksia tuli kaikista oppilaitosten jäsenkunnista. Kaikista vastaajista 76 % oli tyttöjä ja 24 % poikia. Yksi vastaaja ei ilmoittanut sukupuoltaan. Vastaajien sukupuolijakauma vastasi hyvin oppilaitosten keskimääräistä sukupuolijakaumaa.

lältään vastaajat olivat 9–19-vuotiaita. 63 % vastanneista oli 13-vuotiaita tai sitä nuorempia, 25 % yläkouluikäisiä ja 12 % tätä vanhempia. Ikäjakauman vinouteen vaikutti ainakin osittain se, että kysely jaettiin musiikin perusteiden tunneilla, ja moni yläkouluikäinen oli jo suorittanut kaikki musiikin perusteiden kurssit eikä tästä syystä osallistunut kyselyyn. On myös mahdollista, että alakoululaiset palauttivat vastauslomakkeensa yläkoululaisia tunnollisemmin. Vastaajat asuivat 17 eri kunnan alueella. Vastaajien soitonopettajista naisia oli 60,5 %.



KUVIO 6 Lomakekyselyyn vastanneiden ikäjakauma (n = 222)



KUVIO 7 Lomakekyselyyn vastanneiden instrumenttijakauma (N = 219)

Vastaajien perheiden lasten lukumäärä vaihteli yhdestä 14:ään. Perheet Keski-Pohjanmaalla ovat keskimääräistä suurempia: vastaajien perheet olivat keskimäärin 5-lapsisia. 60 prosentilla vastaajista musiikkiopistossa opiskeli tai oli aiemmin opiskellut myös muita sisaruksia, ja tyypillistä oli, että samasta perheestä musiikkiopistossa opiskeli lähes kolme lasta. Äidit olivat keskimäärin korkeammin koulutettuja kuin isät. Äideistä 56 prosentilla oli vähintään ammattikorkeakoulutasoinen koulutus, ja 3 prosenttia äideistä ei ollut opiskellut peruskoulun jälkeen. Isistä ammattikorkeakoulusta tai yliopistosta oli valmistunut 40 % ja 9 % oli käynyt vain peruskoulun.

Lapsen soittoharrastus tarvitsee alkaakseen ympäristön musiikillisia virikkeitä ja useimmiten vanhempien tukea. 91 % vastaajien äideistä ja 82 % isistä harrasti jollain lailla musiikkia. 7 % äideistä ja 3 % isistä oli musiikin ammattilaisia. Vanhempien tavallisimpia musiikkiharrastuksia olivat musiikin kuuntelu (äidit 84 %/isät 76 %), konserteissa käyminen (59 %/38 %), instrumentin soittaminen tai laulaminen (34 %/23 %) ja kuorolaulu (19 %/5 %). Entisaikojen pe-



limannit olivat etupäässä miehiä, ja muusikkous periytyi etenkin isiltä pojille. Toisaalta soittotaito kuului ainakin ylemmissä sosiaaliluokissa perhetyttöjen koulutukseen. Nykyisin selvä enemmistö musiikkioppilaitosten oppilaista on tyttöjä, ja naismuusikoiden määrä on kasvanut huomattavasti. Soittoharrastus näyttää tänä päivänä periytyvän nimenomaan äideiltä lapsille, ja erityisesti tytärille. Äideistä kolmannes oli opiskellut soittamista tai laulamista kansalaisopistossa ja lähes neljännes (23 %) musiikkiopistossa. Isistä musiikkiopistossa oli opiskellut 9 % ja kansalaisopistossa 13 %.

Musiikki on useimmille monipuolinen harrastus, joka ei rajoitu vain musiikkioppilaitoksen piiriin. 91 prosenttia vastaajista ilmoitti harrastavansa musiikkia myös muuten kuin musiikkiopistossa. Suosituimpia musiikkiharrastuksia soittamisen lisäksi olivat: musiikin kuuntelu (77 % vastaajista), konserteissa käyminen (40 %), kuorolaulu (21 %, kaikki tyttöjä), bändissä soittaminen tai laulaminen (18 %), säveltäminen tai omien kappaleiden tekeminen (18 %) ja soitto- tai laulutunnit kansalaisopistossa (11 %). Kansanmusiikkia harrasti vain 3 % vapaa-ajallaan. Tyttöjen ja poikien musiikkiharrastukset erosivat jonkin verran toisistaan. 68 % vastaajista ilmoitti valinneensa soittimensa itse, 11 prosentilla instrumentin valinnan olivat suorittaneet vanhemmat, 10 % valitsi soittimen yhdessä vanhempien kanssa ja 9 % opiskeli sellaista soitinta, jota ehdotettiin musiikkiopistosta.

### 1.3.2 Videoaineisto

Seurasin kevätlukukaudella 2012 kahta opettaja-oppilasparia videoimalla heidän viikoittaiset viulutuntinsa. Opettajat olivat taustoiltaan keskenään hyvin erilaisia ja opettivat eri oppilaitoksissa. ”Stanislav”<sup>7</sup>, on erittäin kokenut pedagogi ja muuttanut Suomeen muualta Euroopasta. Hän on tunnettu korkeatasoisista opetustuloksistaan, ja lukuisa joukko hänen entisiä oppilaitaan on päätenyt musiikin ammattilaisiksi. ”Leena” oli tutkimukseen osallistuessaan vasta valmistunut soitonopettaja. Leena on kotoisin siltä samalta seudulta, jolla hänen työpaikkansa sijaitsi, joten hän oli kulttuuritaustaltaan hyvin samanlainen kuin oppilaansa. Oppilaat ”Sari” ja ”Marketta” olivat seurantajakson aikana 12- ja 17-vuotiaita. Lukuvuonna 2012–2013 seurasin kolmannen opettajan, ”Tiinan”, opetusta kolmannessa paikallisessa musiikkioppilaitoksessa. Välimatkan vuoksi minun ei ollut mahdollista seurata opetusta säännöllisesti, vaan tallensin videokameralla neljä kokonaista opetuspäivää lukuvuoden aikana. Tiina on taustaltaan keskipohjalainen, ja hän työskenteli edelleen kotiseudullaan. Hänellä on vuosikymmenien kokemus viulunsoitonopettajana, ja hänen luokaltaan on lähtenyt paljon oppilaita musiikin ammattilaisiksi. Videoinnin lisäksi tein seurantajaksojen aikana muistiinpanoja sellaisista opetukseen ja opetuksen järjestelyihin liittyvistä seikoista, jotka eivät tallentuneet videokameralla.

VIDEOAINEISTON KERÄÄMINEN. Tunsin Leenan etukäteen, ja kun pyysin häntä syksyllä 2011 osallistumaan tutkimukseeni, hän lupautui. Sari valikoitui

<sup>7</sup> Opettajien ja oppilaiden nimet on muutettu.

tutkimukseeni sillä perusteella, että hän oli valmistelemassa tasosuoritusta, ja näin ollen seuraamallani lukukaudella olisi selkeä tavoite. Kysyin tutkimukseen osallistumisesta sekä Sariilta itseltään että tämän äidiltä ja selitin molemmille, mistä on kysymys. Sekä Sari että hänen vanhempansa antoivat suostumuksensa oppituntien taltioimiseen.

Leenan ja Sarin viulutunnit tallensin 5.1.–10.5. kevätlukukaudella 2012. Videoituja soittotunteja oli yhteensä 17, ainoastaan kevään viimeinen tunti jäi tallentamatta. Yksi soittotunti peruuntui, koska Sari oli sairaana, mutta toisaalta Leena piti yhden ylimääräisen oppitunnin, kun edellinen tunti jäi – vaikkakin oppilaasta johtuen – vajaaksi. Oppituntien videoinnin toteutin siten, että vein kameran etukäteen opetusluokkaan, asensin sen valmiiksi paikoilleen ja hain pois opetuspäivän päätyttyä. Tarkistin aina kameraa asentaessani, että se suuntautui oikein juuri siihen osaan luokasta, jossa opetus tapahtui. Leena käynnisti kameran itse joka kerta ennen oppitunnin alkua ja sammutti sen oppilaan poistuessa luokasta. Tällainen järjestely toimi hyvin, ja kaikki soittotunnit tulivat tallennetuiksi.

Sekä Sari että Leena totesivat haastatteluissaan, että videointi ei vaikuttanut heidän omaan tai toistensa käyttäytymiseen eikä soittotuntien kulkuun. Videointi ei myöskään lisännyt Sarin motivaatiota harjoitella soittoläksyjä tavallista enemmän. Leena kertoi, että kameran läsnäolo vaikutti hiukan hänen omaan asenteeseensa, ensimmäisillä tunteilla hiukan enemmän, loppukeväästä vähemmän. Oletan, että seurantajakso oli sen verran pitkä, että molemmat totuivat kameraan lukukauden edetessä. Leena epäili, että kamera saattoi vaikuttaa Sarin käyttäytymiseen kerran, eräässä poikkeustilanteessa, jolloin Sari oli itkenyt itsekseen käytävässä eikä ollut rohjennut tulla soittotunnille. Tämä johtui siitä, että Sari ei halunnut esiintyä, mutta ei uskaltanut sanoa sitä opettajalle. Tilanne selvisi Leenalle vasta Sarin äidin kanssa käydyn puhelinkeskustelun jälkeen.

Lukukauden tavoitteena oli Sarin 2. tasosuoritus, ja tasosuoritus toteutui-kin 3.5. Soittotunneilla soitettiin lähes yksinomaan tasosuoritusta varten harjoiteltavaa ohjelmistoa: 2. tason asteikoita, Wohlfahrtin etydiä nro 36, Kaukisen Jäätanssijaa sekä Kuchlerin D-duuri konsertiinon (Concertino Vivaldin tyyliin) 3. osaa. Etydin oppilas sai soittaa nuotista, kappaleet ja asteikko tuli esittää ulkoa. Lukukauden kuluessa Sari soitti 4 eri asteikkoa yhteensä 13 tunnilla. Osa 2. tason asteikoista jäi oppilaalta siis soittamatta, mutta oppilaan ja opettajan onneksi tutkintotehtäväksi arvottu asteikko oli oppilaalle tuttu. Katsoin tallennetut soittotunnit viikoittain läpi, joten olin jatkuvasti perillä soittotuntien tapahtumista ja oppilaan edistymisestä. Olin myös läsnä Sarin esiintyessä oppilaskonserteissa lukukauden aikana sekä hänen 2. tasosuorituksessaan. Soittotuntien rakenne oli yleensä sama: opettaja kysyi lyhyesti oppilaan kuulumiset ja viritti tämän viulun, ensin soitettiin asteikkoa ja/tai etydiä ja sen jälkeen toista tai molempia kappaleita. Kappaleita soitettiin tunnilla läpi heti, kun oppilas sai ne sujumaan.

Seurantajakson jälkeen tein jokaisesta soittotunnista muistiinpanot, joihin kirjasin tunnin tapahtumat: mitä kappaleita tunnilla soitettiin, mihin asioihin

opettaja kiinnitti oppilaan soitossa huomiota, mitä tunnilla harjoiteltiin, ja mihin asioihin opettaja oli tyytyväinen. Lisäksi kirjasin, mistä tunneilla keskusteltiin, tapahtuiko jotakin poikkeuksellista, ja miten opettaja ja oppilas yleisesti käyttäytyivät. Tämän jälkeen kokosin kappalekohtaisiin taulukoihin nimenomaan ne asiat, joita opettaja opetti tai pyysi parantamaan oppilaan soitossa, ja millä tunneilla näitä asioita käsiteltiin. Taulukosta näin suoraan, mitkä olivat oppilaan suurimmat haasteet kussakin kappaleessa, ja miten oppilas edistyi, tai oli edistymättä, näiden harjoiteltavien asioiden suhteen lukukauden aikana. Asteikoista en laatinut erillisiä taulukoita, koska asteikoita soitettiin useita, ja niiden harjoittelu ei näin ollen muodostanut samanlaista lukukauden mittaista kaarta kuin muun ohjelmiston opiskelu. Leena kiinnitti asteikoissa huomiota etenkin kielenvaihtojen ja legatosoiton tasaisuuteen (1, 2, 3, 6, 7, 8, 11, 13, 16)<sup>8</sup> sekä jousikäden rentouteen ja otteeseen (4, 7, 8, 11, 13, 15). Taulukot eri kappaleissa harjoitelluista asioista löytyvät LIITTEESTÄ 6.

Stanislavin mahdollisuudesta osallistua tutkimukseen kysyin ensin hänen esimieheltään syksyllä 2011 – vaikka tunsin toki Stanislavinkin ennakoita. Rehtori selitti asian Stanislaville, ja Stanislav antoi suostumuksensa. Stanislav pohti jo suostumusta antaessaan, että sopivin oppilas tutkimukseen olisi Marketta. Onnellinen sattuma oli, että Marketta oli valmistautumassa tasosuoritukseen. Rehtorin ilmoitettua minulle sekä Stanislavin suostumuksen että oppilaan yhteystiedot otin henkilökohtaisesti yhteyttä molempiin. Selitin puhelimitse Marketalle ja tämän äidille tutkimuksen luonteesta, ja Marketta lupautui osallistumaan tutkimukseen. Stanislavin kanssa sovin puhelimitse käytännön järjestelyistä.

Stanislavin ja Marketan viulutunnit videoin 25.1.–23.5.2012. Videoituja soittotunteja oli yhteensä 13. Stanislav halusi, että aloittaisin opetuksen seuraamisen vasta lukukauden toisesta soittotunnista. Yksi soittotunneista peruttiin, koska Marketta oli estynyt tulemasta, yhdelle tunneista olin minä itse estynyt pääsemästä. Säestäjä oli mukana 11 soittotunnilla. Lisäksi Stanislav piti Marketalle lukukauden loppupuolella toisella paikkakunnalla ja toisena viikonpäivänä 2 tai 3 viulutuntia, joita minun ei ollut mahdollista seurata; näillä tunneilla ei ollut myöskään säestäjää. Marketan tavoitteena oli suorittaa lukukauden loppuun mennessä opistotason tutkinto, ja tavoite tarkentui viikkojen kuluessa siten, että suorituksen tekninen osa siirtyi seuraavan lukukauden puolelle. Tasosuoritus toteutui 25.5. ja sen ohjelmana oli 2 osaa Händelin D-duuri sonaattista, Berioi'n 9. viulukonserton 2. ja 3. osa sekä Wieniawskin Legenda. Tallennetuilla soittotunneilla soitettiin etupäässä Berioi'a ja Wieniawskia, koska Händelin sonaatti oli harjoiteltu ja esitetty jo syyslukukaudella. Opettaja ja oppilas olivat täysin kahdestaan ainoastaan 1. ja 2. soittotunnilla, muilla 11 tunneilla paikalla oli osan ajasta myös säestäjä. Taulukot eri kappaleissa harjoitelluista asioista löytyvät LIITTEESTÄ 8.

Stanislavin oppitunneilla olin aina itse paikalla. Seurasin opetusta luokan nurkassa ja pyrin asentamaan kameran jalustimen niin, että sekä opettaja ja oppilas näkyisivät kuvassa. Soittotunnit alkoivat hyvin nopeasti: usealla tunnilla

<sup>8</sup> Suluissa oppituntien järjestysnumero.

ennätti Stanislav virittää oppilaan viulun ja oppilas aloittaa soittamisen ennen kuin olin saanut pystytettyä kamerajalustan ja käynnistettyä kameran. Opetusluokka oli varsin suuri mutta niukasti kalustettu, joten läsnäoloni ei varsinaisesti häirinnyt opetusta. Jouduin kuitenkin välillä kääntelemään kameraani, koska opettaja ja oppilas olivat monesti niin kaukana toisistaan, etteivät tahtoneet mahtua samaan kuvaan; opetettavat kappaleet olivat opettajalle tuttuja, joten hän saattoi seurata oppilaan soittamista istuen tuolilla vähän matkan päässä. Yrityksistäni huolimatta jouduin toisinaan valitsemaan, kuvaanko opettajaa vaiko oppilasta, ja näissä tilanteissa valitsin useimmiten opettajan. Marketta kertoi aluksi vähän jännittäneensä videointia mutta tottuneensa kameran ja kameran käyttäjän läsnäoloon nopeasti. Marketta vakuutti, että kuvaamani soitotunnit olivat normaaleja ja luonnollisia, mutta myönsi, että toki tilanne, jossa on 10 vuoden ajan oltu aina vain kahdestaan opettajan kanssa, on ainakin aavistuksen verran erilainen, kun paikalla on myös kolmas henkilö kameroineen. Myös Stanislav oli oppilaan mielestä melko lailla oma itsensä. Vain ensimmäisellä tunnilla Stanislav kyseli oppilaalta hieman tavanomaista enemmän kappaleisiin liittyviä teoria-asioita, intervalleja yms. Marketta totesi pyrkineensä itse käyttäytymään mahdollisimman luonnollisesti, koska muuten saamani tulokset olisivat vääristyneitä.

Marketta kiinnitti huomiota siihen, että kaikki Stanislavin eleet eivät välttämättä näkyneet videolla, koska kuvasin opettajaa useimmiten sivulta tai viinosti takaa päin. Jos kamera olisi kuvannut Stanislavin kasvoja, niin olisin Marketan mukaan huomannut, että tämä ilmehtii paljon. Vaikka Stanislav saattoi istua pitkiä aikoja aloillaan, hänen kasvonsa ilmeet kertoivat enemmän kuin hänen selityksensä. Marketta harmitteli myös sitä, ettei aina ollut ennättänyt harjoitella kunnolla, joten ”harjoittelemattomuus” tallentui videolle. Mutta toisaalta hän sai tutkintonsa suoritettua, mikä olikin lukukauden tavoite. Joskus Stanislav supisi Marketalle jotakin tunnin jälkeen hyvin hiljaisella äänellä, ja mietin, oliko opettajalla ja oppilaalla keskinäisiä salaisuuksia. Marketta kuitenkin kertoi, ettei Stanislav pitänyt häneen yhteyttä vapaa-ajalla – lukuun ottamatta niitä 2–3 siirrettyä soitotuntia, joille en päässyt kuvaamaan.

Soittotunneilla keskityttiin nimenomaan hiomaan kappaleiden yksityiskohtia ja harjoittelemaan soittotekniikkaa aina vain paremmaksi. Aikaa ei tuhlatu turhaan läpisoittoon, vaan oppilaan oli soitettava koko ajan mahdollisimman tarkasti ja laadukkaasti. Silloin, kun opettaja ja oppilas olivat soittotunnilla kahden kesken, soittaminen tapahtui hyvin lyhyissä jaksoissa, mutta myös säestyksen kanssa soitettaessa Stanislav keskeytti ja harjoitutti kappaleita. Säestäjän kanssa kappaletta soitettiin pidemmissä jaksoissa ja huomio kiinnitettiin musiikillisiin asioihin ja helpompiin yksityiskohtiin, jotka eivät vaatineet niinkään paljon harjoittelemista vaan nimenomaan muistamista. Seurantajakson viimeisillä tunneilla kappaleita soitettiin toki läpi kokonaisuudessaan. Soittotuntitilan- teet tuntuivat omasta soittajahistoriastani katsottuna osittain hyvinkin tutuilta. Tuntien tehokkuus ja lähes hengästyttävä tempo, opettajan suorasanainen, kaunistelematon palaute, soiton jatkuva keskeyttäminen ja teknisten asioiden toistuva harjoittelu, jalan polkeminen, opettajan välihuudot jne. nostivat pin-

taan omat kokemukseni nuoruusvuosiltani, ja jouduin ottamaan oppitunteihin jonkinlaista välimatkaa, ennen kun aloin havaita, mitä kaikkea tunneilla todella tapahtui. Stanislav ei yleensä kommentoinut läsnäoloani oppitunneilla, mutta joillain tunneilla hän näytti ihmettelevän hiukan huvittuneena, että jaksoin viikosta toiseen saapua kameroineeni paikalle. Vaikka Stanislav ei ollut koskaan tyytyväinen Marketan soittoon, Marketta sai tasosuorituksestaan erinomaisen arvosanan ja kertoi saaneensa lautakunnalta ainoastaan positiivista palautetta. Lautakunta oli todennut Marketan soittavan musikaalisesti ja nyanssoiden ja käyttävän monipuolisesti erilaisia jousitekniikoita. Myös Marketta itse oli tyytyväinen suoritukseensa, vaikka totesi soitossa toki olevan aina parannettavaa.

Kävin tallentamani soittotunnit läpi tunti tunnilta ja merkitsin erikseen muistiin sekä Legendan että konsertton kohdalta, mihin asioihin opettaja kappaleissa kullakin tunnilla puuttui, ja mitä asioita tunnilla harjoiteltiin. Laadin näistä muistiinpanoista taulukot, joihin listasin kappaleissa harjoitellut asiat, tunnit joilla ko. asioita harjoiteltiin sekä lukumäärät, monellako tunnilla ko. asiaa yhteensä harjoiteltiin. Mukana oli sekä kappaleiden yksityiskohtia koskevia ohjeita että opettajan antamia yleisiä, koko kappaletta tai laajempia kokonaisuuksia koskevia huomautuksia tai ohjeita, kuten esim. dynamiikkavaihtelut tai oikea jousitus. Vaikka kappaleet eivät olisikaan tuttuja, taulukoista käy selvästi ilmi, minkä tyyppiin asioihin opettaja tunneilla puuttui.

Myös Tiinan tunsin pintapuolisesti entuudestaan. Soitin hänelle, selitin tutkimuksestani ja pyysin lupaa päästä seuraamaan hänen opetustaan. Tiina lupautui mielellään. Tiinan opetusta seurasin yhteensä 4 opetuspäivänä, 2 kertaa syyslukukaudella 2012 ja 2 kertaa kevätlukukaudella 2013. Seuraamiini opetuspäiviin sisältyi enimmäkseen yksilöopetusta mutta joka kerta myös ryhmätunteja ja yhteissoittoa. Oppitunneille osallistuneiden oppilaiden ikä vaihteli noin 5-vuotiaista täysi-ikäisiin. Suuri osa Tiinan oppilaista näytti aloittaneen viulunsoiton jo alle kouluikäisenä tai opiskelleen viulunsoiton alkeita jo ennen varsinaiseksi oppilaaksi valitsemista. Monet Tiinan oppilaista soittivat ikäisekseen keskimääräistä vaikeampia kappaleita. Oppituntien väleissä ja opetuspäivien jälkeen Tiina kertoi minulle opetusmetodeistaan, opetusfilosofiastaan ja kokemuksistaan oppilaista ja näiden vanhemmista vuosien varrelta.

Seurasin opetusta luokan nurkassa, kamera tallensi opetusta jalustallaan vieressäni. Seurasin ja tallensin usean eri oppilaan soittotunteja, samoin kuin monen eri ryhmän yhteistunteja. Tiina pysytteli opettaessaan yleensä lähellä oppilasta, joten kamera oli helppo suunnata niin, että sekä opettaja että oppilas näkyivät kameran kuvassa. Ryhmätunneilla kaikki osallistujat eivät mahtuneet samaan kuvaan, mutta tämä ei mielestäni haitannut, koska ryhmätunneista en tehnyt yksityiskohtaista videoanalyysia. Tiina jutteli jokaisen oppilaan kanssa hetken, viritti viulun ja tarkisti oppilaan harjoittelumäärän. Tunneilla soitettiin aina sekä läksykappaleita että opeteltiin jotain uutta. Varsinaisten kappaleiden opetteluun lisäksi tunneilla harjoiteltiin erikseen erilaisia soittotekniisiä asioita, kuten sormiharjoituksia korvakuulolta, asemanvaihtotekniikkaa, asteikkoja eri jousituksilla, erilaisia jousilajeja ja jousenkäyttötapoja. Yksityiskohtaisen harjoittelun lisäksi jokaisella tunnilla musisoitiin eli soitettiin ainakin yhtä kappaletta

läpi siten, että Tiina säesti oppilasta pianolla. Tiina soitatti kappaleita läpi, ulkoa, vaikka nämä eivät vielä täysin sujuneetkaan. Oppilaat eivät soittaneet kappaleita teknisesti täydellisesti, mutta musikaalisesti ja ”hyvällä meiningillä”.

Nuoremmille oppilaille Tiina esitteli minut, vanhemmille oppilaille esittäydin itse. Nuorimmille oppilaille Tiina kertoi minun vain seuraavan hänen opetustaan, vanhemmille oppilaille mainitsin myös tutkimuksestani, mutta kerroin seuraavani nimenomaan Tiinan toimintaa. Joillekin oppilaille ja näiden vanhemmille Tiina oli kertonut tulostani jo etukäteen. Läsnaoloni ei näyttänyt häiritsevän ketään, kaikkein pienimmät oppilaat tuskin huomasivat minun ja kameran läsnäoloa. Opetusluokka oli varsin suuri, joten sain käytännössäkin olla sivussa varsinaisesta opetustilanteesta ja upposin luokan rekvisiittaan. Oppilaat olivat tottuneet siihen, että luokassa oli aina joku vanhemmista kuuntelemassa opetusta, joten siinä suhteessa minä en ollut poikkeustapaus, vaikka vieras olinkin. Minun lisäksi opetusta seurasi useimmilla tunneilla myös oppilaan vanhempi, ryhmätunneilla useitakin. Koska en seurannut Tiinan opetusta säännöllisesti, Tiina kertoi oppituntien alussa taustatietoja oppilaistaan, ja välillä Tiina selitti minulle opetusmetodeitaan myös kesken oppitunnin. Tästä syystä voidaan olettaa, että tallentamani Tiinan oppitunnit eivät olleet täysin autenttisia normaaleihin tunteihin verrattuna. Tiina piti kesken opetuspäivän yleensä lyhyen tauon, jonka aikana joimme kahvia ja keskustelimme. Kevätlukukaudella 2013 haastattelin myös Tiinan entisiä oppilaita Johannaa ja Riikkaa.

VIDEOAINEISTON ANALYYSI. Videomateriaalin perusteella analysoin opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, opettajan opetusmetodeja sekä kahden oppilaan edistymistä kohti oppilaskonsertteja ja lukukauden lopussa tehtyjä tasosuorituksia. Analysoin tallentamiani oppitunteja kolmella tasolla, kolmessa eri vaiheessa. Siirsin tallentamani oppitunnit mahdollisimman pian tietokoneelle ja tein varmuuskopiot ulkoiselle kovalevyille. Kaikki kymmeniä tunteja kestävä videomateriaali on edelleen minulla tallennettuna ja olemassa. Seurantajaksojen jälkeen katsoin ensimmäiseksi läpi kaiken tallentamani videomateriaalin ja tein jokaisesta soittotunnista muistiinpanot. Muistiinpanoihin kirjasin tunnin tapahtumat: mitä kappaleita tunnilla soitettiin, mihin seikkoihin opettaja kiinnitti oppilaan soitossa huomiota, mitä tunnilla harjoiteltiin ja mihin asioihin opettaja oli tyytyväinen. Lisäksi tein muistiinpanoja oppituntien yleisestä ilmapiiristä ja käytänteistä sekä opettajan ja oppilaan tavoista ja käyttäytymisestä. Kirjasin ylös myös huomioitani opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta, opettajan palautteenannosta ja kappaleiden edistymisestä sekä omia mielipiteitäni tunnin tapahtumista ja esim. opettajan kommentteista.

Tämän yleisluontoisen kuvauksen ja analyysin jälkeen laadin Leenan ja Stanislavin oppitunneilla soitetusta ohjelmistosta kappalekohtaiset taulukot. Taulukoihin kokosin kustakin kappaleesta erikseen ne asiat, joita opettaja opetti tai pyysi parantamaan oppilaan soitossa, ja sen, millä tunneilla näitä asioita käsiteltiin. Taulukosta näin suoraan, mitkä olivat oppilaan suurimmat haasteet kussakin kappaleessa ja miten oppilas edistyi – tai oli edistymättä – näiden har-

joiteltavien asioiden suhteen lukukauden aikana. Kappalekohtaiset taulukot ovat liitteinä (LIITE 6 ja LIITE 8).

Kolmannessa vaiheessa valitsin vielä Leenalta ja Stanislavilta kolme ja Tiinalta neljä soittotuntia, jotka analysoin hetki hetkeltä ELAN-videoanalyysi-ohjelmalla. Leenan ja Stanislavin opetuksesta valitsin tunnit siten, että ne sijoituivat seurantajakson alkuun, keskelle ja loppuun. Leenan opetuksesta analysoin 2., 9. ja 16. tunnin, joista viimeinen oli samana päivänä kuin oppilaan taso-suoritus. Yksittäisten soittotuntien pituudet olivat 43, 46 ja 45 minuuttia. Taulukko videoanalyysin tuloksista löytyy liitteenä (LIITE 7).

Stanislavin opetuksesta analysoin tarkemmin 2., 7. ja 12. oppitunnin. Jotkut Stanislavin oppitunneista alkoivat jo ennen kuin ehdin paikalle – opettaja ei ollut tarkka aikataulujen suhteen vaan saattoi aloittaa tunnit ilmoitettua aiemmin ja venyttää niitä normaalia pidemmiksi – joten nämä tunnit rajasin analyysin ulkopuolelle. Seitsemännenten tunnin jälkeen oppilas esitti yhden tutkintokappaleistaan oppilaskonsertissa, ja 12. tunti oli tallennetuista soittotunneista toiseksi viimeinen ennen opistotason suoritusta. Jotkut tallentamistani tunneista olisivat olleet jollain lailla hiukan ”dramaattisempia” kuin nyt analysoidut, mutta en halunnut poimia erityisesti poikkeuksellisia tilanteita, koska voin kuvata niitä pitkittäisanalyysin yhteydessä. Analysoimieni tuntien pituudet olivat 70, 55 ja 72 minuuttia. Kolmas soittotunti kesti käytännössä 83,5 minuuttia, koska opettaja poistui välillä luokasta sopimaan säästys- ja tutkintoasioista, mutta vähensin tämän poissaoloajan videoidun tunnin kokonaiskestosta. Taulukko videoanalyysin tuloksista löytyy liitteenä (LIITE 9).

Tiinan opetuksesta analysoidut tunnit pidettiin saman päivän aikana. Analysoitujen tuntien oppilaat olivat iältään n. 5–12-vuotiaita. Yksi oppilaista oli opistotasolla, muuta kolme alkeistasolla, 1. ja 2. tasoilla. Yksittäiset soittotunnit olivat kestoltaan 50, 20, 33 ja 60 minuuttia. Taulukko videoanalyysistä on liitteenä (LIITE 10). Oppituntien alun ja lopun rajaaminen ei ollut aivan yksiselitteistä, koska seuraava oppilas tuli sisään luokkaan edellisen ollessa siellä vielä, ja opettaja jutteli tuntien vaihtuessa vuoroin molempien oppilaiden kanssa. Neljäs oppilas puolestaan jäi soittotunnilleen heti yhteisharjoituksen perään, ja opettaja jutteli tuntien vaihtuessa myös oppilaiden vanhempien kanssa. On mahdotonta määritellä oppituntien tarkkoja kestoja, mutta mielestäni se ei ole merkityksellistä eikä tarpeellistakaan. Jokainen oppilas okainen sai riittävän pituisen oppitunnin. Myöskään se, että oppilaat olivat luokassa osittain samaan aikaan, ei vaikuta oppituntien kokonaisanalyysiin, koska analyysin kannalta merkitystä on Tiinan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen yhteismäärällä. Koska en seurannut Tiinan opetusta säännöllisesti viikoittain, Tiina antoi minulle jokaisen oppitunnin alussa jonkin verran tietoa kyseisestä oppilaasta. Välillä Tiina kertoi minulle myös opetusmetodeistaan ja kysyi spontaanisti mieli- pidettäni tai kokemuksiani kyseisellä tunnilla opettamastaan asiasta. Vähensin nämä Tiinan suoraan minulle osoittamat repliikit Tiinan puheen kokonaisajasta. Toisaalta en tiedä, olisiko tunnilla puhuttu vai soitettu enemmän kuin nyt, jos en olisi ollut paikalla seuraamassa tunteja. Kolmella tunneista oli mukana myös oppilaan vanhempi. Erotin vertailun vuoksi myös vanhemmille suunnatun pu-

heen Tiinan puheen kokonaisajasta, vaikka ainoastaan minun läsnäoloni tunneilla oli poikkeuksellista, ei vanhempien.

Analysoin ohjelmalla lähinnä sellaiset opettajan ja oppilaan toiminnot, joista lähti jonkinlainen ääni, eli käytännössä puheen ja soiton. Aluksi yritin merkitä muistiin myös opettajan ja oppilaan eleet ja ilmeet, mutta sain pian huomata, että kaikki ilmeet ja eleet eivät olleet näkyvillä videotallenteilla. Opettajan ja oppilaan asetelma vaihteli soittotuntien aikana ja useimmiten toisen kasvot olivat ainakin osittain selin kameraan. Joillain tunneilla, lähinnä säästäjän läsnä ollessa, opettaja ja oppilas asettuivat luokkatilassa niin kauas toisistaan, etteivät he mahtuneet samaan kuvaan eikä heidän ilmeitään ja eleitään voinut havainnoida yhtä aikaa.

Laskin ohjelman avulla opettajan ja oppilaan repliikit ja puheen määrän sekä opettajan ja oppilaan soiton määrän. Erottelin kustakin videotallenteesta 4 eri "tietuetta" tai "raitaa", jotka ovat: 'oppilas soittaa', 'opettaja soittaa', 'oppilas puhuu' sekä 'opettaja puhuu'. Käytän näistä tietueista (raidoista) termejä "soittajakso" ja "puhe". Soittajaksojen pituus vaihteli paljon, ne saattoivat olla yksittäisiä jousenvetoja tai kokonaisia läpisoitettuja kappaleita. Soittajaksojen lukumäärää merkittävämpi onkin soittajaksojen yhteinen kesto. Myös puheen kesto vaihteli melkoisesti, sekunnin murto-osasta pituisesta hymähdyksestä lähes minuutin mittaiseen opettajan opetuspuheeseen tai muuhun tarinointiin. Puheen yksittäisten repliikkien pituus ja lukumäärä onkin tulkinnanvarainen: jos opettaja puhuu kovin kauan ja monesta asiasta, on pitkä puheenvuoro saatettu jakaa useammaksi repliikiksi. Toisaalta taas yksittäinen repliikki saattaa sisältää sekä opetusta että lopuksi kysymyksen. Niinpä puheenkin suhteen merkittävämpää on puheen kokonaiskesto, ei niinkään repliikkien lukumäärä. Oppilaan puheesta erottelin kysymykset, vastaukset ja spontaanin puheen. Opettajan repliikeistä erottelin kysymykset, positiivisen palautteen, huumorin ja opetuspuheen. Opetukseen käytetystä puheesta erotin edelleen varsinaisen opetuspuheen, palautteenannon, kysymykset, huumorin sekä musiikin tulkintaan liittyvät repliikit.

### 1.3.3 Haastattelut

Oppituntien seurantajaksojen päätteeksi haastattelin tutkimukseeni osallistuneita opettajia ja oppilaita. Näiden lisäksi haastattelin yhtä Stanislavin ja kahta Tiinan entistä oppilasta. Yhteensä haastatteluja on kahdeksan. Stanislavia lukuun ottamatta kaikki haastatellut ovat tyttöjä tai naisia, ja olen nimennyt heidät ns. naistenviikon etunimien mukaan. Nimi 'Stanislav' kuvaa yleistä, itäeurooppalaista miehen nimeä. Myös muut haastatteluissa esiin tulleet nimet on muutettu. Koska oppiminen on aina sidoksissa tiettyyn kontekstiin, eli siihen ympäristöön, tilanteeseen ja laajempaan kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu (Tynjälä 2000, 63), haastattelut ovat erityisen tärkeitä siksi, että ne tuovat esiin tutkittavien taustat ja omat kokemukset tutkimustilanteissa. Tutkimukseen osallistuneiden haastateltujen esittelyt löytyvät liitteenä (LIITE 2).

Stanislav halusi kielitaitoonsa vedoten vastata kysymyksiini kirjallisesti. Koska hän piti kotimaansa koulutusjärjestelmän kuvaamista kielitaitoonsa



nähden liian haastavana tehtävänä, haastattelin huhtikuussa 2013 lisäksi Stanislavin kollegaa. Kollegan haastattelu antoi minulle perusteellisen käsityksen itä-eurooppalaisesta musiikin koulutusjärjestelmästä ja erikoiskouluista, jotka useimmat Suomessa toimivat, entisistä sosialistisista maista tulleet soitonopettajat ovat läpikäyneet, ja jotka poikkeavat huomattavasti suomalaisesta koulutusjärjestelmästä. Leenan ja Marketan haastattelut tein seurantajakson jälkeen toukokuussa, Saria haastattelin kesäkuun alussa.

Oilin tunsin entuudestaan ja tiesin hänen olleen aikoinaan Stanislavin oppilaana, joten otin häneen itse yhteyttä. Johanna muistui mieleeni seurattessani Tiinan opetusta: muistin hänet vuosien takaa musiikkileiriltä ja selvitin hänen yhteystietonsa. Oilin haastattelu tapahtui marraskuussa 2012 ja Johannan helmikuussa 2013. Tiinaa haastattelin muodollisesti kevätlukukaudella 2013 seuraamieni opetuspäivien yhteydessä ja oppituntien jälkeen. Tämän lisäksi sain Tiinalta paljon haastattelumateriaalia jo ennen varsinaista haastattelua, koska hän kertoi tapaamisissamme avoimesti opetuksestaan ilman varsinaisia kysymyksiäkin. Tiedustellessani Tiinalta mahdollisia oppilaita haastateltaviksi, Tiina suositteli minulle Riikkaa ja antoi hänen yhteystietonsa. Riikkaa haastattelin kaikista viimeisimpänä, kesäkuussa 2013.

Haastattelut tehtiin eri oppilaitosten tiloissa, haastateltavien asuinpaikkakunnilla. Riikan haastattelun suoritin hänen kotonaan. Tallensin haastattelut videokameralla, koska se oli minulla tutkimusaineiston keruun aikana muutenkin aktiivisessa käytössä ja tiesin laitteen toimintavarmaksi. Tallensin kameralla kuitenkin vain haastattelujen äänen enkä kohdistanut kameraa itse haastateltavaan, jottei tämä tuntisi oloaan kuvaamisen vuoksi kiusaantuneeksi. Tiina kertoi minulle muutaman kerran opetuskokemuksistaan ja -filosofiastaan myös varsinaisten haastattelujen ulkopuolella, esimerkiksi puhelimesta ja kahvipöydässä; tästä tallentamattomasta puheesta tein kirjallisia muistiinpanoja niin pian kuin se oli mahdollista.

Kaikki haastatellut suostuivat haastatteluun mielellään. Nuorimpien haastateltujen, Sarin ja Riikan, osalta kysyin luvan haastatteluun heidän äideiltään. Vaikka osa haastatelluista oli minulle etukäteen työuran kautta jonkinlaisia tuttavuuksia, kukaan tutkimukseen osallistuneista ei ollut minulle läheinen ystävä enkä ollut heidän kanssaan säännöllisessä kanssakäymisessä työ- tai vapaa-ajalla. Lähetin haastateltaville kysymysten teemat etukäteen, joten he saattoivat miettiä vastauksiaan tai muistella kokemuksiaan jo etukäteen. Opettajien kysymykset koskivat opettajan koulutustaustaa, opetusfilosofiaa ja opetusmetodeja. Halusin tietää, miten opettaja oli päätenyt soitonopettajan ammattiin, millainen oli hänen koulutus- ja työhistoriansa, millaisia opettajia hänellä itsellään oli ollut ja millaisia opetusmetodeja hän opetuksessaan käytti. Kyselin opettajan yleisiä tuntemuksia opetustyöstään, nykyisestä työyhteisöstä, miten työ oli muuttunut vuosien myötä ja pyrkikö opettaja innostamaan oppilaitaan joillain tietyillä keinoilla. Lisäksi kysyin opettajan kokemuksista oppilaiden vanhemmista. Oppilaiden kysymykset koskettivat heidän kokemuksiaan nykyisistä ja entisistä opettajistaan, oppilaiden soitto-opintoja eri ikäkausina sekä soitettua ohjelmissä.

toa, tutkintoja, esiintymisiä, yhteissoittoa, perhetaustaa, muita musiikkiharrastuksia ja musiikkimakua.

Haastattelujen voidaan todeta olleen puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Haastattelutilanteiden alussa juttelin haastateltavien kanssa hetken aikaa yleisistä kuulumisista. Aloitin haastattelut yleensä haastattelujen teemarungon mukaan. Minulla oli kysymyslista mukamani muistini tukena, jotta saatoin nopeasti tarkistaa, tulivatko kaikki haastatteluteemat käsitellyiksi. Vanhempien oppilaiden ja opettajien kohdalla käsiteltävät aiheet lähtivät helposti rönnyilemään, mutta annoin tämän tapahtua. Useammankin haastattelun kohdalla haastattelu muistutti pikemmin keskustelua, sillä haastateltavat nostivat esille itselleen tärkeitä teemoja ja johdattelivat haastattelua sellaisille, mielenkiintoisille poluille, joita en tutkijana olisi tullut pohtineeksi tai kysyneeksi. Haastattelut etenivätkin joiltain osin omalla painollaan, kun haastatellut innostuivat puhumaan henkilökohtaisesti tärkeiksi kokemistaan asioista.

Haastattelutilanteet kestivät vähintään tunnin, enimmillään kaksi ja puoli tuntia. Useimmissa haastatteluissa aika tuntui kuluvan kuin siivillä, eli sekä haastattelijat että haastateltavat hämmästyivät, kuinka paljon puhetta kysymyksiäni olivatkaan herättäneet. Haastatellut puhuivat avoimesti kokemuksistaan soitonopiskelijana tai jo valmiina soitonopettajana. Kahdessa tapauksessa haastateltu jatkoi kokemustensa kertomista vielä senkin jälkeen kun jo olin sammuttanut tallennusvälineen ja olimme todenneet haastattelun päättyneeksi. Näistä tallentamatta jääneistä keskusteluista tein muistiinpanot heti samana päivänä. Varasinkin haastattelua varten aikaa vähintään kaksi tuntia, mutta neljä haastattelua jouduimme lopettamaan yksinkertaisesti siitä syystä, että jommankumman oli poistuttava paikalta muiden sovittujen menojensa takia. Haastattelujen ennalta sovitut teemat oli tuohon mennessä jo käsitelty, mutta keskustelu soitonopiskelusta ja -opetuksesta olisi jatkunut vielä kauemminkin. Nuorimmat haastatelluista olivat juuri 6. luokan päättäneitä eli n. 13-vuotiaita, ja he vastasivat avoimiin kysymyksiini lyhyemmin kuin vanhemmat. Nuorimpien näytti olevan helpompi vastata tarkkoihin täsmäkysymyksiin kuin laajempiin, kuvailua vaativiin kysymyksiin. Nuorimpia haastatelllessani pidin mukamani lomakekyselyssä käyttämäni kyselylomaketta, ja kysymyksiäni myötäilivät osittain tätä lomaketta.

Litteroin haastatteluaineiston mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen. Kirjoitin haastattelut talteen sana sanalta säilyttäen haastateltavien käyttämän murteen ja tallentaen myös haastateltavien korostuneimmat äänensävyt ja esim. epäröinnit ja miettimiset. Litterointityö vei aikaa kymmeniä tunteja, sillä parhaimmillaankin litteroin tunnissa vain noin 10 minuuttia tallennettua puhetta. Leenalle, Marketalle, Sarille ja Oilille lähetin vielä jälkeenpäin sähköpostitse pari lyhyttä, täydentävää lisäkysymystä sellaisista vastauksista, joihin halusin pientä tarkennusta. Samalla lähetin litteroidut haastattelut heille tarkastettavaksi, mutta kellään ei ollut jälkeenpäin tarvetta muuttaa vastauksiaan.

Litteroitua tekstiä oli todella paljon. Teemoittelin tekstiä kahdella tasolla, toisaalta opettajakohtaisesti ja toisaalta kysymyslistani mukaan. Haastatteluaineiston pohjalta teemoiksi nousivat soitonopiskelun aloittaminen, opettajan ja

oppilaan välinen vuorovaikutus, opettajan opetusmenetelmät, soitettu ohjelmisto, tasosuoritukset, esiintymiset, yhteissoitto, vanhempien tuki, kotiharjoittelu ja musiikki ammatinvalintana. Alkuperäisen kysymyslistan ulkopuolelta haastattelut nostivat esiin sellaisia mielenkiintoisia teemoja kuten erilaisten opettajien keskinäinen vertailu, itäeurooppalaislähtöisten opettajien vaativuus, esiintymisjännitys, opettajan palautteenanto, vanhempien asenteiden ja kasvatuskäytäntöjen muuttuminen sekä oppilaiden asenteen muuttuminen.

## 1.4 Triangulaatio

Motivaatio on hypoteettinen käsite, jota ei voi suoraan mitata, joten sitä täytyy tulkita ihmisten käytöksestä, puheista ja – kun on kyseessä oppimismotivaatio – oppilaiden oppimistuloksista. Tutkiessani motivaatio-teemaa halusin nostaa esiin sekä oppilaiden että soitonopettajien näkemyksiä hyvästä soitonopetuksesta. Koska halusin tutkimuskysymyksiini monipuolisia vastauksia ja erilaisia näkökulmia, käytin tutkimuksessani triangulaation periaatetta, eli tarkastelen tutkimuskohdettani usean eri tutkimusmenetelmän kautta. Sovelsin triangulaatiota kolmella tavalla, sekä metodologisesti, teoreettisesti että aineistopohjaisesti. Käytin tutkimuksessani kolmea erilaista tutkimusaineistoa, joita analysoin kutakin erilaisella tutkimusmenetelmällä. Toisaalta käytin saman aineiston (videomateriaalin) analysoimisessa kahta erilaista tutkimusmenetelmää, sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista.

Tutkimukseni keskiössä on videomateriaali, jonka tallensin seurattessani opetustilanteita. Videomateriaali kuvastaa sitä elävää, konkreettista todellisuutta, missä viulunsoitonopetus tutkimuksessani toteutuu. Se, miten minä tätä todellisuutta kuvaan ulospäin, on jo taas minun tulkintani opetustilanteista. Tästä syystä halusinkin omien havaintojeni ja tulkintojeni lisäksi tutkia videoaineistoa myös määrällisesti videoanalyysiohjelmalla. Kvantitatiivinen analyysi tuki omia tulkintojani, mutta myös ohjasi tekemään uusia lisähavaintoja ja päätelmiä tutkittavasta aineistosta. Ilman määrällistä analyysia olisi moni asia jäänyt omassa tulkinnassani huomaamatta. Ennen kaikkea määrällinen analyysi paljasti sellaisia seikkoja, joista tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät itse olleet tietoisia, mutta se myös vahvisti opettajien omia käsityksiä.

Koska videoimani soittotunnit keskittyvät nimenomaan soitonopetukseen, halusin tulkintani tueksi lisätä niihin myös opettajien ja oppilaiden kokemukset ja näkemykset. Haastattelut paljastivatkin aivan erilaisen näkökulman opetustilanteisiin ja opettajan ja oppilaan välisiin suhteisiin: opetustilanteet olivat oppilaiden kokemuksissa kovin erilaisia verrattuna siihen, millaisina ne minun silmissäni näyttäytyivät. Etenkin oppilaiden kokemukset oppituntitilanteista olisivat jääneet saavuttamatta, tai olisin tulkinnut ne täysin väärin, ilman haastattelujen tuomaa lisäinformaatiota.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien entisiä oppilaita halusin haastatella siitä syystä, että monesti opettajaa on helpompi analysoida vasta jälkempäin, kun haastateltavalle on kertynyt kokemuksia useista eri opettajista, ja hän

pystyy arvioimaan myös eri opettajien ohjauksessa saatuja oppimistuloksia. Lomakekysely osoittaa, että opettajaan ollaan helposti tyytyväisiä, etenkin kun omakohtaista vertailukohtaa ei ole. Entisten oppilaiden kokemukset opettajista olivatkin ainakin osittain ristiriitaisia nykyisten oppilaiden kokemusten kanssa, mutta tästä syystä ne tarjosivatkin mielenkiintoista tietoa siitä, miten eri oppilaat saattavat kokea saman opettajan aivan erilaisena.

Videoaineisto ja haastattelut keskittyivät nimenomaan viulunsoiton opetukseen. Tutkimukseen osallistuneista opettajista kaksi oli kokeneita ja menestyksekkäitä pedagogeja, kolmas opettaja oli nuori ja vastavalmistunut. Jotta haastatteluista ja opetuksen seurannasta tekemäni tulokset eivät olisi liian subjektiivisia ja kapea-alaisia, tavoitin lomakekyselyllä tutkimukseni taustaksi paikallisen, laajemman oppilasjoukon käsityksiä suuremmasta joukosta opettajia. Vaikka lomakekyselyn tuottama tieto onkin pintapuolista, paljastui sen kautta sekä sellaista tietoa, jota oppilaat itse eivät tiedostaneet, että myös yllättävän yhtenäinen ja lukumäärältään suuri ”konservatiivien” joukko. Kyselylomakkeen laajuuden johdosta kysely tuotti niin paljon tietoa, että jouduin pohtimaan sitä, mikä kyselyn tuloksista on oman tutkimukseni kannalta keskeistä. Lomakekyselyn pohjalta olisi voinut tehdä aivan oman tutkimuksensa, joten raportoin tässä yhteydessä vain osan kyselyn tuottamasta informaatiosta. Lomakekyselyn tulokset olivat suurimmaksi osaksi niin positiivisia, etteivät vastaukset jakautuneet normaalijakauman mukaan, ja tästä syystä kyselyn tuloksista tehtyjen tilastollisten päätelmien selitysaste jäi suhteellisen matalaksi. Lomakekyselyn tulokset tukivat haastattelujen tuloksia ja poikkesivat taustateoreettisista hypoteeseista samalla lailla kuin haastattelujenkin tulokset.

Lomakekyselyn positiivisista tuloksista voi tehdä toisaalta sen johtopäätöksen, että valtaosa oppilaista käy soittotunneilla vapaaehtoisesti ja on tyytyväinen opetukseen ja opiskeluunsa. Lomakekysely ei juurikaan tuo esille niitä syitä, miksi osa oppilaista keskeyttää musiikkiopistossa opiskelun. Oppilaat näyttävät olevan niin tottuneita musiikkioppilaitoksissa vallitseviin käytäntöihin, etteivät he osaa arvioida opiskeluaan tai esittää vaihtoehtoja, miten opiskelua voisi kehittää. Tästä syystä pelkkä oppilaille tehty lomakekysely ei vastaa kysymykseen, miten oppilaiden motivaatiota voisi tukea, vaan kyselystä tehtyjen päätelmien lisäksi ja tueksi tarvitaan syvällisempää tietoa ja toisenlaisia tutkimusmenetelmiä.

Triangulaation voi katsoa lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Erilaiset tutkimusmenetelmät ja tutkimusaineistot täydentävät toisiaan, valottavat tutkijan näkemystä eri puolilta, eivätkä tulokset ole ainakaan ristiriidassa keskenään. Lomakekysely on analysoitu SPSS-ohjelmalla tilastotieteen analyysimenetelmiä noudattaen, samoin videoanalyysin määrällinen analyysi on tehty ELAN-videoanalyysiohjelmalla. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen suorittamisen eri vaiheet ja analysointimenetelmät riittävällä tarkkuudella osoittaakseni tutkimuksen luotettavuuden.

Perttulan mukaan ihminen ei ymmärrä mitään siitä todellisuudesta, joka ei sisälly hänen elämäntilanteeseensa (Perttula 2008, 119). Fenomenologishermeneuttisen tutkimusnäkökulman mukaan olen tutkijana ratkaisevassa roo-

lissa tulkitessani kvalitatiivista aineistoa, tässä tutkimuksessa erityisesti haastateltuja. Laskin, että olen ollut tätä kirjoittaessani 23 vuoden ajan soitonopiskelijan roolissa ja sattumalta yhtä monta vuotta soitonopettajan roolissa. Näiden kokemusten pohjalta katson sekä oppilaan että opettajan roolin sisältyvän tai sisältyneen elämäntilanteeseeni siinä määrin, että uskon kykeneväni ymmärtämään, ja tästä syystä myös tulkitsemaan, sekä soitonopiskelijan että soitonopettajan kokemuksia. Konstruktivismin periaatteiden mukaan jokainen tulkitsee tietoa aina vain oman kokemuksensa pohjalta, joten luonnollisesti minunkin tulkintoihini haastateltujen kokemuksista ja opetustilanteista heijastuu myös oma historiani oppilaana ja opettajana. Jotkut haastateltujen kokemukset tuntuivat omista kokemuksistani käsi hyvinkin tutuilta, ja niihin on helppo samaistua. On kuitenkin syytä muistaa, että olen itse elänyt haastateltuihin verrattuna erilaisessa ympäristössä, eri aikana, erilaisilla henkilökohtaisilla ominaisuuksilla ja henkilöhistorialla varustettuna. Vaikka pystyn samaistumaan haastateltujen kokemuksiin, yritän kuitenkin olla tekemättä liian pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Ei sovi unohtaa, että valtaosa haastatteluista on tehty yhdellä kertaa, ja toisena ajankohtana haastateltujen kokemukset olisivat voineet olla toisenlaisia tai haastattelujen painotukset erilaisia. Muutamasta haastattelusta on tullut minulle jälkepäin tuttava, mutta en voi sanoa tunteväni heitä sen syvemmin, kuin mitä he haastatteluissa minulle itsestään ja kokemuksistaan kertoivat.

Tutkimusta tehdessäni toimin edelleen opettajana yhdessä tutkimistani oppilaitoksista. Näin ollen minulle on kertynyt vuosikausien ajan sekä konkreettista, virallista että hiljaista tietoa siitä, millaista musiikkiopistojen toiminta keskipohjalaisella kulttuurialueella on. Tiedän ja ymmärrän asioita, joita haastatellut kuvasivat vain vähän, ja tunnen myös osan niistä tutkimuksen ulkopuolisista opettajista, joihin haastatellut viittaavat haastatteluissa. Tämä ylimääräinen taustojen tunteminen lisää ymmärrystäni haastateltavia kohtaan. Toisaalta keskityin tietoisesti siihen, että teen analyysini ainoastaan siltä pohjalta, sen tiedon varassa, jonka haastateltavat minulle antoivat, ja pyrin vahvasti unohtamaan sellaiset omat kokemukseni, tietoni tai käsitykseni, jotka eivät liity haastatteluissa esiin nousseisiin teemoihin.

## 2 TUTKIMUSTULOKSET

### 2.1 Lomakekysely

Seuraavaksi esittelen lomakekyselyn tuloksista tutkimuskysymysteni kannalta merkittävimpiä ilmiöitä. Lomakekyselyn esiin nostamaa muuta informaatiota voin käyttää myöhemmin luentomateriaalina sekä koota mahdollisesti koko lomakekyselyn tulokset itsenäiseksi tutkimusraportiksi.

### 2.1.1 Musiikkimaku ja soitettu ohjelmisto

Vastaajat kuvasivat musiikkimakuaan arvioimalla eri musiikin tyylejä asteikolla 1-5. Musiikkityylien suosio jakautui seuraavalla tavalla.

TAULUKKO 1 Musiikkimaku a (n= 223)

	keskiarvo	keskiarvo, jos vaihtoehto 3 (= en osaa sanoa) jätetään pois
elokuva- ja viihdemusiikki	3,45	3,02
pop-musiikki	3,41	3,11
klassinen musiikki	3,26	2,77
lastenmusiikki	3,12	2,40
hengellinen musiikki	3,04	2,20
rock	3,00	2,53
kansanmusiikki	2,94	2,12
rap ja hip hop	2,91	2,37
iskelmämusiikki	2,70	2,00
jazz ja blues	2,68	2,00
heavy	2,24	1,74

Kun lasketaan yhteen musiikkimakua koskevat vaihtoehdot 5 (= *pidän paljon*) ja 4 (= *pidän jonkin verran*) sekä 1 (= *en pidä lainkaan*) ja 2 (= *enimmäkseen en pidä*), muodostuu vastaajien musiikkimaku seuraavan laiseksi. Suluissa näkyvät lisäksi erikseen niiden osuudet, jotka pitävät paljon tai eivät pidä lainkaan kyseisestä musiikista.

TAULUKKO 2 Musiikkimaku b (n = 223)

	pidän (pidän paljon) %	en pidä (en pidä lainkaan) %
elokuva- ja viihdemusiikki	61 (25)	25 (15)
pop	56 (44)	34 (25)
klassinen musiikki	51 (23)	33 (14)
rock	46 (22)	38 (30)
lastenmusiikki	43 (14)	32 (13)
rap, hip hop	39 (23)	43 (29)
hengellinen musiikki	38 (15)	34 (15)
kansanmusiikki	36 (8)	37 (14)
jazz, blues	33 (11)	45 (31)
iskelmämusiikki	32 (12)	46 (28)
heavy	21 (9)	62 (44)

Vastaajat saivat valita kuuntelemaansa musiikin lajit valmiiksi annetuista vaihtoehtoista. Vastaajien kuuntelemat musiikinlajit jakautuivat seuraavalla tavalla.

TAULUKKO 3 Kuunneltu musiikki (n = 223)

	% kaikista vastaajista	% pojista
pop, rock	56 %	58 %
klassinen	40 %	33 %
iskelmä, viihde	32 %	22 %
lastenmusiikki	26 %	15 %
hengellinen	24 %	17 %
kansanmusiikki	12 %	14 %
jazz	11 %	19 %
kuuntelee jotain muuta		25 %
ei kuuntele mitään	3 %	

Vuonna 2002 10–14-vuotiaista alle 10 % kuunteli klassista musiikkia, alle 5 % hengellistä musiikkia, yli 80 % pop- tai rock-musiikkia, lähes 60 % rappia tai hiphoppia, alle 5 % jazzmusiikkia, pari prosenttia suomalaista kansanmusiikkia, n. 17 % suomalaista iskelmä- tai tanssimusiikkia ja n. 16 % ulkomaista viihde- tai iskelmämusiikkia. 15–19-vuotiaista noin 15 % kuunteli klassista musiikkia, n. 6 % hengellistä musiikkia, 85 % pop- tai rockmusiikkia, yli 50 % rappia tai hiphoppia, reilu 10 % jazzmusiikkia, vain pari prosenttia suomalaista kansanmusiikkia, n. 14 % suomalaista iskelmä- tai tanssimusiikkia ja vajaa 20 % ulkomaista viihde- tai iskelmämusiikkia. (Ekholm 2005.)

Kun tutkimukseni tuloksia verrataan esim. Kososen (1996) varhaisnuorten musiikkimakua koskevaan tutkimukseen, keskipohjalaisten musiikkiopistossa opiskelevien lasten ja nuorten musiikkimaku poikkeaa selvästi konservatiivisempaan suuntaan. Keski-Pohjanmaalla musiikkimaku jakautuu tasaisemmin eri musiikin lajien suhteen, tähän seikkaan vaikuttaa tosin myös se, että vastaajien ikäjakauma on laajempi ja tyttöjen suhteellinen osuus suurempi. Kososen tutkimukseen verrattuna rock-, heavy- ja pop-musiikista pidetään selvästi vähemmän, ja hengellisestä, klassisesta, jazzista ja kansanmusiikista (ja jonkin verran myös iskelmämusiikista) selvästi enemmän. Popin ja rockin ja heavyn alhaisempaan suosioon voi vaikuttaa myös se, että viime vuosikymmenten aikana nuorisomusiikin saralle on tullut uusia alalajeja, jotka ehkä tavallaan syövät osansa perinteisempien nuorisomusiikin tyylien suosiosta. Huomattavaa on, että vaikka vastaajien musiikkimakua arvioidaan eri tavoin, klassinen musiikki on silti yksi suosituimmista musiikin lajeista nuorten keskuudessa. Poikkeuksellinen ilmiö on myös se, että 34 % vastaajista ei pidä pop-musiikista, 38 % ei pidä rock-musiikista ja 62 % ei pidä heavy-musiikista. Vastaajajoukon musiikkimaku tarjoaa yhden selityksen sille, miksi musiikkiopistossa opiskelu on edelleen Keski-Pohjanmaalla suosittua.

Poikien musiikkimaku poikkeaa tyttöjen musiikkimausta. Jos verrataan vastaajien musiikkimakua sukupuolen mukaan, musiikin lajien suosituimmuusjärjestys muodostuu Taulukon 4 mukaiseksi. Koska vastaajien musiikkimaku ei noudata normaalijakaumaa, vertailin tyttöjen ja poikien vastausten keskiarvoja Mann-Whitney U-testillä. U-testin mukaan tilastollisesti merkitsevästi musiikkimaku poikkeaa pop-musiikin ( $p = .003$ ), heavy-musiikin ( $p = .000$ ) ja lastenmusiikin ( $p = .000$ ) kohdalla.

TAULUKKO 4 Sukupuolten välinen ero musiikkimaussa A (n = 223)

	tytöt (ka.)		pojat (ka.)
pop	3,57** <sup>9</sup>	elokuva, viihde	3,31
elokuva, viihde	3,51	rock	3,31
klassinen	3,31	klassinen	3,08
lastenmusiikki	3,30*** <sup>10</sup>	heavy	3,02***
hengellinen	3,13	jazz, blues	2,94
kansanmusiikki	3,01	pop	2,92**
rap, hip hop	2,96	rap, hip hop	2,77
rock	2,92	hengellinen	2,74
iskelmä	2,75	kansanmusiikki	2,69
jazz, blues	2,60	iskelmä	2,53
heavy	2,01***	lastenmusiikki	2,50***

TAULUKKO 5 Sukupuolten välinen ero musiikkimaussa B (n = 223)

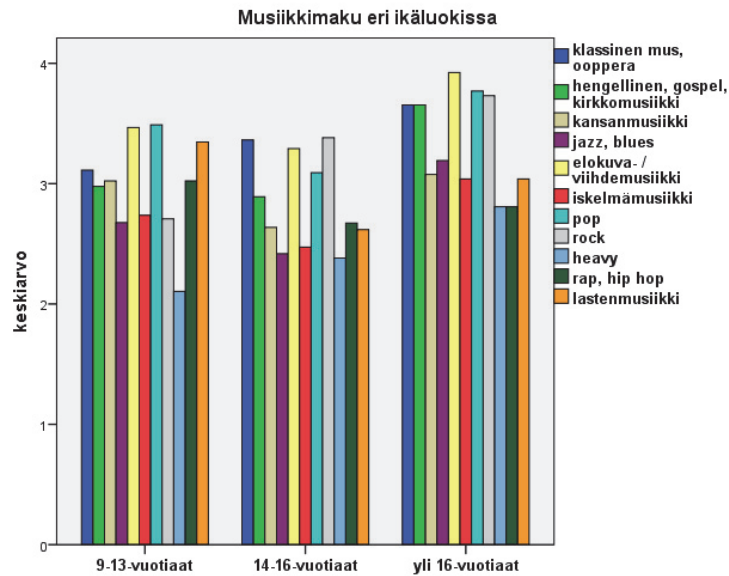
	TYTÖT		POJAT	
	pidän %	en pidä %	pidän %	en pidä %
elokuva-/viihdemusiikki <sup>63</sup>	27 (27)	24 (16)	56 (17)	27 (15)
pop	61 (52)	32 (24)	41 (18)	39 (26)
klassinen, ooppera	50 (24)	32 (11)	51 (18)	37 (24)
lastenmusiikki	48 (16)	26 (9)	26 (6)	56 (26)
hengellinen	40 (16)	31 (12)	32 (10)	44 (24)
rock	43 (20)	40 (31)	58 (31)	31 (27)
kansanmusiikki	36 (8)	33 (11)	37 (6)	51 (24)
rap, hip hop	42 (24)	42 (29)	33 (19)	44 (31)
iskelmämusiikki	34 (13)	42 (29)	27 (10)	59 (26)
jazz, blues	30 (8)	46 (32)	45 (18)	41 (26)
heavy	14 (2)	68 (48)	47 (29)	41 (33)

Tyttöjen musiikkimaku on jonkin verran monipuolisempi kuin poikien. Tyttöjen ja poikien musiikkimaun ero, lukuun ottamatta heavy-musiikkia, on kuitenkin vähäisempi kuin Kososen tutkimuksessa.

<sup>9</sup> \*\* = tilastollisesti merkitsevä,  $p \leq 0,01$

<sup>10</sup> \*\*\* = tilastollisesti erittäin merkitsevä,  $p \leq 0,001$





KUVIO 8 Musiikkimaku eri ikäluokissa (n = 223)

TAULUKKO 6 Musiikinlajien kuuntelu prosentteina (%) eri ikäluokissa (n = 223)

	9-13-v	14-16-v	yli 16-v
pop, rock	53	58	69
klassinen	38	42	46
iskelmä, viihde	35	19	39
lastenmusiikki	35	11	12
hengellinen	25	14	42
kansanmusiikki	13	4	19
jazz	8	11	23
jotain muuta	25	23	

Tutkimuksessani käy hyvin ilmi se, kuinka musiikkimaku kapenee murrosiässä. Elokuva- ja viihdemusiikin, pop-musiikin, lastenmusiikin, rapin ja hip hopin, kansanmusiikin ja iskelmämusiikin suosio on kaikkein matalinta yläkouluikäisten keskuudessa, mutta kohoaa jo heti 17-19-vuotiaiden ikäryhmässä. Klassisen musiikin, rockin ja heavyn suosio sitä vastoin lisääntyy tasaisesti iän myötä. Musiikkimaku on selvästi avarinta vanhimmassa ikäluokassa. Sama ilmiö näkyy myös kuunnellun musiikin osalta. Alakoululaiset kuuntelevat ”vähän kaikkea”, mutta yläkouluikäisten kuuntelemista musiikin lajeista korostuvat muita enemmän pop- ja rock-musiikki, osin myös klassinen musiikki, sekä ns. muu musiikki, johon liitetään kuuluvaksi lähinnä erilaisia nuorisomusiikki-

kin alalajeja. Yli 16-vuotiaat kuuntelevat huomattavasti laajemmin erilaisia musiikin tyylejä, vaikka toki heilläkin kärkisijaa pitää selvästi pop/rock-musiikki, klassisen musiikin ollessa huomattavasti matalammalla kakkossijalla.

Opettajan antamiin soittoläksyihin ollaan etupäässä tyytyväisiä sekä määrältään, laadultaan että vaikeustasoltaan. Etydit eivät ole erityisen mieleistä soitettavaa, ja vielä vähemmän oppilaat pitävät asteikoiden soittamisesta. Oppilaan mahdollisuus vaikuttaa soitettavaan ohjelmistoon on yllättävän vähäinen - vaikka tätä puolta korostetaan opetussuunnitelmassa. Toisaalta on mahdollista, kuten soitonopettajat monesti muistuttavat, että kun oppilas saa valita opettajan tarjoamista kappalevaihtoehdoista itselleen mieluisimpia, hän ei välttämättä huomaa tätä valinnanmahdollisuutta. 81 % vastaajista on soittanut tunneilla klassista musiikkia, 52 % lastenlauluja, 46 % kansanmusiikkia, 21 % iskelmä- tai viihdemusiikkia, 20 % pop- tai rock-musiikkia, 20 % jazzia ja 13 % hengellistä musiikkia. 64 % vastaajista soittaisi mieluiten klassista musiikkia, 37 % pop- tai rock-musiikkia, 32 % lastenmusiikkia, 29 % kansanmusiikkia, 29 % iskelmä- tai viihdemusiikkia, 24 % jazzia ja 15 % hengellistä musiikkia. Klassisen musiikin, kansanmusiikin ja lastenmusiikin kohdalla oppilaiden ja opettajan musiikkimaku kohtaavat melko hyvin; tosin klassista musiikkia joutuvat soittamaan paljolti myös ne, jotka eivät sitä halua. Kaikkein eniten opettajan kappalevalinnoista kärsivät ne, jotka haluaisivat soittaa enemmän hengellistä tai pop- ja rock-musiikkia.

Vastaajien musiikkimaku ja ne musiikin lajit, joita he tahtoisivat musiikkiopistossa soittaa, eivät aivan vastaa toisiaan. Klassisen musiikin asema musiikkiopistossa ja oppilaiden ohjelmistossa näyttää olevan niin vankka, että klassisen musiikin soittamista pidetään itsestäänselvyyttenä. Ristiintaulukoimalla huomasi, että jopa 42 % niistäkin oppilaista, jotka musiikkimakua kysyttäessä eivät pitäneet klassisesta musiikista, ilmoittivat kuitenkin haluavansa soittaa sitä soitotunneilla. Sama ilmiö ei näkynyt muiden musiikin lajien kohdalla. Klassisen musiikin soittamisen vahva perinne saattaa vaikuttaa myös niin, etteivät oppilaat tule edes ajatelleeksi, mitä kaikkia eri musiikin lajeja omalla instrumentilla voisi soittaa. Ei saa kuitenkaan unohtaa, että klassinen musiikki on vastaajien keskuudessa yksi suosituimmista musiikin lajeista. Tein kyselylomakkeita analysoidessani myös sellaisen huomion, etteivät oppilaat välttämättä tunnista eri musiikin lajeja. Oppilaat saattavat pitää esim. lastenlauluja ja kansanlauluja klassisena musiikkina. Samoin orkesterimusiikkia pidetään lähes automaattisesti klassisena musiikkina; monikaan sinfoniaorkesterissa soittanut ei ollut huomannut soittaneensa klassisen musiikin lisäksi myös viihdemusiikkia.

### 2.1.2 Opiskelu musiikkiopistossa

Kyselyn tulokset antavat hyvin positiivisen kuvan soitonopettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta. Opettajista pidetään, heihin luotetaan ja heiltä saadaan riittävästi palautetta. Mutta kun siirrytään ammatillisen identiteetin arvioinnista opettajan persoonan arviointiin, väitteiden keskiarvot laskevat taiseesti hieman alaspäin. Opettajia ei jännitetä tai pelätä, mutta heihin ei kuitenkaan välttämättä luoda erityisen läheistä ja henkilökohtaista suhdetta. Tie-

tynlainen opettajien kunnioittaminen lienee itsestäänselvyys, koska vaikka oppilaat arvioivat olevansa tunneilla vapautuneina omina itsenään, harvempi juttelee opettajan kanssa henkilökohtaisista asioistaan, esittää omia musiikillisia näkemyksiään tai ilmaisee negatiiviset tunteensa. Vain 6 % vastanneista on vaihtanut soitonopettajaa omasta aloitteestaan. Yhteydenpito opettajan ja vanhempien välillä harvenee siirryttäessä ikäluokasta vanhempaan. Vastaajat luottavat vahvasti soitonopettajien opetustaitoon ja pitävät opettajia vaatimustasoa sopivana. Itsearviointi sekä tavoitteiden sopiminen yhdessä oppilaan kanssa on edelleen harvinaista, vaikka näitä seikkoja korostetaan opetussuunnitelman perusteissa. Oppilailla on erittäin positiivinen käsitys opettajan soittotaidosta. 98 % vastaajista uskoo, että opettaja osaa soittaa hyvin.

Esiintyminen nähdään järkiperaisesti hyödyllisenä kokemuksena. 56 % vastanneista ilmoittaa esiintyvänsä usein oppilaskonserteissa. Tunnetasolla esiintymiseen ei suhtauduta aivan yhtä myönteisesti, mutta kuitenkin 68 % vastaajista piti esiintymistä etupäässä mieluisana. 77 % vastaajista kokee tutkinnon suorittamisen hyväksi tavoitteeksi soitonopiskelulle. 57 % vastaajista suorittaa mielellään tasosuorituksia; vain 17 % vastaajista ei suorittaisi tutkintoja, jos saisi valita. Tasosuoritukset aiheuttavat stressiä 40 prosentille vastaajista.

79 % vastanneista oli osallistunut yhteissoittoon, ja 49 % ilmoittaa saaneensa yhteissoitosta hienoja elämyksiä. 83 prosentilla vastaajista on musiikkiopistossa kavereita. 38 % vastaajista on sitä mieltä, että kaverit innostavat heitä soittamaan. 36 % vastaajista soittaa kavereidensa tai sisarustensa kanssa samassa yhteissoittoryhmässä. 40 % vastaajista soittelee kavereidensa kanssa myös vapaa-ajalla. Pelkkä soittokavereiden olemassaolo ei korreloi harjoittelumäärän kanssa, mutta soittelu kavereiden kanssa vapaa-ajalla näyttää olevan yhteydessä harjoittelumäärään.

39 prosentille vastaajista soittoharrastus oli tärkein ja 48 prosentille yksi tärkeimmistä harrastuksista. Mitä tärkeämpänä vastaaja piti soittoharrastusta, sitä useammin hän keskimäärin harjoitteli soittohäyryjä kotona. Myös muun soittelun määrä korreloi soittamisen tärkeyden kanssa ( $r = .194$ ). Vaikka soittoharrastuksen tärkeys lisääntyy iän myötä, harjoittelukerrat kuitenkin vähenevät selvästi. 54 % vastaajista tunsu syyllisyyttä, jos ei ollut harjoitellut soittohäyryjä tarpeeksi. Opettajan toivoma harjoittelumäärä korreloi vain heikosti oppilaan todellisen harjoittelumäärän kanssa. Puolet vastaajista ilmoitti, että vanhemmat muistuttavat heitä kotiläksyjen harjoittelusta. Yli 60 % vastaajista uskoo harrastavansa oman instrumenttinsa soittamista ja 83 % ylipäätään soittamista tai laulamista jollain tavalla vielä aikuisenakin. Kolmannes vastaajista pitää musiikkia mahdollisena tulevaisuuden ammattinaan.

### **”Millainen on hyvä soitonopettaja?”**

Kyselylomakkeen lopussa pyysin vastaajaa kuvailemaan, millainen on hänen mielestään hyvä soitonopettaja. Kysymykseen vastasi 90 % vastaajista. 79 % vastaajista kuvasi hyvää soitonopettajaa lyhyesti, ja 11 % kirjoitti pitemmän kuvauksen. Osa vastauksista oli hyvinkin värikkäitä ja henkilökohtaisiin koke-

muksiin perustuvia kuvauksia, suurin osa oli kuitenkin maltillisia adjektiiviluetteloita. Ryhmittelin hyvän opettajan ominaispiirteet muutamaan luokkaan.

Valtaosa oppilaiden ”hyvää soitonopettajaa” koskevista määrittelyistä liittyivät opettajan persoonaan (226)<sup>11</sup> ja palautteenantokykyyn (194). Opetustaitoa (111) korostettiin myös. Vaativuutta (46) opettajalta edellyttivät etenkin hieman vanhemmat oppilaat. Oppilaat eivät kuitenkaan odota – tai eivät ehkä halua – erityisen läheistä tai luottamuksellista suhdetta (48) opettajan kanssa. Vanhemmat oppilaat toivovat opettajan antavan tilaa myös oppilaan omille toiveille ja mielipiteille. Monet vuorovaikutusta koskevat kommentit näyttävät liittyvät oppilaiden yksittäisiin kokemuksiin. Myöskään opettajan soittotaito (47) ei ollut merkittävässä asemassa hyvän soitonopettajan määritelmässä; opettajan soittotaito näyttää olevan perustason oppilaille itsestäänselvyys. Loput (49) määritelmää liittyvät soittoläksyihin, esiintymisiin, oppituntikäytänteisiin tai oppilaiden yksittäisiin kokemuksiin. Tarkempi luettelo oppilaiden vastauksista löytyy liitteenä (LIITE 4).

Vaikka suurin ryhmä ”hyvän opettajan” ominaisuuksista liittyikin opettajan persoonaan (”mukava”, ”kiva” jne.), yksittäisistä ominaisuuksista oppilaat toivovat opettajalta kaikkein eniten kannustusta (87 mainintaa). ”Kannustava” tarkoittanee käytännössä positiivista asennetta ja luottamusta oppilaan kykyihin. Huomattavaa on, että kannustavuus nousee oppilaiden mielissä näin merkitykselliseksi siitäkin huolimatta, että kyselylomakkeeseen ei sisällynyt valmista väittämää opettajan kannustavuudesta. Se, että opettaja on ”mukava”, on perusasia, jotta soittotunnilla on miellyttävä käydä. Tämän lisäksi oppilaat kaipaavat riittävästi rakentavaa palautetta osaamisestaan. Toisaalta opettajan opetustaito ja vaativuus määrittelevät usein sen, kuinka hyvin oppilas oppii ja kuinka pitkälle soittotaito edistyy.

### 2.1.3 Konservatiivit

Syöttäessäni kyselylomakkeiden tietoja SPSS-ohjelmaan kiinnitin huomiota, että osalla vastaajista oli huomiota herättävän samanlainen musiikkimaku. Nämä vastaajat pitivät klassisesta, hengellisestä ja lastenmusiikista, kansanmusiikkiin sekä elokuva- ja viihdemusiikkiin suhtautuminen oli neutraalia, ja muista musiikin lajeista pidettiin hyvin vähän. Myös kuunnellun musiikin suhteen vastaukset olivat hyvin yhtenäisiä: vapaa-ajalla kuunneltiin etupäässä klassista, hengellistä ja lastenmusiikkia. Vastaajien perheille oli lisäksi tyypillistä varsin korkea lasten lukumäärä. Laskin, että vastaajien sisarusten lukumäärä ja musiikkimaku korreloivat merkitsevästi.

Poimin vastauslomakkeista 83 vastaajan joukon (37 % kaikista vastaajista), joka erottui joko poikkeuksellisen musiikkimaun, suuren perheeseen tai näiden molempien perustella. Tästä ryhmästä rajasin pois 9 vastaajaa, joista 2 ei vastannut kaikkiin musiikkimakua koskeviin kysymyksiin ja 7 piti ainakin jonkin verran jostain nuorisomusiikin lajista. Jäljelle jäi 74 vastaajaa (33 % kaikista vastaajista), jotka eivät pitäneet mistään nuorisomusiikin lajista. Tästä joukosta vie-

<sup>11</sup> Suluissa mainintojen lukumäärä.

lä 5 vastaajaa myönsi kuuntelevansa viihde- tai elokuvamusiikkia. Jäljelle jäi 67 vastaajaa (30 % kaikista vastaajista), joille on tyypillistä hyvin yhtenäinen musiikkimaku. Nimeän tämän ryhmän tässä yhteydessä *konservatiiveiksi*. Koska erityisesti vanhoillislestadiolainen herätysliike pyrkii vaikuttamaan jäsentensä musiikkimakuun hyvinkin vahvasti, oletan, että konservatiivisen joukossa on runsaasti vanhoillislestadiolaisten perheiden lapsia. Suoritin konservatiiveiksi nimeämieni vastaajien kyselylomakkeiden erottelun koko vastaajajoukosta täysin manuaalisesti, koska katsoin, että tehtävä hoitui tällä tavalla kaikkein yksinkertaisimmin, nopeimmin ja varmimmin.

Konservatiivit soittivat seuraavia soittimia: 28 pianoa, 17 jousisoitinta, 11 puupuhallinta, 8 vaskisoitinta, 1 kantele. Konservatiivien ikäjakauma vastaa koko vastaajajoukon jakaumaa. Konservatiiveilla vanhemmat ovat vaikuttaneet soittimen valintaan enemmän kuin koko vastaajajoukossa keskimäärin. Isien koulutustaso on konservatiivien ryhmässä keskimääräistä korkeampi: 54 % isistä on koulutautunut korkeakoulutasolla (vrt. 40 %) ja 40 % keskiasteella. Äitien koulutustaso jakaantuu samoin kuin koko vastaajajoukossa. Tyttöjen osuus vastaajista oli lähellä koko vastaajajoukon osuutta, eli 77 %. Konservatiiveille on tyypillistä keskimääräistä korkeampi sisarusten lukumäärä: sisarusten lukumäärän ka. oli 7,39 eli perheen lapsiluku oli yli 8.

Konservatiivien äidit harrastavat musiikkia muita äitejä enemmän: 97 % (91 %) äideistä harrasti musiikkia jollain tavoin. 12 % äideistä oli musiikin ammattilaisia (7 %), 32 % äideistä oli opiskellut musiikkiopistossa (23 %) ja 48 % oli opiskellut musiikkia kansalaisopistossa (33 %). Äitien musiikkiharrastuksia olivat musiikinkuuntelu 91 % (84 %), konserteissa käyminen 52 % (59 %), instrumentin soittaminen/yksinlaulu 46 % (34 %), kuorolaulu 25 % (19 %) ja säveltäminen (6 %). *Konservatiivien* isät harrastavat musiikkia lähes samaan tapaan kuin koko vastaajajoukon isät: 80 % isistä harrasti musiikkia jollain lailla. (vrt. s. 97)

TAULUKKO 7 Konservatiivien pitämät musiikin lajit (%) (n = 223)

	pitää (%)	ei pidä (%)
klassinen musiikki	92	3
lastenmusiikki	77	6
hengellinen musiikki	68	11
kansanmusiikki	40	22
elokuva-/viihdemusiikki	12	70

Konservatiiveilla musiikkimaun (asteikolla 1-5) keskiarvot ovat seuraavat: klassinen 4,50, lastenmusiikki 3,97, hengellinen 3,88, kansanmusiikki 3,12, elokuva-/viihdemusiikki 1,95, iskelmä 1,42, pop 1,33, rap, hip hop 1,27, jazz, blues 1,26, rock 1,25, heavy 1,17. Konservatiiveista 92 % kuunteli vapaa-ajallaan klassista musiikkia, 55 % hengellistä musiikkia, 52 % lastenmusiikkia, 19 % kansanmusiikkia. Konservatiivit eivät kuunnelleet muita musiikin lajeja lainkaan. 6 % ei kuunnellut mitään musiikkia vapaa-ajallaan. Yksikään konservatiiveista ei pitänyt popista, rockista, heavysta, rapista tai hip hopista tai jazzista tai bluesista. Ainoastaan 3 % piti jonkin verran iskelmistä.

TAULUKKO 8 Musiikin lajit joista konservatiivit eivät pidä (n = 223)

	ei pidä (%)	ei osaa sanoa (%)
iskelmämusiikki	86	11
pop-musiikki	89	11
rap, hip hop	91	9
rock	92	8
jazz, blues	92	8
heavy	94	6

Konservatiiveilla on keskimääräistä vähemmän muita musiikkiharrastuksia: 22 %:lle musiikkiopisto oli ainoa musiikkiharrastus (vrt. 9 %)<sup>12</sup>. Muita musiikkiharrastuksia olivat musiikinkuuntelu 67 % (77 %), konserteissa käyminen 31 % (40 %), kuorolaulu 19 % (21 %), soitto-/laulutunnit kansalaisopistossa 14 % (11 %), säveltäminen, omien biisien tekeminen 11 %. Koko vastaajajoukkoon verrattuna konservatiivit pitävät soittoharrastusta hiukan, mutta eivät merkittävästi vähemmän tärkeänä, ja pojille soittaminen on selvästi vähemmän tärkeää kuin tytöille.

Koko vastaajajoukkoon verrattuna konservatiivit soittavat selvästi enemmän klassista musiikkia, vähemmän kansanmusiikkia ja huomattavasti vähemmän pop-musiikkia, rockia, iskelmiä, viihdettä tai jazzia. Eroavaisuus ohjelmistossa selittyy osittain myös konservatiivien soitinvalikoimalla, ei ainoastaan erilaisella musiikkimaulla. Konservatiivit tahtovat soittaa mieluiten klassista musiikkia (88 %), lastenlauluja (49 %), hengellistä musiikkia (35 %) ja kansanmusiikkia (32 %). Pop-musiikkia, rockia tai jazzia ei halua soittaa kukaan. Konservatiivien toiveet soitettavien musiikin lajien suhteen eroavat selvästi koko vastaajajoukon mielipiteistä.

Laskin kyselylomakkeen väittämien frekvenssit ja keskiarvot sekä konservatiivien että konservatiivittöjen joukossa ja vertailin niitä koko vastaajajoukon tuloksiin. Tuon tässä esille vain ne keskiarvojen väliset erot, jotka ovat tilastollisesti merkitseviä. Konservatiivit arvioivat soitonopiskeluaan ja opettajiaan kauttaaltaan negatiivisemmin kuin vastaajajoukko keskimäärin, mutta valtaosa eroista ei ollut tilastollisesti merkitseviä. Konservatiivien keskiarvoja laski etenkin poikien kriittisyys.

<i>Saan opettajaltani riittävästi palautetta soittotaitoni edistymisestä.</i>	ka. 4,15* <sup>13</sup>	(s <sup>14</sup> = 1,026, vrt. 4,41)
<i>Opettajani on innostava.</i>	ka. 4,09** <sup>15</sup>	(s = 0,965, vrt. 4,33)
<i>Uskallan sanoa ääneen, jos olen eri mieltä opettajan kanssa.</i>	ka. 3,45*	(s = 1,105, vrt. 3,75)
<i>Opettajani kyselee minun mielipiteitäni, ja saan tulkita soittamiani kappaleita niin kuin itse haluan.</i>	ka. 3,27*	(s = 1,219, vrt. 3,62)

<sup>12</sup> Suluissa koko vastaajajoukon osuus.

<sup>13</sup> \* = tilastollisesti melkein merkitsevä,  $p \leq 0,05$ .

<sup>14</sup> s = otoskeskihajonta.

<sup>15</sup> \*\* = tilastollisesti merkitsevä,  $p \leq 0,01$ .

Konservatiivit ovat keskimääräistä tyytyväisempiä soittoläksyjensä vaikeus- tasoon mutta kokevat voivansa vaikuttaa soittamaansa ohjelmistoon vähemmän kuin koko vastaajajoukko keskimäärin. Vastauksissa on hajontaa, ja lomakekyselyn vastauksista saattoi päätellä, että oppilaan mahdollisuus vaikuttaa soitettavaan ohjelmistoon riippui hyvin paljon soitonopettajasta.

<i>Opettajan antamat soittoläksyt ovat liian vaikeita.</i> (käänn.)	ka. 4,29*	(s = 0,818, vrt. 4,12)
<i>Opettajan antamat soittoläksyt ovat liian helppoja.</i> (käänn.)	ka. 4,26*	(s = 0,950, vrt. 4,01)
<i>Opettaja pyytää minua valitsemaan itse soitettavia kappaleita.</i>	ka. 2,43*** <sup>16</sup>	(s = 1,357, vrt. 2,96)
<i>Tuon/valitsen itse mieleisiäni kappaleita soittotunnille.</i>	ka. 1,88**	(s = 1,209, vrt. 2,29)

Konservatiiveilla on keskimääräistä negatiivisempi asenne esiintymistä kohtaan, vaikka hekin suhtautuvat esiintymisiin järkevästi, hyödyllisinä oppimiskokemuksina. Kuitenkin konservatiivit esiintyvät musiikkiopiston konserteissa keskimääräistä useammin.

<i>Esiintyminen on mukavaa.</i>	ka. 3,53***	(s = 1,041, vrt. 3,89)
<i>Jännitän esiintymistä.</i>	ka. 3,68*	(s = 1,139, vrt. 3,47)
	(käänn.) ka. 2,32 (vrt. 2,53)	
<i>Haluan, että muut huomaavat kuinka hyvin osaan soittaa.</i>	ka. 2,88***	(s = 1,218, vrt. 3,33)
	(tytöt ka. 2,78***)	
<i>Olen saanut musiikkiopiston toiminnan piiristä uusia ystäviä.</i>	ka. 3,23*	(s = 1,499, vrt. 3,63)
	(tytöt ka. 3,35*)	
<i>Olen kokenut upeita elämyksiä soittaessani ryhmässä/orkesterissa.</i>	ka. 3,22*	(s = 1,250, vrt. 3,51)

Konservatiivien kokeman elämyksellisyyden vähäisyyteen voi vaikuttaa se, että 42 % konservatiiveista oli pianisteja, joilla yhteissoittoa on yleensä vähemmän kuin orkesterisoitinten soittajilla, ja se, että 28 % ei ollut osallistunut yhteissoittoon lainkaan. Etenkin konservatiivitytöt suhtautuvat tasosuorituksiin positiivisemmin kuin koko vastaajajoukko keskimäärin. Konservatiivit kokevat kuitenkin saaneensa tasosuorituksistaan keskimääräistä enemmän kritiikkiä.<sup>17</sup> Tilastollisesti merkittävästi konservatiiveilla poikkesi ainoastaan vastaus väitteeseen:

<i>Vertailemme kavereiden kanssa tasosuoritusten tuloksia.</i>	ka. 1,98*	(s = 1,145, vrt. 2,32)
	(tytöt ka. 1,94*)	

Konservatiivit harjoittelevat soittoläksyjä useammin kuin koko vastaajajoukossa keskimäärin (ka. 3,57, s = 1,043, tytöt ka. 3,60, s = 0,917; vrt. 3,44), vaikka pitävätkin soittoharrastusta vähemmän tärkeänä. Konservatiiveilla soittoharrastuksen tärkeys ja harjoittelukertojen tai muun soittelun määrä eivät korreloi lainkaan. Konservatiivit uskovat, että soittoläksyjä pitäisi harjoitella opettajan mie-

<sup>16</sup> \*\*\* = tilastollisesti erittäin merkitsevä,  $p \leq 0,001$ .

<sup>17</sup> 24 % konservatiiveista ei ollut suorittanut vielä yhtään tasosuoritusta, 42 % oli suorittanut perustaso 1:n, 17 % perustaso 2:n, 11 % perustaso 3:n ja 6 % opistotason.

lestä useammin kuin vastaajajoukossa keskimäärin (65 % joka päivä, 15 % 5-6 kertaa/vko). Konservatiiviytyöt soittelevat muuta kuin soittoläksyjä merkittävästi enemmän kuin vastaajat keskimäärin (ka. 3,59, s = 1,366; p = .025; vrt. 3,125, s = 1,518). Vanhemmat muistuttavat konservatiiveja keskimääräistä useammin soittoläksyjien harjoittelusta (ka. 2,98, s = 1,631, p = .034; vrt. 3,13).

Konservatiivien käsitykset opettajien opetustaidosta ovat kauttaaltaan hieman keskimääräistä negatiivisempia, mutta tämä johtuu useimmiten poikien vastauksista. Myös tavoitteita ja hallinnankokemuksia koskeviin väittämiin konservatiivit vastasivat kauttaaltaan hieman keskimääräistä negatiivisemmin. Tilastollisesti merkittävästi matalampia olivat konservatiiveilla seuraavat väittämät:

<i>Tahdon oppia soittamaan aina vain paremmin.</i>	ka. 4,55*	(s = 0,744, vrt. 4,69)
<i>Soittaminen on usein ikävää. (käänn.)</i>	ka. 4,31***	(s = 0,957, vrt. 4,47)
<i>Soittaessa olen onnellinen.</i>	ka. 3,91**	(s = 0,897, vrt. 4,18)
<i>Tahtoisin aikuisena musiikin ammattilaiseksi.</i>	ka. 2,69*	(s = 1,282, vrt. 3,06)
<i>Omasta mielestäni en ole hyvä soittaja. (käänn.)</i>	ka. 3,52***	(s = 0,975, vrt. 3,82)
<i>Soittotaidosta on minulle hyötyä.</i>	ka. 4,27**	(s = 0,869, vrt. 4,45)

#### **Konservatiiviytyttöjen tilastollisesti merkittävästi poikkeavat käsitykset:**

<i>Osaan soittaa kauniisti.</i>	ka. 3,78*	(s = 0,986, vrt. 4,07)
<i>Omasta mielestäni en ole hyvä soittaja. (käänn.)</i>	ka. 3,45***	(s = 1,006, vrt. 3,82)
<i>Soittaessa olen onnellinen.</i>	ka. 3,96*	(s = 0,889, vrt. 4,18)
<i>Tahtoisin aikuisena musiikin ammattilaiseksi.</i>	ka. 2,65**	(s = 1,262, vrt. 3,06)
<i>Soittotaidosta on minulle hyötyä.</i>	ka. 4,34*	(s = 0,798, vrt. 4,45)

### **2.1.4 Summamuuttajat ja regressioanalyysi**

Lomakekyselyn tulokset olivat yleensä ottaen niin positiivisia, että tuloksista on vaikea suoraan tehdä johtopäätöksiä, kuinka musiikkioppilaitosten toimintaa voisi kehittää. Kyselystä voi kuitenkin päätellä, että oppilaat eivät juurikaan kyseenalaista musiikkioppilaitosten käytänteitä. Halusin selvittää nimenomaan sitä, miten soitonopettajan toiminta vaikutti oppilaan motivaatioon, kompetenssin tunteeseen, soittamisen määrään ja tulevaisuuden suunnitelmiin. Koska kyselylomake sisälsi paljon kysymyksiä ja väittämiä, ryhmittelin väittämät aihepiireittäin ja loin niistä 12 summamuuttujaa. Summamuuttujia muodostaessani otin huomioon itsemääräytymisteorian korostamat autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden kokemukset (Ryan & Deci 2000a). Summamuuttujien reliabiliteetin laskin ja arvioin Cronbachin alfan avulla. Jotkut kyselylomakkeen väittämistä olisivat laskeneet summamuuttujan reliabiliteettia tai eivät korreloineet toisten väittämien kanssa, joten jätin ne pois summamuuttujista. Kaikkien summamuuttujien osalta alfan arvo on suurempi kuin 0,60 (vrt. Metsämuuronen 2009, 548–549). Väittämä ”*Opettajani kehuu minua, kun soitan hyvin tai olen oppinut uutta*” sisältyy kahteen summamuuttujaan ensinnäkin siksi, että väittäjä on mielestäni kaksiselitteinen, eli se voi liittyä sekä opettajan antamaan palautteeseen että opettajan korostamaan kompetenssiin. Toinen syy on



se, että ilman tätä väittämää opettajan korostaman kompetenssin summamuuttujan alfa olisi jäänyt liian matalaksi.

Muodostamani summamuuttujat ovat kolme selitettävää muuttujaa:

<i>oppilaan kompetenssi</i>	= oppilaan käsitys musiikillisesta lahjakkuudestaan ja soittotaidostaan
<i>oppilaan tulevaisuus</i>	= oppilaan tavoitteet soitonopiskelun suhteen sekä suunnitelmat aikuisiän musiikkiharrastusten suhteen
<i>merkityksellisyys</i>	= oppilaan harjoittelu- ja soittelumäärä, soittamisen mieluisuus sekä soitonopiskelun tärkeys muihin harrastuksiin verrattuna

sekä yhdeksän selittävää muuttujaa:

<i>kaverit</i>	= kavereiden merkitys tai vaikutus soitonopiskeluun
<i>tutkinnot</i>	= oppilaan asenne tasosuorituksia kohtaan
<i>läksyt</i>	= soitetun ohjelmiston ja kotitehtävien mieluisuus
<i>opettajan palaute</i>	= opettajalta saatu palaute
<i>opettajan opetustaito</i>	= oppilaan käsitys opettajan ammattitaidosta
<i>opettaja: kompetenssi</i>	= opettajalta saatu kannustus ja positiivinen palaute
<i>opettaja: autonomia</i>	= opettajan tarjoamat mahdollisuudet oppilaan autonomian kokemuksen lisäämiseksi
<i>opettaja: läheisyys</i>	= oppilaan käsitys opettajasuhteen luottamuksellisuudesta ja läheisyydestä
<i>opettaja: persoona</i>	= oppilaan käsitys opettajan persoonasta

Summamuuttujiin kootut ja sisällytetyt väittämät löytyvät LIITTEESTÄ 5.

Summamuuttujien keskiarvot olivat korkeita (asteikolla 1-5, *tärkeys* asteikolla 1-3) ja antoivat oppilaiden kokemuksista positiivisen kuvan etenkin soitonopettajien ammattitaitoon ja persoonaan liittyvien väittämien osalta. Lukuun ottamatta opettajan korostamaa autonomiaa sekä harjoittelumäärää summamuuttujat eivät noudattaneet normaalijakaumaa vaan olivat vinoja (vrt. s. 95). *Soittamisen merkityksellisyyttä* kuvaava summamuuttuja sisälsi sekä sen, miten mieluista ja tärkeää soittaminen oppilaalle on, että myös oppilaan harjoittelun ja muun soitelun määrän. Koska harjoittelumäärä on merkittävä edellytys soittotaidon kehittymiselle, purin merkityksellisyyttä kuvaavan summamuuttujan osiin siten, että irrotin siitä harjoittelu- ja soittelumääriä sekä soittoharrastuksen tärkeyttä kuvaavan muuttujan ja loin uuden soittamisen *mieluisuutta* kuvaavan summamuuttujan ("Tykkään soitella itsekseni." "Soittaminen on mukavaa." "Nautin saadesani soitella itsekseni." "Soittaessa olen onnellinen." "Soittaminen on usein ikävää.")

TAULUKKO 9 Summamuuttujien keskiarvot (n = 223)

**Summamuuttujien keskiarvot:**

	kaikki	konservatiivit	konservatiivitytöt
opettaja: palaute	4,48	4,40	4,54
opetustaito	4,37	4,29	4,33
opettajan persoona	4,37	4,31	4,33
opettaja: kompetenssi	4,36	4,32	4,43
ohjelmisto	3,99	4,05	4,05
tutkinnot	3,65	3,70	3,77
opettajan läheisyys	3,59	3,50	3,53
kaverit	3,46	3,34	3,51
opettaja: autonomia	2,92	2,63***	2,61**
merkityksellisyys	4,13	4,13	4,22
mieluisuus	4,42	4,35	4,42
tärkeys	2,25	2,15	2,22
harjoittelu	3,44	3,57	3,60
muu soittelu	3,13	3,38	3,58*
oppilaan kompetenssi	4,07	3,90**	3,86*
oppilaan tulevaisuus	4,06	3,92*	4,00

Vertailin konservatiivien vastausten keskiarvoja muun vastaajajoukon keskiarvoon. Koska summamuuttujien jakaumat eivät noudattaneet normaalijakaumaa, käytin vertailussa Mann-Whitneyn U-testiä. Konservatiivien vastaukset poikkesivat muun joukon vastauksista tilastollisesti merkitsevästi opettajan tarjoaman autonomian ( $p=.001$ ), oppilaan kokeman kompetenssin ( $p=.009$ ) ja soittoharrastuksen jatkuvuuden ( $p=.033$ ) kohdalla. Myös opettajan persoonan ( $p=.076$ ), kavereiden ( $p=.077$ ) ja opetustaidon ( $p=.097$ ) välillä oli merkittäviä (.10) eroja. Konservatiivityttöjen vastaukset poikkesivat muun vastaajajoukon vastauksista etenkin oppilaan tarjoaman autonomian ( $p=.002$ ), oppilaan kompetenssin tunteen ( $p=.011$ ) sekä muun soittelun ( $p=.025$ ) suhteen.

Konservatiivit suhtautuvat opettajan opetustaitoon ja persoonaan keskimääräistä kriittisemmin ja näkevät kavereiden vaikutuksen soittoharrastukseen keskimääräistä vähäisempänä. Konservatiivityttöjen (n = 51) kohdalla näitä eroja ei kuitenkaan ole, mistä voidaan päätellä, että negatiivisempi asenne on nimienomaan konservatiivipojilla (n = 15). Konservatiivit, sekä tytöt että pojat, kokevat opettajan tarjoavan heille vähemmän autonomiaa, mahdollisuuksia vaikuttaa omaan opiskeluunsa. Samoin konservatiivit, erityisesti tytöt, arvioivat oman taitotonsa ja lahjakkuutensa keskimääräistä matalammaksi. Tulevaisuuden näkymät soittotaidon kehittämisen ja musiikkiharrastuksen elinikäisen jatkumisen suhteen ovat konservatiiveilla muita matalampia.

Laadin summamuuttujista korrelaatiomatriisin (LIITE 11, Summamuuttujien korrelaatioita: kaikki vastaajat). Tarkoitukseni oli selvittää, kuinka soiton-

opettajan persoona, läheinen (luottamuksellinen) suhde opettajaan, opettajan painottama autonomia, opettajan painottama kompetenssi, opettajan opetustaito, opettajan palautteenanto, soitettava ohjelmisto, tutkinnot tai kaverit korreloivat oppilaan kompetenssin tunteen, oppilaan tulevaisuuden suunnitelmien ja soittamisen merkityksen/tärkeyden/soittamisesta nauttimisen kanssa. Laskin korrelaatiot Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella.

Kun tutkin korrelaatioita Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella, korrelaatiot asettuivat seuraavalla tavalla. Oppilaan kompetenssin tunteen korrelaatiot olivat melko matalia, mutta eniten korreloivat opetustaito ( $\rho = .439$ ) ja opettajan korostama kompetenssi ( $\rho = .330$ )<sup>18</sup>. Tämän perusteella se, että oppilas ymmärtää opettajan opetuksen, on oppilaan kompetenssin tunteen kannalta tärkeämpää kuin opettajan antama positiivinen palaute. Harjoittelumäärän korrelaatiot olivat matalia, mutta eniten harjoittelumäärän kanssa korreloivat ohjelmisto ( $\rho = .352$ ), opettajan sallima autonomia ( $\rho = .273$ ) ja opettajan korostama kompetenssi ( $\rho = .258$ ) sekä tutkinnot ( $\rho = .254$ ). Soittamisen mieluisuuden korrelaatio olivat kauttaaltaan korkeampia, ja eniten korreloivat ohjelmisto ( $\rho = .480$ ), kaverit ( $\rho = .450$ ), opetustaito ( $\rho = .438$ ). Soittamisen *merkityksellisyys* korreloi eniten ohjelmiston ( $\rho = .482$ ), kavereiden ( $\rho = .461$ ) ja opetustaidon ( $\rho = .403$ ) kanssa.

Soittoharrastuksen *jatkuvuuden* kanssa korreloivat eniten kaverit ( $\rho = .403$ ), tutkinnot ( $\rho = .398$ ), kompetenssin tunne ( $\rho = .349$ ), opetustaito ( $\rho = .333$ ) ja ohjelmisto ( $\rho = .319$ ) sekä luonnollisesti soittamisen mieluisuus ( $\rho = .633$ ). Mielenkiintoista on, että vaikka soittamisen jatkuvuus ja soittamisen merkityksellisyys korreloivat keskenään, ei oppilaan tuntema kompetenssi näytä nousevat kovinkaan tärkeään rooliin jatkuvuuden ja merkityksellisyyden suhteen.

Muodostin regressioanalyysillä erilaisia malleja oppilaan kompetenssin kokemukselle, harjoittelumäärälle, soittamisen merkityksellisyydelle, mieluisuudelle ja harrastuksen jatkuvuudelle (TAULUKKO 10). Regressioanalyysia varten tutkin residuaalien normaalisuuden ja homoskedastisuuden. Koska valtaosa (10) summamuuttujista oli vinoja, muodostin näille muuttujille muunnokset. Regressioanalyysissä käytin askeltavaa menettelyä. (vrt. s. 95.) Oppilaan *kompetenssin kokemuksen* malliin SPSS valitsee muuttujiksi opetustaidon, opettajan korostaman kompetenssin ja palautteen. Mallin selitysaste on kuitenkin vain 26,5 % (korjattuna 25,4 %). Huomattava on, että kompetenssin kokemus korreloi merkityksellisyyden kanssa vain  $\rho = .360$  ja harrastuksen jatkuvuuden kanssa  $\rho = .349$ . Mieluisuuden kanssa kompetenssin kokemuksen korrelaatio oli  $\rho = .427$ . Soitonopiskelijalla kehittyy helposti korkea itsekriittisyys ja useimmiten itsekriittisyys kasvaa nimenomaan taitojen kehittymisen myötä.

*Harjoittelumäärän* kohdalla SPSS valitsee muuttujista merkityksellisimpinä mukaan ohjelmiston, opettajan tarjoaman autonomian sekä tutkinnot, mutta mallin selitysaste jää matalaksi, vain (R Square) 18,3 %:iin, korjattuna (Adjusted R Square) 17 %. Myös soittoharrastuksen *tärkeyden* kohdalla selitysaste jäi hyvin

<sup>18</sup> Merkitsevyyden perusteella ei voi tehdä johtopäätöksiä korrelaatiosta perusjoukossa, koska korrelaatio on laskettu tämän aineiston harkinnanvaraisesta näytteestä. Merkitsevyydestä on tuloksissa toissijainen, koska korrelaatioon kohdistuu harvoin niin tarkkoja odotuksia. (Alkula ym. 1994, 241.)

matalaksi, vain 12,4 % (korjattuna 11,6 %), mutta keskeisimmäksi muuttujaksi SPSS nostaa nimenomaan kaverit ja toiseksi ohjelmiston. Soittamisen mieluisuuden tärkeimmiksi muuttujiksi valikoituivat ohjelmisto, kaverit, opettajan korostama kompetenssi sekä opetustaito. Mieluisuuden selitysaste näillä muuttujilla oli 42 % (korjattuna 39,3 %). *Merkityksellisyyden* (soittomäärä, mieluisuus, tärkeys) kohdalla keskeisiksi selittäviksi muuttujiksi valikoituvat ohjelmisto, kaverit, opettajan korostama kompetenssi sekä tutkinnot. Näillä muuttujilla merkityksellisyyden mallin selitysaste on 42,6 %, korjattuna 41,4 %. (Jos muuttujiin lisätään vielä opetustaito, selitysaste on 43,4 %, korjattuna 42 %.)

*Soittoharrastuksen jatkuvuuden* mallissa selittäviksi muuttujiksi valikoituivat kaverit, tutkinnot ja opettajan korostama kompetenssi. Mallin selitysaste oli 34,8 % (korjattuna 33,8 %). Toisaalta jatkuvuus korreloi voimakkaimmin soittamisen merkityksellisyyden ( $\rho = .665$ ) ja mieluisuuden ( $\rho = .633$ ) kanssa. Jos jatkuvuutta ennustavaan malliin lisätään muuttajiksi soittamisen mieluisuus, mallin (mieluisuus + tutkinnot + kaverit) selitysaste kohoaa 51,5 %:iin (50,8 %).

TAULUKKO 10 Yhteenveto korrelaatioista ja regressioanalyysistä

		Spearmanin järjes- korrelaatiokerroin
OPPILAAN KOMPETENSSIN TUNNE		
korrelaatiot:	opetustaito	.439
	opettaja: kompetenssi	.330
regressioanalyysi:	opetustaito	
selitysaste 26,5 %	opettaja: kompetenssi	
(korjattuna 25,4 %)	opettaja: palaute	
HARJOITTELUMÄÄRÄ		
korrelaatiot:	ohjelmisto	.352
	opettaja: autonomia	.273
	opettaja: kompetenssi	.258
	tutkinnot	.254
regressioanalyysi:	ohjelmisto	
selitysaste 18,3 %	opettaja: autonomia	
(korjattuna 17 %)	tutkinnot	
SOITTAMISEN MIELUISUUS		
korrelaatiot:	ohjelmisto	.480
	kaverit	.450
	opetustaito	.438
regressioanalyysi:	ohjelmisto	
selitysaste 42 %	kaverit	
(korjattuna 39,3 %)	opettaja: kompetenssi	
	opetustaito	

## SOITTAMISEN MERKITYKSELLISYYS

korrelaatiot:	ohjelmisto	.482
	kaverit	.461
	opetustaito	.403
regressioanalyysi: selitysaste 42,6 % (korjattuna 41,4 %)	ohjelmisto	
	kaverit	
	opettaja: kompetenssi	
	tutkinnot	

## SOITTOHARRASTUKSEN JATKUVUUS

korrelaatiot:	kaverit	.403
	tutkinnot	.398
	opetustaito	.333
	ohjelmisto	.319
	<i>mieluisuus</i>	.633
	<i>kompetenssin tunne</i>	.349
regressioanalyysi: selitysaste 34,8 % (korjattuna 33,8 %)	kaverit	
	tutkinnot	
	opettaja: kompetenssi	

Konservatiivit ovat yhtenäisempi ryhmä, ja heidän kohdallaan mallien selityksasteet olivat koko vastaajajoukkoa korkeammat, lukuun ottamatta oppilaan kompetenssin kokemusta ja soittoharrastuksen tärkeyttä. Kompetenssin kokemuksen mallin muodosti yksin opetustaito, selityksaste jäi matalaksi, vain 14,5 (13)<sup>19</sup> %:iin. Tärkeyden kohdalla mallia ei muodostunut oikeastaan lainkaan. Harjoittelumäärän mallin muodostivat kaverit ja ohjelmisto, selityksaste 28,8 (26,3) %. Soittamisen mieluisuuden mallin selityksaste oli 49,2 (45,5) % ja sen muodostivat opetustaito, kaverit, ohjelmisto sekä opettajan korostama kompetenssi. Soittamisen merkityksellisyyden mallissa muuttujina olivat kaverit, ohjelmisto ja opettajan korostama kompetenssi, ja sen selityksaste oli 46,1 (43,2) %. Soittoharrastuksen jatkuvuuden mallin muodostivat soittamisen mieluisuus, tutkinnot ja opettajan sallima autonomia, ja sen selityksaste kohosi 58,9 (56,8) %:iin.<sup>20</sup>

Regressioanalyysi ei tuo esiin valmiita malleja, joilla voisi ennustaa oppilaan edistymistä ja menestymistä soitto-opinnoissa tai soittoharrastuksen jatkuvuutta.<sup>21</sup> Summamuuttujat eivät ole normaalijakauman mukaisia, ja ne korreloivat toisalta keskenään. Kun oppilaat ovat lomakekyselyn tulosten perusteella tyytyväisiä soittonopettajiensa ammattitaitoon ja persoonaan, regressioanalyysi nostaakin esiin sellaisia seikkoja, jotka muuten jäisivät huomiotta (TAULUKKO 10). Opettajan auktoriteettia ei juurikaan kyseenalaisteta, joten mielenkiintoista on nimenomaan kavereiden ja harjoiteltavan ohjelmiston vaikutus

<sup>19</sup> Suluissa selityksaste korjattuna.

<sup>20</sup> Kun soittoharrastuksen jatkuvuuden malliin lisättiin mieluisuuden, tutkintojen ja autonomian lisäksi opettajan persoona, selityksaste oli 59,8 (57) %.

<sup>21</sup> Selityksasteet jäävät alle 60 prosentin (Heikkilä 1999, 243).

soittoharrastukseen. Vaikka vastaajat ovat suhteellisen tyytyväisiä opettajien antamiin soittoläksyihin, on soitettavalla ohjelmistolla suuri vaikutus, ei vain harjoittelumäärään, vaan myös mieluisuuteen ja soittoharrastuksen merkityksellisyyteen yleensä. Harjoiteltava ohjelmisto onkin tärkein muuttuja harjoittelumäärän, soittamisen mieluisuuden ja yleensä merkityksellisyyden kannalta, ja soittoharrastuksen tärkeyden suhteen ohjelmisto on toiseksi merkittävin muuttuja.

Soitonopiskelu ja harjoittelu ovat käytännössä yksinäistä puuhaa, johon kaverit eivät juuri puutu. Siksi onkin mielenkiintoista, että nimenomaan kaverit osoittautuivat soittoharrastuksen tärkeyden ja jatkuvuuden kannalta tärkeimmäksi ja soittoharrastuksen mieluisuuden ja merkityksellisyyden kannalta toiseksi tärkeimmäksi muuttujaksi. Kavereiden eli vertaisryhmän merkitys lieneekin juuri soittajaidentiteetin syntymisessä. Vaikka soittaminen koetaan enimmäkseen henkilökohtaisena toimintana, ja soittotaidon edistyminen vaatii yksinäistä harjoittelua, on soittajalle tärkeää tuntee kuuluvansa jonkinlaiseen soittajien yhteisöön, olkoonpa se sitten käytännössä kuinka löysä tai hajanainen tahansa.

Myös konservatiivien joukossa ohjelmiston merkitys oli suuri, mutta hie-man keskimääräistä vähäisempi – toisaalta konservatiivit olivat keskimääräistä tyytyväisempiä soittamaansa ohjelmistoon. Konservatiiveilla kaverit korostuivat harjoittelumäärässä ja soittamisen merkityksellisyydessä yleensä, soittamisen mieluisuudessa kaverit olivat toisella sijalla.

Lomakekyselyn pohjalta soitonopettajan keinoja oppilaan motivoimiseksi näyttävät olevan oppilaalle mieluinen ohjelmisto, yhteisöllisyyden korostaminen, selkeä opetustapa sekä kannustava palaute. Tutkinnot nousevat jonkinlaiseksi selittäväksi muuttujaksi sekä soittoharrastuksen jatkuvuuden että soittamisen merkityksellisyyden suhteen. Voidaan kuitenkin kysyä, ovatko tutkinnot selittävä vai selitettävä tekijä soittoharrastuksen jatkuvuuden suhteen: positiivinen asenne tasosuorituksia kohtaan voidaan nähdä myös opiskelun tavoitteena, ilmentymänä tavoitteellisesta opiskelusta. Lomakekysely jättää monia avoimia kysymyksiä.

## **2.2 Laadullinen aineisto**

### **2.2.1 Videoanalyysin yhteenvetoa ja vertailua**

Aluksi vertaan eri opettajien tärkeimpiä tunnuslukuja toisiinsa:

TAULUKKO 11 Videoanalyysin yhteenvetoa ja vertailua

		LEENA	TIINA	STANISLAV	
OPPILAS SOITTAA		39	27	60	(% tunnin kestosta)
OPETTAJA SOITTAA (viulua)		12	(16) 27	19	(% tunnin kestosta)
OPPILAS PUHUU		1,6	3,3	3,4	(% tunnin kestosta)
OPETTAJA PUHUU (oppilaalle)		37	(47) 50	26	(% tunnin kestosta)
	opettaa	31	41	23	(% tunnin kestosta)
	kysyy	17	27	7	(% repliikeistä)
	opetuspuhe	83	87	87	(% koko puheajasta)
	opettaa	32	41	52	(% opetuspuheen repliikeistä)
	antaa palautetta	24	12	25	(% opetuspuheen repliikeistä)

SOITTAMINEN. Kaikkein eniten oppilas soitti Stanislavin tunneilla 60 % (tai 58 %) soittotunnista. Stanislav pyrki nimenomaan tehokkuuteen, ja opettaja harjoitutti oppilasta lähes tauotta soittotunnin alusta loppuun asti. Kun opettajakin soitti lähes 20 % soittotunneista, oppituntien kokonaiskestosta noin 75 % oli viulunsoittoa. Oppilaalla soittojaksoja oli yhteensä 284 ja opettajalla 308, mutta oppilas soitti tunneilla yli kolme kertaa kauemmin kuin opettaja. Tämä merkitsee sitä, että Stanislav demonstroi soittimellaan usein, mutta oppilaan soittojakso-ot olivat suhteellisesti pitempiä, keskimäärin 24 sekuntia<sup>22</sup>. Oppilaan keskimääräiset soittojakso-ot pitenevät lukukauden kuluessa, niiden ollessa ensimmäisellä analysoidulla tunnilla keskimäärin 17 sekuntia, toisella 23 sekuntia ja kolmannella 38 sekuntia. Opettaja soitti keskimäärin seitsemän sekuntia, ja opettajan soittojaksojen pituudet lyhenivät hieman lukukauden edetessä (8:sta 6,5 sekuntiin). Muutokset johtuvat siitä, että ensimmäisellä analysoidulla tunnilla opettaja ja oppilas olivat kahden kesken, mutta toisella ja kolmannella tunnilla paikalla oli osan ajasta myös säestäjä, ja säestäjän läsnäolo pidensi oppilaan ja vähensi opettajan soittojaksoja. Stanislav soitti eniten (26 % oppituntin kestosta) juuri ensimmäisellä tunnilla, jolloin kappaleiden opiskelu oli vielä aluillaan. Oppilas soitti pisimmillään yhtäjaksoisesti 9 minuuttia 58 sekuntia, opettajakin 60 sekuntia. Oppilaan pisimmät soittojakso-ot tapahtuivat nimenomaan kolmannella analysoiduista tunneista, jolloin oppilas soitti säestäjän kanssa tutkintokappaleitaan kokonaisuudessaan läpi. Toisaalta taas silloin, kun opettaja ja oppilas olivat tunnilla kahden kesken, kappaleita hiottiin erityisen tarkasti, ja oppilaan soittojakso-ot saattoivat olla hyvinkin lyhyitä, sillä Stanislav keskeytti oppilaan soiton yhtenäen. Valtaosa opettajan soittojaksoista (224 kertaa, 73 % soitto-kerroista) oli malliksi soittamista. 33 kertaa opettaja soitti oppilaan tukena. Stanislav demonstroi 31 kertaa oppilaan vääränlaista soittamista, mutta useimmat näistä sisältyvät mallikisoittamiskertoihin. Opettajan soittoaikaan on laskettu myös viulujen virittämiseen käytetty aika.

<sup>22</sup> Vrt. Siebenaler 1997: tehokkailla tunneilla 6 sekuntia, tehottomilla 41 sekuntia.

Leenan tunneilla oppilas soitti vajaat 40 % oppituntien kestosta. Oppilaan soittojakso kesti keskimäärin 19 sekuntia<sup>23</sup>, mutta oppilaan pisin soittojakso oli 3,21 minuuttia. Opettaja soitti noin 12 % soitto tuntien yhteiskestosta, ja opettajan keskimääräinen soittojakso oli 7 sekuntia. Opettajalle kertyi soittojaksoja lähes yhtä paljon kuin oppilaalle, mutta opettaja soitti yleensä hyvin lyhyitä jaksosia kerrallaan. Leena soitti opettaessaan yllättävän vähän, sillä opettajan soittoaikaan on laskettu myös viulujen virittämiseen kuuluva aika sekä ne kerrat, kun opettaja soitti oppilaalle pelkkää aloitussäveltä. Jos opettajan soitosta vähennetään viritykset ja aloitussävelet, opettaja soitti 13,64 minuuttia eli noin 10 % tunneista. Opettajan soittojaksojen yhteispituutta lisää se, että opettaja soitti kolmannella analysoidulla soitto tunnilla oppilaan kanssa duettoja, ja tuolloin hän soitti oppilaalle malliksi aivan uusia kappaleita. Opettajan pisin soittojakso oli 46 sekuntia, jonka hän soitti duettoa oppilaan kanssa. Opettajan 147 soittojaksoista vain kolme oli soittamista oppilaan tukena.

Yllättävää on, että kaikkein vähiten oppilas soitti Tiinan tunneilla, vain 27 % oppituntien kestosta, sillä näistä tunneista jäi ensivaikutelmana mieleen musisointi ja soittamisen ilo. Tiinan tunneilla soitettiin selvästi vähemmän kuin aiemmissa tutkimuksissa<sup>24</sup>. Perustason oppilaat soittivat vajaat 25 % tunneistaan, mutta opistotason oppilas 33 % tunnin kestosta. Tiina soitti itse yhtä paljon kuin oppilaansa eli 27 % tuntien kestosta. Soittokertoja opettajalle kertyi oppilaita enemmän. Tämä selittyy sillä, että viulun soittamisen lisäksi Tiina myös säesti oppilaita pianolla. Pelkästään viulua Tiina soitti 16 % oppituntien kestosta. Kaikkein nuorimman, alle kouluikäisen oppilaan tunnilla Tiina soitti yhteensä vain 15,5 % tunnista. Viulua Tiina soitti nuorimman oppilaan tunnilla 2,5 %, 1-tasoisien 12 %, 2-tasoisien 16,5 % ja opistotasoisien oppilaan tunnilla 25 % tunnin kestosta. Mitä edistyneempi oppilas oli kyseessä, sitä enemmän opettaja soitti viulua ja suhteellisesti vähemmän pianoa. Opettajan viulunsoitosta oli 55 % malliksi soittamista ja 24 % oppilaan tukena soittamista.

Opettajista tunneilla musisoi eniten Tiina, mutta jos otetaan huomioon vain viulunsoitto, erot tasoittuvat: Stanislav soitti 19 %, Tiina 16 % ja Leena 12 % oppituntien pituudesta. Leenan ja Stanislavin soitosta malliksi soittamista oli yli 70 %. Tiina soitti muita opettajia vähemmän malliksi (55 %), mutta muita opettajia enemmän oppilaan mukana ja tukena (24 %). Stanislavin soitosta 11 % ja Leenan vain 2 % oli oppilaan tukena soittamista. Opettajien soittomäärät vastaavat aiempia tutkimuksia<sup>25</sup>.

PUHE. Opettajasta riippumatta oppilaat puhuivat tunnilla vähän, Stanislavin tunnilla 3,4 %, Tiinan tunnilla 3,3 % ja Leenan tunnilla 1,6 % kokonaisajasta<sup>26</sup>. Stanislavin tunneilla oppilas puhui vähän ja soitti paljon, mikä vastaa Speerin (2004) tuloksia. Sen sijaan opettajien puheliaisuudessa on eroja: selvästi eniten puhui Tiina, 50 % tunnista, Leena puhui 37 % ja Stanislav 26 %. Kansainvälisiin

<sup>23</sup> Vrt. Siebenaler 1997: tehokkailla tunneilla 6 sekuntia, tehottomilla 41 sekuntia.

<sup>24</sup> Vrt. Speer 2004: 42 %; Colprit 2000: 41 %; Duke 1999: 56 %; Kostka 1984: 57 %.

<sup>25</sup> Vrt. Speer 2004: 16 %; Colprit 2000: 20 %; Duke 1999: 27 %.

<sup>26</sup> Vrt. Colprit 2000: 3 %; Duke 1999: 11 %.



tutkimuksiin verrattuna keskipohjalaiset opettajat eivät puhu erityisen paljon<sup>27</sup> Naisopettajat pyrkivät aktiivisesti vuorovaikutukseen oppilaan kanssa. Tiinan repliikeistä 27 % oli kysymyksiä, Leenan repliikeistä 17 %. Stanislavin repliikeistä vain 7 % oli kysymyksiä oppilaalle (vrt. Duke 1999: 10 % puheesta).

Stanislavin ja Marketan välinen verbaalinen kommunikointi oli tosi asiassa vähäisempää kuin prosenttiluvut osoittavat. Stanislav ilmaisi itseään hyvin niukasti, lyhytsanaisesti mutta tehokkaasti. Kun Stanislav huusi "ei!", Marketta tiesi, että opettaja oli tyytymätön soittoon ja halusi oppilaan keskeyttävän välittömästi. Marketan "puheen" repliikeistä valtaosa on pään nyökkäyksiä ja hymähdyksiä, ja sekä Stanislavin että Marketan "puheen" määrään sisältyy paljon eleitä. Soittotunneilla siis kirjaimellisesti "puhuttiin" selvästi vähemmän kuin tunnusluvut antavat ymmärtää. Katsoin kuitenkin olennaiseksi merkitä muistiin myös Stanislavin ja Marketan välisen elekielen, koska huomasin, että opettaja ja oppilas olivat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään, vaikka sanaakaan ei välttämättä vaihdettu. Jos olisin nostanut esiin ainoastaan verbaalisen kommunikoinnin, opettajan ja oppilaan välinen viestintä olisi jäänyt huomattavasti todellista vuorovaikutusta vähäisemmäksi. Koska Stanislavilla ja Marketalla oli takanaan 11 vuoden pituinen yhteistyö, kykeni Marketta, kuten hän haastattelussa totesi, lukemaan paljon palautetta suoraan opettajansa kasvoilta.

Marketan "puheeseen" on laskettu myös hymähdykset, tuhahtukset, naurahdukset, pään nyökkäykset sekä sellaiset eleet (esim. jousella huitaisut), joilla hän mitä ilmeisimmin viesti jotakin opettajalle. Oppilas saattoi vastata kysymykseen esim. nostamalla viulunsa ylös. Oppilas puhui vähän, eikä hänen mielipidettään kysytty kuin kerran. Marketta keskittyi intensiivisesti soittamiseen ja opettajan opetukseen, mutta käyttäytyi näissä rajoittavissa puitteissa kuitenkin melko spontaanisti ja ilmaisi mielialojaan. Kun oppilas turhautui opettajan vaatimuksiin ja omaan osaamattomuuteensa, hän monesti tuhahteli itsekseen, huitoi äkkinäisiä liikkeitä jousellaan ja saattoi riuhtaista viulunsa nopeasti alas. Marketan erilaisia repliikkejä tuntien aikana on laskettu yhteensä 318, Stanislavin repliikkejä on 983. Oppilaan repliikkien lukumäärä on vajaa kolmannes opettajan repliikkien määrästä, mutta oppilaan "puheen" yhteispituus on vain 13 % opettajan puheen pituudesta. Marketta siis reagoi opettajan opetukseen ja ilmaisi itseään lyhyesti mutta suhteellisen usein. Oppilaan repliikkien pituuden keskiarvo oli vain reilu sekunti (1,245 s), ja oppilaan pisin repliikki oli reilut 5 sekuntia. Marketan kommentteista 16 (5 %) oli kysymyksiä, 64 (20 %) vastauksia opettajan esittämiin kysymyksiin ja 64 (20 %) ns. spontaania puhetta<sup>28</sup>. Valtaosa oppilaan puheesta oli opettajan puhetta myötäileviä lyhyitä sanoja, hymähdyksiä tai nyökkäyksiä. Osa Marketan repliikeistä oli reaktioita ja tyytymättömyyden ilmauksia omaa soittoaan kohtaan. Oppilaan puheesta 75 % liittyi opetukseen, opetukseen liittyvästä puheesta 15 % on vastauksia opettajan kysymyksiin. Marketan esittämät opetusta koskevat kysymykset liittyivät useimmiten siihen,

<sup>27</sup> Vrt. Speer 2004: 65 % opetusajasta; Colpritt 2000: 45 % opetusajasta; Duke 1999: 65 % + laulu 9 % opetusajasta; Kostka 1984: 42 % tunnista.

<sup>28</sup> Määrittelen ns. spontaanin puheen "puheeksi", joka ei ole välitöntä reagoimista opettajan puheeseen tai tekoihin.

mistä opettaja halusi oppilaan aloittavan soittamisen, muutama kysymyksistä liittyi sormituksiin ja huiluääniin. Marketta vastaili muutaman kerran myös säestäjän esittämiin kysymyksiin.

Stanislavin ”puheeseen” on laskettu myös opetukseen liittyvät merkittävimmät, yksiselitteiset eleet. Näitä ovat äänekkäät huokaukset, pään puistelemiset ja nyökytykset, tuhahdukset, suun maiskautukset, merkityksellisiksi tarkoitettut rykäisy, korvan hieromiset ja laulamiset. Lisäksi olen laskenut opettajan ”puheeseen” käsien läimäytykset, jousella huitaisut, hakkaamiset jousella pöytään (Stanislav keskeytti kappaleen usein tällä tavoin), vieraskieliset keskustelut säestäjän kanssa sekä oppilaalle soiton aikana annetut, eleillä ilmaistut ohjeet (esim. jousikäden ranteen joustamista kuvaava ele). Stanislavin eleiden tulkitseminen ”puheeksi” tai eleiden rajaaminen ”puheen” ulkopuolelle oli ongelmallista, sillä opettaja eläytyi jatkuvasti oppilaan soittoon ja teki siitä jatkuvasti huomioita. Marketta seurasi tarkasti Stanislavin elekieltä, ja opettaja viestitti oppilaalle jatkuvasti hyvinkin pienin elein – ilmein, jalan naputuksella, käden liikkeillä, pään liikkeillä – sekä soitto-ohjeita että palautetta oppilaan suorituksesta. Kaikki opettajan ja oppilaan eleet eivät näy videokuvassa, ja toisaalta ulkopuolisen oli mahdotonta edes tulkita kaikkia niitä oikein, joten olen laskenut opettajan ”puheeksi” sellaiset eleet, jotka ovat kaikista selkeimpiä, ja joihin liittyi yleensä samalla jonkinlaista äänenkäyttöä.

Stanislavin antamat käskyt ja ohjeet olivat lyhyitä ja hyvin konkreettisia, mutta Marketta ymmärsi ne nopeasti. Opettajan keskimääräinen repliikki kesti 3,15 sekuntia, mutta opettaja puhui pisimmillään 44 sekuntia. Kun Stanislav halusi oppilaan soittavan, hän saattoi tokaista ainoastaan ”no!” tai ”ole hyvä!”, ja oppilas tiesi mistä aloittaa. Lähes kaikki opettajan ja oppilaan välinen kommunikaatio liittyi viulunsoittoon, joko opetukseen, harjoitteluun tai oppituntien järjestelyyn. Näissä yhteyksissä Stanislav kyseli Marketan muista musiikkiharjoituksista, esiintymisistä sekä koulun lukujärjestyksestä ja koeviikoista – selvittääkseen, kuinka paljon nämä haittasivat viulunsoiton harjoittelua. Kerran opettaja kysyi, mitä oppilaalle kuuluu, ja toisen kerran keskusteltiin tulevan konsertin harjoituksista ja viritysasioista. Opettajan esittämät kysymykset liittyivät pääosin soitettaviin kappaleisiin (intervalleihin, sormituksiin) tai kotiharjoitteluun. Opettajan ja säestäjän vieraalla kielellä käymien keskustelujen sisältöä en ymmärtänyt. Huumoriksi, tosin kuivakkaaksi ja jopa ironiseksi, voi tulkita vain 10 Stanislavin kommenttia. Marketta vastasi opettajan huumoriin, naurahdukseen sekä merkityksellisiin rykäisyihin samalla tyylillä.

Myös Tiinan oppilaiden puheeseen on laskettu hymähdykset, ynähdykset, pään puistelut ja nyökytykset sekä esim. jousen liikkeillä ilmaistut vastaukset. Oppilaiden repliikkien pituuden keskiarvo oli 1,16 sekuntia, ja peräti 80 % oppilaiden repliikeistä oli vastauksia opettajan kysymyksiin. Ainoastaan 4 % oppilaiden puheesta oli ns. spontaania puhetta ja vain 0,73 % kysymyksiä. Ainoastaan kaksi oppilasta esitti opettajalle yhden kysymyksen, ja kahdella oppilaista oli vain yksi spontaani repliikki. Yhdellä oppilaalla ei ollut spontaaneja repliikkejä lainkaan. Yksi oppilaista laski jopa 3 kertaa leikkiä, ja hänen kommentistaan 9

oli spontaania puhetta. 81 % oppilaiden puheesta liittyi opetukseen, ja 83 % tästä oli vastauksia opettajan kysymyksiin.

Tiina itse puhui paljon, 58 % oppituntien kokonaiskestosta. Tiinan puheeseen on laskettu myös laulaminen. Jos puheesta vähennetään tutkijalle suunnattu puhe, Tiina puhui 50 % oppituntien kokonaiskestosta. Jos puheesta vähennetään myös vanhemmille suunnattu puhe, puhui Tiina pelkästään oppilaalle 47 % oppituntien kokonaiskestosta. Mitä edistyneemmästä oppilaasta oli kyse, sitä vähemmän opettaja puhui: alkeisoppilaalle Tiina puhui 64 % oppitunnista, 1-tason oppilaalle 52 %, 2-tason oppilaalle 44 % ja opistotasoiselle oppilaalle 38 % oppituntin kestosta. Tiinan puheesta jopa 27 % oli kysymyksiä oppilaalle (vrt. Duke 1999: 10 %). Tiina otti jatkuvasti kontaktia oppilaaseen, ja hänen kysymyksensä koskivat läksyjä, kotiharjoittelua, nuottikuvaa ja oppilaan mielipidettä. Tiinan esittämistä kysymyksistä 40 % oli ns. aktivoivia kysymyksiä, eli opettaja päätti lauseensa usein kysymykseen "eikö?", "jooko?", "uskotko?", "huomasitko?", "nääkkö?", "tiedäkkö?" tai - jos oppilas ei heti vastannut tai muuten reagoinut - "häh?". Näin opettaja kontrolloi jatkuvasti, tietoisesti tai tiedostamattaan, että oppilas keskittyi opetustilanteeseen ja kuunteli mitä opettaja sanoo. Tiinan repliikeistä 9 % voi tulkita sisältävän huumoria. Tiina viljeli huumoria myös opetuspuheessaan, 5,5 % opetuspuheen repliikeistä sisälsi huumoria. Nuorimman oppilaan kanssa opettajan opetusrepliikeistä 14 % sisälsi huumoria, edistyneimmän oppilaan kanssa vain 2 %. Tiinan toiminnasta voi päätellä, että mitä nuorempi oppilas on kyseessä, sitä keskeisempää on opettajan verbaalinen kommunikointi oppilaan kanssa, kun taas vanhempien oppilaiden kohdalla voidaan keskittyä enemmän soittamiseen.

Sari puhui Leenan tunneilla hyvin vähän, vaikka Leena pyrki tietoisesti aktivoimaan oppilasta. Sarin puheeseen on laskettu myös pään nyökkäykset, myöntävät hymähdykset ja olankohautukset. Oppilaan repliikin kesto oli keskimäärin vajaa sekunti, ja pisimmän repliikin pituus oli 3,3 sekuntia. Noin 73 % Sarin repliikeistä oli vastauksia opettajan kysymyksiin. Spontaania puhetta oli vajaa 4 % repliikeistä. 9 % oppilaan repliikeistä oli kysymyksiä, jotka koskivat pääosin sitä, mistä soitetaan ja millä tavoin. 65 % oppilaan puheesta liittyi opetukseen. Leena puhui 31 % oppituntien kokonaiskestosta, puheeseen on laskettu myös laulaminen oppilaan soiton mukana sekä joitain myönteisiä hymähdyksiä, naurahdus ja voimakkaita pään nyökkäyksiä. 83 % opettajan puheesta - samoin kuin 83 % repliikeistä - liittyi opettamiseen. Leenan repliikeistä 17 % oli kysymyksiä, ja kysymyksistä 14 % oli oppilasta aktivoivia "eikö niin?"-kysymyksiä. Loput kysymykset koskivat oppilaan mielipidettä, tuntemuksia, ymmärrystä, läksyjä ja esim. olkatuen istuvuutta, ja muutaman kerran opettaja mietti ääneen itsekseen. Lähes kaikki Leenan ja Sarin välinen kommunikointi koski jollain lailla viulunsoittoa. Soittotuntien alussa opettaja tiedusteli oppilaan kuulumisia, mutta oppilas vastasi kysymyksiin vain yhdellä sanalla. Muutaman kerran opettaja kysyi oppilaan mielipidettä tasosuorituksesta tai esiintymisestä. Lisäksi tunneilla sovittiin soittotuntien siirtämisestä ja pohdittiin uuden viulukotelon pakkaamista. Kaikki muut opettajan repliikit liittyivät jotenkin soittamiseen, esiintymisiin tai nuotteihin. Vaikka Leena oli hyvin positiivinen ja

lempeä, huumoriksi hänen repliikeistään voidaan tulkita vain 5 eli 0,6 %. Tällöin opettaja naureskeli lähinnä omille kömmähdyksilleen.

OPETUS. Opetukseen liittyvää puhetta oli määrällisesti eniten Tiinalla (41 % tunnista), toiseksi eniten Leenalla (31 %) ja vähiten Stanislavilla (23 %). Toisaalta Tiina puhui n. 10 % tunnista muuta kuin opettamiseen liittyvää asiaa ja Leenakin yli 6 %. Stanislav käytti oppitunnista vain n. 3,3 % muuhun kuin opettamiseen liittyvään puheeseen. Stanislavin 983 repliikistä 900 eli 92 % liittyi opettamiseen. Stanislavin tunneilla opettaja puhui kaikkein vähiten, vaikka antoikin oppilaalle ohjeita ja palautetta jatkuvasti (vrt. Wagner & Strul 1979). Tiinan opetuspuheen määrä väheni, mitä edistyneemmästä oppilaasta on kysymys: alkeistason oppilaalle opettaja puhui opetuspuhetta 53 % oppitunnista, 1-tason oppilaalle 46 % oppitunnista, 2-tason oppilaalle 40 % oppitunnista ja opistotasoiselle 33 % oppitunnista. Tiinan opetuspuheen repliikeistä 28 % oli kysymyksiä oppilaalle.

Stanislav esitti asiansa lyhyesti ja tiiviisti, Tiina ilmaisi itseään monisanaisimmin. Opettajat olivat persoonina hyvin erilaisia, Tiina voimakkaasti ulospäin suuntautunut, Stanislav puolestaan analyttinen introvertti, joka ilmaisi itseään vieraalla kielellä. Niinpä ero puheen määrässä sinänsä näyttää ymmärrettävältä. Sen sijaan, jos verrataan opettajan nimenomaan oppilaalle puhuman - Tiinahan puhui myös vanhemmille - yleisen puheen määrää varsinaiseen opetukseen liittyvän puheen määrään, voidaan yllättäen huomata, että sekä Stanislavin että Tiinan puheesta 87 % oli opetukseen liittyvää puhetta. Leenan puheesta opetukseen liittyi 83 %. Samankaltainen ilmiö näkyy myös oppilaiden puheen kohdalla: vaikka kaikki oppilaat puhuivat vähän, Tiinan oppilaiden puheesta 81 % liittyi opetukseen, Stanislavin oppilaan puheesta 75 % ja Leenan oppilaan puheesta 65 % liittyi opetukseen.

Viulunsoitonopetus painottuu vahvasti soittotekniikkaan. Tiinan opetuspuheen repliikeistä 2,4 % liittyi musiikin tulkintaan. Leenan repliikeistä vain 3 liittyi musiikin tulkintaan: opettaja pyrki yhdellä lukukauden tunneista saamaan oppilaan eläytymään Jäätanssija-kappaleen tulkintaan, mutta tulkinta-asiaan ei palattu enää seuraavilla tunneilla. Kahdella ensimmäisellä analysoiduista tunneista tulkinnasta ei puhuttu lainkaan. Toki opettaja puhui pitkin lukukautta *kauniista äänestä* ja *"suunnista"*, mutta nämä termit liittyivät yhtäläillä soittotekniikkaan ja esim. asteikoiden ja etydin soittamiseen, joten en katso niiden kuuluvan tulkintaa koskeviksi puheeksi. Stanislav puhui musiikin tulkinnasta hyvin harvoin, vain yhteensä 7 kertaa kahdella jälkimmäisellä tunnilla. Mutta toisaalta, vaikka kappaleiden opiskelu oli vasta alussa, Stanislav oli heti tarkkana, että oppilas huomioi ja toteutti nuottiin merkityt agogiikan ja dynamiikan vaihtelut.

PALAUTE. Leena antoi oppilaalle paljon positiivista palautetta, 14,5 % kaikesta puheesta (vrt. Duke 1999: 12 %). Positiivinen palaute lisääntyi lukukauden kuluessa, ensimmäisellä analysoidulla tunnilla positiivista palautetta oli 11 % opettajan repliikeistä, toisella tunnilla 14 % ja kolmannella tunnilla 18 %. Tiinan

tunneista jäi päällimmäiseksi mieleen huumori ja oppilaiden kehuminen, siksi onkin hiukan yllättävää, että positiivista palautetta oli kaikesta puheesta määrittäen vain 10,4 %. Mitä nuorempi oppilas oli kyseessä, sitä enemmän Tiina tätä kehui ja kannusti (vrt. Speer 2004). Alkeistason oppilaalle osoitetusta puheesta positiivista palautetta oli 15 %, 1-tasoiselle 13 %, 2-tasoiselle 12 % ja opistotasoiselle vain 6 %. Tiina kehui jokaista oppilasta vuolain sanoin mutta suhteellisen lyhyesti.

Stanislav antoi positiivista palautetta varsin harvoin, yhteensä vain 32 kertaa eli 3,3 % puheesta. Positiivista palautetta olivat käytännössä toteamukset ”hyvä”, ”parempi”, pari kertaa ”oikein hyvä” tai myönteinen hymähdys. Näistä kommentteista muutama kuulosti siltä, että Stanislav oli aidosti tyytyväinen oppilaan suoritukseen. Loput ”hyvä”-sanat kuulostivat lähinnä toteavilta, mutta ottaen huomioon opettajan vaativuuden, palaute oli todennäköisesti harkittua ja tarkoitettu positiiviseksi. Stanislavin antama positiivinen palaute ei suinkaan lisääntynyt lukukauden edetessä: ensimmäisellä tunnilla positiivista palautetta oli 18, toisella 5 ja kolmannella 9 repliikkiä. Viimeisellä analysoidulla oppitunnilla opettaja piti oppilaalle puhetta, jossa totesi, että kaikki, mitä oppilas soitti, ei ollut huonoa, mutta että oppilaan tuli haluta soittaa aina vain paremmin. Opettajan vaatimustaso kasvoi lukukauden edetessä ja tasosuorituksen lähestyessä.

Lisäksi on mielenkiintoista tarkastella varsinaisen opetuspuheen ja oppilaalle annetun palautteen välistä suhdetta. Stanislavin opetuspuheessa 25 % repliikeistä on palautetta ja yli 50 % suoranaista opetusta. Tiinan opetuspuheesta 12 % on palautetta oppilaalle ja 41 % varsinaista opettamista. Nuoremmat oppilaat saivat Tiinalta keskimääräistä enemmän palautetta, vanhemmat puolestaan keskimääräistä enemmän opetusta. Leenan opetuspuheesta palautetta oli 24 % repliikeistä mutta opetustakin vain 32 % repliikeistä.<sup>29</sup> Stanislav siis sekä opetti että antoi palautetta kaikkein eniten oppituntien aikana.

Ensimmäisellä analysoidulla tunnilla Leenan opetuspuheen 245 repliikistä 94 oli opetusta ja 51 palautetta oppilaalle, eli palautetta oli 54 % suhteessa opetukseen. Myöhemmin palautteen määrä suhteessa opetuksen määrään nousi hyvin korkeaksi: toisella tunnilla palautetta oli jo 92 % suhteessa opetuksen määrään ja kolmannellakin 89 %. Tämä selittyy sillä, että toisella tunnilla Leena halusi rohkaista oppilasta esittämään tutkintokappaleensa oppilaskonsertissa, ja kolmas tunti oli tutkintopäivänä. Ensimmäisellä analysoidulla tunnilla Stanislavin 385 opetukseen liittyvästä repliikistä 200 oli opetusta ja 86 palautetta. Opetuksen ja palautteen välisen suhde muuttui lukukauden edetessä siten, että opetuksen määrä väheni ja palautteen määrä kasvoi. Toisella analysoidulla tunnilla opetusta oli 126 ja palautetta 59 repliikkiä, kolmannella tunnilla opetusta oli 146 ja palautetta 80 repliikkiä. Stanislavin antama palaute on suurelta osalta ”ei!”-huudahduksia, pään puisteluja, huokauksia, suun maiskauksia sekä esim. käden viemistä korvalle.

Kokeneet opettajat opettivat oppituntin aikana enemmän kuin nuori opettaja. Nuori opettaja antoi muita enemmän positiivista palautetta ja käytti pa-

<sup>29</sup> Vrt. Speer 2004: 6 % tunnista; Duke 1999: 12 % puheesta.

lautteen antamiseen suhteellisesti enemmän aikaa (vrt. Speer 2004). Kokeneet opettajat antoivat palautteen oppilaalle suorasanaisesti ja kaartelematta ja siirtyivät tämän jälkeen välittömästi neuvomaan miten soittoa tulisi korjata. Leena sen sijaan korosti oppilaan rohkaisemista ja pikemminkin ehdotti kuin vaati, kuinka soittoa tulisi parantaa. Etenkin Stanislav antoi palautteensa erityisen lyhyesti: esim. lyhyt "ei!"-huuto on tulkittavissa palautteeksi pikemminkin äänensävyistä kuin verbaalisen viestin sisällöstä. Leenan ja Tiinan oppilaat mahutuivat samaan ikähaarukkaan, joten näiden saama palautteen määrä on sen puolesta vertailukelpoinen. Stanislavin antaman positiivisen palautteen vähäisyyteen voi katsoa vaikuttaneen myös oppilaan ikä, oppilas kun oli useita vuosia muita vanhempi.

### 2.2.2 Vuorovaikutustyyli

*"En puhu mitään, sinä kyllä tiedät." (S) - "Niin tiedän." (M)*

STANISLAV (S) JA MARKETTA (M). Stanislavin käyttäytyminen opetustilanteessa muistutti eniten nimenomaan ohjaavaa-dominoivaa vuorovaikutustyyliä (vrt. Kauppila 2005). Stanislav hallitsi opetustilannetta täysin ja päätti lähes kaikesta. Stanislav antoi oppilaalle hyvin suoria käskyjä ja palautetta, vaati oppilaalta ehdotonta kuuliaisuutta mutta kantoi myös suurta vastuuta oppilaan oppimisesta. Hän ei neuvotellut oppilaan kanssa muista kuin soittotuntien aika-tiloihin liittyvistä järjestelyistä. Soittotunnit alkoivat nopeasti ilman viikoittaista kuulumistenvaihtoa, ja opettaja saattoi sanoa tunnin alussa vain yhden sanan ("Legenda"). Itsestään opettaja ei kertonut mitään, ainoastaan työasioista. Stanislav esitti Marketalle silloin tällöin opetukseen liittyviä kysymyksiä, jolloin oppilas joutui analysoimaan esim. kaksoisäänten asemanvaihtojen intervalleja. Stanislav kysyi usein, ymmärsikö oppilas mitä opettaja tarkoitti. Soittotuntien verbaalinen kommunikaatio oli hyvin yksipuolista, opettajakeskeistä - mutta sellaista, vaikkakin lämpimämpää, se oli muidenkin opettajien tunneilla. Vaikka Stanislav esitti asiansa lyhyesti ja dominoivasti, hänellä oli tapana argumentoida opetustaan tehokkaasti, jolloin oppilaalle ei jäänyt epäselväksi, miksi opettajaan kannatti luottaa. Stanislavin vuorovaikutustyyli oli myös vakuuttava: argumentoinnin lisäksi hän tehosti opetustaan oppituntien lopussa suggestiivisilla, vetoavilla puheenvuoroilla kotiharjoittelun määrästä ja merkityksestä. Stanislav oli hyvin asiasuuntautunut, mutta hän käyttäytyi oppilasta kohtaan kohteliaasti.

Ensivaikutelman perusteella Stanislav oli melko ilmeeton. Opettaja elehti herkästi mutta melko pienin elein, ja silloinkin, kun hän eläytyi oppilaan soittoon musiikkiin, hän teki sen varsin vähäeleisesti. Stanislav tehosti viestintäänsä usein sanattomilla viesteillä. Kun Stanislav eläytyi, hän nyökkäsi päällään ja huitoi välillä jousellaan. Oppilaan soittaessa epäpuhtaasti opettaja useimmiten puisteli päätään, osoitti toisinaan kädellä korvaansa tai peitti korvansa molemmilla käsillään. Kun opettaja ei ollut tyytyväinen oppilaan soittoon, hän puisteli päätään, tuhahti tai huokasi toisinaan äänekkäästi. Stanislav käytti usein melko provosoivia ja liioiteltuja ilmaisuja, mikä saattoi osaltaan johtua

vajavaisesta kielitaidosta mutta oli varmasti myös tietoista. Stanislav keskittyi erittäin intensiivisesti oppilaan soittoon ja opettamiseen. Oppilaan soittaessa Stanislav useimmiten polki jalkaansa joko korostetun voimakkaasti tai hiljaa itseksensä. Korostaakseen tempoa Stanislav hakkasi toisinaan jousellaan telinettä tai kädellään pöytää. Välillä opettaja lauloi mukana, etenkin kun harjoiteltiin intonaatiota. Stanislav demonstroi myös esim. hidastuksia laulamalla ja polkemalla tahtia samaan aikaan. Marketan soittaessa säestyksen kanssa Stanislav huusi väliin ohjeita, jotka koskivat soittotekniikkaa, dynamiikkaa, agogiikkaa tai vaikkapa rytmin laskemista. Usein opettaja näytti lisäksi samalla eleitä käsillään tai jousellaan kuvaillakseen näin dynamiikkaeroja, vibratoa tai jousenkäyttötapoja. Stanislav elehti kädellään jousituksen mukaan tai hakkasi käsillään rytmiä. Pitkillä äänillä tai tempon muutoksissa opettaja laski toisinaan ääneen. Nuottitelineen luona Stanislav seisoi silloin, kun halusi näyttää oppilaalle nuottista jotakin (dynamiikka-, tempo- tai sormitusmerkkejä) tai tehdä nuottiin merkintöjä.

Stanislav piti kiinni periaatteestaan käyttää oppitunnit mahdollisimman tehokkaasti: tunneilla soitettiin alusta loppuun paljon, taukoja ei juuri ollut. Tunneilla puhuttiin vähän: Stanislavin antamat käskyt ja ohjeet olivat lyhyitä ja hyvin konkreettisia, ja Marketta ymmärsi ne nopeasti. Tyyneydestään huolimatta Stanislav ilmaisi herkästi kärsimättömyytensä, ja hän reagoi nopeasti mutta lyhyesti oppilaan soiton puutteisiin. Stanislavia näytti ärsyttävän esimerkiksi se, jos Marketta ei ymmärtänyt heti, mitä hänen odotettiin tekevän, tai jos Marketta epäonnistui jossain asiassa toistuvasti. Kun Marketta soitti yksittäisen kohdan huonosti, opettaja viesti tästä oppilaalle ainoastaan kääntämällä katseensa kohti seinää. Stanislav reagoi eleillään lähinnä soiton epäkohtiin: jos Marketta soitti hyvin, opettaja totesi sen kuivasti. Suorapuheisuudestaan huolimatta Stanislav myös hymyili usein ujosti, mikä tahtoi jäädä helposti huomaamatta.

Oppituntitilanteiden ulkopuolella Stanislav ei millään tavalla täyttänyt dominoivan vuorovaikutustyylin piirteitä. Hallitsevuuden sijaan Stanislav oli päinvastoin ujo ja pikemminkin vetäytyvä, eikä hän millään tavoin pyrkinyt osoittamaan omaa pätevyyttään tai hakemaan vaikutusvaltaa muutoin kuin opetustyössään. Stanislav vastaili kysymyksiin lyhyesti ja hivenen vältellenkin ja suhtautui työhönsä vaatimattomasti mutta asiallisesti. Esim. oppilaskonserttitilanteissa Stanislav seurasi oppilaansa esiintymistä kaukana salin takaosassa tai verhon takana, näkymättömissä muiden katseilta.

Marketta tunsu opettajansa molemmat puolet, sekä ammatti- että siviilipersoonan. Marketan vuorovaikutustyyli opetustilanteessa näytti ulkopuolisen silmissä lähes alistavalta, mutta oppilaan roolin huomioon ottaen se voitaneen määritellä ystävällis-joustavaksi. Marketta kuvasi opettajaansa varsin pidättyväiseksi ihmiseksi, joka kuitenkin paremman tutustumisen jälkeen paljastuu erittäin lämpimäksi ja hyväsydämiseksi, oppilaastaan huolehtivaksi henkilöksi. Marketta piti opettajastaan ihmisenä ja arvosti tämän ammattitaitoa. Marketta suhtautui opettajaansa kunnioittavasti ja käyttäytyi hyvin kohteliaasti. Marketta luotti opettajaan täysin ja tarkkaili jatkuvasti tämän sanallista ja sanatonta

kommunikointia. Kun Stanislav puhui Marketalle hyvinkin suoria sanoja, oppilas useimmiten katsoi opettajaa hymyillen. Vaikka Marketta puhui hyvin vähän, hän ei pelännyt Stanislavia vaan luotti omiin kykyihinsä ja ilmaisi Stanislaville hienovaraisesti myös negatiivisia tunteitaan.

Stanislavin ja Marketan välinen vuorovaikutus vaikutti ensi silmäyksellä hyvin niukalta ja opettajan ja oppilaan välinen suhde etäiseltä, viileältäkin. Marketan haastattelun jälkeen kuitenkin tajusin, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus oli pienieleisyydestään huolimatta hyvin intensiivistä ja vilkasta, ja heidän keskinäisessä vuorovaikutuksessaan oli sanatonta viestintää enemmän kuin ulkopuolinen saattoi edes havaita. Stanislav huomasi Marketan soitossa lähes kaiken olennaisen. Stanislav tunsu oppilaan tavat ja kyvyt niin hyvin, että pystyi arvioimaan nopeasti, miten tämä oli harjoitellut kotona. Marketta tarkkaili opettajan pienimpiäkin ilmeitä ja eleitä koko ajan, vaikkei juuri muuten osallistunut kommunikaatioon. Pitkän yhteisen historian vuoksi Marketta kertoi osaavansa lukea opettajansa kasvoilta tämän ajatukset. Oppilas tuijotti usein soittaessaan opettajan kasvoihin kuin kysyäkseen tai odottaakseen palautetta. Kerran Stanislav jopa huomautti: *”Älä katso minua! Kuuntele!”* Yllätyksekseni tein sellaisen huomion, että Stanislav ei kertaakaan seurantajakson aikana koskettanut oppilasta. Kun opettaja opetti oikeanlaista jousikäden otetta, hän näytti omalla kädellään mallia mutta ei konkreettisesti korjannut oppilaan otetta.

Vaativuus-herkkyys-akselilla Stanislav painottui selvästi vaativuuden puolelle (vrt. Creech & Hallam 2010; Creech 2009; Van Tartwijk, Brekelmans & Wubbels 1998). Stanislav antoi oppilaalle tarkat ohjeet ja pyrki kontrolloimaan kaikkea, mitä Marketta soittaessaan teki. Stanislavilla oli kuitenkin sosiaalista herkkyyttä oppilaan suhteen: hän osasi lukea oppilaan tunnetiloja ja ajatuksia eikä mennyt vaativuudessaan koskaan oppilaan sietokyvyn yli. Kun Marketta oli rento ja hiukan leväperäinenkin, oli opettaja ankarampi. Kun Stanislav huomasi oppilaan hermostuvan, hän pysyi rauhallisena ja muutti asennettaan lempeämmäksi mutta piti silti kiinni korkeasta vaatimustasostaan. Monesti soitotuntitilanteet näyttäytyivät ulkopuolisen silmin todella raskailta, Marketan elekieli kertoi turhautumisesta, ja tutkija pelkäsi Marketan murtuvan. Tämä pelko oli Marketan mielestä täysin turha, sillä hän korosti olleensa vihainen omasta osaamattomuudestaan nimenomaan itselleen, ei opettajalle. Vaikka Marketta ei aina osannut soittoläksyjään, hän ei kokenut Stanislavin olevan vihainen, vaan tulkitsi Stanislavin kasvoilta ja elekielestä pettymyksen. Marketta piti Stanislavia kärsivällisenä, sillä vaikka opettajaa toisinaan silminnähden *”otti päähän”*, tämä ei koskaan korottanut ääntään tai kommentoinut kovinkaan ilkeästi, vaan tyytyi useimmiten tuhisemaan itsekseen. Joissain tilanteissa Marketta näytti kokevan Stanislavin vaativuuden kohtuuttomana ja yritti puolustautua, mutta opettaja ei halunnut kuulla oppilaan selityksiä tämän osaamattomuudelle. Oili kertoi kokeneensa Stanislavin liian vaativana ja negatiivisena, mutta hänkään ei kuitenkaan pelännyt tätä. Oili kertoi olevansa luonteeltaan periksi antamaton, ja jos häntä lytättiin, hänelle nousi vahva näyttämisen halu.



Stanislavin ja Marketan yhteistoiminnan pääpaino oli hyvin konkreettisesti tehtäväsuuntautuneessa vuorovaikutuksessa: opettaja ja oppilas demonstroivat käytännössä lähes kaiken sen, mitä opettaja oppitunnin aikana opetti. Kun Marketta naureskeli hermostuneesti tai hymyili tuskastuneen näköisenä, myös Stanislav hymyili, mutta jatkoi järjestelmällisesti analysoimista ja opettamista, ohjeiden ja harjoitusten antamista. Joskus Marketta lakkasi kesken kaiken soittamasta, työnsi viulun kainaloonsa ja vain tuijotti opettajaa. Opettaja ei tällöinkään kysellyt oppilaan tuntemuksia vaan antoi käytännön ohjeita ja neuvoja oppilaalle. Kun oppilas näytti luovuttavan ja antavan periksi, opettaja vei aina opettamansa asiansa loppuun saakka: Stanislav selitti ja vaati Marketalta niin monta yritystä ja harjoitusta, että tämä lopulta onnistui, ja opettaja saattoi todeta lyhyesti *"nyt on hyöä"*. Vaikka oppilas alkoi monella tunnilla hermostua opettajan vaativuuteen, yksikään soittotunti ei päättynyt siihen, että jonkin asian harjoittelussa olisi epäonnistuttu. Stanislav venytti soittotuntia ja harjoitutti haluamaansa asiaa niin kauan, että oppilas oli ainakin kerran onnistunut saavuttamaan optimaalisen päämäärän.

Stanislav ei pyrkinyt erityisemmin miellyttämään tai hauskuttamaan oppilasta, vaan hänen huumorinsa oli kuivakkaa ja syntyi spontaaneista tilanteista. Soittotunneilla viljelty sarkastinen huumori oppilaan soittotaidosta kuulosti musiikin ammattilaisen korvaan tutulta, mutta kun huumorin kohteena oleva oppilas oli itse paikalla, ja etenkin kun leikinlaskuun osallistui myös säestäjä, moni tilanne vaikutti hämmentävän säälimättömiltä. Toisaalta, oppitunteja ei ainakaan tutkimuksen takia kaunisteltu. Hämmästykseni opettajan kyynisen kuuloiset, huumorin rajamailla olevat tokaisut saivat oppilaan hymyilemään ja jopa osallistumaan itse leikinlaskuun. Marketta kehui Stanislavin huumorintajua, ja hän oli sisäistänyt opettajansa arvomaailman ja huumorin niin hyvin, että vaikka huumori vaikutti ulkopuolisen silmissä varsin julmalta, Markettaa tilanteet huvittivat. On kuitenkin hyvin ymmärrettävää, jos Stanislavin huumori kuulosti nuoremman oppilaan näkökulmasta arveluttavalta, jopa pilkkaavalta.

*"Olisipa rehtori näkemässä..."* (T)

TIINA (T) JA OPPILAAT. Tiinan käyttäytyminen opetustilanteessa muistutti eniten vakuuttavaa vuorovaikutustyyliä. Tiina puhui paljon, hän käytti ekspressiivisiä ilmaisuja ja myös dramaattista mutta leikkisää viestintää. Tiina esitti asiansa hyvin selvästi ja puhui kunkin ikäluokan oppilaille näiden omalla kielellä. Tiina käytti opetuksessaan lapsen maailmaan liittyviä termejä ja keksi opettamilleen asioille erilaisia mielikuvia, jotka lapsen oli helpompi muistaa. Esim. jousikäden eri sormilla oli omat nimensä ja roolinsa. Rytmikuvioita Tiina opetti sanarytmeillä (pork-ka-na, sei-tik-ki, ha-pe-ro). Tiina perusteli oppilaalle, miksi tietty tekninen asia kannattaa soittaa juuri tietyllä tavalla. Tiina heittäytyi opettamiseen hyvin kokonaisvaltaisesti. Tiina toimi hyvin eloisasti ja vauhdikkaasti, nauroi usein ja pelleili oppilaiden kanssa. Tiina käytti opetuksessaan värikästä kieltä ja paljon hauskankuuloisia vertauksia. Tiina puhui oppilaille ilmeikkäästi, välillä huutaen, toisinaan kuiskatenkin. Tiina demonstroi opetustaan kokoomuksellaan erilaisin äännähdyksin ja elein, läiskien käsiään yhteen, hyppien

ilmaan, pihisten suullaan, marssien paikallaan, kopistellen kovaäänisesti kengillään ja heilutellen joustaan. Tiina lauloi paljon tunnin aikana. Pelleilläkseen Tiina toisinaan lauloi myös vuorosanansa. Tiina puhui välillä itsekseen ja nauruskeli itselleen ja omille virheilleen.

Tiina otti opettaessaan jatkuvasti kontaktia oppilaisiin sitouttamalla heidät esittämäänsä asiaan lyhyillä kysymyksillä. Tiina odotti oppilaan vastausta, mutta oletti kuitenkin oppilaan olevan samaa mieltä opettajan kanssa. Tiina aktivoi oppilasta yhtenäin, kysymällä esimerkiksi, milloin viulu on vireessä tai pyytämällä oppilasta opettamaan opettajalle uuden, juuri käsitellyn asian. Tiina teki jatkuvasti oppilaille kysymyksiä. Mitä olet soittanut? Mitä kappaletta haluat soittaa? Sujuuko ulkoa? Mikä asteikko tämä oli? Tiina otti hyvin suoran kontaktin oppilaaseen ja suostutteli tämän sopimukseen siitä, että oppilas lupaa noudattaa Tiinan antamia konkreettisia ohjeita ja määräyksiä. Tiina kysyi oppilailta myös jatkuvasti, ymmärsivätkö nämä mitä opettaja tarkoitti. Kaikkein pienimpien oppilaiden vanhemmat olivat tiiviisti mukana soittotunneilla, mutta Tiina kommunikoi opetustilanteessa nimenomaan lapsen itsensä kanssa.

Tiina teki usein ääneen positiivisia havaintoja oppilaista ja antoi näille positiivista palautetta. Tiina oli vakuuttunut omasta opetusmetodistaan, ja hän esiintyi varmasti. Tiinan vilpittömän innostus huokui sekä hänen sanoistaan että eleistään ja muusta toiminnastaan, joten hän sai oppilaansa innostumaan viulunsoitosta ja vakuuttumaan harjoittelun tärkeydestä. Tiina toimi varmaotteisesti, ja hänen opetusmetodinsa oli johdonmukainen – vaikkakaan persoonana Tiina ei vaikuttanut erityisen analyyttiseltä. Tiinan vuorovaikutustyyli oli myös hyvin dominoiva, mutta kun lapset oppivat tuntemaan Tiinan, he luottivat tähän, ja Tiina kykeni luomaan aitoja, läheisiä ihmissuhteita oppilaiden kanssa.

Tiina kosketti oppilaita luontevasti ja hyvin usein. Tiina korjaili jatkuvasti soittoasentoja, myös niiltä oppilailta, jotka olivat soittaneet jo useiden vuosien ajan. Tiina korosti rentoa jousta ja hyvää ääntä: ei saa jännittää. Aina kun oppilas aloitti soittamisen, Tiina asetteli oppilaan soittoasennon oikeaksi. Puhuesaan oppilaille Tiina piti toisinaan kiinni tämän olkapäästä. Tiina otti lapsia syliin ja halasi näitä, ja kehuessaan tai leikitellessään hän välillä kosketti oppilasta kasvoihin.

Tiinan tapa olla vuorovaikutuksessa oli tehokasta. Hänen sanaton ja sanallinen viestintänsä olivat yhdenmukaisia. Tiinan vuorovaikutustyylin tehokkuutta lisäsi hänen oppilaitaan kohtaan osoittama hyvin läheinen suhtautumisen, runsas positiivinen palaute sekä konkreettiset palkkiot. Läheinen suhde oppilaisiin luo attraktiota eli vetovoimaa sekä opettajan persoonaa että tämän esittämää opetusta kohtaan ja lisää näin opetuksen tehokkuutta ja tuloksellisuutta. Lisäksi jäykkä viestintä argumentaatioineen sekä suggestiivinen, vetoava ja suostutteleva viestintä lisäsivät Tiinan vuorovaikutustyylin tehokkuutta. Soitonopetukselle tyypillisesti Tiina tehosti opetustaan demonstroimalla opettamansa asiat.

Lähes jokaisella oppilaalla oli vanhempi mukana tunnilla, vähintäänkin kuljettajan roolissa. Nuorempien oppilaiden vanhemmat seurasivat opetusta koko oppitunnin. Tiina koki vanhempien ja sisarusten läsnäolon tunneilla

luonnollisena ja myös välttämättömänä. Tiina tunsii oppilaat ja näiden vanhemmat hyvin, jutteli heidän kanssaan rennosti tunnin alussa ja lopussa, kyseli kuulumisia ja kertoi avoimesti omista asioistaan. Tiina tunsii kaikkien oppilaidensa perhetaustat ja oppilaiden vanhemmat henkilökohtaisesti, ja oppilaat perheineen muodostuivat Tiinalle hyvin läheisiksi. Tiinalla oli oppilaidensa kuvat esillä luokkassaan, ja Tiina oli varannut luokkaansa leluja viihdykkeeksi pienemmille sisaruksille. Tiina kertoi tuntevansa rakkautta omaa työtään kohtaan niin, että koki myös saavansa oppilailtaan paljon hyvää itselleen.

Tiinan oppilaat käyttäytyivät opetustilanteessa joustavasti, kukin ikätasonsa mukaisesti. Lienee luonnollista, että kaikkein pienimpien ja ujoimpien vuorovaikutustyyli näytti lähentelevän alistuvaa vuorovaikutustyyliä: oppilaat eivät ilmaisseet mielipiteitään ja ottivat opettajan ohjeet vastaan kyselemättä. Kysymys tuskin on kuitenkaan alemmuuden tunteesta vaan perinteisestä oppilaan rooliin asettumisesta – ja toisaalta Tiinan hallitsevasta tyylistä. Tiina suhtautui oppilaisiin dominoivasti mutta lämpimästi, joten lapset tuskin pelkäsivät Tiinaa. Valtaosa oppilaista oli tunneilla hyvin hiljaisia, he vastasivat opettajan kysymyksiin lyhyesti. Lukioikäiset juttelivat enemmän, samoin alle kouluikäisten joukossa oli puheliaita lapsia. Tiina kyseli jokaiselta oppilaalta ennen opetuksen alkua tämän kuulumisia ja kertoi omistaan. Kouluikäisten ja ulospäin suuntautuneiden oppilaiden vuorovaikutustyyli muistutti ystävällis-joustavaa. Oppilaiden vuorovaikutustyylien arvioiminen yksittäisten oppituntien perusteella ei ole yksiselitteistä. Ulkopuolisen tarkkailijan läsnäolo soittotunnilla saattoi vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen ja muuttaa tuntien vuorovaikutusta. Ja toisaalta opettajan ja opettajan roolit ovat aina jollain lailla epätasapainossa, opettajan eduksi.

Lukioikäisten oppilaiden käytöksestä voi havaita jopa ohjaavaa vuorovaikutustyyliä Tiinan suhteen – mikä lienee seurausta pitkäaikaisesta, läheiseksi ja hyvin tuttavalliseksi muodostuneesta opettaja-oppilassuhteesta. Tiina totesikin, että pitkän, läheisen opettaja-oppilassuhteen myötä opettajan auktoriteetti alkaa kärsiä: 7-9 vuodessa oppilaat tulevat opettajalle niin läheisiksi, etteivät nämä enää suhtaudu opettajaansa riittävän vakavasti. Tiinan auktoriteettiasemaa tukee se, että hänen johtamansa yhtye tunnetaan jokaisessa perheessä. Tiinalla on yleensä tapana harjoituttaa oppilaansa opistotason tutkintoon asti, minkä jälkeen ainakin lahjakkaimmat oppilaat siirtyivät opettajan ja perheen yhteisellä sopimuksella toisen opettajan (Veijon) ohjaukseen. Riikka vaihtoi Veijon oppilaaksi opistotason suorituksen jälkeen. Johanna suoritti Tiinan kanssa perustason päättösuorituksen ja vaihtoi opettajaa lukion alkaessa.

Tiina totesi olevansa opettajana vaativa, mutta hän ei osannut mielestään ottaa erityistä opettajan roolia. Tiina kuvasi itseään spontaaniksi ja epäjärjestelmälliseksi. Saadakseen ryhmän pysymään kurissa ja järjestyksessä Tiina kertoi huutavansa harjoituksissa välillä kovaankin ääneen. Tiina oli laatinut luokkaansa joukon sääntöjä, joita noudattamalla tavarat ja nuotit pyrittiin pitämään järjestyksessä. Tiinaa harmitti hänen maineensa ankarana opettajana, sillä vaikka hän vaati oppilailta paljon, hän myös heittäytyi leikkimään lasten kanssa. Tiina totesi leikkimielellä käyttävänsä lasten suhteen uhkailua, lahjontaa ja ki-

ristämistä, mutta että hänen uhkailunsa oli leikkiä ja narraamista. Tiina käytti paljon huumoria opetuksessaan, ja hän hassutteli ja juksasi oppilaita yhtä mitään. Tiina osasi vitsailla oppilaiden kustannuksella niin, että nämä eivät pahoittaneet mieltään, eivätkä vanhemmat tai oppilaat olleet valittaneet Tiinan huumorista. Tiina myönsi, että oppilailta vei varmasti oman aikansa tottua hänen huumorintajuunsa ja opetustyyliinsä. Myös puhutellessaan oppilasta vakavasti tai huomauttaessaan jostain negatiivisesta asiasta Tiina viljeli huumoria mukana.

*"Joo, tosi hyvää! Mitäs sanot ite?" (L)*

LEENA (L) JA SARI. Leenan vuorovaikutustyyliä kuvaa parhaiten refleктоiva vuorovaikutustyyli. Vaikka Leena oli opettajana asiantuntijan roolissa, hän ei esittänyt omia ajatuksiaan kovina totuuksina vaan yritti keskustella oppilaan kanssa ja ottaa huomioon tämän emotionaalisen puolen. Refleктоiva ihminen pyrkii kokeilemaan ja heijastamaan omaa näkemystään toisen asenne- ja arvo-taustaa vasten. Leena kysyi usein opetettavan asian jälkeen, ymmärsikö oppilas mitä opettaja tarkoitti, tai oliko oppilaalla jotakin kysyttävää, tai tiesikö oppilas mitä kyseisessä kappaleessa täytyi kotona harjoitella. Leena aktivoi oppilasta itsenäiseen ajatteluun pyytämällä tätä esim. miettimään sormituksia tai kysymällä musiikkitermejä. Leena kyseli oppilaalta myös, huomasiko tämä mitä sormia tai säveliä olisi pitänyt korjata, mitä asioita kappaleessa olisi pitänyt parantaa, tai missä asioissa oppilas oli edistynyt. Leena esitti oppilaalle myös avoimia kysymyksiä, eli halusiko oppilas itse kommentoida omaa soittoaan.

Leena halusi saada kuuluville oppilaan oman äänen – eli sen mitä oppilas itse haluaa – vaikka opetuksen tuli edetä myös opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet ja kriteerit täyttäen. Leena yritti ottaa joka tunti kontaktia Sariin ja pyrki aktiivisesti vuorovaikutukseen oppilaan kanssa. Leena reagoi oppilaan soittoon, ilmeisiin ja eleisiin hyvin herkkävaistoisesti, mutta tämä vuorovaikutus toimi vain toiseen suuntaan. Sari ei reagoinut Leenaan omaehtoisesti muutoin kuin hymyilemällä silloin tällöin ujosti ja vastaamalla kysymyksiin yhdellä sanalla. Leena koki työnsä haastavana juuri siksi, että jotkut oppilaat ovat passiivisia eivätkä näytä olevan halukkaita uudenlaiseen opetustyyliin. Saadessaan oppilaan aktivoitumaan Leena innostui itsekkin, ja kun Leena koki pääsevänsä oppilasta lähelle ja ymmärtävänsä tätä, hän sai työstään enemmän irti. Toisaalta, vaikka nykyisin korostetaan oppilaan aktiivisuutta, ei oppilaan aktiivisuus Siebenalerin (1997) mukaan liity välttämättä millään lailla opetuksen tehokkuuteen ja oppilaan edistymiseen, päinvastoin.

Leenan vuorovaikutustyyliin on paljon myös ystävällis-joustavia piirteitä. Leena oli erittäin ystävällinen ja lempeä ja käyttäytyi kohteliaasti ja ymmärtäväisesti oppilasta kohtaan. Leena hymyili usein ja antoi paljon positiivista palautetta. Leena suhtautui oppilaaseen hyvin hienotunteisesti ja kysyi oppilaalta jopa sitä, häiritsevähkö hänen nuottiin tekemänsä merkinnät oppilasta. Hän myös pyysi oppilaalta anteeksi omia pieniä virheitään. Leena keskittyi aina intensiivisesti oppilaaseen ja seurasi tämän soittoa. Leena eläytyi oppilaan soittoon laulamalla, polkemalla jalkaa, laskemalla ääneen, liikuttamalla kättään

jousituksen mukaan, näyttämällä sormella korjattavaa intonaatiota ja soittamalla toisinaan oppilaan tukena. Leena kosketti oppilasta luontevasti korjatessaan käsien soittoasentoa ja ohjatessaan molempien käsien liikkeitä. Leena näytti aidon innostuneelta, kun huomasi oppilaan edistyneen. Soittotunneilla oli rauhallinen ja lämmin ilmapiiri.

Sarin vuorovaikutustyyli vaikutti suorastaan pelokkaalta. Sari oli luonteeltaan ujo ja hiljainen, mutta hän oli tutkimukseen osallistuessaan kuitenkin jo lähes 13-vuotias. Leenan pyrkimys refleктоivaan vuorovaikutukseen ei tahtonut onnistua luontevasti, sillä Sarin oli hyvin vaikea ilmaista omia mielipiteitään. Sari vastasi Leenan kysymyksiin yleisimmin vain yhdellä sanalla, ja etenkin Leenan esittämät avoimet kysymykset olivat Sarille kiusallisia. Toisinaan Sari puhui niin hiljaa kuiskaten, ettei sanoista saanut selvää. Joskus Sari vain hymyili tai kohautti olkapäitään, välillä hän ei vastannut kysymyksiin mitään. Leena pyrki silti kärsivällisesti rohkaisemaan oppilasta vastaamaan ja herättämään tämän ajattelemaan itse. Sari ei kertonut opettajalle henkilökohtaisista asioistaan, ja opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus koski aina tunnilla opeteltavia asioita tai liittyi oppituntien järjestelyyn. Leena halusi päästä Saria lähelle, mutta toisaalta Leena ei paljastanut itsestään mitään henkilökohtaista. Esimerkiksi kun Leena siirsi soittotunnin toiselle päivälle, hän ei kertonut syytä, miksi tunti piti siirtää. Leena ei kertonut omista kuulumisistaan eikä muutoinkaan ilmaissut omia tunteuksiaan.

Leena antoi Sarille runsaasti positiivista palautetta ja hyväksyntää, mikä yleisesti lisää vuorovaikutuksen tehokkuutta. Leena pyrki käyttämään myös jonkin verran suggestiivista, vetoavaa viestintää. Sen sijaan Leenan argumentointi opetustilanteessa ei ollut aina erityisen vakuuttavaa, Leena pikemminkin ehdotteli Sarille asioita. Palautteenannon suhteen Leenan viestintä ei vaikuttanut aina aidolta. Silloinkin, kun Sari selvästi epäonnistui soittosuorituksessaan, Leena jatkoi sinnikkäästi positiivisen palautteen antamista, vaikka oppilas varmasti itsekkin ymmärsi, että suoritus ei onnistunut. Sari ei kyennyt luottamaan Leenan antamaan jatkuvaan positiiviseen palautteeseen. Opettajan ja oppilaan reflektointi oppimista hidastavista seikoista ei ollut kovinkaan avointa, pikemminkin tyynttelevää ja todellisia ongelmia kiertelevää (vrt. Kauppila 2007, 115). Leenan ja Sarin keskinäinen vuorovaikutus vaikutti aitouden sijaan kohteliaalta, mutta se näytti tyydyttävän molempia osapuolia. Vaikka Leena jälkeensä analysoi, että Sari ei oppinut kaikkia asioita, joita opettaja yritti opettaa, käytännössä Leena oli vahvistanut positiivisella palautteellaan sen, että Sarin saavuttama taitotaso riitti myös opettajalle.

Konkreettinen esimerkki Sarin vaikeudesta esittää mielipiteensä oli tilanne, jossa Sari ei rohjennut kieltäytyä opettajan ehdottamasta esiintymistilaisuudesta eikä tästä syystä uskaltanut tulla seuraavalle soittotunnille ollenkaan. Leena käyttäytyi opettajana aina erittäin lempeästi ja ymmärtäväisesti, joten voidaan sanoa, että Leenan käyttäytyminen Saria kohtaan oli eräänlaista "lempeydellä hallitsemista"? Oliko Leena opettajana niin äärimmäisen kiltti ja kärsivällinen, että Sari ei kyennyt sanomaan hänelle "ei" ja tuottamaan mahdollisesti pettyystä? Tuskin Leena pyrki Saria tietoisesti hallitsemaan, mutta koska Leena ei

itse ilmaissut sanoillaan tai eleillään mitään vähääkään ristiriitaista tai negatiivista, ei Sarikaan, herkkänä oppilaana, kokenut oikeutta tällaiseen. Leena ei koskaan näyttänyt pettymystään esim. oppilaan harjoittelun suhteen, ei ilmeillä eikä sanoilla. Leena oli aina yksinomaan positiivinen, hänen ”negatiivisin” tunteensa näytti olevan hämmennys. Leena suhtautui Sariin kuin terapeutti potilaaseen: oppituntien keskiössä oli oppilaan hyvinvointi. Sari kävi soittotunneilla hyvillä mielin, mutta totesi, ettei ollut tunneilla vapautunut oma itsensä eikä näyttänyt opettajalle negatiivisia tunteitaan. Sari ei osannut arvioida, oliko Leena huumorintajuinen, tai olisiko Sari uskaltanut olla opettajan kanssa eri mieltä. Ystävällisyydestään huolimatta Leena jäi oppilaalle jollain lailla kaukaiseksi hahmoksi. (vrt. Paterson 2007.) Leena ei lempeydestään ja herkkyydestään huolimatta käyttäytynyt Saria kohtaan autenttisenä, kokonaisena persoonana, joten opettajan ja oppilaan välisen suhteen ei ollut mahdollistakaan muodostua aidoksi ja läheiseksi.

Leena myönsi, että yritykset rohkaista oppilasta osallistumaan enemmän oppitunnin kulkuun eivät tuottaneet aina kovinkaan paljon tulosta. Leena pohti, olisiko opettajana voinut toimia jotenkin sen eteen, että oppilas olisi ollut tilanteessa luontevampi ja rohkeampi. Leena oli pohtinut myös, oliko hän opettajana liian aktiivinen ja vei näin koko tilan, vai oliko oppilaalla tietty ennako-oletus siitä, miten tunnilla tuli olla, eli passiivisesti? Leena koki opetustyön raskaampana silloin, kun oppitunnin pitäminen oli pelkkää yksinpuhেলা, eikä oppilaalta saanut vastakaikua. Leena totesi hyväksyvänsä sen, että oppilaat ovat erilaisia, heillä on erilaiset toiveet, odotukset ja tavat olla tunneilla vuorovaikutuksessa. Hän ei halunnut lähteä vaatimaan oppilaalta muutosta käyttäytymiseen, sillä jos aktiivisuus ei ole oppilaalle luontevaa, vaatimus siitä on vain ahdistavaa. Jos oppilas on passiivinen tai hiljainen, on opettajan velvollisuus tehdä ilmapiiri rennoksi eli olla aloitteellinen puhumisen suhteen. Mutta jos oppilas ei vastaa edes kysymyksiin, lakkaa opettaja helposti odottamasta oppilaan vastaavan mitään, tai opettaja alkaa vastata oppilaan puolesta tai lakkaa kokonaan kysymystä mitään. Leenan mielestä soittotunnilla ei välttämättä tarvitse puhua: myös musiikki voi olla vuorovaikutuksen väline, ja oppilas voi kommunikoida sen kautta. Puhuminen voi ujostuttaa oppilasta, tai hänellä voi olla muita estoja, mutta oppilas voi silti olla läsnä ja soittaa ja ilmentää esim. ilmeillä ja lyhyillä sanoilla, että on mukana tilanteessa.

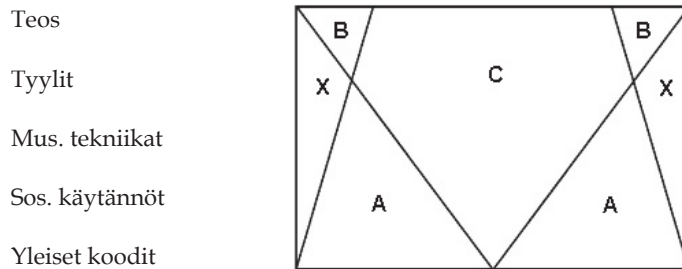
### 2.2.3 Kirjekuorimalli vuorovaikutuksen kuvaajana

Kirjekuorimalli on yksi tutkimukseni taustalla oleva teoreettinen lähtöoletus, jotta opettaja ja oppilas kykenisivät toimivaan yhteistyöhön, ja jotta opettaja kykenisi tukemaan oppilaan oppimismotivaatiota. Voidakseen luoda luottamuksellisen suhteen toisiinsa, on opettajalla ja oppilaalla oltava yhteisen ymmärtämisen alue. Pääasiallinen vastuu tällaisen yhteisen ymmärryksen saavuttamisessa on luonnollisesti aikuisella eli opettajalla. On opettajan velvollisuus tutustua oppilaaseensa, tämän ajatusmaailmaan ja elämänpiiriin, ja pyrkiä ymmärtämään, millaisia merkityksiä nuoren oppilaan soittoharrastukseen ja yli-päättään musiikkisuhteeseen liittyy. Soitonopiskelun aloittava oppilas ei voi

ymmärtää opettajan edustamaa ammatillista, taiteellista kompetenssia musiikin tekemistä kohtaan, koska tällaisen lähtökohdan ei voida olettaa kuuluvan oppilaan kokemuspiiriin. Opettajan tehtävänä on "nostaa", oppilaan kompetenssia vähitellen yleisten koodien tasolta ja herättää tämän kiinnostus kohti tyylien ja teosten tasoa.

Lapset ja nuoret omaksuvat jo hyvin varhain musiikkioppilaitoksen ylläpitämän sosiaalisen käytännön (vrt. Stefani 1985), että musiikkiopistoon kuuluu nimenomaan taidemusiikin soittaminen ja opiskelu. Kaikki haastatellut olivat tyytyväisiä opettajan antamaan ohjelmistoon, joka oli Tiinaa lukuun ottamatta ns. klassista musiikkia. Samalla lailla itsestään selvää oli, että ne, jotka soittelivat vapaa-ajallaan itsekseen, soittelivat nimenomaan muuta kuin klassista ohjelmistoa. Toisaalta klassisen musiikin soittaminen mielletään musiikkiopistoon niin vahvasti, että esim. lomakekyselyyn vastanneet sinfoniaorkesterissa soittaneet oppilaat pitivät soittamaansa ohjelmistoa automaattisesti klassisena musiikkina. Myös soitto-opintoihin kuuluviin tasosuorituksiin ja esiintymisiin suhtauduttiin kritiikittömästi: nekin oppilaat, jotka eivät erityisemmin pitäneet esiintymisestä tai tutkinnoista, suhtautuivat niihin kuitenkin järkevästi ja pitivät niitä hyödyllisinä.

STANISLAV. Stanislavilla ja Marketalla oli takanaan niin pitkä yhteinen historia, että Marketta hyväksyi täysin ne tavoitteet ja metodit, joita Stanislav edusti ja vaati. Vuosien myötä myös Marketta oli omaksunut Stanislavilta asenteen suhtautua soittonopiskeluun taiteellisen kompetenssin näkökulmasta. Viulunsoitonopiskelun suhteen ja soittotuntitilanteessa Stanislavin ja Marketan yhteisen ymmärtämisen alue oli hyvin suuri. Opetustilanteisiin sisältyi runsaasti sanatonta, pienin ilmein ja elein välitettyä informaatiota, joka ei välittynyt ulkopuoliselle, mutta jota opettaja ja oppilas tulkitsivat saumattomasti. Voidaan olettaa, että pitkän uran musiikin parissa tehneellä Stanislavilla oli edelleen yhteys musiikillisen kompetenssin yleisiin koodeihin, mutta hän halusi käyttää oppitunnit tehokkaasti, päämääränään harjoitettavien kappaleiden professionaalinen taso; oppitunneilla ei "tuhlattu" aikaa elämyksellisyyteen vaan keskityttiin analyttiseen harjoitteluun. Stanislaville nuottikuva oli tärkein soittamista ohjaava auktoriteetti. Hän pyrki siihen, että esitettävä kappale soitetaan mahdollisimman tarkasti säveltäjän antamien ohjeiden mukaan. Stanislavin ja Marketan soittotunneilla korostuivat nimenomaan musiikilliset tekniikat ja tyyli- lit sekä soitettava teos.



KUVIO 9 Stanislavin ja Marketan kirjekuori

- A: oppilaan oma kompetenssi
- B: opettajan oma kompetenssi
- C: yhteisen musiikillisen kompetenssin alue
- X: potentiaalinen merkityksen tuottamisen kenttä

Toisaalta Marketta koki aivan omanlaisiaan musiikillisia elämyksiä ja esim. yhteisöllisyyttä lauluharrastuksen parissa, soittaessaan yhtyeissä tai soitellessaan itsekseen kotona viihdemusiikkia. Marketta koki ristiriitaa ja syyllisyyttä lähinnä ajankäytön suhteen siitä, että hänen vähemmän tavoitteelliset – mutta silti laadukkaat – muut musiikkiharrastuksena veivät aikaa viulunsoiton harjoittelulta. Stanislav tiesi Marketan lauluharrastuksesta ja hyväksyi tämän, mutta molemmat asennoituivat ainakin keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa siten, että viulunsoitto oli harrastuksista merkityksellisin ja tärkein. Kuitenkin Markettalle oli henkilökohtaisesti tärkeää, esimerkiksi sosiaalisten suhteiden vuoksi, että hänellä oli myös aivan oma kompetenssin alueensa. Muut musiikkiharrastukset kiinnittyivät vahvemmin myös kompetenssiteorian alemmille tasoille, yleisiin koodeihin ja sosiaalisiin käytäntöihin. Marketta ei esimerkiksi jännittänyt laulesiintymisiä läheskään yhtä paljon kuin esiintyessään viulustina. Vaikka Stanislavin ja Marketan yhteistyö ja vuorovaikutus toimi saumattomasti opetustilanteissa, rajoittui se koskemaan lähes yksinomaan viulunsoitonopetusta ja soittotunteja. Marketta tuns Stanislavia kohtaan suurta kunnioitusta opettajana, mutta koki tämän myös itselleen läheiseksi ihmiseksi. Kunnioitus ja opettajan auktoriteetti näyttivät kuitenkin olevan läheisyyttä merkittävämpiä, koska Marketta ei koskaan uhmannut opettajaansa.

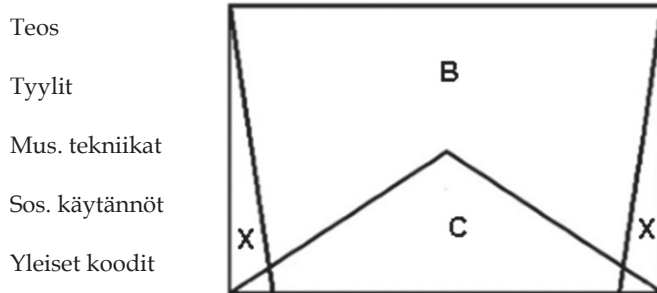
LEENA. Leenan ja Sarin suhde poikkesi muista opettaja-oppilassuhteista siten, että Leena ei ollut Sarin ainoa soitonopettaja, vaan Sari oli opiskellut aiemmin toisen opettajan johdolla. Aiempi opettajasuhde oli varmasti vaikuttanut osaltaan Sarin käsitykseen soitonopetuksen käytänteistä ja soittotuntien vuorovaikutuksesta.

Vaikka Leena lähestyi musisoimista ja opettamista taiteellisesta kompetenssista käsin, hän pyrki voimakkaasti eläytymään oppilaan elämismaailmaan ja vaistoamaan herkästi oppilaan tunnetilat. Leenalla oli menneisyydessään kokemuksia ahdistavasta, ankarasta soitonopettajasta, jonka toimintatavat eivät Leenan mielestä sopineet lasten kanssa työskentelyyn. Leena halusi toimia soi-



tonopettajana itse täysin eri tavalla ja välttää sellaista käyttäytymistä, jota hän oli kohdannut omien opettajiensa taholta. Leena otti suhteessaan Sariin pikemminkin terapeutin kuin opettajan roolin. Hyvästä ammattitaidostaan huolimatta Leena osoitti Sarille tunnista toiseen nimenomaan hyväksyntää ja positiivista palautetta, ja varsinainen soittotaidon kehittyminen jäi tämän rinnalla vasta toissijaiseksi. Sekä terapiassa että soitonopetuksessa asiakkaan motivaatiolla on suuri merkitys lopputuloksen kannalta. Vaikka soittotuntien ilmapiiri oli lämmin ja turvallinen, Sarilta näytti puuttuvan joko halukkuus tai kyvykkyys läheiseen vuorovaikutukseen opettajan kanssa. Leena kertoi olleensa itse motivoitunut oppilas ja kaivanneensa enemmän kannustavaa palautetta. Sarilla puolestaan ei näyttänyt olevan kovin vahvaa sisäistä motivaatiota viulunsoiton harjoitteluun. Sari ei edistynyt opettajan odottamalla tavalla pelkästään positiivisen palautteen voimalla. Sari soitti viulua jo kuudetta vuotta, ja hänellä oli korkea itsekritiikki oman osaamisensa suhteen. Sari ei täysin luottanut Leenalta saamaansa palautteeseen, mikä lienee horjuttanut Sarin luottamusta opettajan auktoriteettiin.

Psykoterapiassa on kuitenkin kyse asiakkaasta, kun taas soitonopetuksessa tietojen ja taitojen oppimisesta. Leenan opetusfilosofia ja hänen käyttäytymisensä opetustilanteessa olivat osittain ristiriidassa keskenään. Leena korosti rakkautaan musiikkia kohtaan, mutta tämä innostus soittamiseen ja rakkaus musiikkiin ei näkynyt hänen käyttäytymisessään. Filosofisella tasolla Leena korosti yleisten koodien merkityksellisyttä. Leenan toimintaa opetustilanteessa ohjasi vahvemmin hänen omat kokemuksensa ja elämänsähistoriansa kuin tietoisesti valittu opetusfilosofia. Leenan opetusmenetelmät olivat käytännössä hyvin perinteisiä, vaikka hän juuri niistä pyrki pääsemään eroon. Leena totesikin, että se, miten itseä on opetettu, toteutuu omassa opetuksessa luonnostaan (vrt. Mills & Smith 2003).

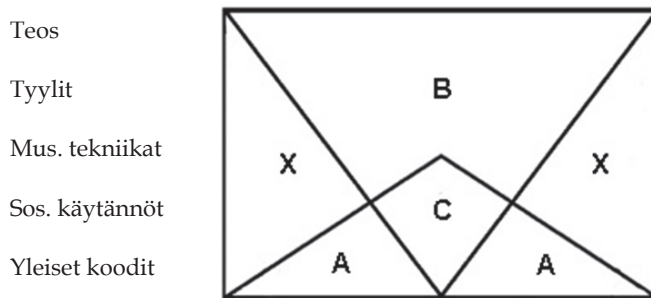


KUVIO 10 Leenan ideaali kirjekuori

- A: oppilaan oma kompetenssi
- B: opettajan oma kompetenssi
- C: yhteisen musiikillisen kompetenssin alue
- X: potentiaalinen merkityksen tuottamisen kenttä

Käytännön opetustilanteissa Leena käyttäytyi oppitunneilla hyvin perinteisesti, ja opetus painottui ennen kaikkea soittotekniikkaan, musiikillisten tekniikoiden tasolle. Sari ei näyttänyt innostuvan tekniikkaharjoituksista, eikä hän osoittanut

kiinnostusta soittotekniikan parantamiseen. Sari saavutti lukukauden aikana sen tason, joka riitti hänelle itselleen. Sari nautti itseksensä soittelusta, ja hänelle näytti riittävän soittamisen suhteen sellainen taitotaso, että hän kykeni soittamaan kappaleet suhteellisen sujuvasti läpi. Leena vahvisti Sarin käyttäytymistä antamalla tälle jatkuvasti positiivista palautetta, vaikka Sarin edistyminen lukukauden aikana selvästi pysähtyi. Itse asiassa Leena ei yhtä oppituntia lukuun ottamatta edes yrittänyt viedä opetustaan tyylien ja teoksen tasolle. Sari hyväksyi sosiaalisten käytäntöjen tason, mutta Sarin kompetenssin taso pysähtyi musiikillisiin tekniikkoihin. Sarilla oli aiempien opintojensa pohjalta kokemuksia siitä, että sävellysten hiominen esityskuntoon vaati työskentelyä myös tyylien ja teoksen tasolle, mutta nyt Leenan opetus painottui kompetenssitasolla alemmaksi, mihin oppilas oli aiemmin tottunut. Leena operoi kirjekuorimallin alemmilla kompetenssitasoilla, kun taas Sarin todellinen kompetenssitaso olisi tosi asiassa ulottunut korkeammalle kuin millä opettaja ja oppilas nyt työskentelivät ja kommunikoivat. Yhteisen ymmärryksen alue jäi siis alemmaksi, mihin oppilaan todelliset resurssit olisivat ylittäneet.



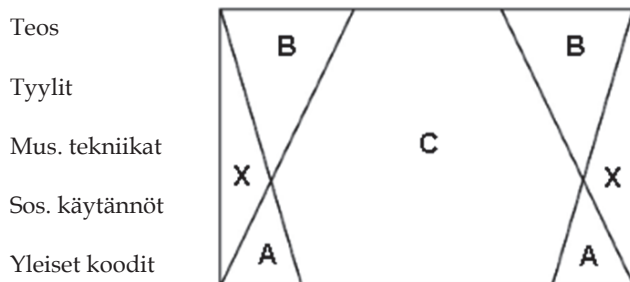
KUVIO 11 Leenan todellinen kirjekuori

Mielessään Leena kuitenkin arvioi Sarin osaamista taiteellisen kompetenssin näkökulmasta ja totesi, ettei tämä saavuttanut sitä taitotasoa, jota opettaja odotti. Vaikka Leena ammatillisen kompetenssinsa nojalla tiedosti Sarin kansanomaisen kompetenssin, Leena kuitenkin kohteli Saria kuin mitään kompetenssien välistä ristiriitaa ei olisi ollut olemassakaan. Leena opetti Saria niin kuin taiteellisen komponentin omaksunutta, sisäisesti motivoitunutta ammattiopiskelijaa. Leena ehdotteli oppilaalle erilaisia soittoteknisiä harjoituksia ja pyysi oppilasta "miettimään" asioita. Palautteenannon osalta Leena kuitenkin kohteli Saria kuin hyvin nuorta oppilasta. Leena halusi kehittää oppilaan sisäistä motivaatiota, mutta käytännössä opiskelu painottui perusasioiden opetteluun. Leenan ja Sarin ymmärtämysyhteys ei toiminut kuin suhteellisen suppealla alueella. Vaikka Leena tiedosti tilanteen, hänen hienotunteisuutensa ja herkkyytensä estivät häntä asettautumasta rehelliseen vuorovaikutukseen Sarin kanssa.

Ohjelmiston suhteen Leenalla ja Sarilla ei ollut periaatteellista ristiriitaa, koska Sari ei kuunnellut vapaa-ajallaan mitään musiikkia eikä osannut esittää toiveita soitettavan ohjelmiston suhteen, ja vaikka Sari soittelikin viulua itsek-

seen vapaa-ajalla, hän ei halunnut kertoa, millaista musiikkia hän soitti. Leena totesikin haastattelussa, että opetustyö tuntuu raskaalta juuri silloin, kun ei opettajana saa kontaktia oppilaaseen. Leena ja Sari olivat molemmat enimmäkseen introvertteja persoonia. Soitonopettajana joutuu olemaan jatkuvasti vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa – mihin Leena sinnikkäästi pyrkikin tunti toisensa perään – mutta jatkuvassa vuorovaikutuksessa oleminen on varmasti raskasta etenkin introverteille opettajille, joille jatkuva itsensä ilmaiseminen ulospäin ei ole luonnollista. Vaikka Leena teki näennäisesti kaikkensa pyrkiessään vuorovaikutukseen, hän ei avautunut oppilaalleen missään vaiheessa omista henkilökohtaisista asioistaan.

TIINA vaati oppilailtaan ahkeraa kotiharjoittelua ja nopeaa teknistä edistymistä. Kuitenkin hän korosti musiikkia nimenomaan elinikäisenä harrastuksena. Tiinan piti tärkeänä soitettavan ohjelmiston monipuolisuutta – oppilaat soittivat klassisen musiikin rinnalla runsaasti kevyttä musiikkia, lasten musiikkia ja kansanmusiikkia – jotteivat oppilaat kyllästyisi. Tiina halusi oppilaidensa kokevan joka tunti soittamisen iloa ja onnistumisen elämyksiä; Tiina piti huolta sitä, että oppilas palasi joka tunti musiikin kokemisen alkujuurille ja musiikillisen kompetenssin yleisiin koodeihin. Mitä nuorempi oppilas oli kyseessä, sitä enemmän Tiina korosti musiikin tekemisen, soittamisen elämyksellisyyttä, mutta toisaalta Tiina opetti jo alle kouluikäisille lapsille musiikin tulkintaa, ”taiteen tekemistä”. Tiina oli soittanut itse kauan kansanomaisesta kompetenssista käsin, ja vaikka hän korosti paljon viulunsoiton vahvaa teknistä hallintaa, hänellä oli rohkeutta tulkita myös taidemusiikkia oman musikaalisuutensa pohjalta, toki tietyissä, sopivissa raameissa pysyen, mutta kuitenkin partituuria kohtaan tunnettua orjallista kuuliaisuutta vältellen. Tiina rikkoi tietoisesti eri musiikkityylien välisiä rajoja, tehden näin klassisesta musiikista nuorille soittajille houkuttelevampaa.



KUVIO 12 Tiinan kirjekuori

- A: oppilaan oma kompetenssi
- B: opettajan oma kompetenssi
- C: yhteisen musiikillisen kompetenssin alue
- X: potentiaalinen merkityksen tuottamisen kenttä

Tiina suhtautui oppilaisiin kokonaisvaltaisesti, kokien olevansa niin opettaja, muusikko kuin kasvattajakin. Samalla Tiina pyrki kietomaan oppilaan ja koko

perheen sellaiseen musiikin maailmaan, jossa yhdistyi sekä ammatillinen, taiteellinen kompetenssi että kansanomainen, musiikin herättämistä voimakkaista peruselämyksistä nauttiva kompetenssi. Tiina oli hakeutunut muodollisen musiikkikoulutuksen piiriin vasta aikuisiän kynnyksellä, jolloin hänellä on ollut muita vähemmän ulkoisia vaikutteita siihen, miten soittotuntitilanteissa perinteisesti tulee käyttäytyä. Kuitenkin Tiina totesi, että läheisestä suhteesta oppilaisiin oli seurauksena se, että opettajan auktoriteetti vuosien myötä kärsi ja katosi.

Opetuksen tehokkuuden näkökulmasta näyttäisi olevan tärkeää, että opettajan kompetenssi painottuisi aina oppilasta enemmän kompetenssimallin ylemmille tasoille, mikä tukee myös opettajan auktoriteetin säilymistä. Jotta oppilas todella oppisi uutta ja kehittyisi, on olennaista, että opettaja vaatii oppilaalta aina ainakin jonkin verran enemmän, korkeamman tasoista soittoa, mihin oppilas olisi omatoimisesti valmis tyytymään. Jos opettajan ja oppilaan yhteisen ymmärtämisen alue alkaa olla liian yhtenäinen, on oppilaan aika vaihtaa opettajaa. Nuori opettaja, joka pyrki opettamaan herkkävaistoisesti ja oppilaslähtöisesti, saavutti opetustyössään vain sen tason, jonka oppilas ”halusi”. Opettaja antoi oppilaan ymmärtää, että hän oli tyytyväinen oppilaan osaamisen tasoon, ja niinpä yhteisen ymmärryksen taso jäi oppitunneilla matalalle – en tarkoita suppealle – tasolle, lähemmäs yleisiä koodeja ja kansanomaista kompetenssia. Kokeneet opettajat sen sijaan vaativat oppilasta aina parantamaan soittoaan eivätkä olleet koskaan täysin tyytyväisiä. Kokeneet opettajat käyttivät opetuksessaan lähikehityksen vyöhykettä ja asettivat tavoitteet aina hieman oppilaan senhetkistä taitotasoa korkeammalle. Tiina kiitti oppilasta tämän harjoittelumäärästä ja edistymisestä, mutta opetti ja vaati soittoon aina jotain korkeammalle tasolle liittyvää teknistä tai tulkinnallista aspektia. Stanislav ei ilmaissut koskaan tyytyväisyyttään oppilaan soittoon mutta antoi positiivista palautetta oppilaan edistymisestä sekä kappaleiden yksittäisistä onnistuneista paikoista.

On kuitenkin tärkeää, että opettajan ymmärtämisen alue ulottuu aina myös alimmille, yleisten koodien tasoille, että hän pystyy ymmärtämään oppilaan lähtökohdat ja muistaa, mistä musisoimisessa pohjimmiltaan on kysymys. Leenan opetusfilosofiaan kuului rakkaus musiikkiin – vaikkei tämä käytännön opetustilanteessa juuri näkyntykään. Tiina korosti haastattelussa opettajan roolia sekä kasvattajana että tehokkaana opettajana; Tiinan rakkaus musiikkiin tuli kuitenkin ilmi työskentelytavoissaan ja oppilaidensa haastatteluissa. Stanislav korosti opetustyössään nimenomaan mahdollisimman korkeatasoisen, ammatillisen lopputuloksen saavuttamista, ja tämä näkyi selvästi myös hänen työskentelytavassaan. Marketta oli opinnoissaan jo niin pitkällä, että myös hän oli jo omaksunut taiteellisesti esteettisen näkemyksen soitonopiskelua kohtaan. Huolimatta Stanislavin suvereenista ammattitaidosta tämä ammatillisuuden korostaminen voi osoittautua myös hänen heikkoudeksi nimenomaan aloittelevien oppilaiden kohdalla.

*”Älä purista, älä purista kultaseni!” (T)*

OPETTAJAN PERSONA. Tutkimukseen osallistuneista viulunsoiton opettajista Tiina näyttäytyy epäilyksettä ekstroverttinä persoonana ja Stanislav, mutta myös Leena, enimmäkseen introvertteina. Molemmat naisopettajat pyrkivät

aktiivisesti vuorovaikutukseen oppilaan kanssa, mutta oppilaiden nuoresta iästä ja epäaktiivisuudesta johtuen molempien vuorovaikutus oli varsin opettajakeskeistä. Mielenkiintoista on se, että Leena, enemmän introvertti, koki opettamisen raskaaksi nimenomaan silloin, kun vuorovaikutus oli yksipuolista, mutta ekstroverttiä Tiinaa tämä yksipuolisuus ei haitannut. Tiina sai nimenomaan tietynlaisella dominoivuudellaan kontaktin oppilaisiinsa, kun taas Leenan herkkyyks ja reflektioisuus hidastivat kontaktin syntymistä. Tämän tutkimuksen suppeahkosta kvalitatiivisesta aineistosta voisi päätellä, että opetustilanteessa, missä opettajalla on auktoriteettiasema, ekstrovertin opettajan on helpompi luoda yhteys kaikenlaisiin oppilaisiin ja innostaa näitä tämän myötä. Opettajan auktoriteettiasemasta johtuen opettajan ja oppilaan välinen suhde ei ole koskaan tasavertainen, ja opettajan rooli on aina hallitsevampi (vrt. Thorne 1987), mutta molempien ekstroverttiys voi silti vähentää opetuksen tehokkuutta. Sen sijaan jos sekä opettaja että oppilas sattuvat olemaan enemmän introvertteja, on suurempi mahdollisuus, että opettajan ja oppilaan suhde jää ainakin lasten kohdalla päällisin puolin etäisemmäksi (vrt. Donovan 1994).

Ihmisen pätevyys opettajana ei riipu hänen persoonallisuudestaan, koska ihmisen peruspersoonallisuus ei määritä hänen käyttäytymistään, ja toisaalta opettajana onnistumiseen vaikuttavat osaltaan myös oppilaiden erilaiset persoonallisuudet (Fibaek Laurson 2006, 149). Jos kiinnitetään huomiota Stanislavin opetustuloksiin, ei todellakaan voida sanoa, että introverttien oppilaat oppisivat heikommin kuin ekstroverttien (vrt. Donovan 1994). Mutta haastattelujen perusteella voi tehdä johtopäätöksen, että Stanislaville oppilaiden innostaminen soitonopiskeluun oli huomattavasti haastavampaa kuin Tiinalle. Toki tähän opettajan rooliin oppilaan motivoijana vaikuttaa myös opettajan yleinen opetusfilosofia, ei ainoastaan persoonallisuus. Stanislav ei ollut erityisen sosiaalinen, mutta hän omasi sosiaalista herkkyyttä.

Opettajan ei tarvitse olla välttämättä synnynnäisesti ekstrovertti ollakseen hyvä opettaja. Ekstroverteille sosiaalisuus ja vuorovaikutustaidot ovat luonnollisia, ja ekstrovertit opettajat voivat näyttäytyä ulospäin innostavilta. Introverteille vuorovaikutuksessa oleminen on raskaampaa, mutta myös introvertti voi omata hyvät vuorovaikutustaidot ja luoda syvän yhteyden oppilaaseen. Introvertti voi olla aivan yhtä lämmin ja innostava opettaja kuin ekstrovertti. Vuorovaikutustaidot ovat opittavissa, ja opettaja voi halutessaan kehittää soitonopetustilanteeseen esimerkiksi juuri pienten lasten opettamiseen sopivia vuorovaikutustaitoja. Täytyy muistaa, että lapset ovat yksilöitä, ja vaikka ekstroverttien seura voi olla lapselle vapauttavaa, on lapsi ainakin keskipohjalaisessa kulttuuriympäristössä tottunut usein introverteille tyypilliseen vuorovaikutustyyliin.

Oppilaat saattavat kokea saman opettajan täysin erilaisena (vrt. Schon 1987). Marketta piti paljon Stanislavista, Oili ei juuri lainkaan, vaikka Stanislav kohteli oppilaita lähes samalla tavalla. Samoin Riikka, joka toki oli poikkeuslahjakkuus ja vahvasti motivoitunut, piti Veijosta ja oli tyytyväinen tämän opetukseen. Sen sijaan Johanna koki, että suhde Veijoon ei toiminut lainkaan. Johanna olisi kaivannut läheisempää, avoimempaa suhdetta opettajaan (vrt. Buhrmester & Furman 1987). Toki opettajan käytökseen vaikuttavat aina kunkin oppilaan persoonalli-

suuden piirteet (Schmidt & Stephans 1991; Schmidt 1989). Huomattava on, että vaikka oppilaat eivät pitäneet opettajastaan, he myönsivät silti oppineensa ja edistyneensä, mutta päällimmäinen kokemus opettajasta oli negatiivinen.

Esim. Britanniassa, jossa ei ole Suomen kaltaista musiikkioppilaitosjärjestelmää, tutkijat korostavat paljon opettaja-oppilassuhdetta, ja sitä, että jos suhde ei toimi, oppilaan kannattaa ilman muuta vaihtaa soitonopettajaa. Britanniassa näyttää olevan tyypillistä, että soitonopettajaa vaihdetaan paljon useammin kuin Suomessa, oppilaan taitotasosta riippuen esim. 2-3 vuoden välein: mitä edistyneempi oppilas on, sitä useammin hän vaihtaa opettajaa (vrt. Davidson, Moore, Sloboda & Howe 1998). Myös konservatorioihin pyritään sillä perusteella, kenen opettajan (professorin) oppilaana opiskelija haluaa opiskella. Brittitutkimukset ovat jonkinlaisessa ristiriidassa suomalaistutkimuksen kanssa, jonka mukaan nimenomaan opettajan pysyvyys on yksi soitonopiskeluun positiivisesti vaikuttavista tekijöistä (vrt. Tuovila 2003). Pienissä suomalaiskunnissa, joihin tutkimukseni kohdistuu, on useimmiten vain yksi opettajavaihtoehto. Opettajan vaihtaminen on oppilaan ja oppilaitoksen rehtorinkin näkökulmasta varsin hankalaa ja vaatii matkustamista toiselle paikkakunnalle. Opettajan rooliin kuuluu tällöin toimia sekä lempeänä ja rohkaisevana alkeispedagogina että vaativana ja taitavana roolimallina edistyneemmille opiskelijoille. Onnistuneen rekrytoinnin ja toimivan opettaja-oppilassuhteen tuloksena on paikoin saavutettu erinomaisia oppimistuloksia.

#### 2.2.4 Opettajat motivoijina itseohjautuvuus- ja motivaatioteorioiden näkökulmasta

*"Anna mennä nyt niinku mustalaismuori hevosella! Et vaikka menis päin honkia niin rohkeesti vaan!" (T)*

TIINA hyödynsi opetuksessaan ja oppilaita motivoidessaan runsaasti *kompetenssin* ja yhteenkuuluvuuden kokemuksia. Tiinan mielestä on tärkeää, että oppilasta kehdetaan ja kannustetaan; kehuminen on tärkein tapa kannustaa. Tiinan opetuksesta jäi sellainen mielikuva, että hän antoi oppilailleen positiivista palautetta usein ja reilusti. Tiina kehui oppilaitaan monesti myös *"ihaniksi"* tai *"suloisiksi"*. Tiina antoi runsaasti positiivista palautetta kaiken ikäisille oppilaille ja kehui näitä sekä pienimmistäkin edistysaskelista että harjoittelumääristä tarkastessaan tunnin alussa näiden harjoittelutaulukot. Nuorimmille oppilailleen Tiina antoi paljon yleistä positiivista palautetta (vrt. Speer 2004). (*"Ihanasti soitit!"*) Tiina antoi kuitenkin myös yksityiskohtaista palautetta, mikä soitossa oli hyvää ja mitä piti vielä parantaa. Tiina antoi palautetta positiivisessa hengessä ja selitti oppilaille vaativuuttaan: *"En voi aina kehua sinua, jos vaikka soitat ihan huonosti. Mitä enemmän puutun ja korjaan sinun soittoasi, sitä parempi se on sinulle."* Myös vanhemmat oppilaat saivat yleistä positiivista palautetta, mutta vähemmän kuin nuoremmat. Mitä vanhemmasta oppilaasta oli kyse, sitä täsmällisempää Tiinan antama palaute oli (vrt. Speer 2004).

Tiina jakoi oppitunnin tai yhteistunnin lopussa nuoremmille oppilaille pieniä, konkreettisia palkintoja hyvästä harjoittelusta tai osaamisesta sekä esiin-

tymisestä oppilaskonsertissa. Käytännössä jokainen oppilas sai jonkinlaisen palkinnon, mutta osa oppilaista oli niin itsekriittisiä, etteivät he ottaneet palkintoa jokaisella tunnilla. Konkreettiset palkinnot innostivat oppilaita harjoittelemaan kotona, ja monet Tiinan pienimmistäkin oppilaista harjoittelivat viikoittain paljon ja innokkaasti ja edistyivät soitonopiskelussa nopeasti. Tiina halusi erityisesti pienten lasten saavan positiivisia kokemuksia soittamisesta (vrt. Woody 2003). Tiinan oppilaat esiintyivät pienestä pitäen. Esiintymisen ensisijaisena tarkoituksena ei ollut esitellä taitojaan vaan saada kokemus siitä, että yleisö pitää lapsen soittoesityksistä ja antaa oppilaalle kiitosta ja positiivista palautetta. Myös Tiinan selkeä opetusmetodi, varma opetustyyli ja oppilaiden nopea edistyminen lisäsivät oppilaiden kompetenssin tunnetta.

Erityisen paljon Tiina vetosi *yhteenkuuluvuuden* kokemukseen. Tiina viestitti oppilailleen jatkuvasti pitävänsä ja välittävänsä näistä persoonina, mikä loi turvallisen pohjan opettaja-oppilassuhteelle. Tiina katsoi, että soitonopettajan työ on työtä lapsen parhaaksi; soitonopettaja tekee lapselle ja nuorelle palveluksen, kun hän kasvattaa tämän yli murrosiän ja opettaa tälle harrastuksen, joka antaa voimaa aina vanhuuteen asti. Tiina suhtautui oppilaisiin hyvin kokonaisvaltaisesti, vaikkakin arvioi heitä oppituntien ulkopuolella ammatillisesti. Tiinalla oli läheinen suhde oppilaisiin, hän kutsui heitä monesti kultasikseen. Tiina korosti jokaisen uuden oppilaan kohdalla alusta pitäen ryhmäsoittoa ja yhteistunteja, Tiina sosiaalisti oppilaansa tiettyyn viiteryhmään, viuluyhtyeeseen, heti ensimmäisestä opiskeluvuodesta asti (vrt. Kauppila 2007, 137). Tiina osoitti konkreettista huolenpitoa myös vanhempia oppilaita kohtaan. Vanhempiin oppilaisiinsa Tiinalla oli kaverillinen suhde, ja oppilaat saattoivat kertoa hänelle hyvinkin henkilökohtaisista asioistaan. Yhteenkuuluvuuden kokemus – ja varmasti myös soittamisen elämyksellisyys – kantoi Tiinan oppilaita vielä aikuisiässäkin, ja Tiinan yhtyeessä soitti myös sellaisia viulisteja, jotka olivat jo lopettaneet soitonopiskelun musiikkiopistossa.

Tiinan mielestä on välttämätöntä kyetä tekemään yhteistyötä vanhempien kanssa (Creech 2010, 2008, 2001; Hallam 2006; Davidson, Howe, Moore, & Sloboda, 1996; Sloboda & Davidson 1996; Sosniak 1985; Brokaw 1982; Doan 1973). Lapsen edistymisessä näkyy heti, jos vanhemmat eivät ole kiinnostuneita soittoharrastuksesta. Tiina pyrki luomaan läheisen suhteen myös oppilaan perheeseen. Vanhempien asenne vaikuttaa voimakkaasti lapsen käsitykseen itsestään ja taidoistaan. Tiina odotti nuorimpien oppilaiden vanhempien, käytännössä äitien, osallistuvan lasten soittotunneille ja ryhmätunneille ja kehui lasten osaamista vanhempien kuullen. Tiina näytti näin esimerkkiä myös vanhemmille. Tiinan oppilaiden vanhemmat olivat automaattisesti mukana lastensa soittoharrastuksessa. Niihin vanhempiin, joita Tiina ei tavannut, hän piti tiiviisti yhteyttä ainakin sähköpostin kautta. Etenkin jos oppilaan edistyminen alkoi hidastua, Tiina ilmoitti asiasta vanhemmille. Tiina vetosi vanhempiin, että nämä valvoisivat lastensa harjoittelemista. Tiinalla oli hyvin avoimet välit vanhempien kanssa, ja hän uskalsi sanoa asiansa vanhemmille suorin sanoin. Jos vanhempien vaatimukset ja odotukset lapsen osaamista kohtaan alkoivat muodos-

tua liian korkeiksi, Tiina puolusti lasta vanhempien liian kriittisen asenteen edessä.

Pienimmilläänkin Tiinan oppilailla näytti olevan vahva motivaatio soittamista kohtaan, niin innokkaina he osallistuivat oppitunteihin ja yhteistunneille. Alle kouluikäisten opiskelumotivaatio lienee ollut vielä *ulkoisesti tai sisäisesti säädeltyä* mutta jo 12-vuotiaat osoittivat soittotunneilla sellaista vastuullisuutta, joka viittasi *samaistumiseen* tai *integroituun säätelyyn*. Tiina antoi erityisen paljon positiivista palautetta juuri kaikista nuorimmille oppilaille. Opettajan innostunut, *positiivinen palaute* sai pienet oppilaat soittamaan kotona yhä enemmän, ja heille kehittyi positiivinen käsitys itsestään viulunsoittajina. Noin 10 vuotta täyttäneille oppilaille Tiina antoi jo *yksityiskohtaisempaa ja realistisempaa palautetta*, tässä iässä alkoi lapsilla itselläänkin olla realistisempi käsitys omista taidoistaan. Kuitenkin Tiina vältti tietoisesti vertaamasta lasten taitoja toisiinsa: yksittäisten oppilaiden osaamista ei saanut korostaa eikä kenenkään puutteita nostaa esiin.

Oppilaan *autonomian* kokemukset eivät nousseet erityisemmin esiin nuorempien oppilaiden kohdalla, mutta vanhemmilla oppilailla oli mahdollisuus vaikuttaa opiskeluunsa. Tiinan oppilaat eivät valinneet soittamaansa ohjelmistoa itse. Tiina perusteli käytäntöä sillä, että hän osasi kokemuksensa pohjalta ottaa itse huomioon oppilaiden musiikkimaun ja valita oppilailleen niin monipuolista ohjelmistoa, että näillä oli aina erilaisiin tilanteisiin sopivia kappaleita hallinnassa. Opetustilanteissa Tiina toki otti huomioon oppilaiden esittämiä toiveita. Riikka ja Johanna olivat molemmat sitä mieltä, että Tiina osasi valita oppilaille mieluisia kappaleita. Johanna kertoi kyllästyneensä aikoinaan ylipäättään kansanmusiikkiin, ei mihinkään tiettyyn kappaleeseen. Tulevista tasosuorituksista ja harjoiteltavista teknisistä asioista Tiina puhui ääneen oppilaiden kanssa. Nuorempien oppilaiden tasosuorituksista Tiina päätti itse, mutta lukioikäisten kohdalla hän huomioi oppilaiden henkilökohtaiset elämäntilanteet esim. koulunkäynnin suhteen.

Tiinan entisistä oppilaista Riikalla oli selvästi vahva sisäinen motivaatio viulunsoiton opiskelua kohtaan. Riikassa ei ilmennyt kilpailuhenkisyttä, mutta hänellä oli kunnianhimoa, joten Riikalla voi havaita myös saavutusmotivaatiota. Johanna opiskeli ammattikorkeakoulussa, mutta hän kuvaili, että hänellä oli *hajaantunut motivaatio* soitonopiskelun suhteen. Harrastukset ja sosiaalinen elämä kilpailivat Johannan ajankäytöstä, ja hänellä oli vaikeuksia pakottaa itsensä harjoittelemaan. Johannan opiskelumotivaatio näytti olevan muuttumassa suorastaan *estyneeksi motivaatioksi*, sillä hän koki usein alemmuuden tunteita osaamisensa suhteen, ja edessä oleva tutkintotilanne herätti hänessä uskon puuttetta omiin mahdollisuuksiinsa<sup>30</sup>.

*”Marketta on mukava tyttö, mutta ei harjoittele tarpeeksi.” (S)*

Myös STANISLAV korosti opetustyön tärkeimpänä elementtinä turvallista ja luottamuksellista opettaja-oppilassuhdetta (vrt. Paterson 2007). Markettaan

<sup>30</sup> Johanna lopetti myöhemmin viulunsoiton ammattiopinnot ja vaihtoi opiskelualaa.



Stanislav oli onnistunut luomaan vahvan yhteyden. Marketan mielestä Stanislav oli huolehtivainen, aina oppilaan puolella ja suhtautui asioihin ensisijaisesti positiivisella asenteella. Marketta tunsu voimakasta *yhteenkuuluvuuden* tunnetta opettajaa kohtaan. Marketan ja Stanislavin välisen luottamuksellinen opettaja-oppilassuhde oli kehittynyt vuosia kestäneen yhteistyön aikana. Marketta kertoi halunneensa käydä alusta asti soittotunneilla yksin mutta jännittäneensä ensimmäisinä vuosina usein soittotunneille menoä. Kun Marketta oli pieni, oppilas ja opettaja puhuivat todella vähän soittotunneilla, sen sijaan he käyttivät elekieltä. Opettaja soitti malliksi, ja oppilas soitti perässä, mutta Marketta ei uskaltanut kysyä opettajalta, jos ei ymmärtänyt mitä tämä tarkoitti. Marketta ei koe kohdanneensa Stanislavin kanssa kieli- tai muita kulttuurieroihin liittyviä ongelmia.

Marketta koki opettajan läheisyyden hyvin tärkeäksi opiskelumotivaatiota tukevaksi tekijäksi. Marketta kertoi oppineensa tuntemaan opettajansa ihmisenä, ja siksi Marketta koki harjoittelemattomuudellaan tuottavansa pettymyksen nimenomaan itselleen läheiselle ihmiselle, ei vain yksittäiselle soitonopettajalle. Marketta tunsu syyllisyyttä, jos ei ollut harjoitellut tarpeeksi, ja hän poti aidosti huonoa omaatuntoa siitä, että tuhlassa harjoittelemattomuudellaan opettajan aikaa. Marketta koki Stanislavin opetustyylin ja viulunsoitonopiskelun itselleen merkityksellisiksi ja tärkeiksi, ja hän piti Stanislavia ehdottomana auktoriteettina. Marketta oli sitoutunut opiskeluun, hän oli sisäistänyt Stanislavin korkean vaatimustason ja kunnianhimoisen asenteen soitonopiskelua kohtaan (vrt. Paterson 2007). Marketan kohdalla Stanislavin didaktinen opetusnäkemys toimi mainiosti, koska Marketta oli motivoitunut ja koki opettajan ja soittotuntien ilmapiirin myönteiseksi ja opiskelua tukevaksi (vrt. Anttila 2004, 44).

Marketta oli seuraamistani yksittäisistä oppilaista vanhin, ja hänen motivaationsa oli kehittynyt jo vähintäänkin *samastumisen* mutta todennäköisimmin jo *integroidun säätelyn* tasolle. Stanislav ei pyrkinyt motivoimaan Markettaa juuri millään muulla tavalla kuin vetoamalla lähes viikoittain tämän velvollisuudentuntoon harjoitella ja haluun kehittyä. Yhteissoittoa Stanislav ei järjestänyt, eikä hän pitänyt tiivistä yhteyttä oppilaiden vanhempiin. Kun Marketta oli pieni lapsi, Stanislav oli kehunut Markettaa tämän äidille Marketan kuullen (*kompetenssin* kokemus). Ylipäätään Stanislav antoi oppilaalle vain niukasti positiivista palautetta, mutta koska Marketan opiskelumotivaatio oli suhteellisen kehittynyt, ja hän ymmärsi opettajansa vaativuuden, Stanislavilta saadut vähäisetkin tunnustukset lisäsivät Marketan kompetenssin tunnetta. Toisaalta Marketta myönsi, että tutkinnot ja esiintymiset ja niistä saatu kannustava palaute sekä itsensävoittamisen tunne (*autonomian* / *kompetenssin* kokemus) motivoivat häntä harjoittelemaan enemmän ja erityisen tavoitteellisesti. Marketalla voi havaita saavutusmotivaatiota, mutta koska Marketta oli opiskellut viulunsoittoa kauan, ja hänelle oli kehittynyt myös jonkinasteinen sisäinen motivaatio.

Stanislavin entinen oppilas Oili siirtyi Stanislavin oppilaaksi 10-vuotiaana, juuri kun Stanislav oli tullut Suomeen, ja jatkoi tämän oppilaana aina lukion loppuun asti. Opettajan vaihdos oli ollut Oilille suuri murros: entisen ja uuden soitonopettajan opetustyyliä poikkesivat täysin toisistaan. Oili ihmetteli, että

ylipäättään jatkoi viulun soittamista. Oili koki Stanislavin vaativan opetustyylin negatiivisena, oppilasta mollaavana. Oilin mielestä Stanislav ilmaisi oppilaalle suuttumuksensa, vaikka ei koskaan varsinaisesti huutanut. Opettaja ilmaisi tyytymättömyytensä erilaisin ilmein, huokauksin ja teatraalisin elein, minkä Oili koki erityisen epämiellyttävänä. Erityisesti Oilia harmitti se, että Stanislav ei aina huomannut oppilaan ahkeraakaan harjoittelua. Huolimatta siitä, että Oili oli harjoitellut soittoläksyjä monta tuntia päivässä koko viikon ajan, opettaja saattoi edelleen moittia Oilia laiskaksi. Saavutettuaan lopullisen tavoitteen Oili sai myös erinomaista palautetta, mutta hän olisi kaivannut positiivista kannustusta ja jonkinlaisia välietappeja jo harjoitteluprosessin aiemmassa vaiheessa. Oili myöntää Stanislavin olleen omalla tavallaan huumorintajuinen ja osanneen myös vitsailla, hymyillä ja nauraa. Opetustyössään Stanislav oli hyvin säntillinen ja kohtelias huolehtivainen ja pyrki tekemään kaikessa parhaansa oppilaan eteen. Vaikka Oili sai Stanislavilta toisinaan myös kehuja, päällimmäiseksi Oilin mieleen on jäänyt negatiivisuus ja runsaat tyytymättömyyden ilmaisut. Oili näytti opiskelleen viulunsoittoa ainakin saavutusmotivaation varassa: hän harjoitteli sisuuntuneena, koska halusi ”näyttää” opettajalleen, jonka koki negatiivisena.

*”Rauhallisesti. Keskityt vaan!” (L)*

LEENAN ja Sarin yhteisenä tavoitteena oli tasosuoritus lukukauden lopussa. Leena näki, että oppilaan heikkous oli jäykähkö jousikäsi, ja Sarin jousikäden kehittäminen oli oppilaan soittotaidon edistymisen kannalta merkittävässä roolissa. Leena huomasi myös, ettei oppilas ollut itse erityisen kiinnostunut harjoittelemaan jousikättään tai parantamaan soittonsa laatua. Leenan haaste oli kolmitahoinen: opettaa tasosuoritukseen harjoiteltava ohjelmisto, kehittää jousikättä sekä tukea Sarin heikohkoa opiskelumotivaatiota. Leena valitsi näistä kolmesta tekijästä tärkeimmäksi opiskelumotivaation tukemisen. Tärkeää oli myös, että tasosuoritus toteutettiin sovittun ajan puitteissa, joten soittotekniikan kehittyminen jäi väistämättä muiden tavoitteiden rinnalla vähimmälle huomiolle – vaikka opetus käytännössä painottui nimenomaan soittotekniikkaan.

Leena pyrki opetusfilosofiassaan vetoamaan oppilaan *autonomian* kokemuksiin ja halusi antaa oppilailleen mahdollisuuden osallistua soittamista ja etenkin ohjelmisto koskevaan päätöksentekoon. Sarin kohdalla tätä autonomiaa ei kuitenkaan voinut havaita, mikä johtui paljolti siitä, että oppilas oli itse haluton tai hyvin varovainen tekemään omia valintoja. Sari ei ollut innostunut myöskään itsearviointista, vaikka Leena yritti usein oppilasta tähän aktivoida. Sari ei osannut tai halunnut vastata Leenan esittämiin oppilaan suoriutumista tai omia tuntemuksia koskeviin kysymyksiin. Oppilaan autonomian kokemuksen korostaminen ei siis näytä tukevan opiskelumotivaatiota silloin, jos oppilas ei ole valmis omatoimisuuteen ja vastuunkantamiseen. Leena onnistui toteuttamaan aktivointia ja autonomian kokemuksia joidenkin muiden oppilaidensa kohdalla mutta myönsi, että esim. oppilaiden itsensä tekemät ohjelmistovalinnat eivät olleet aina täysin mielekkäitä ja realistisesti toteutettavissa olevia.

Leena pyrki läheiseen suhteeseen (*yhteenkuuluvuuden* kokemus) oppilaan kanssa mutta ei saanut oppilasta juurikaan avautumaan. Vaikka Leena oli hyvin lämmin ja ystävällinen, ei hän itsekään millään lailla avautunut Sarille. Leena suhtautui Sariin hyvin lempeästi ja hienotunteisesti, mutta kohtelias käytös jätti opettajan ja oppilaan välisen suhteen jollain lailla etäiseksi. Leena korosti opetusfilosofiassaan yhteisöitön merkitystä motivaation tukijana. Leena uskoi oppilaiden pitävän kavereiden kanssa soittamisesta, ja Leenan mielestä yhteisösoitto, ja orkesterisoitto, on koko soittoharrastuksen tärkeimpiä elementtejä – ydinjuttu, johon pitäisi satsata enemmän (vrt. Rostwall & West 2003). Sarilla oli soittamista harrastavia sisarusia ja kavereita, mutta seurantajakson Sari ei osallistunut yhteisösoittoryhmään. Aiemmin Sari oli soittanut musiikkiopiston jousiorkesterissa ja pienemmissä kokoonpanoissa, joissa oli mukana myös hänen sisarusiaan ja kavereitaan, mutta Sari ei ollut kokenut yhteisösoittoa erityisen elämyksellisenä tai innostavana. Kaverit olivat kiinnostuneita soittoharrastuksesta mutta eivät innostaneet Saria soittamaan. Sari kertoi soittelevansa joskus kavereiden kanssa myös vapaa-ajalla. Sari pyysi joskus apua soittoläksyjen harjoitteluun siskoltaan, ja vanhemmat muistuttivat toisinaan soittoläksyjen harjoittelusta.

Käytännössä Leenan opetusfilosofia näyttäytyi *kompetenssin* kokemuksen tukemisena, eli Leena antoi oppilaalle runsaasti positiivista palautetta pyrkien näin innostamaan tätä harjoittelemaan ja kehittymään. Leena korosti opetusfilosofiassaan rentoja esiintymistilanteita, joissa esiintyminen olisi ahdistavuuden ja suorittamisen sijasta mieluisaa ja nautinnollista. Leena rohkaisi Saria esiintymään, ja Sari esiintyi muutaman kerran vuodessa oppilaskonserteissa. Sari kertoi jännittävänsä esiintymistä eikä pitänyt siitä. Sari myönsi kuitenkin, että esiintyminen oli hyvä päämäärä harjoittelulle sekä tilaisuus saada esiintymiskokemusta. Opettaja oli kannustanut Saria esiintymään ja antanut esiintymisen jälkeen asiallista palautetta, eikä opettaja asettanut oppilaalle paineita esiintymisen onnistumisen suhteen. Esiintymiset eivät motivoineet Saria harjoittelemaan erityisen paljon.

Sari tiesi lukukaudella olevan selvän tavoitteen eli toisen tasosuorituksen. Tasosuoritus oli Sarin taitotasoon nähden hyvin realistinen ja saavutettavissa oleva tavoite. Sari kertoi tasosuoritusten aiheuttavan hänelle stressiä, ja jos hän saisi valita, hän ei suorittaisi tutkintoja. Kuitenkin Sari koki, että tutkinnon suorittaminen auttoi häntä arvioimaan omaa tasoaan soittajana. Sari piti tutkinnon suorittamista hyvänä tavoitteena harjoittelulle ja soitonopiskelulle, eikä opettaja Sarin mielestä painostanut häntä suoriutumaan tasosuorituksista erityisen hyvin. Sarilla oli tasosuorituksista hyviä kokemuksia, hän ei muistanut saaneensa lautakunnalta ankaraa kritiikkiä, muttei myöskään kannustavaa palautetta tai ohjeita. Sari ei osannut sanoa aikooko suorittaa päättötodistuksen.

Jälkeenpäin Leena arvioi oppilaan edistymistä ammattimaisen kriittisesti ja totesi, että Sari ei oppinut kaikkia niitä asioita, joita hän yritti tälle opettaa. Etenkään jousikäsi ja sitä myötä viulun äänen laatu eivät kehittyneet Leenan toivomalla tavalla. Tutkijan mielestä myöskään ohjelmiston varma hallinta ei vakiintunut viimeisinä viikkoina tutkintopäivän lähestyessä, ja kappaleiden

tekninen osaaminen jäi hieman epävarmalle tasolle. Palautteenanto on ehkä eniten mielenkiintoa herättänyt aspekti Leenan opetuksessa. Leenan positiiviset arviot Sarin osaamisesta olivat yleistä, kohdistumatonta palautetta ja vaikuttivat oppilaan ikään nähden toisinaan epäaidoilta. Tämä johti siihen, että ne eivät pitemmän päälle lisänneet oppilaan kompetenssin kokemusta ja aiheuttivat jonkin verran epäluottamusta opettajan suhteen.

Yksi mahdollisista syistä, miksi Sari ei oppinut kaikkia Leenan opettamia asioita, oli se, että ns. täydellisen opetustapahtuman malli (Speer 2004; tai Duke 1994 *”rehearsal frame”*) ei todellisuudessa toteutunut soittotunneilla juuri koskaan. Leena esitti oppilaalle asian, joka soitossa tulisi parantaa, ja neuvoi konkreettisesti, miten tuo asia tuli harjoitella. Mutta kun oppilas yritti toteuttaa saman asian, Leena ei vaatinut, että oppilas toteutti pyydetyn asian täysin onnistuneesti. Leena ei opetustilanteessa hennonut vaatia oppilaalta *”täydellistä”* suoritusta vaan kiirehti kehuaan oppilaan suoritusta ja osoitti tyytyväisyyttä oppilaan soittoon, vaikkei suoritus vielä ollut läheskään onnistunut. Teoreettisessa mielessä täydellinen opetustapahtuma (tehtävä – toteutus – hyväksyvä palaute) toki toteutui, mutta käytännössä oppilas ei toteuttanut annettua tehtävää siten kuin opettaja alun perin sen esitti. Niinpä erilaiset jousenkäyttötavat eivät koskaan vakiintuneet oppilaalla, vaan tämä soitti jousen eri osissa melkein pä sattumanvaraisesti. Oppilas ei saanut kokemusta siitä, että todella oppi uuden asian, eikä hänelle myöskään jäänyt oikeaa toiminta- tai harjoittelumallia, jota hän olisi toistanut kotona. Leena kehui oppilaan soiton parantuneen, vaikkei tämä itse osannut sanoa mitä teki toisin (vrt. Pike 2014). Jos edistysaskeleita tapahtui, ne olivat niin pieniä, että oppilaalle ei jäänyt riittävän selvää kuvaa siitä, mihin hänen lopulta tulisi harjoittelussaan pyrkiä, tai sitten tavoite oli niin epämääräinen, ettei oppilas – tai tutkiva opettaja – sitä havainnut. Sen sijaan opetuksessa siirryttiin johonkin toiseen asiaan. (vrt. Speer 2004; Colprit 2000.)

Samanlainen tilanne toistui kotitehtävien suhteen: Leena antoi jatkuvasti positiivista palautetta, ja hän totesi oppilaan soiton parantuneen joka tunti, vaikka kappaleiden osaamisessa ei aina voinut havaita merkittävää edistymistä soittotuntien välillä. Vaikka opettaja kehui oppilaan parantaneen suoritustaan viikosta toiseen, silti samoihin perusasioihin – intonaatio, kielenvaihdot, musiikin *”suunta”*, äänen laatu – palattiin ja niitä harjoiteltiin taas seuraavalla oppitunnilla aina tutkintopäivään asti. Sari soitti kappaleita useimmiten mekaanisesti läpi eikä tehnyt omatoimisesti juuri elettäkään korjatakseen esim. intonaatiota tai äänen laatua. Sari ei lukukauden edetessä osoittanut erityistä kiinnostusta parantaa soittonsa laatua, vaan hänelle näytti riittävän oma sen hetkinen tasonsa. Sari osasi tutkintokappaleensa ulkoa lukukauden puolivälin paikkeilla, ja voidaan kysyä, paraniko oppilaan osaaminen ollenkaan kahden viimeisen kuukauden aikana. Tasosuorituksen lähestyessä Leena alkoi antaa yhä enemmän positiivista palautetta ja korostaa sitä, että Sari hallitsee tutkinto-ohjelman. Viimeisillä oppitunneilla Leena käytti kehuessaan ja kannustaessaan jo melko voimakkaita ilmaisuja – *varma ja vahva hallinta* (17)<sup>31</sup>; *etydi on tulossa loistokun-*

<sup>31</sup> Suluissa oppitunnin järjestysnumero.

*toon* (12) – vaikkei siihen ollut aivan täysin aihetta. Oppilaan jousikäsi ei ollut rento, jousenjako ei ollut vakiintunut, intonaatio huononi, kun tempo nostettiin, ja joskus oppilaan soitto takelteli, kun hän ei muistanut varmasti miten etydi jatkui.

Positiivista palautetta pidetään yleensä yhtenä hyvän opetuksen peruselementtinä (Wolfe & Jellison, 1990; Price 1989a). Oppimisen kannalta tärkeää kuitenkin on, että oppilaan saama palaute on aitoa, ja että se ei ole ainoastaan yleistä vaan kohdentuu selvästi johonkin tiettyyn seikkaan oppilaan soitossa. Leenan antama positiivinen palaute oli useimmiten yleistä, tarkoitettu rohkaisevaksi ja kannustavaksi, mutta se ei useimmiten kohdistunut mihinkään yksityiskohtaan oppilaan soitossa. On tyyppillistä, että kokemattomat opettajat antavat kokeneisiin opettajiin verrattuna enemmän yleistä ja vähemmän tarkkaa palautetta (vrt. Speer 2004; Duke 1999; Siebenaler 1997). Rungas, epämääräinen kehuminen aiheuttaa myös epäselvyyttä motivaation ja epätietoisuutta oppimisen suhteen: oppilas ei voi tietää, mihin hänen tulisi tähdätä, tai millaista on hyvä soitto, jos opettaja kehuu aina, soittipa oppilas miten tahansa. Pelkkä positiivinen palaute aiheuttaa ristiriitaisuutta ja menettää lopulta merkityksensä oppilaan kompetenssin tunteen tukijana, jos oppilas itsekin tiedostaa, ettei soitotaito juuri parane, oppilas ei itse huomaa edistymistään, ja samoja asioita joudutaan silti harjoittelemaan viikosta toiseen.

Ennen tutkintoa Leena vakuutti Sarille, että tämä osasi tutkinto-ohjelman, ja että opettaja luotti oppilaaseen. Oppilas saattoi mennä soittamaan luottavaisin mielin; täytyy vain keskittyä soittamaan huolellisesti, puhtaasti ja hyvällä äänellä ja yrittää olla puristamatta. Leena neuvoi oppilaalle, että tutkinnossa mahdollisesti sattuvista unohduksista tai virheistä ei tarvinnut hätäntyä. Oppilaan täytyi yrittää vain rauhoittua ja keskittyä soiton jatkumiseen. Leena vakuutteli Sarille tämän kykyjä selvittä tutkintotilanteesta niin paljon, että kuulijalle heräsi epäily, heijastiko Leenan runsas kannustaminen epäsuorasti Leenan epäuskoa Sarin osaamista ja selviytymistä kohtaan. Oppilaan kykyjen vakuuttelu, soitto-ohjeiden lista sekä varautuminen epäonnistumiseen muodostivat jonkinlaisen ristiriidan: eikö Leena pohjimmiltaan luottanutkaan Sarin taitoihin vaan pelkäsi itse Sarin epäonnistumista? Toisaalta Leena ei voinut tietää, kuinka Sari tulisi käyttäytymään tutkintotilanteessa. Hyviksi tarkoitetuista ohjeista saattoi välittyä oppilaalle myös sellainen kuva, että tutkintotilanne on pelottava ja johtaa herkästi jonkinlaiseen epäonnistumiseen. 2. tasosuorituksen arvioi oman opettajan lisäksi vain toinen soitonopettaja, ja suoritus soitettiin tavallisessa opetustilassa. Sarin tasosuoritus sujui oppilaan osaamisen tasoon nähden aivan hyvin: oppilas ei ylittänyt itseään mutta soittoon ei tullut myöskään yllättäviä virheitä.

Jatkuva positiivinen palaute, rohkaisu ja vähäkriittisyys ovat tärkeitä motivaatiota tukevia tekijöitä opettaessa nuorta vasta-alkajaa, jolloin opetuksen keskeinen tavoite on saada oppilas innostumaan ja soittamaan paljon (vrt. Hallam 2006, Sloboda & Davidson). Mutta Sari oli jo teini-iän kynnyksellä ja opiskeli viulunsoittoa kuudetta vuotta, joten hän tarvitsi hyvään oppimistulokseen pääsemiseksi kannustamisen lisäksi myös tiedollista kritiikkiä: riittävän konk-

reettista palautetta, konkreettisia neuvoja ja päämääriä (vrt. Manturzewska 1990, Sosniak 1990). Sari piti Leenaa kärsivällisenä opettajana ja koki saavansa tältä kannustusta ja palautetta. Jatkuvasta positiivisesta palautteesta huolimatta Sari ei pitänyt itseään erityisen taitavana tai lahjakkaana. Sari ei osannut omasta mielestään soittaa kauniisti eikä arvioida sitä, onko hän musikaalinen tai onko hänellä tarkka sävelkorva. Toki Sarin käsitys itsestään soitonopiskelijana oli muotoutunut vuosien mittaan, eikä Leena ollut siihen ainoa vaikuttaja.

Leena odotti sisäisen motivaation heräämistä, ja kun näin ei tapahtunut, Leenallekin näytti riittävän se, että Sari jatkoi soittamista omalla tasollaan, eikä tämän asenne soittamista kohtaan muuttunut ainakaan negatiivisemmaksi. Leena piti tiukasti kiinni periaatteestaan, että soittamisesta ei saa muodostua minkäänlaista riippakiveä tai traumaattista kokemusta – niin kuin Leena epäili monille tapahtuneen. Leena opetti Saria niin kuin opetetaan sisäisesti motivoitunutta oppilasta, mutta koska Sarin sisäinen motivaatio ei osoittautunut olevan kovinkaan korkea, opetus näytti jäävän tästä syystä tehottomaksi. Oppimisen kannalta olisi voinut olla hyödyllisempää asettaa selvät konkreettiset tavoitteet, jotka Sari varmasti ymmärtää ja kykenee saavuttamaan, ja pitää sitten näistä tavoitteista johdonmukaisesti kiinni, viikosta toiseen (vrt. Pike 2014).

Sari ei osoittanut innostusta mitään tiettyjä kappaleita tai musiikin lajeja kohtaan. Sarin vuorovaikutus opettajan kanssa oli niukkaa, häntä ei näyttänyt motivoivan yhteissoitto tai kaverit (*yhteenkuuluvuus*), uuden oppiminen tai esiintyminen (*kompetenssi*), eikä hän osoittanut aktiivisuutta soittamista koskevien valintojen suhteen (*autonomia*). Tosin Sarilla oli useita soittavia sisaruksia ja kavereita (*yhteenkuuluvuus*). Sarin motivaatio viulunsoitonopiskelua kohtaan oli vielä melko matalalla, lähinnä *ulkoisesti säädeltyä* tai mahdollisesti *sisäistetyksi säädeltyä*. Sari näytti käyvän soittotunneilla jonkinlaisesta vanhasta tottumuksesta tai velvollisuuden tunteesta, eikä hän omien sanojensa mukaan tuntenut syyllisyyttä siitä, ettei ollut harjoitellut tarpeeksi. Sari oli seurantajakson aikana hyvin epävarma soittoharrastuksen jatkuvuuden suhteen ja oli äidin mukaan jopa pohtinut soittamisen lopettamista, koska ”ei jaksanut harjoitella”<sup>32</sup>. Sari näytti opiskelevan kohti tasosuoritusta selviytymismotivaation varassa. Mutta vaikka Sarin motivaatio soitonopiskelua kohtaan oli matala, hänellä oli kuitenkin sisäinen motivaatio soittamista kohtaan yleensä. Sari kertoi soittelevansa viululla kotona itsekseen muita kuin läksykappaleita lähes joka päivä (*elämyksellisyys*). Sarilla kantavana motivaation lähteenä näyttäisivät olevan musiikilliset, soittamisen tuottamiin elämyksiin liittyvät motiivit.

*”Hiljaa, suloisesti, enemmän vibratoa ja rauhallisesti.”* (S)

ELÄMYKSELLISYYS. Tiina oli tutkimukseen osallistuvista opettajista ainoa, jonka opetuksessa korostui ja toteutui jokaisella tunnilla musiikin *elämyksellisyyden* kokeminen. Toisista seuraamistani opettajista poiketen Tiina pureutui nopeasti kappaleiden tunnelmaan ja painotti musiikin tulkintaa. Tiina kuvaili kappaleiden karaktääriä, luonnetta ja tyyliä, ja hän vaati oikeantyylistä soittoa,

<sup>32</sup> Sari jatkoi soittamista ja suoritti myöhemmin perustason päättötodistuksen.

ei ainoastaan mahdollisimman virheetöntä soittotekniikkaa. Tiina opetti musiikin tulkintaa jo aivan pienillekin lapsille. Tiinan mielestä on tärkeää soittaa rohkeasti ja rennosti: tärkeintä on soittamisen ilo, reippaus ja ”hyvä meininki”. Tiina halusi oppilaiden saavan soittaa kappaleet kokonaisuutena mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, joten Tiina säesti oppilaita pianolla itse niin paljon kuin hänen soittotaitonsa puitteissa oli mahdollista. Tiina säesti oppilaitaan siksi, että nämä kuulisivat alusta asti myös kappaleiden harmoniat ja pystyisivät hahmottamaan kappaleet kokonaisina. Tiina muokkasi oppilaan soittamien kappaleiden säestyksiä svengaaviksi ja vetävän kuuloisiksi tai vastavuoroisesti juhlallisiksi, jotta ne lisäisivät kappaleiden mielisuutta ja vetovoimaisuutta. Suuret linjat ja musiikillisuus olivat yksityiskohtien hiomista tärkeämpiä. Ohjelmiston valinnassa Tiina korosti sitä, että kappaleet olivat lapsen ikätasoon nähden mieluisia, useimmiten hauskoja ja vauhdikkaita, mutta niissä oli myös musiikillista sisältöä. Tiina valitsi ohjelmistoksi sellaisia kappaleita, joita oppilaat jaksavat harjoitella, ja joista yleisö pitää, mutta jotka ovat samalla myös keskeistä viuluohjelmistoa. Tiina totesi, että on aivan sama millaista musiikkia lapsi soittaa, kunhan tämän soittotaito etenee ja soittoasennot pysyvät kunnossa. Tiina piti antamistaan kappaleista ja kehui niitä oppilaille. Jokaisessa kappaleessa harjoiteltiin erikseen joitain tiettyjä soittoteknisiä asioita. Tiina selitti oppilaille, miksi kukin kappale oli kiva ja hyödyllinen soittaa, ja millaisia teknisiä asioita siinä harjoiteltiin.

Tiina käytti oppilaiden ohjelmistona klassisen musiikin lisäksi erilaista kansanmusiikkia, kevyttä musiikkia, kevyttä klassista ja klassisen musiikin hittejä sekä rockia, jazzia ja bluesiakin. Ohjelmistossa oli aina myös lastenlauluja ja hengellistä musiikkia. Ohjelmiston monipuolisuus oli tärkeää, koska vain yhden musiikin lajin soittaminen kyllästyttää. Ohjelmisto jakautui pääosin siten, että soolokappaleina soitettiin klassista musiikkia ja yhteisissä kansanmusiikkia ja kevyttä musiikkia. Kuitenkin oppilaiden tasosuorituksiin saattoi sisältyä myös kevyempää ohjelmistoa, ja suosituimpia viulukappaleita soitettiin myös yhteisissä. Johanna piti yhtyesoitosta, mutta häntä harmitti jonkin verran se, että Tiinan yhtyeessä soitettiin paljon samaa, vanhaa ohjelmistoa, kun hän taas olisi toivonut myös uusia ja haastavampia kappaleita. Tiina opetti soittotekniikkaa mieluiten kappaleiden ja pelimannimusiikin - eli ”oikeiden”, esitettäväksi tarkoitettujen sävellysten - kautta, ja mahdollisimman vähän irrallisissa harjoituksissa kuten etydeissä. Tiinan mielestä pelimannikappaleet ja kappaleiden säestysstemmat sisälsivät mainioita, haastavia ja melodisia, etydikulkuja. Asteikoita oli läksynä aina, mutta etydeitä soitettiin vain tasosuorituksia varten. Lisäksi läksyohjelmistoon kuuluivat sormiharjoitukset. Tiinalla oli satojen nuottivihkojen laajuinen kokoelma erityylistä, painettua viulukirjallisuutta. Ohjelmiston lisäksi Tiina halusi tarjota oppilailleen myös elämyksellisiä yhteissoittokokemuksia esiintymisineen ja ulkomaanmatkoineen. Johanna korosti erityisesti mieleen jääneinä kokemuksina nimenomaan ulkomaanmatkoja ja festivaali-esiintymisiä.

Leena korosti musiikin elämyksellisyyttä opetusfilosofiassaan, mutta käytännön opetustyössä elämyksellisyys ei juuri näkynyt, ja tulkintaakin harjoitel-

tiin vain yhdellä, 13. tunnilla - jolloin Sari oli jo esittänyt kappaleensa oppilas-konsertissa. Leena pyysi Saria miettimään Jäätanssija-kappaleen nimeä, kuvittelemaan taiturimaista luistelua ja pyörimistä ja eläytymään näin soittamiseen. Leena soitti malliksi, dynamiikkaeroja tehden, ja pyysi keksimään kappaleeseen tarinan. Opettajan mielikuvat kappaleesta kuulostivat eläviltä, mutta pelkät mielikuvat näyttivät olevan oppilaalle ohjeina liian abstrakteja, jotta ne olisivat kuuluneet oppilaan soitossa.

Leenan mielestä on tärkeää, että oppilaalla on mielekästä, itse valittua soittamista ohjelmistossa. Sarin tutkintoon harjoittelemat kappaleet olivat tyyliään keskenään erilaisia mutta edustivat hyvin tavanomaista oppilaille sävellettyä perusohjelmistoa. Vaikeustasoltaan kappaleet olivat Sarin taitotasoon nähden turvallinen valinta: Sari omaksui kappaleet suhteellisen nopeasti, mutta toisaalta kappaleet eivät vieneet Sarin soittotaitoa erityisemmin eteenpäin. Sari ei vaihtanut kappaleista erityisen innostuneelta, mutta ei hän osoittanut innostusta myöskään minkään muunlaisen tai haasteellisemmän ohjelmiston opiskelua kohtaan. Sari ei osannut mainita yhtään kappaletta, jota erityisesti haluaisi viululla soittaa, hän ei kuunnellut vapaa-ajallaan minkäänlaista musiikkia eikä osannut määritellä itselleen mieluista musiikkia tai musiikin lajeja. Sari kertoi kuitenkin pitäneensä suurimmasta osasta soittotunneilla soitetuista kappaleista. Opettajan antamat kappaleet olivat olleet vaikeustasoltaan sopivia, ja läksyjä oli ollut sopiva määrä. Opettaja oli antanut Sarille vaihtoehtoisia kappaleita, joista tämä oli saanut valita. Omia nuotteja Sari ei ollut tuonut tunnille. Sari ei pitänyt asteikoista, etydeistä tai nopeista kappaleista - muttei liian hitaistakaan.

Leena mainitsi yhdeksi tavoitteekseen saada oppilas huomaamaan, että soittaminen on mukavaa, ja musiikki on iloinen asia. Leena oli silminnähdessä innostunut opettaja, mutta hänen innostuksensa kohdistui oppilaaseen ja opettamiseen. Vaikka Leena korosti opetusfilosofiassaan sitä, miten hienoa soittaminen ja musiikki ovat, hän ei osoittanut erityistä innostusta oppilaalle antamia kappaleita kohtaan. Kuten kappalekohtaiset taulukot osoittavat, käytännössä Leenan opetus painottui lähes yksinomaan soittotekniikan opettamiseen: jousikäden, intonaation ja äänen laadun kehittämiseen. Leena soitti malliksi varsin usein mutta melko varovasti ja hyvin lyhyitä jaksoja kerrallaan, ja hän demonstroi viulullaan lähinnä soittoteknisiä seikkoja. Kahdella loppukevään tunnilla soitettiin tutkinto-ohjelman vastapainoksi prima vista duettoja, jotka painottuivat lähinnä siihen, että oppilas sai soitettua oman stemmansa läpi. Koskaan tunnilla ei esimerkiksi ”jammailltu”. Leena oli kehitellyt omia improvisoinnin opetusmetodeja, ja hän kertoi joidenkin oppilaiden todella innostuvan vaatimattomastakin improvisoinnista, mutta Sarin tunneilla improvisointia ei kokeiltu kertaakaan. Sari ei osannut arvioida, oliko Leena opettajana innostava.

Stanislavin opetuksessa ei erityisemmin noussut esiin soittamisen elämyksellisyys. Marketalla oli usein säestäjä paikalla soittotunneilla, mutta nuoremmilla oppilailta tätä mahdollisuutta ei ollut. Stanislav vaati oppilasta soittamaan kauniisti ja laulavasti, muistutti, että kappaleet olivat romanttisia, mutta ei käyttänyt tulkinnan opettamisessa mielikuvia. Stanislav oli opettajista kaikkein analyyttisin, ja hän opetti musiikkia yksinomaan soittotekniikan kautta. Mieli-



kuvien sijaan Stanislav antoi kappaleisiin niin tarkat tekniset ohjeet, että jos oppilas seurasi niitä – käytti vibratoa, noudatti dynamiikka- ja agogiikkamerkintöjä, sekä toteutti erilaiset artikulaatio- ja jousenkäyttötavat huolella – soitto kuulosti elävältä. Stanislavin mielestä ensin täytyy hallita soittotekniikka, ja sen jälkeen kappaleeseen tuodaan oikea tunnelma. Marketan soitto kuulosti musikaaliselta ja elävältä: musiikin elämyksellinen kokeminen kuului Marketan soitosta.

Oili kritisoi Stanislavia siitä, ettei tämä opettanut lainkaan musiikin tulkintaa. Musiikki on abstrakti taidemuoto, musiikki voi herättää kuulijassaan erilaisia tuntemuksia ja mielikuvia, mutta pohjimmiltaan musiikki ei kuvaa mitään, vaan jokainen kuulija voi kokea sen täysin henkilökohtaisella, yksilöllisellä tavalla. Mielikuvat voivat auttaa soittajaa tulkitsemaan musiikkia, mutta erilaiset tulkinnat toteutetaan aina erilaisilla soittotekniikoilla. Vaikka soittajalla olisi soittamastaan kappaleesta hyvinkin tarkka mielikuva, mutta häneltä puuttuu tämän mielikuvan toteuttamiseen tarvittava käytännöllinen soittotekniikka, jää mielikuvan mukainen tulkinta toteutumatta. Joidenkin mielestä musikaalisuus on synnynnäinen lahja, eikä tulkintaa voi opettaa lainkaan, tai että tulkintaa voi opettaa vasta, kun soittotekniikka on täydellinen. Mutta jo pieni lapsi pystyy tulkitsemaan mitä yksinkertaisimman melodian käyttämällä pelkästään dynamiikan ja tempon vaihteluista.

Sloboda & Davidson (1996) toteavat, että musiikin tulkinta perustuu kappaleen rakenteen tuntemukselle. Toisaalta tulkinta on osittain tiedostamatonta. Tulkintaa rakentaessaan soittaja joutuu kokeilemaan yrityksen ja erehdyksen kautta erilaisia ilmaisullisia vaihtoehtoja sekä näiden herättämiä tunnereaktioita. Runsas musiikin kuuntelu ja musiikin herättämät voimakkaat tunteet antavat soittajalle kokemusta ja tietoa tulkinnan rakentamiseen. Taitavimmat musiikin tulkitsijat ovat saaneet soitto-opintojensa alkuvaiheessa mahdollisuuden ”irrotella” soittimensa kanssa, eli improvisoida tai muuten vain soittaa vapaasti. Tulkinnan opettamisen kannalta olisikin tärkeää sekä soitonopettajan, vanhempien että nuoren soittajan osata tasapainotella sopivasti kurin ja vapauden välillä.

### 2.2.5 Opettajan rooli sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta

Kirjekuorimalli kuvaa opettajan ja oppilaan yhteisymmärryksen laajuutta ja laatua filosofisella tasolla, mutta ei selitä, mistä tämä johtuu. Motivaatioteoria kuvaa opettajan keinoja motivoida oppilasta sekä sitä, mille kohtaa ulkoisen ja sisäisen motivaation muodostamaa jatkumoa oppilaat sijoittuvat. Opettajan näkökulmasta sisäinen motivaatio näyttääytyy itseohjautuvuusteorian valossa vain utopistiselta tavoitteelta, jonka oppilas voi saavuttaa vasta lopetettuaan muodollisen soitonopiskelun kokonaan. Seuraavaksi kokoaan yhteen niitä käytännöllisiä keinoja, joita seuraamani soitonopettajat käyttävät pyrkiessään tukemaan opiskelumotivaation kehittymistä ulkoisesta sisäiseksi.

*”Voi että sä oot ihana.” (T)*

LÄHEINEN SUHDE OPETTAJAAN. Kaikki seuraamani viulunsoiton opettajat näyttävät tiedostaneen sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen oppimisessa.

Kaikki opettajat halusivat tutustua läheisesti oppilaisiinsa ja pyrkivät luomaan näihin vahvan yhteyden (vrt. Paterson 2007; Kauppila 2007, 121, 135). Sosiaalinen vuorovaikutus mahdollistaa parhaiten vahvan, sisäisen motivaation (Kauppila 2007, 135); läheisellä suhteella opettajat halusivat sitouttaa oppilaan tiukasti opiskeluun. Tiina ja Leena näyttäytyivät lämpiminä ja innostavina opettajina, jotka pyrkivät herättämään ja ylläpitämään nuorten oppilaidensa kiinnostuksen soittamista kohtaan. Marketan ja Oilin tapauksissa Stanislavin rooli opettajana painottui nimenomaan tiedolliseen kriittisyyteen, kumpikaan oppilaista ei muistellut opettajan olleen erityisen hauska, palkitseva tai rohkaiseva (Sloboda & Davidson 1996; Davidson, Howe & Sloboda 1995). Marketta arvosti Stanislavissa ennen kaikkea tämän vaativuutta ja opetustaitoa.

Etenkin Tiina näyttäytyi tässä tutkimuksessa innostavana alkeisopettajana, joka kehitti oppilaan opiskelumotivaatiota ja myönteistä minäkuvaava oppijana (vrt. Aunola 2002). Tiina on kuin malliesimerkki ihanteellisesta alkeisopettajasta ja motivaation herättäjästä. Hän on innostunut, rohkaiseva ja suhteellisen vähäkriittinen (vrt. Hallam 2006; Costa-Giomi, Flowers & Sasaki 2005; Sloboda & Davidson 1996) sekä ystävällinen ja rento (vrt. Maijala 2003; Woody 2003). Tiinan soittotunnit olivat hauskoja, ja hän palkitsi oppilaita onnistumisista (vrt. Manturzevska 1990; Sosniak 1990). Tiina kommunikoi lasten kanssa tehokkaasti ja oli positiivinen, tunneilla soitettiin paljon, ja lapset edistyivät nopeasti (vrt. Mills & Smith 2003). Soittotuntien vuorovaikutuksen laadulla on yhteys sekä oppimistuloksiin että opettajan ammatilliseen (työ)tyytyväisyyteen (vrt. Creech & Hallam 2010). Tiina otti oppilaat kuin omiksi lapsikseen (vrt. Gaunt 2011). Tiinalla oli kyky tutustua oppilaisiin henkilökohtaisella tasolla, luoda näihin vahva yhteys ja sitouttaa lapset ja näiden vanhemmat tavoitteelliseen viulunsoiton opiskeluun (vrt. Paterson 2007). Tiinan vahvuus opettajana on – vankan, käytännönläheisen opetusmetodin lisäksi – ennen kaikkea hänen lämmin ja hauska persoonansa, kokonaisvaltainen asennoitumisensa lapsiin sekä kiinteä yhteistyö vanhempien kanssa, mikä lisää lapselle tunnetta, että opettaja on kuin perheenjäsen (vrt. Howe & Sloboda 1991, 1992; Davidson, Moore, Sloboda & Howe 1998; Woody 2003). Tiina ei opettanut ainoastaan viulunsoiton alkeita vaan ohjasi oppilaansa opistotason tutkintoihin saakka ja vaati oppilailta vahvaa sitoutumista, ahkeraa harjoittelua ja jatkuvaa edistymistä.

Sekä Riikka että Johanna pitivät Tiinasta paljon sekä ihmisenä että opettajana. Tiinan tunneilla puhuttiin muustakin kuin soitonopiskelusta, ja Tiinasta tuli Riikalle ja Johannalle hyvin tärkeä henkilö. Johanna kertoi Tiinan tunteneen hänen elämäntilanteensa ja kuuluneet myös hänen perheensä elämään. Riikan mielestä Tiina oli innostava ja huumorintajuinen mutta myös sopivan vaativa ja antoi riittävästi positiivista palautetta (vrt. Jacobsen Clarfield 2008). Tiina oli toisinaan hyvinkin vaativa, mutta hän ei ottanut asioita liian vakavasti vaan suhtautui aina huumorin ja leikin kautta. Vaikka Tiina viljeli opetustyössään paljon huumoria, Tiinan huumori pysyi aina sopivaisuuden rajoissa. Kun Riikka oppi uuden asian, Tiina kehui häntä runsaasti, ja Riikalle tuli onnistumisesta hyvä mieli. Riikka sai Tiinalta myös palkintoja. Riikka arvioi, että Tiina opetti häntä paljolti kehumisen kautta eikä suuttunut, vaikka Riikka ei aina onnis-

tunutkaan. Riikan mielestä Tiinan opetuksessa painottuivat yhtä lailla sekä musiikin tekeminen että soittotekniikka.

Johannan mielestä Tiina oli hauska mutta räväkkä ja temperamenttinen persoona. Tiina oli tiukka harjoittelun suhteen ja uhkaili oppilaita leikillään, mutta oppilaat olivat tottuneet Tiinan huumoriin eivätkä pelänneet häntä. Jos oppilas ei ollut harjoitellut, Tiina oli Johannan mielestä vihainen ja näytti suoraan ärtymyksensä. Johanna ymmärsi toki opettajan turhautumisen tunteen, jos kului useitakin viikkoja niin, ettei oppilas harjoitellut kunnolla eikä edistynyt. Johanna ei kuitenkaan koskaan pelännyt soittotunnille menemistä. Opettajan vihaisuutta vaikeampana Johanna koki oman tunteensa siitä, että oli tuottanut opettajalle pettymyksen. Koska Tiinalla oli tapana sanoa asiat suoraan, eikä hän näyttänyt jäävän hautomaan asioita, Johanna ei Tiinan kohdalla kokenut tuottavansa opettajalle niin suurta pettymystä kuin myöhemmän opettajansa kohdalla, joka ilmaisi pettymyksen epäsuorasti, huokaillen ja päätään puistellen. Tiina vaati soittoharrastukseen erityisen vahvaa sitoutumista: viulunsoitto ei ollut vain soittotunneilla käymistä, vaan siihen liittyi myös erilaisia projekteja. Johanna koki, että Tiina sai soittamisen tuntumaan mielekkäältä, Tiina vaati Johannalta edistymistä mutta antoi tälle myös positiivista palautetta ja kannustusta. Tiinan opetuksesta jäi päällimmäisenä mieleen musiikillisuus ja soittamisen ilo, ja Johanna kertoi oppineensa Tiinalta etenkin temperamenttisen vibration ja rakkauden tuliseen musiikkiin.

*”Ei saa olla yhtään kiltti tässä hommassa.” (T)*

**YHTEISTYÖ VANHEMPIEN KANSSA.** Kaikki haastatellut eivät kokeneet opettajasuhteitaan läheisiksi tai kannustaviksi. Näillä soittajilla oli kuitenkin kaikilla vanhempien tuki soittoharrastukselleen. Vanhemmat valvoivat lastensa kotiharjoittelua etenkin ensimmäisinä opiskeluvuosina. Oilin vanhemmat luottivat soitonopettajaan eivätkä antaneet lupaa soittamisen lopettamiseen. Vähi-ten vanhempiensa huomiota soittoharrastukselleen näytti saavan Sari, jonka opiskelumotivaatio oli myös joukon ulkoisin. Leenalla ja Stanislavilla oli hyvät välit oppilaiden vanhempien kanssa, mutta he eivät nostaneet vanhempien tukea esiin. Vanhemmat eivät osallistuneet Leenan ja Stanislavin oppitunneille – ainoastaan Oilin äiti oli toiminut soittotunneilla tulkkina opettajanvaihdoksen alkuvaiheessa.

Opettajan ja vanhempien välinen suhde on hyvien oppimistulosten kannalta avainasemassa (Creech 2001), ja erityisesti ensimmäisten opiskeluvuosien aikana opettajan ja vanhempien välinen yhteydenpito on erityisen tärkeää (vrt. Brokaw, 1982; Davidson, Howe, Moore, & Sloboda, 1996; Doan, 1973; Sosniak, 1985). Vanhempien kognitiivisella, behavioraalisella ja henkilökohtaisella tuella, on tärkeä rooli musiikillisessa kehittämisessä (Creech 2008), ja vanhempien oikeanlainen tuki edistää lapsen musiikillista kehittymistä, soittamisen iloa, motivaatiota, itsethokkuutta ja -arviointia (Creech 2010). Tiina neuvoi etenkin kaikkein pienimpien oppilaiden äideille, miten tiettyjä soittoteknisiä asioita tuli harjoituttaa kotona (vrt. Creech & Hallam 2003), ja hieman edistyneempien oppilaiden vanhempia Tiina aktivoi antamalla näille neuvoja, joilla voi auttaa lasta

kotiharjoittelussa. Tiina lisäsi opetuksen tehokkuutta sitouttamalla vanhemmat lastensa soitonopiskeluun ja kotiharjoittelun tukemiseen, mikä taas lisäsi oppilaiden tehokkuutta oppia ja parantaa asennetta opettajaa ja opetettavaa asiaa kohtaan (vrt. Creech & Hallam, 2003). Tämä näkyi hyvin Tiinan työssä: pienetkin lapset harjoittelivat säännöllisesti ja soittivat ikäisekseen vaativia kappaleita. Vaikka Tiina teki tiivistä yhteistyötä vanhempien kanssa, ei hän kuitenkaan antanut näiden ohjailta itseään vaan säilytti oman asemansa opetuksen johtajana (vrt. Creech & Hallam 2010). Tiina kertoi sukeltavansa perheiden elämään täysillä mukaan, hän tunsu oppilaiden perheet ja otti oppilaan taustatekijät monesti huomioon, muttei liikaa (vrt. Howe & Sloboda 1991). Tiinalla oli äitien joukossa myös hyviä ystäviä, kuten Johannan ja Riikan äidit, ja oppilaiden vanhemmat saattoivat kertoa hänelle henkilökohtaisia asioitaan. Joskus perheiden tilanteet olivat sellaisia, että Tiina kävi pitämässä soittotunteja lasten kotona. Koska Tiinalla oli läheiset suhteet oppilaiden vanhempien kanssa, osapuolet ymmärsivät hyvin toisiaan, ja vuosien varrella oli ilmennyt vain vähän ongelmia.

Äitien osallistuminen alusta alkaen soittotunneille oli perinne, eikä Tiina antanut tähän erityistä ohjeistusta. Koska Tiinan yhtyeet esiintyivät paljon, useimmat vanhemmista tiesivät jo ennen lapsen soittoharrastuksen aloittamista, millaiseen sosiaaliseen toimintaan viulunsoittaminen tuli johtamaan. Jos oppilaan vanhempi lakkasi käymästä tunneilla, tämä näkyi Tiinan mielestä oppilaan soitossa selvänä edistymisen hidastumisena. Pienten lasten äidit osallistuivat myös oppitunnin kulkuun ja toimivat avustajina erityisesti ryhmätunneilla. (Osa äideistä auttoi lapsiaan seuraamaan ”nuottia”, jotkut äidit säestivät pianolla, toiset viululla.) Tiinan mielestä soitonopetuksessa tulee jossain vaiheessa myös se hetki, että vanhempien on parempi jättäytyä pois soittotunneilta, sillä heidän läsnäolonsa alkaa pikemminkin ahdistaa lasta.

*”Kuule, kauniit kynnet sulla. Hyvän väristä lakkaa.” (T)*

**YHTEISÖLLISYYS.** Oppilailla on tarve kuulua johonkin ryhmään, ja he haluavat suorittaa sellaisia toimintoja, jotka ovat tärkeitä heidän viiterühmänsä kannalta (Byman 2005, 35, 133; Ryan & Deci 2000c). Motivoituminen syntyy innostavissa sosiaalisissa tilanteissa (Kauppila 2007, 122). Leena ja Tiina korostivat yhteisötoiminnan merkitystä, mutta Leenalla ei ollut käytössään yhteisötoimintatunnetta. Tiinan kaikki oppilaat osallistuivat vähintään kerran kuukaudessa ryhmätunneille tai yhteisötoimintaryhmään (vrt. Tynjälä 2000, 65, 108; Kauppila 2007, 116). Tärkeää oli soittaa sekä toisten kanssa että toisten kuullen: Tiinan oppilaat oli jaettu ikänsä ja taitotasonsa mukaisesti ryhmiin, joilla kullakin oli omat nimensä. Ryhmätunneilla harjoiteltiin ryhmän yhteistä ohjelmistoa, soittotekniikkaa, tulkintaa, musiikin teorian alkeita sekä toisille esiintymistä. Lapsi kasvoi ja kehittyi viulunsoittajana saman, tutun ryhmän jäsenenä vuodesta toiseen. Toisaalta tuohon tuttuun ryhmään kuuluminen ja siinä pysyminen edellytti oppilaalta suhteellisen runsasta harjoittelua ja nopeaa edistymistä. Osa ohjelmistosta oli sellaista, että kaikki oppilaat, vasta-alkajista edistyneimpiin, pääsivät soittamaan yhdessä: nuorimmat soittivat pelkästään vapaita kieliä, vanhemmat oppi-

laat soittivat melodiaa ja vaikeampia stemmoja. Eri-ikäisten ryhmissä nuoremmat oppilaat voivat ottaa mallia vanhemmista oppilaista (vrt. Kauppila 2007, 116, 138). Edistyneimpien oppilaiden yhtye harjoitteli viikoittain, ja Riikka ja Johanna jatkoivat soittamista Tiinan yhtyeessä vielä opettajanvaihdoksen jälkeenkin.

Ryhmässä toimiminen johtaa väistämättä jonkinasteiseen ryhmän jäsenten keskinäisten taitojen vertailuun. Tiina piti erityisen tärkeänä sitä, että ryhmässä ei saa korostaa kenenkään taitoja tai nostaa liikaa esiin kenenkään puutteita (vrt. Aunola 2002, 118; Tynjälä 2000, 110 ). Tiina oli harmissaan siitä, että hänen nykyiset oppilaansa olivat soittotaidoiltaan epätasaisia, ja hän joutui olemaan entistä varovaisempi sanoissaan ja kommentteissaan. Tiina hyödynsi ryhmäopetustilanteita siten, että oppilaat saattoivat oppia toinen toisiltaan (vrt. Rostvall & West 2003). Keskinäisen vertailun sijaan Tiinan pyrkimyksenä oli saada jokainen tiedostamaan nimenomaan omat puutteensa eikä etsimään toisten virheitä. Tiinan mielestä ryhmässä useimmat oppilaat oppivat melko nopeasti huomamaan ja korjaamaan esimerkiksi väärin soitettut jousitukset. Tiina toivoi, etteivät vanhemmat olisi paikalla ryhmätunneilla, koska oppilaat jännittivät näitä, ja toisaalta vanhemmat tarkkailivat ja vertailivat lasten soittotaitoa. Seurantajakson aikana vanhemmat osallistuivat aktiivisesti kaikkein nuorimpien ryhmätunneille. Tiina ei pitänyt varsinaisesti ylimääräisiä soittotunteja mutta järjesti edistyneimmille oppilaille sellaisia yhteistunteja, joilla harjoiteltiin opistotason tutkintoon sisältyvää kaikille yhteistä ohjelmistoa. Myös Johanna muistaa osallistuneensa tällaisille tunneille. Vaikka ryhmäopetus tukee yksilöopetusta, Tiina piti henkilökohtaisia tunteja oppimisen kannalta välttämättöminä ja ryhmäopetusta tehokkaampina (vrt. Davidson, Moore, Sloboda & Howe 1998).

Stanislav suhtautui yhteissoittoon neutraalisti, ei suositellut mutta ei myöskään kieltänyt soittamasta. Stanislav korosti yhteissoittoa pikemminkin ammatillisen kehittymisen kuin opiskelumotivaation näkökulmasta. Stanislavin työnkuvaan ei ole kuulunut yhteissoiton järjestäminen, mutta hänen oppilailleen oli soittajakavereista koostuvia vertaisryhmiä. Marketta soitti orkesterissa tai yhtyeessä satunnaisesti. Oili soitti nuoruudessaan hyvin paljon jousiorkesterissa ja kansanmusiikkiyhtyeissä, ja Oili uskoo, että nimenomaan yhteissoitto oli hänen kohdallaan se kantava voima, jonka varassa jatkoi soitonopiskelua aina ammattiin asti. Etenkin Oili koki yhteissoittoryhmät soittamisen jatkuvuuden ja soittajaidentiteetin syntymisen kannalta äärimmäisen tärkeänä tekijänä. Soittajaidentiteetistä muodostui vuosien mittaan niin olennainen osa minuutta, että soittamisen lopettaminen yhtäkkiä – aiemmista motivaatio-ongelmista huolimatta - tuntui mahdottomalta, ja Oili päätti valita musiikin ammatikseen.<sup>33</sup>

*”Ei siellä tunnilla ikinä yli-ihmiseksi tartte muuttua.” (M)*

ASENNE OPETTAMISEEN. Kaikki seuraamani opettajat osoittivat innostusta ja eläytyivät vahvasti oppilaan oppimiseen, mikä välittyi myös oppilaille (vrt. Kauppila 2007, 128, 138). Leena oli opettajista erityisen kärsivällinen ja kannus-

<sup>33</sup> Samanlaiseen valintaan päätyi tutkimusaineiston keruun jälkeen myös Marketta.

tava (vrt. Ruohotie 1998, 39). Myös Tiina oli erittäin innostava ja kannustava, mutta ilmaisi tyytymättömyytensä, jos oppilas ei ollut harjoitellut riittävästi. Stanislavin innostuneisuus ei näyttäytynyt niinkään positiivisina ilmaisuina vaan pikemminkin intensiivisenä keskittymisenä opettamiseen ja oppilaan soittoon, ylimääräisinä työtunteina, vahvana haluna saada oppilas oppimaan sekä viikoittaisina puhutteluina kotiharjoittelun merkityksellisyydestä. Kaikki kolme opettajaa osoittivat uskovansa oppilaan kykyihin (vrt. Aunola 2002, 117). Kokee neet opettajat luottivat täysin omiin opetusmetodeihinsa, Leena ilmaisi jälkeensä jonkinlaista epäuskoa opetuksensa tuloksellisuutta kohtaan. Stanislav ilmaisi usein tyytymättömyytensä oppilaan suoritukseen, mutta hän uskoi täysin oppilaan kykyihin ja oman opetuksensa tehoon. Stanislav antoi Marketalle toisinaan positiivista palautetta tämän musiikillisista lahjoista ja moitti oppilasta jatkuvasti ainoastaan liian vähäisestä kotiharjoittelusta, ei koskaan lahjattomuudesta. (Aunola 2002, 117.) Vaativuudestaan ja tarkkuudestaan huolimatta Stanislavilla oli opettamista ja oppilasta kohtaan sellainen asenne, että jos oppilas tekee niin kuin opettaja neuvoo, hän oppii. Jos oppilas on riittävän lahjakas, tämä voi Stanislavin ohjeita noudattamalla edetä soittotaidossaan hyvinkin pitkälle – tästä ovat todisteena hänen kilpailuissa hyvin menestyneet oppilaansa. Stanislav pyrki korkeatasoisiin oppimistuloksiin, ja oppilas pystyi ne saavuttamaan, jos harjoitteli riittävästi.

*"Aina kun on kaksoisääni, on katastrofi!" ... "Aina kun on asteikko tai kolmisointu, aina on ongelma!" ... "Voi, voi, voi!" (S)*

PALAUTE. Naisopettajat antoivat oppilailleen runsaasti positiivista palautetta ja rohkaisua, jolla he pyrkivät vahvistamaan oppilaan kompetenssin tunnetta ja lisäämään motivaatiota (vrt. Aunola 2002, 117–118; Deci 1975). Kokeneet opettajat kohdensivat palautteensa soiton yksityiskohtiin ja konkreettisiin asioihin soitossa. Stanislav vertasi oppilaan osaamista usein aiempien tuntien osaamisen tasoon. Kukaan opettajista ei vertaillut oppilaita julkisesti keskenään (vrt. Tynjälä 2000, 110).

Marketta sai seurantajakson aikana hyvin vähän positiivista palautetta. Stanislav antoi positiivista palautetta lyhyesti ("hyvä") silloin, kun oppilas onnistui suorittamaan kappaleen harjoiteltavan yksityiskohdan tai jakson onnistuneesti. Sen sijaan Stanislav antoi Marketalle palautetta tämän soittotaidosta jatkuvasti oppituntien aikana. Pitempien puhuttelujen lisäksi Stanislav antoi palautetta ennen kaikkea lyhyillä tokaisuuilla, eleillä ja ilmeillä, joita Marketta oli tottunut seuraamaan ja ymmärtämään. Stanislavin antama palaute oli etupäässä negatiivista, eli hän nosti esiin epäkohtia ja niitä seikkoja, joiden osalta soittoa tuli parantaa (vrt. Yarbrough & Price 1989; Carpenter 1988). Kaikki Stanislavin antama palaute oli spesifiä ja kohdistui aina johonkin tiettyyn, konkreettiseen seikkaan soitossa. Yleistä kiitosta osaamisensa tasosta Marketta ei juurikaan saanut.

Stanislav antoi palautteensa ja esitti mielipiteensä hyvin suoraan ja kaunistelematta. Ulkopuolisen silmissä ja korvissa opettajan käytös kuulosti monesti hyvinkin tylyltä ja tunnit tuntuivat raskailta. Mutta koska oppilas koki opetta-

jan läheiseksi ja huolehtivaiseksi – oppilas koki, että opettaja välittää hänestä – oppilas pystyi ottamaan opettajalta vastaan hyvinkin suoraa palautetta ilman ahdistusta. Opettaja arvioi oppilaan soittotaitoa, ei persoonaa. Marketan mielestä Stanislav ei vaatinut oppilaalta liikaa, vaan Marketta koki vaativuuden sekä turvallisuutena että mahdollisuutena oppia soittamaan aina vain paremmin. Kun asiat sanottiin suoraan, oppilas saattoi luottaa opettajaan ja tämän arviointikykyyn ja jättäytyä opettajan vastuulle. Marketta oli sisäistänyt opettajan vaativuuden ja halusi pyrkiä yhtä korkeaan päämäärään kuin opettajakin. Lisäksi oppilas tiesi, että opettajan neuvoja noudattamalla hän kykeni saavuttamaan tuon päämäärän.

Marketan mielestä Stanislav ilmaisi selvästi myös sen, kun tämä oli tyytyväinen, ja oppilas osasi kappaleen riittävän hyvin. Kun Marketta onnistui ja osasi, Stanislav näytti olevan iloinen. Marketta piti positiivista palautetta tärkeänä, eteenpäin kannustavana. Esiintymisistä Stanislav antoi yleensä lyhyesti positiivista palautetta ja totesi Marketan tietävän itse, miten esiintyminen oli onnistunut. Marketta piti opettajaansa omalla tavallaan innostavana, mutta ymmärsi sen, että moni muu oli kokenut opettajan vaativuuden lannistavana, sillä Stanislav antoi positiivista palautetta vasta, kun harjoiteltava kappale sujui todella hyvin. Oili olisi kaivannut kannustusta ja positiivista palautetta myös oppimisprosessin aikana. Oili ei pitänyt Stanislavista, mutta hänkään ei murtunut tiukan palautteen edessä, palaute pikemminkin sisunnutti hänet.

Marketta katsoi Stanislavin opetustyylin sopivan hänelle oikein hyvin, koska hän oli konservatiivinen: motivoitunut, pitkäjänteinen ja jo aivan pienestä asti vastuuntuntoinen. Marketta korosti soittotaitoon liittyvää nöyryyttä – ei saa luulla itsestään liikoja – mutta toisaalta Marketta tiesi myös sen, ettei ole huono viulisti. Kun Marketta oli pieni lapsi, Stanislav antoi positiivista palautetta Marketan soittotaidosta tämän äidille siten, että tiesi Marketan kuulevan palautteen. Stanislavin mielestä lapsen tuli tietää arvonsa ja osaamisensa, mutta itsestään ei saanut luulla liikoja.

Leenan antama palaute oli enimmäkseen yleistä, kohdentamatonta. Kappalekohtaisista taulukoista käy ilmi, että Stanislav kiinnitti huomiota kappaleiden yksityiskohtiin, kun taas Leenan ohjeet koskivat eniten yleisiä asioita, kuten intonaatio, viulun äänen laatua, musiikin ”suuntia”. Leenan antama palaute oli tarkoitettu etupäässä kannustavaksi, eikä se ollut varsinaista arviointia oppilaan soittotaidon ja oppimisen edistymisestä (vrt. Tynjälä 2000, 170). Oppilaan osaamisen taso ei aina ollut parantunut edellisestä viikosta, ja siksi Leenan antama positiivinen palaute ei kuulostanut aina uskottavalta tai vakuuttavalta. Positiivinen palaute lisää motivaatiota, jos se kohottaa oppilaan kompetenssin tunnetta. Oppijan on tärkeää tietää, mitä hän opittavasta asiasta osaa ja mitä ei (Ruohotie 1998, 9). Sarin kohdalla tämä kokemus jäi useita kertoja puuttumaan: hän ei aina osannut sanoa, mitä hän oli oppitunnin kuluessa muuttanut soitossa, joten oppimiskokemus jäi toteutumatta. Leena pyrki reflektomaan Sarin kanssa avoimesti soitonopiskeluun liittyvistä kysymyksistä, mutta Sari ei ollut halukas tällaiseen keskusteluun. Leena oli opettajista ainoa, joka yritti rohkaista oppilasta itsearviointiin, mutta Sarin kohdalla itsearviointi jäi hyvin niukaksi

(vrt. (Tynjälä 2000, 170). Soitonopetuksen tehokkuutta näytti kohottavan nimenomaan se, että opettaja ei antanut oppilaalle juurikaan vaihtoehtoisia toimintamalleja – opettaja ei paljastanut, että kaikki tieto on suhteellista (vrt. Tynjälä 2000, 66–67).

Oppilaan kannalta kaikkein turhin palautteenantamisen tyyli näytti olevan epäsuora negatiivinen palaute. Sekä Oilin että Johannan kohdalla oppituntien epämiellyttävimpiä kokemuksia olivat nimenomaan ne, kun (mies)opettajat reagoivat oppilaan soittoon huokailemalla tai päänpuistelulla, mutta eivät sanoneet suoraan, mitä oppilaan soitosta ajattelivat, tai miten sitä olisi tullut parantaa. Tällaiset merkitsevät eleet, joiden sisältöä ei kuitenkaan sanottu ääneen, jäivät kaivelemaan oppilaan mieltä. Kun Tiina näytti ärtymyksensä avoimesti ja antoi palautteensa suoraan, turhautumista aiheuttaneet tilanteet eivät tulehtuneet enempää, eikä niihin tarvinnut palata myöhemmin. Myös Stanislav näytti ärtymyksensä Marketalle erilaisin elein, mutta tämän lisäksi hän myös verbalisoi tilanteet pitämällä Marketalle puhutteluja tai harjoittamalla Markettaa tunnilla. Epäsuora, kohdentumaton negatiivinen palaute aiheuttaa ainoastaan pahaa mieltä, oppimisen kannalta siitä ei ole minkäänlaista hyötyä.

*"En tiedä, voi olla, että 5-6 vuotta ja konsertto on valmis... Mutta ensin menet naimisiin!" (S)*

TAVOITTEET. Oppilas motivoituu tavoitteista, jotka on mahdollista saavuttaa: hallinnankokemukset ja menestyminen motivoivat (Kauppila 2007, 43). Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat asettivat oppilailleen konkreettisia tavoitteita, joita olivat esiintymiset ja tasosuoritukset. Kokeneet opettajat pitivät esiintymistä pedagogisena keinona oppilaan soittotaidon kehittymisessä: esiintymisen tarkoitus on motivoida oppilas harjoittelemaan ja hiomaan esityskappaleet mahdollisimman viimeistellyiksi, mutta oppilaan kannalta tärkeää on myös esiintymisestä saatu onnistumisen kokemus ja yleisön antama positiivinen palaute, mitkä osaltaan lisäävät opiskelumotivaatiota (vrt. Kauppila 2007, 136). Myös Leena piti esiintymistä hyvänä päämääränä soittamiselle ja harrastamiselle. Leena korosti esiintymisissä nimenomaan soitonopiskelun yhteisöllisyyttä – ettei soittaminen olisi vain yksinäistä puurtamista. Leena näki esiintymiset ennen kaikkea tilaisuuksina soittaa muille ja tuottaa iloa kuulijoille. Esiintymisten tarkoitus on palvella oppilaita ja yleisöä, ei opettajaa ja oppilaitosta. Esiintymiset erilaisissa tilaisuuksissa ovat aitoja opiskelutilanteita ja sosiaalisia soitonopiskelijöitä todelliseen muusikon työhön (vrt. Byman 2005, 30–31; Tynjälä 2000, 64–67). Esiintyminen on myös osatavoite valmistauduttaessa kohti tasosuoritusta (vrt. Kauppila 2007, 137).

Stanislav käytti esiintymisiä opiskelun tavoitteina mutta ei sallinut oppilaidensa esiintyvän ennen kuin kappaleet oli hiottu loppuun asti, ja ne osattiin varmasti. Sekä Marketta että Oilin olivat esiintyneet säännöllisesti oppilaskonserteissa – kuten Oilin nuoruudessa kaikki muutkin Stanislavin oppilaat. Stanislav oli yleensä yleisesti ottaen tyytyväinen esityksiin ja luotti myös oppilaan itsekritiikkiin oman suorituksen arvioinnissa. Markettaa esiintymiset motivoivat har-



joittelemaan. Hän muistuttikin eräästä kevättalven esiintymisestä, jota Stanislav kommentoi etukäteen: *”Sinä esiinnyt siellä, on aivan sama miten esitys onnistuu, mutta näin saamme sinut harjoittelemaan.”* Stanislav tiesi, että Marketta haluaa onnistua konsertissa hyvin, joten hän ilmoitti oppilaan konserttiin, koska luotti siihen, että sai oppilaan näin harjoittelemaan (vrt. Woody 2003).

Leena ja Tiina pyrkivät tekemään esiintymistilanteista rentoja ja epämuodollisia. Leena kertoi haluavansa luopua konserttimuodollisuuksista, muuttaa esiintymistilanteet vapaamuotoisemmiksi ja viedä musiikkia uusiin paikkoihin. Muodolliset ja kaavamaiset konsertit ovat Leenan mielestä ahdistavia, ne tuovat mieleen suorittamisen eivätkä palvele tarkoitustaan. Leena järjesti Sarille sopivia osatavoitteita eli esiintymisiä oppilaitoksen oppilaskonserteissa. Sari esitti tutkintokappaleensa lukukauden puolivälin jälkeen musiikkiopiston oppilaskonsertissa, ja kappaleet sujuivat oppilaan taitotasoon verrattuna aivan hyvin. Vajaa viikko ennen tutkintoa Sari esitti konsertiinon ulkoa hyväntekeväisyyskonsertissa, jolloin oppilaan soitto katkesi monta kertaa kesken esityksen.<sup>34</sup> Hyväntekeväisyyskonsertti oli oikeastaan Sarin ensimmäinen huono kokemus esiintymisestä. Leena kysyi seuraavalla oppitunnilla, kuinka esiintyminen oli onnistunut ja hämmästeli myötätuntoisena sitä, että oppilas ei muistanut kappaletta. Leena ei voinut analysoida Sarin kokemaa epäonnistumista, koska ei ollut paikalla konsertissa, eikä esiintymisestä tästä syystä keskusteltu sen enempää.

Tiinan oppilaat esiintyivät usein ja osasivat useita kappaleita ulkoa. Tiina piti nuorimpien oppilaiden kanssa omia konsertteja, joissa esiintyjät saivat soittaa kappaleensa joko ulkoa tai nuoteista. Jos yksin esiintyminen ei miellyttänyt, oppilas sai soittaa ryhmässä. Oppilaskonserteissa oli rento ja välitön tunnelma, ja Tiina kauhisteli oppilaskonsertteja, joissa pienet oppilaat sysätään oman onnensa nojaan juhlanan konserttisalin lavalle. Edistyneimmät oppilaat esiintyivät myös oppilaitoksen yhteisissä konserteissa. Tiina piti tärkeänä, että oppilaat saavat esiintyä myös kodin ja suvun piirissä erilaisissa juhlissa. Näin oppilaat ja vanhemmat huomaavat, että soittotaidosta on konkreettista iloa ja hyötyä. Tiinan yhtyeet esiintyivät usein erilaisissa tilaisuuksissa, sillä yhtyeillä oli harjoiteltuna runsaasti erityylistä, monenlaisiin tilaisuuksiin sopivaa ohjelmistoa. Perinteenä oli kokoontua myös kesäisin esiintymään kansanmusiikkifestivaalilla. Riikka muisti soittaneensa toisinaan Tiinan omissa oppilaskonserteissa, mutta enimmäkseen Riikka esiintyi itsekseen oppilaitoksen yhteisissä konserteissa, joita järjestettiin 1-2 lukukaudessa. Ryhmässä esiintymisiä oli useammin. Johanna vertasi, että Tiinan oppilaana ollessa esiintymisiä oli enemmän kuin muiden opettajien aikana. Tiinan oppilasillat olivat rentoja tilaisuuksia, ja niissä esiintyminen ei jännittänyt niin paljon kuin esim. tutkintotilanteissa. Tiina järjestää oppilailleen myös esiintymismatkoja: matkat lisäävät harjoittelumotivaatiota, soittajien keskinäistä yhteisöllisyyttä sekä kulttuurintuntemusta.

Tiina järjesti oppilaidensa kanssa erilaisia projekteja, joiden tarkoituksena oli kehittää ryhmähenkeä ja opiskelumotivaatiota (vrt. Kauppila 2007, 137). Ulkomaille suuntautuneet esiintymismatkat olivat poikkeuksellisen elämykselli-

<sup>34</sup> Tutkija oli kuulijana läsnä konsertissa.

nen oppilaiden motivointikeino. Oman soittotaidon esittelemisen sijaan esiintymismatkojen tärkein tehtävä oli motivoida oppilaat harjoittelemaan, lisätä yhteishenkeä sekä oppilaiden että näiden vanhempien kesken, nähdä maailmaa ja tutustua toisiin kulttuureihin. Oppilaat joutuivat harjoittelemaan paljon, koska kaikki esityskappaleet oli tapana soittaa ulkoa, mutta toisaalta matkat olivat oppilaille ns. palkintomatkoja. Matkajärjestelyt ja varainkeruun Tiina hoiti yhteisenä talkootyönä, pääosin esiintymispalkkioina, yhdessä vanhempien kanssa. Tiinan yhtye teki joka toinen vuosi esiintymismatkan ulkomaille, ja vanhemmat oppilaat olivat konsertoineet monissa eri maissa.

Tasosuoritukset voi nähdä konkreettisenä tavoitteena soitonopiskelulle (vrt. Kauppila 2007, 127, 136). Kaikki opettajat pitivät tasosuorituksiin harjoittelusta hyödyllisinä ja kantoivat vastuun tasosuorituksista, mutta heidän asennoitumisessaan niitä kohtaan voi havaita eroja (vrt. Davidson & Scutt 1999). Haastatellut kokivat, että soitonopettajat suhtautuivat tasosuorituksiin vakavasti ja kantoivat vastuun oppilaan harjoittamisesta tasosuorituksia varten. Leenalle riitti, että tasot tulevat suoritettua ajallaan. Leena kertoi tahtovansa kyseenalaistaa tasosuorituskäytännöt: mikä on niiden tarkoitus, ja miten ne palvelisivat rakentavalla tavalla soittoharrastusta. Stanislav puolestaan halusi harjoituttaa tasosuoritukseen vaativan ja huolella harjoitellun, monesti jo seuraavalle tutkintotasolle viittaavan ohjelman. Tasosuoritusten tarkoitus oli kehittää oppilaan soittotaitoa. Stanislav edellytti oppilaalta niin runsasta harjoittelua, että tekemällä parhaansa oppilas kykeni saavuttamaan korkeimman mahdollisen arvosanan. Marketta suoritti tutkintoja mielellään, ne motivoivat häntä harjoittelemaan.

Tiina puhui oppilailleen usein edessä olevista esiintymistä ja tasosuorituksista ja muistutti oppilaita näin säännöllisesti opiskelun tavoitteista. Jokainen nuorinkin oppilas tiesi aina seuraavan, tulevan päämäärän, ja kappaleita harjoiteltiin nimenomaan esiintymisiä (ryhmä- tai sooloesiintymisiä) varten. Tiina asetti myös viikoittain kotitehtäviä antaessaan oppilailleen konkreettiset tavoitteet. Tiina määritteli oppilaan taitotason tasosuorituksen mukaan ja pohti soitotunneilla seuraavan tasosuorituksen aikataulua. Tiina näytti pitävän suorituksia merkittävänä tavoitteena oppilaan motivoimisessa. Tiina asennoitui tasosuoritustilanteisiin oppilaan näkökulmasta: tutkinnot motivoivat harjoittelemaan, ja niistä annettavan palautteen tuli olla kannustavaa. Tiina suhtautui tasosuorituksiin vakavasti sekä oppilaan saaman palautteen että oman työnsä takia. Monet Tiinan oppilaista suorittivat tutkintoja keskimääräistä nuorempina: 2-tasoa 9-vuotiaana, opistotasoa 13-vuotiaana, jopa 11-vuotiaana. Riikka, erityislahjakkuus, oli edistynyt soitonopiskelussa nopeasti ja tehnyt ensimmäiset tasosuorituksensa niin nuorena, ettei muistanut tilanteista mitään.

Stanislavin voi sanoa asettaneen oppilailleen tavoitteeksi täydellisyyden tavoittelun. Stanislaville kelpasi vain sata prosenttinen suoritus, minkä hän ilmaisi oppilaalleen hyvin selvästi. Tehtävät sinänsä eivät olleet oppilaille liian haastavia, koska Stanislav antoi keinot niiden saavuttamiseksi, mutta tehtävien laatukriteerit olivat korkeat. Oili koki opettajan vaativuuden juuri tästä syystä turhauttavana ja olisi toivonut Stanislavilta myös osatavoitteita, joiden saavut-

taminen olisi ollut helpompaa ja innostavampaa. Marketta kuitenkin korosti, että onnistuminen opettajan asettamissa vaativissa tehtävissä lisäsi oppilaan itseluottamusta (vrt. Kauppila 2007, 120, 131). Tiina ja Stanislav työskentelivät oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä, antoivat oppilailleen tehtäviä, jotka olivat oppilaan taitotason ylärajoilla ja pyrkivät jatkuvasti kehittämään oppilaan taitoja aina vain pidemmälle.

Vaikka Tiina pyrki viemään oppilaiden soittotaitoa vauhdilla eteenpäin, hän asetti soittotaidon laadulle sellaisen vaatimustason, ettei oppilas turhautunut eikä motivaatio tai harjoittelumäärä laskenut (vrt. Parkes & Wexler 2012). Tiina oli persoonana suurpiirteisempi kuin pedantti Stanislav. Tiina ajatteli oppimisessa suuria linjoja: kukin oppilas oppii ajallaan, kunhan harjoittelee säännöllisesti (vrt. Sloboda & Davidson 1996). Tiina oli ainakin opintojen alussa melko suurpiirteinen kappaleiden suhteen, häntä ei haitannut, vaikka oppilas teki pieniä virheitä. Entisen läksykappaleen ei tarvinnut sujua täydellisesti, kun oppilas jo sai seuraavan kappaleen harjoiteltavakseen. Oppilas sai joka viikko läksyksi jotain uutta. Entisiä kappaleita tuli toki harjoitella edelleen, ja niitä kerrattiin seuraavilla tunneilla. Oppilailla olikin kerrallaan useita kappaleita läksynä ja varsin laaja ohjelmisto hallussa. Tiina korosti sitä, että kehittyäkseen oppilaan on soitettava mahdollisimman paljon (vrt. Hallam 1998). Ei pidä unohtaa tai väheksyä myöskään sellaista soittamista, kuten yhteissoittoa, joka ei ole varsinaista harjoittelua, mutta joka lisää teknisiä, musiikillisia tai kommunikaatioon liittyviä taitoja. Harjoittelun määrä yleensä lisääntyy myös sitä mukaa kun oppilaan soittotaito kehittyy, koska kappaleet pitenevät ja ohjelmisto laajenee.

*"Käsi muistaa!" ... "Käsi soittaa mekaanisesti. Jos soitat 100 kertaa epäpuhtaasti, osaat epäpuhtaasti." (S)*

OPETUSMETODI. Kaikki opettajat pyrkivät pitämään huolen siitä, että oppilas ymmärsi opettajan esittämän asian (vrt. Kauppila 2007, 40, 43, 121, 123; Tynjälä 2000, 61–63). Kaikki kontrolloivat säännöllisin kysymyksin opetuksen lomassa, että oppilas ymmärsi, mitä opettaja tarkoittaa. Kun Tiina soitti jotakin malliksi, hän selitti oppilaalle aina, mitä tämän tuli opettajan soitossa tarkkailla. Tiina ja Stanislav strukturoivat opettamansa asian oppilaalle niin, että tämän saattoi sen ymmärtää (vrt. Kauppila 2007, 124), minkä lisäksi Tiina ja Stanislav harjoituttivat opettamansa asian oppitunnilla siten, että oppilas kykeni suorittamaan tehtävän oikein.

Kaikki kolme opettajaa pyrkivät käyttämään, tai ainakin kokeilemaan, kullekin oppilaalle sopivia opetusmetodeja (vrt. Tynjälä 2000, 63). Vaikka Tiinalla ja Stanislavilla oli molemmilla omat, vakiintuneet opetusmethodinsa, yksittäisissä opetustilanteissa he kuitenkin sovelsivat tilannekohtaisesti useita eri metodeja. Kaikki opettajat kehittivät oppilaan oppimistaitoja antamalla oppilailleen ohjeita ja konkreettisia neuvoja, kuinka kotitehtäviä tulisi harjoitella kotona (vrt. Kauppila 2007, 43).

Stanislavin tekninen opetustaito oli erinomainen. Hän osasi antaa oppilaalle konkreettiset ohjeet soiton eri osa-alueille, kappaleiden soittoteknisten yksityiskohtien harjoitteluun. Stanislav myös tunsu opettamansa sävellykset

perinpohjaisesti ja muisti lähes poikkeuksetta opettamiensa kappaleiden jousitukset ja sormitukset ulkoa. Stanislav soitti usein malliksi, demonstroi oikeaa ja vääränlaista soittoa sekä soitti oppilaan mukana joko tukeakseen tätä harjoitukseen yksityiskohtia. Vaikka nuottikuva oli Stanislaville opetuksen kulmakivi, pystyi hän tarvittaessa vaihtamaan opetusmetodia ja opettamaan yksittäisen paikan kappaleesta Marketalle mahdollisimman nopeasti korvakuulolta, malliksi soittamalla.

Uuden kappaleen läpikäyminen aloitettiin vaikeimmista paikoista; opettaja oletti, että oppilas oli opetellut kappaleen melodian ja rytmin etukäteen kotona. Stanislav selitti oppilaalle, mitkä kohdat kappaleessa ovat haastavia ja miksi. Opettaja kävi heti ensimmäisellä tunnilla läpi nuottikuvan ja siihen tehdyt merkinnät hyvin tarkasti: oppilaan oli alusta asti soitettava kaikki nuottiin merkityt asiat. Stanislavilla oli hyvin tarkka näkemys siitä, kuinka kappale oli soitettava, ja tein huomion, että seurantajakson aikana Stanislav vaati ainoastaan Legendaan yhden accelerandon, jota nuottiin ei ollut merkitty. Stanislav analysoi nuottikuvaa ja antoi oppilaalle konkreettiset ja yksityiskohtaiset ohjeet, kuinka kappaleen eri osat on soitettava. Yksityiskohtaisilla soittoteknisillä ohjeilla opettaja demonstroi, miten kappaleiden eri kohtia tuli harjoitella kotona, ja kuinka tarkasti harjoiteltavat yksityiskohdat tuli tiedostaa. Näitä soittoteknisiä yksityiskohtia harjoiteltiin niin, että oppilas sai toteutettua ne oikein. Kappaleiden yksityiskohtainen hiominen aloitettiin heti ensimmäisillä tunneilla, ja Stanislav korosti alusta asti kappaleen vaikeimpia paikkoja ja kotiharjoittelun merkitystä. Stanislav opetti heti ensimmäisellä tunnilla lähes kaikki ne asiat, joita hän kappaleessa lukukauden mittaan vaati, ja vain sellaiset haastavimmat kohdat, joita oppilas ei osannut tai ei saanut lainkaan sujumaan, soitettiin läpi suurpiirteisemmin.

Myöhemmillä soittotunneilla palattiin paljolti samoihin ohjeisiin ja harjoittelumetodeihin, joita opettaja oli esittänyt ensimmäisillä tunneilla. Stanislavin tunneilla keskityttiin kappaleiden tekniseen hiomiseen mahdollisimman täydelliseksi. Sormitukset, jousitukset, asemanvaihdot ja intonaatio olivat soittamisen perusasioita. Näiden lisäksi Stanislav vaati alusta asti huomioimaan tarkasti myös nuottiin merkityt artikulaatiomerkinnot ja dynamiikkavaihtelut. Tekniset yksityiskohdat analysoitiin, oppilaan tuli tiedostaa, mitä teki, ja yksityiskohtia harjoiteltiin aluksi hitaasti. Opettajalla oli tekniikka- ja harjoitteluohjeet kaikkiin kappaleiden yksityiskohtiin: nämä soittotekniset käytännöt ja harjoittelumetodit käytiin läpi soittotunneilla, usein viikosta toiseen, kunnes oppilas oli harjoitellut yksityiskohdat kotona kuntoon opettajan ohjeiden mukaisesti. Stanislav vaati viikosta toiseen johdonmukaisesti samoja asioita eikä antanut periksi kunnes oppilas toteutti ne.<sup>35</sup> Etenkin intonaatiota harjoiteltiin joka tunti, eikä Stanislav näyttänyt olevan koskaan täysin tyytyväinen. Konsertin tai tutkinnon lähestyessä opettaja vaati entistä tarkempaa osaamista ja huolelli-

<sup>35</sup> Vain 6. tunnilla huomasin epäjohdonmukaisuuden Stanislavin vaatimuksissa: edellisellä tunnilla opettaja vaati trillin alkuun selvän aksentin mutta tällä tunnilla trillin alkuun ei saa soittaa aksenttia.

sempaa harjoittelua, ja hän piti esim. kaksoisäänijaksosta oppilaalle todella vaativia ja raskaita harjoituksia.

Soittoasennot Stanislav osasi opettaa hyvin, mutta hän ei ollut Marketan mielestä yltiömäisen tarkka soittoasentojen suhteen.<sup>36</sup> Marketta koki Stanislavin korostavan viime kädessä musiikin tekemistä. Marketta kertoi soittavansa yleensä oman mielialansa ja musikaalisuutensa mukaan, ja opettaja korjasi ja viilasi oppilaan tulkintaa antamalla soittoteknisiä ohjeita. Oilin mielestä Stanislavin opetus keskittyi yksinomaan soittotekniikkaan ja intonaatioon, eikä Stanislavilla ollut oppilaalle musiikillisessa mielessä paljoakaan annettavaa. Oili koki ongelmaksi, että kappaleita tulkittiin opettajan määräysten mukaan, ja että oppilaan ei tarvinnut itse miettiä kappaleiden fraaseja tai tulkinnallisia asioita, kuten mielikuvia tai tunnetiloja. Vaikka kappaleet piti osata soittaa teknisesti hyvin, Stanislav ei Oilin mielestä osannut neuvoa parannuskeinoja esim. virheellisestä soittoasennosta aiheutuviin vaikeuksiin, lihaskipuihin tai puristamisongelmiin. Sen sijaan, että olisi puuttunut Oilin tekniikka- tai lihasjäntäytysongelmiin, Stanislav vaati entistä enemmän harjoittelua. Oilin mielestä Stanislavin hyvät opetustulokset perustuvat siihen, että opettaja oli sekä vaativa että tarkka soittotekniikan suhteen.

*”Ihan mukavia kappaleita on ollu...” (Sari)*

Leena huomasi nopeasti tekniset puutteet oppilaan soitossa mutta ei aina osannut sanoa, mistä tietty ongelma johtui, tai miten sen olisi saanut korjattua. Leena opetti ja harjoitutti kappaleita eri tavoin, mutta hän ei osannut antaa konkreettisia neuvoja kaikkiin Sarin teknisiin ongelmiin. Leenan antamat ohjeet olivat toisinaan pitkällä tähtäimellä ristiriitaisia; ohjeet olivat tilannekohtaisia ja muuttuivat joissain tapauksissa seuraavalla viikolla lähes päinvastaisiksi. Vaikka tavoitteena on, että oppilas oppii ratkomaan ongelmiaan itse, on opettajan ensin annettava hänelle tarvittavat työkalut. (vrt. Jacobsen Clarfield 2008; Siebenaler 1997). Leenan soittotekniikan opetuksessa ja viulun äänen laadun parantamiseksi esittämät mielikuvat ja vaatimukset olivat monesti liian tulkinnanvaraisia ja abstrakteja, jotta oppilas olisi osannut toteuttaa ne (vrt. Colprit 2000). Viulunsoitossa molemmilla käsillä on paljon erilaisia soittotapoja, ja nuori oppilas tarvitsee hyvin konkreettiset, tekniset neuvot, jotta hän pystyy kehittämään soittotaitoaan. Mielikuvat auttavat sellaista oppilasta, jolla on jo tekninen taito toteuttaa instrumentillaan haluamiaan asioita. Kappalekohtaisista taukukoista käy ilmi, että Leenan antamat ohjeet olivat useimmiten hyvin yleisiä ja koskivat kappaleiden yksityiskohtien sijaan esim. yleistä intonaatiota, viulun äänen sointia, jousikäden otetta tai ”suuntia”. Leena demonstroi monesti hyvinkin selvästi hyvän ja huonon soiton eroa, mutta oppilas ei kyennyt parantamaan soittoa, ellei hän saanut tähän konkreettisia neuvoja. Leena totesi oppilaalle toisinaan itse, ettei osannut kunnolla selittää kaikkia niitä asioita, joita halusi oppilaalle opettaa. Leena jätti toisinaan lauseen kesken ja jatkoi sitä soittamalla malliksi; oppilas ei välttämättä osannut kuunnella soitosta, mitä opetta-

<sup>36</sup> Marketta viittasi tällä jousikäteensä, jossa oli puutteita.

ja halusi ilmaista. Leena soitteli toisinaan malliksi ilman erityisempää selitystä; hän näytti kokeilevan oman soittonsa kautta, miten opettaisi tai selittäisi jotakin tiettyä soittoteknistä asiaa.

Leena kokeili oppilaaseen jokaisen harjoiteltavan kappaleen kohdalla erilaisia opetusmetodeja. Leena yritti opettaa saman asian sekä soittoteknisesti että mielikuvia apuna käyttäen (vrt. Jacobsen Clarfield 2008). Leena muutti opetusstrategiaansa lukukauden edetessä. Aluksi hän huomautti joistain teknisistä puutteista ja pyysi Saria korjaamaan soittoaan (esim. huomaamattomat kielenvaihdot). Kun oppilaan soitto ei parantunut pyytämällä, Leena puuttui ongelman ytimeen, eli puutteellisen jousikäden asentoon ja puristamiseen, yrittäen korjata näitä. Kun Sarin jousikäden ote ei neuvoista huolimatta korjaantunut, eivätkä soiton tekniset heikkoudet parantuneet, Leena alkoi antaa oppilaalle abstrakteja ohjeita ja yritti käyttää erilaisia mielikuvia saadakseen oppilaan soiton laadun nousemaan (*sitkeä, pehmeä ääni; leveä, liikkuva jousi; jousella maalaaminen; meininki; kirkkaat 3. sormet; yhdellä ajatuksella ajatteleminen; kirkasta, sitkeää, eteenpäin menevää soittoa; kevyellä jousella vahvaa soittoa; pehmeä, lämmin ääni; suunnat; kirkkaita säveliä; iloista, rentoa meininkiä; keveyttä ja leveyttä jouseen*). Monesti hyvällä, rennolla äänellä soittaminen voi olla täysin oppilaan omasta tahdosta ja motivaatiosta riippuvaista: kauniilla äänellä voi soittaa, vaikka jousikäsi ei näyttäisikään aivan oppikirjan mukaiselta. Leenan neljäntenä opetusmetodina voisi pitää vielä sitä, että hän lisäsi positiivisen palautteen määrää tasosuorituksen lähestyessä ja pyrki näin rohkaisemaan oppilaan itseluottamusta.

Oppilaan tekemät virheet paljastavat opettajalle oppilaan vääriä ajattelutapoja (Kauppila 2007, 122–123). Stanislav kykeni pitkän keskinäisen yhteistyön sekä työkokemuksensa pohjalta havaitsemaan nopeasti mistä Marketan soittotekniset ongelmat johtuivat (vrt. Kauppila 2007, 115). Stanislav oli hyvin tarkka intonaation ja rytmin suhteen. Toisinaan Stanislavin ohjeet ja huomautukset rytmin tarkkuudesta kuulostivat tutkijan korvaan siltä, että opettaja kokemuksensa pohjalta ennakoi ja huomautteli mahdollisista, todennäköisistä rytmivirheistä ennen kuin oppilas näitä edes teki. Dynamiikkaohjeet ja jousen käyttöön liittyvät ohjeet sen sijaan olivat selviä ja aiheellisia, kuultavissa olevia. Tiina oli varsin suurpiirteinen siinä suhteessa, että kappaleita soitettiin tunnilla läpi, vaikka oppilas saattoi soittaa useitakin rytmikuvioita väärin, ja kuulosti siltä, että oppilas oli todella opetellutkin rytmit väärin. Silti opettaja ei puuttunut virheellisiin rytmeihin vaan antoi positiivista palautetta. Koska en seurannut oppilaiden tunteja viikoittain, en tiedä korjattiinko virheet myöhemmin vain esitettiinkö kappaleita väärillä rytmeillä.

Nuori opettaja Leena ei vielä tuntenut opettamaansa ohjelmistoa läpikotaisin, eikä hän ehtinyt noteerata kaikkia epäkohtia oppilaan soitossa. Etenkin ensimmäisillä tunneilla Leena ei huomannut oppilaan soittavan ”jousi väärin päin”<sup>37</sup> pitempiäkin jaksoja, vaikka soitto katkeili. Leena demonstroi itsekin kappaleita välillä ”jousi väärin päin” ja joutui soittamaan opettamansa kappaleita

<sup>37</sup> Soittaminen ”jousi väärin päin” tarkoittaa viulusoitossa sitä, että soittaja soittaa sävellyksen editoijan – tai esim. soitonopettajan – tarkoittamat vetojouset säännönmukaisesti työntöjousiksi ja päinvastoin.

leet nuotista. Esimerkiksi A-duuriasteikkoa opettaja ja oppilas soittivat molemmat väärällä sormituksella. Etydissä Leena ei huomannut kaikkia oppilaan soittamia vääriä säveliä. Ensimmäisillä tunneilla Leena ei ollut tarkka intonaation suhteen, joten hän huomasi vasta jälkeensä, että oppilas soitti kerran asteikon väärässä sävellajissa. Parilla tunnilla Jäätanssijan sävellaji laski soiton aikana puolisävelaskelta ilman että opettaja tai oppilas huomasivat mitään. Asteikoiden harjoittelua hidasti useammalla viikolla se, että Sari oli harjoitellut asteikkoa kotona väärin: sormitus oli väärä, asteikko oli liian lyhyt tai oppilas soitti siihen vääriä säveliä. Leenan olisi asteikkosoitossa kannattanut käydä läksyksi antamansa uusi asteikko aina etukäteen läpi oppilaan kanssa (vrt. Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke).

Leena ei tullut aina kiinnittäneeksi huomiota oppilaan virheisiin, ja jotkut yksityiskohdat harjoiteltavissa kappaleissa jäivät näin ollen virheellisiksi. Leena ei huomannut oppilaan soittamia vääriä sormituksia, vaikka oppilaan soitto katkesi usein samassa tahdissa (konsertiino, etydi). Soiton katkeaminen voi olla merkki virheellisestä ajatusmallista eli siitä, että oppilas ei tiedä tarkasti, miten paikka tulisi soittaa - tai toki myös siitä, että kappale on oppilaille teknisesti liian vaativa. Sarin tapauksessa etydi ja konsertiino katkesivat nimenomaan siksi, että oppilas ei soittanut oikeilla sormituksilla eikä tiedostanut asemanvaihtoa. Kiinnittämällä huomiota soiton toistuviin katkeamisiin Leena olisi voinut havaita Sarin väärät sormitukset ja harjoituttaa nuo epäkohdat pois. Mutta kun Sari toisti ja vahvisti joitain vääriä sormituksia opettajan huomaamatta useamman kuukauden ajan, sormitusten korjaaminen oikeaksi viime hetkellä ennen tasosuoritusta osoittautui vaikeaksi ja mahdottomaksikin. Kokemuksen myötä opettaja oppii tietämään jo etukäteen, mitkä asiat tai kohdat hänen opettamisessaan kappaleissa ovat oppilaille hankalimpia, tai missä kohdissa ilmenevät tavallisimmat virheet.

Sari sanoi luottavansa Leenan ammattitaitoon: Leena osasi opettaa soitto-tekniikkaa ja neuvoa kuinka soitto-ohjelmaa tuli harjoitella, eikä Leena ollut liian vaativa. Sari ei kuitenkaan osannut tai halunnut arvioida tarkemmin Leenan opetustaitoa eli sitä, osasiko Leena opettaa oikeat soittoasennot, oliko Leenalla tarkka näkemys opettamisesta kappaleista ja oliko Leenan mielestä tärkeää soittaa musikaalisesti tai teknisesti hyvin.

*”Vielä mä tunnen, että täällä (jousikädessä) on rautalankoja. Sä et uskalla niinku lähteä vetähän sitä oikein.” (T)*

OPISKELUN ILO. Naisopettajat halusivat nostaa esille sitä, että soittaminen on opiskeluun kuuluvan harjoittelun lisäksi myös ennen kaikkea iloinen asia (vrt. Kauppila 2007, 136). Ainoastaan Leenan opetusfilosofiaan kuului oppilaan mahdollisuus osallistua opintojen suunnitteluun ja valita itse soitettavaa ohjelmistoa (vrt. Byman 2005, 35). Tiina kiinnitti erityistä huomiota ohjelmiston monipuolisuuteen ja mieluisuuteen (vrt. Tynjälä 2000, 108). Käytännössä vain Tiina toteutti opetuksessaan soittamisen elämyksellisyyden kokemuksia. Stanislav keskittyi lähes yksinomaan soitto-tekniikan harjoitteluun. Kuitenkin sekä Tiinan että Stanislavin oppilaat olivat tyytyväisiä opettajan valitsemaan ohjelmistoon.

Stanislavin oppilaat soittivat oppilasmateriaalin lisäksi yksinomaan klassista ohjelmistoa, mutta sekä Marketan että Oilin mielestä opettaja oli valinnut heille aina mieluisia ja kullekin oppilaalle sopivia kappaleita soitettavaksi. Jos Oili ei jostain syystä pitänyt opettajan antamasta kappaleesta, sitä saattoi myös vaihtaa. Marketta myönsi joidenkin kappaleiden olleen hänelle vähemmän mieluisia mutta soittaneensa niitä lopulta siitä huolimatta. Marketan tultua murrosikänsä hän oli saanut valita kappaleita opettajan tarjoamista vaihtoehdoista, sitä ennen Stanislav päätti kaikesta ohjelmistosta. Stanislavin oppilailla oli tavallisesti läksyinä aina myös etydejä ja asteikoita, ja niitä soitettiin jokaisella tunnilla. Vaikka harjoiteltavaa oli paljon, Marketta uskoo, että motivaatio olisi saattanut laskea, jos läksynä olisi ollut aina vain yksi kappale kerrallaan. Marketta piti yhtenä syynä omasta mielestään huonoon prima vista-taitoonsa sitä, että hän oli soittanut aina pelkästään klassista musiikkia, ja kappaleita oli harjoiteltu viikkoja ja kuukausia. Kaikki haastatellut oppilaat soittelivat itsekseen vapaa-ajalla muuta kuin klassista musiikkia.

*”Kyllä sä osaat, päivät vain ovat niin erilaisia.” (L)*

HERKKYYYS. Tasapainottelussa vaativuuden ja herkkyyden välillä Leena kallistui ilman muuta herkkyyden puolelle (vrt. Van Tartwijk, Brekelmans & Wubbels 1998; Creech & Hallam 2010). Leenan herkkyyden meni niin pitkälle, että vaikka opetus käytännössä painottui soittotekniikan opettamiseen, opetuksen keskeimpänä tavoitteena näytti olevan edistymisen sijaan traumojen välttäminen ja oppilaan hyvinvoinnista huolehtiminen. Leena neuvoi Sarille hyviä harjoitteleluohjeita ja kirjoitti antamansa läksyt oppilaan läksyvihkoon, mutta Leena ei koskaan vaatinut, että Sari olisi todella harjoitellut pyydytyt asiat kuntoon. Leena selitteli oppilaan virheitä tämän puolesta ja jopa keksi syitä Sarin harjoittelematomuudelle, vaikka oppilas ei itse selitellyt osaamattomuuttaan. Leena oli todella kärsivällinen ja liian hyväsydäminen vaatiakseen oppilasta harjoittelemaan. Soittotaito on paljon motorista taitoa, joka vaatii kehittyäkseen lukemattoman määrän toistoja ja säännöllistä harjoittelua. Opiskeltavan asian ymmärtäminen on vasta lähtökohta uuden taidon oppimiselle; lisäksi tarvitaan järjestelmällistä harjoittelua, uuden asian oikeanlaista toistamista, jotta soittotaito kehittyisi (Pike 2014; Woody 2003). Viulunsoitto painottuu hyvin paljon soittotekniikkaan ja etenkin intonaation hiomiseen. Leena käytti usein termejä ”voisit tehdä jotain”, ja hän pyysi jatkuvasti oppilasta *mieltimään* harjoiteltavia asioita; tämän tyyppinen ohje sopii varmasti motivoituneelle, aktiiviselle opiskelijalle, mutta on liian ympäripyöreä alakoululaiselle, joka ei osoita erityistä oma-aloitteisuutta soitonopiskelun suhteen.

Leena kysyi usein, ymmärsikö Sari, mitä opettaja tarkoitti, ja oppilas vastasi ymmärtävänsä. Silti moni harjoiteltava tekninen asia ei viikkojen kuluessa kuitenkaan merkittävästi parantunut. Vaikka opettaja sanoi oppilaan soiton parantuneen, samojen teknisten ongelmien ratkominen jatkui viikosta toiseen. Haastattelussa Sari myönsi, että Leena osasi selittää opettamansa asian selvästi, mutta Sari ei aina ymmärtänyt varmasti, mitä opettaja häneltä halusi. Sari sanoi tietävänsä tarkasti, mitä hänellä oli läksynä, ja myönsi opettajan neuvovan,



kuinka läksyjä tuli harjoitella, mutta Sari ei tuntenut syyllisyyttä, jos ei harjoitellut tarpeeksi. Sari ei kokenut Leenan olleen vihainen, jos Sari ei osannut läksyjään.

Tarkasteltaessa Leenan opetustyyliä herkkyyys-vaativuus-akselilla opettajan herkkyyys näyttäisi tässä tapauksessa vähentävän opetuksen tehokkuutta. Olisiko vaativuuden lisääminen voinut tehostaa oppilaan oppimisprosessia, ja olisiko Leena sittenkin saanut Sarin oppimaan haluamansa asiat muuttamalla joitain toimintatapojaan? Olisivatko oppimistulokset parantuneet, jos opettaja olisi sinnikkäästi pyrkinyt aitoon vuorovaikutukseen oppilaan kanssa, antanut pelkän yleisen positiivisen palautteen rinnalla rehellistä, täsmällistä palautetta, vaatinut oppilasta toteuttamaan asiat täysin oikein jo soittotunnilla sekä vaatinut tätä ”oikeanlaista” soittoa tunnista toiseen?

Musiikkioppilaitos opiskeluympäristönä ei motivoinut Saria. Kuitenkin Sari sanoi pitävänsä soittamisesta ja käyvänsä soittotunneilla omasta halustaan, eikä hän koskaan tullut tunnille täysin harjoittelematta. Itsekseen Sari soitteli viulua kotona lähes joka päivä, joten soittamisella näytti olevan Sarille hyvin henkilökohtainen merkitys. Vaikka Sarilla ei ollut huomattavaa motivaatiota soittamisen opiskelua kohtaan, hänellä oli kuitenkin sisäinen motivaatio soittamista kohtaan sinänsä. Tästä voisi tehdä johtopäätöksen, että Sari saavutti jonkinlaisen flow-tilan ja koki soittamisen elämykselliseksi nimenomaan saadessaan soittaa itsekseen itselle läheistä musiikkia. Herkkävaistoisuudesta huolimatta Leena ei päässyt läheiseen vuorovaikutukseen Sarin kanssa, eikä Sari täysin luottanut Leenaan opettajana. Kysymykseksi jää, tunsiko Sari yleensäkin turvattomuutta aikuisia kohtaan, vai oliko Leena opettajana liian sensitiivinen.

Kun Sari ei Leenan sitkeistä yrityksistä huolimatta osoittanut suurempaa innostusta tai kiinnostusta soittotaidon kehittämistä kohtaan, Leena vaikutti ikään kuin alistuvan tilanteeseen. Tämä on tuttu tilanne monelle soitonopettajalle: opettaja joutuu tasapainottelemaan herkkyyden ja vaativuuden, tehokkaan opettamisen ja motivoinnin välillä. Leenan opetustyyli muistutti lasten kasvatusta: opettaja muistutti viikosta toiseen samoista asioista ja toivoi, että oppilas joskus, ehkäpä vasta vuosien kuluttua, oivaltaa opettajan neuvojen arvon ja alkaa toteuttaa niitä. Tällainen asenne on monelle tuttu aina soitonopettajien koulutuksesta ja opiskeluvuosien varrelta asti. Myös opettaja-oppilassuhteen ”kohtelias korrektiivisuus” sekä ”kasvattajamainen” opetustyyli ovat hyvin tavallisia ja tyypillisiä käytänteitä soitonopetuksessa; kun oppilasta ei pääse lähelle, tälle ei myöskään rohkene antaa rehellistä palautetta. On mahdollista, että tutkimustilanne ja tavoitteena ollut tasosuoritus vaikuttivat Leenan toimintaan kahlitsevasti ja rajoittavasti. Etenkin kun Sarin oma kunnianhimo ja itseohjautuvuus tasosuorituksen suhteen eivät olleet erityisen korkeita, Leena kantoi vastuun Sarin suorituksesta, ja katsoi parhaaksi keskittyä nimenomaan tämän tavoitteen saavuttamiseen. Ilman kameran läsnäoloa ja jatkuvaa seurantaa Leena olisi saattanut kokeilla rohkeammin erilaisia opetusmetodeja - vaikka hän ei tällaista mahdollisuutta itse ääneen pohtinutkaan.

### 2.2.6 Kokeneet opettajat

Leena oli pohtinut paljon oppituntien vuorovaikutusta, ja hänen opetustyölleen asettamansa tavoitteet olivat erinomaiset, nykyisen opetussuunnitelman mukaiset, oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevat. Leenan oppimiskäsitys ja hänen asenteensa opettamista kohtaan olivat moderneja ja vastasivat nykyajan ihanteita. Leena oli persoonana rauhallinen, kärsivällinen, erittäin ystävällinen ja innostunut sekä aina positiivinen. Leenalla oli vahva tahto toimia oman opetustyylinsä mukaisesti, edesauttaa toimillaan oppilaan sisäisen motivaation kehittymistä ja luoda soitonopiskeluun positiivinen ilmapiiri. Leena kykeni myös arvioimaan omaa toimintaansa tarkkasilmäisesti ja realistisesti. Leena kertoi avoimesti oman opetusfilosofiansa asettamista haasteista (esim. juuri oppilaiden aktivoimisen suhteen) sekä toisaalta nykyajan lasten muuttuneista asenteista. Oman opetuksensa reflektointi on yksi tärkeä taito ammatillisen kehittymisen tiellä noviisista ekspertiksi (Toom 2008).

Leena pyrki tietoisesti eroon behavioristisesta opetuksesta ja halusi aktivoida oppilaan ajattelemaan itse. Leena opetti Saria nykyaikaisten oppimishanteiden mukaan, minkä tuloksena oppilas oppi juuri sen verran kuin itse halusi. Käytännössä Leenan opetusmenetelmät olivat varsin perinteisiä. Leena korosti opetusfilosofiassaan oppilaan sisäisen oppimismotivaation kehittämistä ja oppilaan oman tahdon ilmenemistä mutta myönsi epäonnistuneensa tässä oppilaan aktivointitehtävissä. Leena näytti kuitenkin odottavan itseohjautuvuutta sellaiselta oppilaalta, jolle sitä ei ollut vielä kehittynyt. Itseohjautuvuus ei synny itsestään, vaan vastuu tulee siirtää asteittain oppilaalle itselleen, ja tähän tarvitaan opettajan ja vanhempien tukea (Tynjälä 2000, 109; Boekaerts 1997). Itseohjautuvuuden kehittyminen edellyttää aluksi ulkoista kontrollia, oppimistaitoja sekä työkaluja itsenäiseen työskentelyyn (Kauppila 2007, 43). Sen sijaan, että opettaja odottaa vuosikausia sisäisen motivaation puhkeamista, hänellä täytyy olla toimivia opetuskeinoja opettaa myös niitä oppilaita, joiden motivaatio on vielä puhtaasti ulkoinen. Myös autonomisemmat ulkoisen motivaation muodot voivat johtaa sitoutumiseen, hyvään opintomenestykseen ja hyviin oppimistuloksiin (vrt. Deci & Ryan 1994).

Lopuksi haluan nostaa esiin ja koota yhteen sellaisia piirteitä, jotka ovat tyypillisiä molempien kokeneiden opettajien, Tiinan että Stanislavin, opetukselle. Tiina ja Stanislav olivat persoonina lähes toistensa vastakohtia, samoin heidän opetusfilosofiansa ja opetusmetodinsa poikkesivat hyvin paljon toisistaan. Yhteisten tekijöiden löytyminen Tiinan ja Stanislavin opetuksesta on mielenkiintoinen ilmiö siitäkin syystä, että opettajat olivat taustaltaan hyvin erilaisia: toinen oli opiskellut ammattimuusikoksi lapsesta asti, ja nuottikuva oli hänelle tärkein auktoriteetti, toinen puolestaan oli hakeutunut muodollisen musiikkikoulutuksen piiriin vastaa aikuisiän kynnyksellä, ja hän oli tottunut opettelemaan soittamaansa musiikkia kuulonvaraisesti.

*”Soita, soita! Minä tiedän että soitat huonosti.” (S)*

Kokeneiden opettajien opetukselle oli tyypillistä tehokkuus. Opettajat tiesivät nopeasti, kuinka erilaisissa tilanteissa tuli toimia ja opettaa, ja opettivat oppilas-

ta mahdollisimman paljon oppitunnin aikana. Stanislavin ja Marjukan soitto-tunnit olivat kuin malliesimerkkejä Siebenalerin (1997) kuvaamista tehokkaista oppitunneista. Stanislavin opetukselle oli tyypillistä hyvin suora palaute, mitä soitossa tuli korjata, samoin kuin suorat ohjeet, kuinka soiton sai parannettua. Stanislavin käskyt olivat lyhyitä (vrt. myös Wagner & Strul 1979), hän soitti malliksi ja demonstroi opetustaan. Oppilas soitti lyhyissä jaksoissa, ja opettajan antama palaute oli spesifiä eli kohdentui tarkasti johonkin (vrt. Duke 1999). Stanislavin ja Marketan välillä oli paljon tiheää vuorovaikutusta: opettajan nopeat ohjeet sisälsivät paljon sellaista vuorovaikutusta, jonka vain Marketta pystyi tunnistamaan ja tulkitsemaan. Harjoiteltavat kohdat analysoitiin, osatekijät yksinkertaistettiin, osatekijät harjoiteltiin kuntoon ja yhdistettiin lopuksi oikeaan kontekstiin. Stanislav kykeni määrittelemään oppilaan ongelmat nopeasti ja antamaan tehokkaat toimintaohjeet. Ohjeet olivat nopeita ja tehokkaita, koska ongelma pilkottiin osiin ja ratkottiin helposti käsiteltävillä ohjeilla. Stanislavin opetukselle olivat tyypillisiä lyhyet episodit, nopea vauhti sekä oppilaan ”epäaktiivisuus”. (vrt. Siebenaler 1997.) Marketta kertoi tunteneensa itsensä toisinaan sekä fyysisesti että psyykkisesti väsyneeksi ja toivoi, että tunnilla olisi pidetty edes pieni tauko, jotta keskittyminen soittamiseen olisi ollut helpompaa.

Myös Tiina oli opettajana hyvin aktiivinen: hän soitti usein malliksi, puhui paljon, antoi spesifiä palautetta, ja opetukselle oli tyypillistä oppilaan epäaktiivisuus. Tiina huomasi nopeasti oppilaan ongelmat ja antoi niihin tehokkaita ohjeita. Hän pystyi pilkkomaan oppilaan ongelmat osiin ja harjoituttamaan ongelmakohtia erikseen. Aktiivisuudesta huolimatta Tiinan opetus ei ollut samalla lailla tehokasta kuin esimerkiksi Stanislavin, koska Tiina ei vaatinut oppilailtaan yhtä korkeaa tasoa. Yksityiskohtien hiomisen lisäksi Tiinan oppilaat saivat soittaa pitempiä jaksoja, kokonaisuuksia kerrallaan. Tiina antoi ohjeet nopeasti, mutta ohjeet olivat pitkiä ja sisälsivät paljon muutakin informaatiota kuin suoria toimintaohjeita.

Stanislav piti huolta siitä, että ns. täydellisen opetustapahtuman malli (Speer 2004) toteutui jatkuvasti hänen opetuksessaan. Stanislav ei koskaan ainoastaan huomauttanut jostain asiasta tai neuvonut jotakin asiaa, vaan harjoitusta vaativia kohtia harjoiteltiin tunnilla opettajan kanssa niin monta kertaa, että ne sujuivat opettajan haluamalla tavalla (vrt. ”harjoituskehys” Colprit 2000, Duke 1994). Näin oppilaille syntyi oikea kuva siitä, mitä opettaja halusi, ja toisaalta myös kokemus siitä, että hän kykeni soittamaan kohdan opettajan vaatimalla tavalla. Stanislav varmisti aina, että oppilas ymmärsi mitä opettaja tarkoittaa (vrt. Hallam 1998). Tiinan opetuksessa eivät toteutuneet aina täydelliset opetustapahtumat (vrt. Duke 1994; Colprit 2000; Speer 2004). Tiina opetti tehokkaasti ja antoi oppilaille erilaisia tapoja harjoitella kotona (vrt. Pike 20014; Woody 2003), mutta oppilaat eivät aina onnistuneet toteuttamaan kaikkia Tiinan opettamia asioita oppitunnilla, koska oppilaat soittivat yleensä pitempiä jaksoja kerrallaan. Tiina jätti oppilaille paljon vastuuta kotiharjoittelun suhteen. Myös Tiina kysyi oppilaalta säännöllisesti, ymmärsikö tämä mitä opettaja tarkoitti.

Kokeneet opettajat tunsivat opettamansa ohjelmiston läpikotaisin ja osasivat kappaleiden sormitukset ja jousitukset ulkoa (vrt. Sink 2002). Kokeneet

opettajat odottivat oppilaan opettelevan kappaleiden melodiat ja rytmit valmiiksi kotona. He analysoivat kappaleita yksityiskohtaisesti oppilaalle heti alussa, jakoivat kappaleet erilaisiin jaksoihin ja opettivat kunkin jakson musiikillisen karaktäärin ja erilaiset soittotekniset. Kokeneet opettajat antoivat oppilailleen yksityiskohtaiset ohjeet siitä, kuinka kappaleet soitetaan, ja kuinka erilaisia jaksoja tulee kotona harjoitella. Kokeneet opettajat tiesivät opettamiensa kappaleiden vaikeimmat kohdat jo etukäteen. Stanislav on hyvin analyttinen opettaja: hän neuvoi yksityiskohtaisesti miten oppilaan tuli toimia ja vaati viikosta toiseen johdonmukaisesti samoja asioita. Stanislav edellytti, että oppilas tiedostaa ja ymmärtää mitä tekee. Stanislav analysoi ja pyysi toisinaan oppilasta analysoimaan harjoiteltavien jaksojen intervaleja ja asemanvaihtoja. Stanislav selitti ja perusteli tarvittaessa, miksi oppilaan kannatti noudattaa opettajan antamia harjoitteluohjeita ja esim. sormituksia. Stanislav korosti oppilaalle älykäs-tä harjoittelua (vrt. Pike 2014). Tiina kävi oppilaan kanssa läpi kappaleen etumerkinnän ja sormijärjestyksen välisen yhteyden ja kyseli oppilaalta sormijärjestyksestä. Opettaja analysoi oppilaalle kappaleen muotorakenteen ja sen, millaisia musiikillisia ja soittoteknisiä asioita kappaleen eri jaksoihin sisältyi. Kappaleen eri jaksot ja soittoteknisesti vaikeimmat paikat harjoiteltiin erikseen. Lisäksi opeteltiin kappaleeseen liittyvät uudet termit, esim. ”sävellajinvaihdos”. Stanislav aloitti kappaleen opettamisen nimenomaan haastavimmista paikoista, ennakoivat mahdollisia virheitä jo ennakolta ja kontrolloi alusta alkaen, että oppilas varmasti soitti aina oikein.

Kokeneet opettajat pyrkivät aktiivisesti vaikuttamaan oppilaan tahtoon oppia (vrt. Fenstermacher 1986, 40). Tiina pohti ja toimi tietoisesti oppimismotivaatiota kehittäen. Tiinan opetuksessa korostui etenkin nuorimpien oppilaiden kohdalla positiivisen minäkuvan ja motivaation kehittäminen (vrt. Aunola 2002, 24). On luonnollista, että nuori oppilas tarvitsee paljon yhteisöllisyyden ja kompetenssin kokemusten antamaa tukea, jotta hänen opiskelumotivaationsa vähitellen sisäistyisi. Tiina pyrki sitouttamaan oppilaansa oppimistavoitteisiin tekemällä näille jatkuvasti aktivoivia kysymyksiä ja solmimalla oppilaiden kanssa sitovia sopimuksia (vrt. Kauppila 2007, 128). Stanislav keskittyi konkreettisiin opetusmetodeihin ja harjoittelun korostamiseen.

Kokeneiden opettajien opetus oli hyvin opettajajohtoista, mikä on tyypillistä tehokkaalle opetukselle (vrt. Siebenaler 1997). Vaikka opetus oli opettajakeskeistä, Tiina otti huomioon oppilaiden omia toiveita, jos nämä sellaisia esitivät. Autonomian tunteen lisääminen kehittää sisäistä motivaatiota erityisesti vasta oppilaan lähestyessä aikuisikää (vrt. Lepper & Henderlong 2000). Seurantatutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat Markettaa lukuun ottamatta pääsääntöisesti alakouluikäisiä, joten opettajajohtoinen opetus oli tältä osin perusteltua. Lähes täysi-ikäinen Marketta piti opettajaansa vahvana auktoriteettinaan eikä tullut kaivanneeksi autonomian kokemuksia.

Kokeneiden opettajien toiminnan keskiössä oli oppilaan soittotaidon kehittäminen. Kokeneet opettajat käyttivät opetuksessaan behavioristisen oppimiskäsityksen mukaista vaiheittaista opetusta eli asettivat selkeät tavoitteet, jakoivat opittavan aineksen osakomponentteihin, tarjosivat konkreettiset keinot

tavoitteen saavuttamiseksi, etenivät vaihe vaiheelta ja antoivat yksityiskohtaista palautetta oppilaan edistymisestä (vrt. Tynjälä 2000, 30).<sup>38</sup> Kokeneet opettajat perustelivat opetusmetodinsa ja toimintatapansa oppilaille järkevästi, mikä edisti opiskelumotivaation sisäistämistä (vrt. Byman 2005, 36).

*”Hyvä, siitä saat melkein ajokortin, et ihan vielä.” (T)*

Kokeneiden opettajien antama palaute oli täsmällistä ja spesifiä: se kohdistui yksityiskohtiin ja konkreettisiin asioihin. Tiina antoi jokaiselle oppilaalle sekä yleistä positiivista palautetta, joka kannusti oppilasta, että ennen kaikkea spesifiä palautetta, joka ilmaisi tarkasti, mikä oppilaan soitossa onnistui, ja mitä piti parantaa (vrt. Duke 1999). Tiinan positiivinen palaute kohdistui oppilaiden harjoittelutaulukoista ilmi käyviin harjoittelumääriin sekä oppilaiden viikoittaiseen edistymiseen.

Kokeneet opettajat perustivat opetuksensa lähikehityksen vyöhykkeelle, jonka puitteissa he pyrkivät jatkuvasti kehittämään kunkin oppilaan henkilökohtaisia taitoja aina vain korkeammalle tasolle. Kokeneiden opettajien antama ohjelmisto oli haasteellista, yleensä oppilaan taitotason ylärajoilla tai jopa yläpuolella, mutta kuitenkin omaksuttavissa. Ohjelmiston harjoittelu kehitti oppilaan soittotaitoa aina eteenpäin. (vrt. Woody 2003). Opettajat antoivat oppilaille konkreettiset ohjeet, joita noudattamalla nämä kykenivät oppimaan uudet, haasteelliset tehtävänsä. Haasteellisen tehtävän oppiminen lisää oppilaan itsetuottamusta ja rohkeutta tarttua uusiin, vielä vaativampiin tehtäviin (Kauppila 2007, 120). Kokeneet opettajat eivät kyselleet oppilaiden toiveita soitettavan ohjelmiston suhteen, mutta oppilaat kokivat, että opettajat osasivat valita heille mieleisiä kappaleita. Tiina korosti erityisen paljon ohjelmiston vaihtelevuutta ja mielenkiintoisuutta (vrt. Ruohotie 1998, 39) ja panosti paljon siihen, että soitettava ohjelmisto olisi oppilaille mieluista.

Kokeneet opettajat uskoivat opetusmetodiinsa ja toimivat varmasti ja määrätietoisesti. Opettajat esittivät kaikki opetukseen liittyvät asiat vakuuttavasti, tosissaan, ja halusivat varmuuden siitä, että oppilas todella toteuttaa opettajan antamat ohjeet ja käskyt (vrt. Creech & Hallam 2010; Hallam 1998). Kokeneet opettajat harjoittivat opettamiaan asioita tunnilla niin kauan, että oppilas varmasti ymmärsi annetut ohjeet oikein. Kokeneiden opettajien luottamus omaan opetusmetodiinsa näkyi heidän asenteessaan, jonka mukaan opettajan antamia, harjoittelua koskevia ohjeita noudattamalla oppilas oppii ja kehittyy. Opettajat kantoivat suurta vastuuta oppilaidensa edistymisestä ja vaativat, että oppilas toimii niin kuin opettaja on neuvonut.

Kokeneet opettajat ottivat opettaessaan jatkuvasti kontaktia oppilaaseen. Kokeneet opettajat kykenivät luomaan vahvan yhteyden oppilaisiinsa ja sitouttamaan nämä tällä tavoin soitonopiskeluun (vrt. Paterson 2007). Tiina pyrki jatkuvasti kontaktiin oppilaan kanssa. Kun Tiina kysyi jotain, vaikka vain lyhyesti, hän odotti aina oppilaan vastaavan. Tiina sitoutti oppilaan näin oppitunnin

<sup>38</sup> Siebenalerin (1997) määrittelemä tehokas opetus vastaa hyvin behavioristisen oppimiskäsityksen mukaista opetusta.

kulkuun, ja saattoi esim. lyödä oppilaan kanssa kättä sopien tällä tavoin tärkeistä harjoitteluun liittyvistä asioista. Kuitenkin, vaikka Tiina oli vuorovaikutuksessa aktiivinen, oli opetukseen liittyvä vuorovaikutus nuorempien oppilaiden kanssa hyvin opettajakeskeistä. Tiina teki oppilaille kysymyksiä, mutta ei juuri kysellyt oppilaiden mielipiteitä; opetusta leimasi ennen kaikkea tehokkuus. Edistyneempien oppilaiden ryhmätunneilla Tiina oli edelleen luonnollisesti ryhmän johtaja, mutta hän neuvotteli jo melkein tasavertaisesti aikuisuutta lähestyvien nuorien kanssa kysymyksistä, jotka liittyivät soittoharjoituksiin, käytännön järjestelyihin, musiikin tulkintaan ja kappaleiden sovituksiin.

Vaikka kokeneiden opettajien opetukselle oli tyypillistä tehokkuus ja vaativuus, tasapainottelivat he silti jatkuvasti herkkyys-vaativuus-akselilla siten, että he kykenivät havainnoimaan oppilaan reaktioita, suhtautuivat oppilaaseen yksilöllisesti, eikä opettajien vaatimustaso koskaan noussut liian korkeaksi.

*”Tärkeintä on, että oppilas soittaa mahdollisimman paljon, ja että opettaja huolehtii soittoasennoista.” (T)*

Erilaisista asenteistaan ja metodeistaan huolimatta molemmat opettajat suhtautuivat opetustyöhönsä kunnianhimoisesti, jopa intohimoisesti, ja odottivat oppilailtaan hyviä oppimistuloksia. Kokeneet opettajat vaativat oppilailta nopeaa edistymistä ja korkeatasoisempia suorituksia kuin nuori opettaja, joka oli helpommin tyytyväinen oppilaansa osaamiseen (vrt. Speer 2004). Kokeneet opettajat edellyttivät oppilailtaan vahvaa sitoutumista soittoharrastukseen: he korostivat jokaisella oppitunnilla päivittäisen kotiharjoittelun merkitystä ja pyrkivät kontrolloimaan harjoittelua (vrt. Pike 2014; Sloboda & Davidson 1996). Kokeneet opettajat myös ilmaisivat ärtymyksensä, jos oppilas ei ollut harjoitellut riittävästi. Tiinan mielestä pientenkin oppilaiden tuli harjoitella viulunsoittoa päivittäin vähintään puoli tuntia. Stanislav halusi Marketan harjoittelevan 1-2 tuntia joka päivä, hiihtolomalla opettaja pyysi oppilasta harjoittelemaan aamusta iltaan.

Tiinan oppilailla oli harjoittelupäiväkirja, johon Tiina kirjasi soittohäskyt sekä lukumäärän, kuinka monta kertaa kutakin läskykappaletta tuli päivittäin harjoitella. Oppilaiden tuli merkitä päiväkirjaan päivittäiset harjoittelukertansa. Läksynä olevat asteikot Tiina merkitsi luokan seinällä olevaan listaan, jolloin kukaan ei voinut laistaa asteikoiden harjoittelusta. Tiina tarkisti soitto-tunnin alussa oppilaan harjoittelumäärän harjoittelupäiväkirjasta. Vanhempien oppilaiden harjoittelua Tiina yritti toisinaan valvoa myös Facebookin kautta. Jos kotiharjoittelua laiminlyötiin, Tiina otti yhteyttä kotiväkeen. Tiina muistutti oppilaita, että on tärkeää harjoitella myös loma-aikoina. Stanislav antoi konkreettiset ohjeet, kuinka paljon viulunsoittoa pitäisi harjoitella. Stanislav kyseli usein oppilaan harjoittelumääristä ja ajankäytöstä, kuinka paljon oppilaalla oli aikaa harjoitella. Kun Marketta oli pieni lapsi, Stanislav oli antanut hänelle tarkan lukumäärän, kuinka monta kertaa mitään kappaletta oli harjoiteltava joka päivä. Noin 14-vuotiaaksi asti Marketta noudatti Stanislavin antamia harjoitteluohjeita ja harjoittelumääriä tunnollisesti – laski lapsena harjoittelukerrat helmitaululla äidin muistutettua harjoittelusta – ja edistyi opinnoissaan tasaisesti. Myös Riikka muistaa harjoitelleensa pienestä asti, äidin avustuksella, Tiinan antaman

harjoittelutaulukon mukaan. Johanna harjoitteli taulukon mukaan valmistautuessaan 3/3-kurssitutkintoon.

Marketan harjoittelumäärä väheni nuoruusiässä vapaa-ajan kuluessa yhä enemmän muissa harrastuksissa. Seurantajakson aikana Marketta harjoitteli yleensä noin puoli tuntia päivässä. Marketta oli sitä mieltä, ettei harjoitellut tarpeeksi, mutta Marketta suoritti tutkintonsa päättäväisesti sovittuna ajankohtana. Viimeisinä viikkoina ennen tutkintoa Marketta kertoi harjoitelleensa noin kaksi ja puoli tuntia päivässä ja edistyneensä tällöin kaikkein eniten. Oili koki Stanislavin vaatineen häntä harjoittelemaan aina vain ”piiskaamisen” kautta – ilman sisäistä motivaatiota – siksi, että opettaja tulisi tyytyväiseksi. Oili kertoi, ettei kukaan kotona valvonut hänen harjoitteluaan, harjoittelu oli hänen omalla vastuullaan, joten hän ei osannut harjoitella säännöllisesti. Oili muisteli harjoitusmääriensä vaihdelleen Stanislavin oppilaana melko paljon, mutta koska Stanislav korosti kotiharjoittelua jatkuvasti, Oili uskoo harjoitelleensa etupäässä suhteellisen ahkerasti.

*”Harjoittelusysteemillä on suuri merkitys, mitä siellä kotona tekee. Että miten saa niitä asioita etteenpäin. Ja se että kaiken maailman jännitykset pois! Jooko?” (T)*

Kokeneet opettajat antoivat oppilailleen selkeät harjoitteluohjeet ja demonstroivat oppitunneilla konkreettisin keinoin, kuinka oppilaan tuli kotona harjoitella (vrt. Pike 2014; Woody 2003). Samoin kokeneiden opettajien antaman ohjeet olivat konkreettisia ja käytännöllisiä. (vrt. Pike 2014). Opettajat näyttivät nuotista, mitä paikkoja ja missä järjestyksessä oppilaan täytyi erilaisia soittoteknisiä yksityiskohtia harjoitella. Tiinan mielestä oli tärkeää toistaa tautofonisesti uutta asiaa monta kertaa ja kuunnella huolellisesti, että sormet oppivat menemään aina tarkasti oikeille paikoilleen. Tiina neuvoi myös erilaisia harjoittelutapoja. Vaikeat paikat oli harjoiteltava niin sujuviksi, ettei niihin tullut minkäänlaisia ”möykkyjä” tai hidastuksia tai virheitä; sitten vasta voi soittaa koko kappaletta. Oppilaan tuli harjoitella säännöllisesti ja määrätietoisesti joka päivä, soittaa kappaleita monta kertaa peräkkäin ja harjoitella soittoteknisiä ongelmakohtia erikseen.

Stanislav toisti usein, että on tärkeää harjoitella viisaasti, eli tiedostaa mitä tekee, ja vaatia itseltään äärimmäistä tarkkuutta; hioa kärsivällisesti yksityiskohtia, ei vain soittaa läpi (vrt. Pike 2014; Woody 2003).

*”... mutta haluamme osata aina vain paremmin.” ... ”Ota nuotit ja harjoittele kuin uusi kappale. Ensimmäinen puhtaasti, rauhallisesti ja tarkasti. Istu, soita nuoteista ja puhdistaa. Sinä tiedät minkälainen on fraasi, missä on crescendo, missä on accelerando, ritenuto jne. Mutta tässä (kädessä) on este: ei ole tarkka. Usko, että harjoittelu auttaa. Ei se ole hyvä jos harjoittelet alusta asti nopeasti, silloin koko ajan soitat huonommin. Puhdistaa.” ... ”Ei kaikki mitä sinä soitat ole huonoa, mutta se voi olla parempaa. 100 prosentin soitto on aivan erilaista. On paljon pieniä asioita, mutta niistä muodostuu yksi suuri asia.” (S)*

Molemmat kokeneet opettajat vaativat kappaleiden nopeaa omaksumista ulkoa. Stanislav ymmärsi koulunkäynnin tärkeyden ja oli tietoinen Marketan kiireistä (vrt. Creech & Hallam 2010). Tästä huolimatta hän ei ollut valmis laskemaan vaatimustasoaan vaan oletti oppilaan pitävän viulututkintoa tärkeänä ja kykenevän raivaamaan itselleen aikaa harjoittelemista varten. Joskus Marketta koki, että Sta-

nislav odotti hänen valmistavan vaikean kappaleen turhan lyhyessä ajassa, koska oman osansa vapaa-ajasta veivät myös koulu, ystävät ja muut musiikkiharrastukset. Stanislav halusi, että kappaleet osataan jo toisen tunnin jälkeen niin sujuvasti, että niitä voi soittaa säestyksen kanssa. Viidennellä tunnilla opettaja vaati kappaleiden osaamista ulkoa. (Kappaleet ovat pituudeltaan n. 4 sivun mittaisia.)<sup>39</sup> Kappaleet esitettiin oppilaskonsertissa noin seitsemän oppitunnin jälkeen.

Molemmat opettajat odottivat, että uusien kappaleiden melodiat ja rytmit on opeteltu etukäteen kotona. Stanislavin opetuksen lähtökohtana oli nuottikuva mutta Tiinan tunneilla kappaleiden opettelu tapahtui etenkin opintojen alussa ensisijaisesti korvakuulolta. Ulkoa soittaminen lisää varmuutta otelaudan tuntemiseen, ja ulkoa oppiminen kehittyy aina vaan nopeammaksi. Oppilaan tuli kuunnella kappaleita etukäteen kotona, jotta hän tunsu uuden kappaleen melodian tullessaan tunnille. Tiina soitti ja tallensi opetusmateriaalina käyttämiään kappaleita riittävän hitaasti ja selkeästi malliksi oppilaan tai tämän vanhemman puhelimeen, jotta oppilas kykenisi oppimaan kappaleet oikein. Vanhemmille oppilaille Tiina lainasi levyjä, joilta harjoiteltavia kappaleita saattoi kuunnella. Monilla Tiinan oppilailla nuotinlukutaito ei ollut soittotaitoon verrattuna kovin hyvä, ja oppilailla oli ollut ongelmia tasosuoritusten prima vista -tehtävien kanssa. Oppilailla oli opiskeltaviin kappaleisiin myös painetut nuotit, mutta nuotinluvun kehittyminen tapahtui hyvin yksilöllisesti, ja joiltain oppilailta se vei kauemmin.

Tiina oletti, että oppilas oli harjoitellut kappaleita niin paljon, että ne sujuivat tunnilla varmasti ja melko nopeasti myös ulkoa. Tunneilla harjoiteltiin kappaleiden teknisiä yksityiskohtia ja vaikeimpia paikkoja, mutta ei samalla lailla kappaleiden ääniä tai intonaatiota kuten muiden seuraamieni opettajien tunneilla. Tiina tarkisti tunnilla lähinnä sen, missä kunnossa kappaleet milläkin hetkellä olivat. Jos kappaleet eivät sujuneet, niitä täytyi harjoitella sujuvaksi kotona, ei oppitunnilla. Tunnilla harjoiteltiin yleistä soittotekniikkaa, ja Tiina antoi ohjeita kappaleiden tulkintaan, mutta varsinainen harjoittelutyö oppilaan tuli tehdä kotona. Tiinan oppilailla oli pienestä asti paljon kappaleita kerrallaan harjoiteltavana sekä laaja ohjelmisto, jonka he kykenivät soittamaan ulkoa. As-teikon ja omien kappaleiden lisäksi läksynä oli myös yhteissoitokappaleita. Esimerkiksi valmistautuessaan konserttimatkalle kaikkein pienimmätkin oppilaat opettelivat kymmenen yhteiskappaleita ulkoa. Edistyneimmät oppilaat pystyivät soittamaan ryhmänä tunnin pituisen konserttiohjelman ilman nuotteja. Kappaleita opeteltiin ulkoa ja kerrattiin pitkin lukuvuotta.

Kokeneet opettajat suhtautuivat opiskelumotivaatioon käytännöllisesti ja käyttivät opetuksessaan työkokemuksen myötä omaksumiaan, hyvin toimiviksi kokemiaan metodeja. Kokeneilla opettajilla oli hallussaan konkreettinen metodi-varasto, jota he käyttivät sujuvasti opetustilanteessa. Vaikka molemmilla kokeneilla opettajilla oli oma, vakiintunut opetusmetodinsa, joka tehosti opetusta, pystyivät he tilanteen mukaan soveltamaan luovasti myös erilaisia metodeja (vrt.

<sup>39</sup> Harjoittelutahti kuulostaa ripeältä, mutta ensimmäisen tunnin jälkeisellä viikolla ei ollut soittotuntia ollenkaan, ja toisen tunnin jälkeisellä viikolla oppilas oli poissa, joten oppilaalla oli aikaa harjoitella Legendaa kuukauden ajan ennen ensimmäistä säestystuntia.



Tynjälä 2000, 63). Kokeneet opettajat korostivat soittotekniikan merkitystä; tunteilla keskityttiin paljon tekniikkaan. Tiina käytti monia erilaisia metodeja opettaessaan uusia kappaleita. Edistyneemmät oppilaat kykenivät soittamaan kappaleita suoraan nuotista, mutta nuorimpia oppilaita Tiina opetti erilaisin toiminnallisista metodein, joissa oppilas joutui käyttämään sekä visuaalisen, auditiivisen että kinesteettisen oppimisen muotoja. Soittoasentojen opettamisessa Tiina käytti erilaisia pieniä apukeinoja. Nuorimmille oppilailleen Tiina kirjoitti omia stemmoja, ”numeronuotteja”, joista soitettiin pelkästään erikokoisten sorminumeroiden ja värien pohjalta. Numeronuotit saattoivat syntyä spontaanisti, tarpeen vaatiessa kesken tunnin. Samoin asteikkosoitossa ”nuottina” toimi sormijärjestystaulukko, johon oli merkitty kielet ja sormien paikat. Eri asteikoiden sormijärjestykset olivat valmiina luokan seinällä, jolloin oppilas voi soittaa asteikot ilman nuottia.

Kokeneet opettajat suhtautuivat tasosuorituksiin vakavasti ja pitivät niitä keskeisinä, konkreettisina tavoitteina soitonopiskelulle. Tasosuoritukset motivoivat oppilaita harjoittelemaan ja kehittämään soittotaitoaan (vrt. Davidson & Scutt 1999). Toinen konkreettinen tavoite opiskelulle oli esiintyminen. Opettajat harjoittivat ohjelmistoa aina tulevia esiintymisiä silmällä pitäen, mutta esiintymisten merkitys oli nimenomaan pedagoginen. Esiintymisten tarkoituksena oli motivoida oppilas harjoittelemaan ja viedä oppilaan osaamista eteenpäin – ei korostaa opettajan opetustyön tuloksia tai edesauttaa oppilaitoksen näkyvyyttä.

Opetussuunnitelman näkökulmasta kokeneet opettajat kehittivät oppilaan opiskelutaitoja, ja heidän täsmällinen palautteensa opetti oppilasta arvioimaan omaa opiskeluaan, oppimistaan, omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Opettajat pyrkivät jatkuvasti vuorovaikutukseen oppilaan kanssa, korostivat soitonopiskelun vaatimaa pitkäjänteisyyttä ja pyrkivät omilla tavoillaan vaikuttamaan oppimismotivaatioon. Oppituntien ilmapiiri oli avoin ja rohkaiseva – Stanislav ei aina päälläpäin näyttäytynyt myönteisenä, mutta oppilas koki hänet positiivisena. Opettajakeskeisyydestä johtuen on kyseenalaista, tarjoutuiko oppilaille mahdollisuus asettaa omat tavoitteensa, oppia työskentelemään itsenäisesti tai löytää itselleen sopivia työskentelytapoja, ja kannustivatko opettajat oppilaan aktiivisuutta, luovuutta tai itsenäistä ajattelua. Oppilaan kykyjen ja musiikillisen ilmaisun tavoitteelliseen ja monipuoliseen kehittämiseen opettajat varmasti pyrkivät. (vrt. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002.) Käytännössä kokeneet opettajat veivät oppituntinsa läpi niin määrätietoisesti ja tehokkaasti, ettei oppilaalla ollut juuri aikaa pohtia asioita itse tai tehdä kysymyksiä. Tehokkaan opetuksen mallissa ei ole aikaa myöskään oppilaan itsearvioinnille.

*”Totta kai minä kuulen, että sinä ei harjoitellut tämä. Miksi?” (S)*

Haastattelusta kävi ilmi, että huolimatta Stanislavin erinomaisesta ammattitaidosta valtaosa hänen oppilaistaan ei ollut sitoutunut viulunsoiton opiskeluun opettajan haluamalla tavalla. Marketta kertoi monen Stanislavin oppilaan lopettaneen viulunsoiton opiskelun ennen aikojaan: nämä eivät olleet valmiita sitoutumaan viulunsoittoon riittävästi tai pitivät Stanislavia kylmänä ihmisenä. Monelle tavalliselle lapselle Stanislavin vaatimustaso voi olla liian korkea ja huumori

vierasta. Etenkin kun Stanislavin suomenkielentaito oli vajavainen, ei ole ihme, että moni lapsi saattoi kokea hänen ujon ja pidättyvän persoonansa etäiseksi ja viileäksi. Stanislav ei pyrkinyt varsinaisesti motivoimaan oppilaitaan millään näkyvillä keinoilla, vaan hän oletti näiden olevan valmiiksi motivoituneita tavoitteelliseen soitonopiskeluun. Stanislav piti kiinni omasta, vaativasta ja opettajakaskeisesta linjastaan – perinteisestä didaktisesta opetusnäkemyksestä – ja pyrki tekemään viulutunnista aina, kaikkien oppilaiden kohdalla, mahdollisimman tehokkaan. Jos oppilas ei noudattanut Stanislavin ohjeita eikä harjoitellut riittävästi, opettaja ei katsonut voivansa tehdä tilanteelle mitään. Oppilaiden opiskelumotivaatio olisi saattanut parantua, jos Stanislav olisi halunnut laskea vaatimustasoaan kunkin oppilaan yksilöllisten edellytysten mukaan ja vaatinut sellaista edistymistä, ettei oppilas turhaudu (vrt. Parkes & Wexler 2012).

Vaikka opettaja on teknisiltä opetustaidoiltaan kuinka hyvä tahansa, eivät hänen oppilaansa edisty, elleivät nämä motivoitu ja sitoudu kotiharjoitteluun. Stanislav halusi nähdä oppilaidensa menestyvän, ja hänen selkeä päämääränsä opetustyössä oli kouluttaa oppilaista mahdollisimman hyviä viulisteja. Kumpikaan haastatellusta oppilaasta ei ollut osallistunut Stanislavin kuvaamaan tehokkaaseen koulutukseen – vaikka molemmat myöhemmin jatkoivatkin musiikin ammattiopintoihin. Marketan ollessa noin 10-vuotias Stanislav olisi halunnut ryhtyä kouluttamaan Marketasta ammattiviulistia, mutta koska Marketta ei ollut tuolloin halukas tehokoulutukseen, asiasta luovuttiin.

Marketta oli ollut Stanislavin oppilas 6-vuotiaasta asti. Taitavana pedagogina Stanislav varmasti osasi käsitellä pientä lasta, ja hän sai kouluttaa Marketta alusta alkaen omilla metodeillaan. Oili siirtyi Stanislavin oppilaaksi soitettuaan viulua jo useamman vuoden ajan, ja hänellä oli takanaan vahva kokemus aivan erilaisesta, rennosta ja ulospäin suuntautuneesta opettajasta. Stanislav ilmaantui tähän suhteeseen suoraan erilaisesta kulttuurista, ”rautaesiripun takaa”, eikä opettajalla ja oppilaalla ollut aluksi yhteistä kieltä. Jo pelkkä opetustyylin muutos voi olla lapselle jonkinlainen kriisi. Vaikka Marketta ei soittotunneilla puhunut paljon, hän oli persoonana avoin ja vastaanottavainen ja ilmaisi eleillään tunteitaan spontaanisti. Oili puolestaan oli pikemminkin rauhallinen ja eleetön introvertti, ja – jos vertaus sallitaan – muistutti hieman Stanislavia itseään. On mahdollista, että tässäkin tapauksessa yksi selitys opettaja-oppilassuhteen toimivuudelle löytyy erilaisista, toisilleen sopivista tai sopimattomista persoonallisuustyypeistä (vrt. Paterson 2007; Donovan 1994; Schon 1987).

Stanislav kohteli kaikkia oppilaitaan tasapuolisesti ja opetti sekä Marketta että Oilia melko samalla lailla. Toki Oilin kuvaukset opettajan palautteenannosta poikkesivat jonkin verran siitä, mitä itse näin Stanislavin opetuksesta. Luulen, että suurin selitys sille, miksi Marketta ja Oili kokivat Stanislavin opetuksen täysin erilaisena, löytyy siitä, millaisena he kokivat oman suhteensa Stanislaviin ihmisenä. Marketta koki Stanislavin lämpimänä ja läheisenä, Oili etäisenä ja viileänä. Kaksi eri oppilasta kokivat saman opettajan aivan erilaisena (vrt. Gaunt 1987). Kun pohtii ja vertailee Oilin erilaisia kokemuksia myöhemmistä soitonopettajistaan, voi päätellä negatiivisen käsityksen Stanislavista johdunneen siitä, että Stanislav jäi oppilaille persoonana kaikkein etäisimmäksi ja

toisaalta Stanislav huomioi Oilin persoonallisuutta kaikkein vähiten. Huomatava on, että vaikka Oili oli itsekin viulupedagogi, hän koki Stanislavin negatiivisen käytöksen johtuneen oppilaasta itsestään. Oili pohti, ärsyttikö Stanislavia se, että hän ei pelännyt opettajaa ja uskalsi olla laiska, vai oliko Oili vain niin kovapäinen, että Stanislavin täytyi sanoa asiat hänelle jyrkästi. Toisaalta Oili tiesi opettajan kohtelevan hänen siskoaan aivan samalla tavalla kuin Oilia, eikä Stanislav muutenkaan harrastanut oppilaiden keskinäistä vertailua. Toki opettajan käytös jonkin verran vaihtelee oppilaan persoonallisuuden mukaan (Schmidt & Stephans 1991; Schmidt 1989), mutta viime kädessä opettaja on vastuussa omasta käytöksestään ja vuorovaikutustaidoistaan opetustilanteessa (Hallam 1998). Stanislav opetti paljolti behavioristisen oppimiskäsityksen periaatteiden mukaan ja vaati oppilailtaan täyttä kuuliaisuutta aikuisuuteen asti. Jotkut Stanislavin entisistä oppilaista olivatkin kokeneet kriisin siirtyessään ammattiopintoihin, joissa heiltä oli edellytetty suurempaa itseohjautuvuutta opiskelussaan (vrt. Burwell 2006; Kennell 1992).

Stanislav itse on tähdännyt muusikon ammattiin lapsesta asti ja joutunut tämän myötä opiskelemaan ja harjoittelemaan paljon. Stanislav opiskeli lapsuudessaan vaativassa, musiikkipainotteisessa peruskoulussa, jonka oppilaat oli valittu pääsykokeella sekä musikaalisuuden että psykologisten testien perusteella. Itä-Euroopassa soitonopettajilla oli melko kovat paineet, koska vaatimukset olivat paljon korkeammat kuin vaikkapa Suomessa, ja tutkintoja täytyi suorittaa kahdesti vuodessa. Oppilaat, jotka eivät edistyneet, oli helppo erottaa koulusta. (Tracz-Lejman 2014.) Itäeurooppalaisen koulutusjärjestelmän läpikäyneet näkevät oppilaan opettajan tuotteena: jos oppilas ei edisty, on opettaja huono. Perinteinen mestari-oppipoikaketju on jopa niin korostetussa asemassa, että arvostettujen opettajien – jotka puolestaan itse ovat olleet arvostettujen opettajien luokalla – oppilaita pidetään automaattisesti parhaimpina soittajina. Opetettuaan kotimaassaan vaativan, ammattiin tähtäävän koulutusjärjestelmän läpikäyneitä opiskelijoita, on Stanislav Suomeen tullessaan kohdannut sen tosiasian, että oppilaiden soittotaito täällä on ollut aivan erilainen kuin itä-Euroopassa. Opettajalle on saattanut aiheutua paineita saada nostettua oppilaiden soittotaitoa korkeammaksi. Uusien opettajien vaativuus lienee ollut jonkinlainen kulttuurishokki myös oppilaille, joiden soitonopettajat olivat siihen saakka olleet pääosin epäpäteviä tai ainakin yhtenäin vaihtuvia. Kotimaassa omaksutun asenteen ja opetustyylin sopeuttaminen suomalaiseen musiikkioppilaitosjärjestelmään, jossa pääosa oppilaista opiskelee soittamista ainoastaan harrastusmielessä, on vaatinut uusilta opettajilta useita vuosia (Leskinen 2016). Kaikki opettajat eivät näytä halunneen sopeutua suomalaiseen järjestelmään koskaan. Stanislav ei kuitenkaan myöntänyt kokeneensa merkittäviä kulttuurieroja muuttaessaan synnyinmaastaan Suomeen. Suurimpana haasteena hän piti suomen kielen oppimista.

*”Kuulkaapas rakkaat kollegat, me emme ole tuolla maaseudulla tottuneet soittamaan kuin tikku paskassa.” (T)*

Tiinalle soittaminen ja soitonopetus näyttivät olevan suoranainen elämäntapa. Viulunsoittotaito ei ole vain jonkun suppean eliitin harrastus, vaan musisointi

kuuluu kaikille, niin arkeen kuin juhlaankin. Tiinalla ei näyttänyt olevan harti-oillaan taidemusiikin tradition siirtämiseen liittyvää painolastia, eikä hän kumarrellut arvostettujakaan säveltäjiä. Oliko Tiinan opetusmetodin salaisuus juuri siinä, että hänen historiansa muodollisen musiikkikasvatuksen kohteena oli lyhempi kuin muilla soitonopettajilla (vrt. Morgan 1998)? Niinpä Tiina opetti vahvasti omalla persoonallaan ja omaan ympäristöönsä kehittämällään käytännönläheisellä ja tehokkaalla metodillaan (vrt. Mills & Smith 2003), mutta ei korostanut oman opetusmetodinsa ylivertaisuutta. Tiinan kielenkäytöstä puuttuivat viulunsoiton opetukselle tyypilliset fraasit ja maneerit. Tiina valitsi oppilailleen sellaista musiikkia, josta hän itse piti. Hän tulkitsi kappaleita oman makunsa mukaan, hyvän maun rajoissa toki. Tiina teki vanhoista sävellyksistä uusia sovituksia ja siirsi niitä tilanteen mukaan nykyaikaan. Tiinalle musiikissa näytti olevan tärkeintä sen elämyksellisyys eikä hän arvottanut eri musiikin lajeja keskenään. Tiinan opetusmetodin tärkeimpänä ohjenuorana näytti olevan musiikista nauttiminen ja oppimisen ilo.

Tiina elää elämäänsä keskellä suhteellisen pientä yhteisöä, jossa hän opettaa. Hän tuntee yhteisön jäsenet, samoin kuin yhteisö tuntee hänet. Tiina elää alueella, jossa soittaminen on ollut osa ihmisten arkea jo kauan ennen kuin muodollinen soitonopetus on rantautunut paikkakunnalle. Tiina elää nykyajan pelimannin elämää ja välittää samanlaista perinnettä nuoremmille sukupolville: kun ihmiset kokoontuvat juhliin tai muusta syystä yhteen, paikalla ovat myös soittajat tuottamassa musiikkia tavallisten ihmisten iloon ja suruun. Soittaminen ja esiintyminen eivät vaadi juhlavia saleja vaan vastaanottavaisen yleisön. Soittaakseen ja esiintyäkseen ei tarvitse olla ammattilainen, vaan myös amatöörimuusikko voi tuottaa soitollaan iloa muille. Toki pelimanniperinteen kääntöpuolena on se, että soitonopettajan ammattia ei osata maaseudulla vielääkään arvostaa, sitä pidetään lähinnä hyvänä harrastuksena. Tiinalle musiikki on ammatti, ja ammattimuusikko tarvitsee työstään myös korvauksen. Juha Kangas on todennut, että pelimannien perintö näkyy ammattimuusikon soitossa nimenomaan soittamisen ilona ja nuottikuvan vapautuneena toteuttamisena (Kuusisaari 2003, 25). Kuusisaari lisää, että muita pelimanniperinteen ilmene-mismuotoja voivat olla myös selkeä ja luonnollisesti hengittävä fraseeraus, svengaava rytmi sekä jonkinlainen juurevuus ja hienostelun välttäminen (Kuusisaari 2003, 6).

## IV REKAPITULAATIO

### 1 TULOSTEN YHTEENVETOA

#### 1.1 Soitonopiskelun motivaatiota tukevat tekijät

Lomakekyselyn mukaan soitonopettajien ammattitaitoon luotetaan ja opettajista pidetään, vaikka suhde soitonopettajaan ei välttämättä muodostu erityisen läheiseksi. Luottamus opettajan soittotaitoon on erityisen korkea (vrt. Anttila 2006). Nuorilla oppilailla tuskin on kompetenssia arvioida opettajan ammattitaitoa, etenkin jos he ovat opiskelleet vain yhden opettajan johdolla. Avoin kysymys paljasti, että oppilaat arvioivat opettajassa ennen kaikkea tämän persoonaa ja toivovat opettajalta positiivista asennetta opetustyötä kohtaan, selkeää palautetta ja kannustusta. Opettajalta saatu positiivinen palaute lisää useimmilla opiskelumotivaatiota (vrt. Kauppila 2007, 136; Deci 1975). Opettajan opetus-taito tulee tärkeysjärjestyksessä vasta kolmannella sijalla. Vaativuutta ja oppilaan mielipiteiden huomioimista (autonomiamia) toivoivat vasta vanhemmat oppilaat. Tulokset vastaavat hyvin aiempia tutkimuksia (vrt. Davidson, Moore, Sloboda & Howe 1998; Anttila 2006).

Oppilaat käyvät soittotunneilla omasta vapaasta tahdostaan. Musiikkioppilaitosten oppilaat eivät – konservatiivipoikia lukuun ottamatta - kyseenalaista opettajan auktoriteettia tai musiikkioppilaitosten perinteisiä käytänteitä. Kaksi kolmasosaa lomakekyselyyn vastanneista suhtautuu esiintymisiin enimmäkseen positiivisesti. Yli puolet vastaajista esiintyy usein oppilaskonserteissa. Vaikka esiintyminen ei kaikkien vastaajien mielestä olekaan mukavaa, oppilaskonsertit nähdään ennen kaikkea hyvänä tilaisuutena saada esiintymiskokemusta. Esiintymisjännitys on tavallista, mutta onnistuneet esiintymiskokemukset tukevat oppilaan kompetenssin tunnetta. Harjoittelumotivaation kasvamisen lisäksi säännöllinen esiintyminen tukee oppilaan muusikkoidentiteetin kehittymistä ja sosiaalista hänet soittajien ryhmään kuuluvaksi.

Erilaiset esiintymistilaisuudet ja konsertit, samoin kuin yhteismusisointi yleensä, ovat aitoja oppimistilanteita, joissa jo nuoretkin oppilaat pääsevät sosi-aalistumaan ”oikeiden muusikoiden” työhön ja maailmaan. Oppipoikajärjes-telmää voidaan laajentaa koskemaan yleisestikin muusikon elämää. Oppilaat voidaan ottaa mukaan yhtyeisiin tai orkestereihin, joissa soittaa myös ammat-timuusikoita. Ammattilaisten toimintaa seuraamalla ja jäljittelemällä oppilas oppii luonnollista kautta yhtyesoiton periaatteet ja erilaiset käytännöt. Oppilas joutuu ottamaan vastuuta omasta osuudestaan ja sopeuttamaan oman soittonsa ryhmään ja sen yhteiseen sointiin. Oppilas oppii tuntemaan myös muiden inst-strumenttien ominaisuuksia ja rooleja yhtyeessä, samoin kuin muiden soittajien ja mahdollisen kapellimestarin työnkuvaa. Erilaiset esiintymistilaisuudet toimivat hyvinä tavoitteina ja kasvattavat oppilaan oman arvon tuntoa. Oppilas saa kokea, että hänen soittoharrastustaan arvostetaan.

Tietyn kappaleen tai soittoteknisen asian opiskelu, esiintyminen tai taso-suoritus ovat konkreettisia tavoitteita. Tasosuorituksia pidetään hyvänä pää-määränä ja konkreettisenä tavoitteena soitonopiskelulle, ja niihin valmistautu-minen lisää oppilaiden harjoittelumäärää (vrt. Kauppila 2007, 127, 136). Oppi-laat ovat saaneet tasosuorituksistaan etupäässä positiivista ja oikeutettua palau-tetta, eikä lautakunnan mielipiteitä kyseenalaisteta. Viulunsoiton opettajat sen sijaan kokevat, että lautakunnan antama kritiikki voi olla myös epäoikeuden-mukaista ja toisinaan liian suoraa. Opettajien mielestä tasosuoritusten tarkoitus on nimenomaan ohjata oppilaan tavoitteellista opiskelua ja toimia välietappina. Tasosuoritukset eivät ole itsetarkoituksellisia opiskelun päämääriä, joten niistä annettavan palautteen tulisi olla kannustavaa ja positiivista, oppilaan edistyy-mistä tukevaa.

Regressioanalyysi ja korrelaatiomatriisi nostavat esiin sellaisia motivaati-on kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä, joita oppilaat eivät välttämättä itse tie-dosta, mutta jotka sopivat yhteen motivaatioteorioiden kanssa. Vaikka oppilaat arvostavat soitonopettajassa eniten tämän persoonallisuuden piirteitä ja positiivisuutta, nousevat soittoharrastuksen merkityksellisyyden ja jatkuvuuden kan-nalta merkittäviksi tekijöiksi – opettajan korostaman kompetenssin lisäksi - soi-tettava ohjelmisto (*elämyksellisyys*), kaverit (*yhteenkuuluvuus*) ja opettajan ope-tustaito (*kompetenssi*). Regressioanalyysien selitysasteet eivät nouse kovin kor-keiksi, mikä lienee luonnollista, kun pyrkimyksenä on mallintaa inhimillistä toimintaa, johon vaikuttavat monet ulkopuoliset tekijät ja sosiaaliset toiminta-kentät.

Harjoiteltava ohjelmisto on tärkein muuttuja harjoittelumäärän, soittami-sen mieluisuuden ja soittamisen merkityksellisyyden kannalta, ja soittoharras-tuksen tärkeyden suhteen ohjelmisto on toiseksi merkittävin muuttuja. Oppi-laalle mieluisin ohjelmisto lisää soittamisen elämyksellisyyttä. Oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa soitettavaan ohjelmistoon on vähäistä ja toteutuu vain yksittäisten opettajien opetuksessa (vrt. Deci 1975, Tynjälä 2000,108). Vastaajat ovat kuitenkin suhteellisen tyytyväisiä opettajien antamiin soittoläksyihin ja soitettuun ohjelmistoon. Taitavat opettajat kiinnittävät huomiota siihen, että harjoiteltava ohjelmisto on oppilaalle innostavaa, mutta myös kehittävä. Oh-

jelmisto painottuu perinteisesti klassiseen musiikkiin, mutta tämän rinnalla soitetaan jonkin verran lastenmusiikkia, kansanmusiikkia ja kevyttä musiikkia. Opettajajohtoisuutta ja klassisen musiikin soittamista pidetään useimmiten itsestäänselvyytenä, eivätkä oppilaat tule ajatelleeksi, että ohjelmisto voisi olla totutusta poikkeavaa. Osittainen selitys tyytyväisyyteen löytyy oppilaiden melko konservatiivisesta mutta myös varsin monipuolisesta musiikkimausta. Oppilaan mahdollisuus valita soitettavat kappaleensa itse tai opettajan esittämien useiden vaihtoehtojen joukosta voi lisätä oppilaan autonomian tunnetta ja sisäistä motivaatiota. Toisaalta, jos oppilas on esim. ikänsä puolesta kyvytön tai haluton tekemään opiskeluaan koskevia päätöksiä itsenäisesti, tällainen valinnanmahdollisuus tuskin edistää oppilaan motivaatiota tai oppimistuloksia. Jos opettaja pystyy esittämään opiskeltavan asian siten, että oppilas kokee sen henkilökohtaisesti relevanttina ja merkityksellisenä, ja jos tehtävät ovat sopivan haasteellisia mutta selkeitä ja sopivan mittaisia, voi oppilaan tehtäväorientaatio lisääntyä. Ihanteellinen tasapaino tehtävän vaativuuden ja suorittajan taitotason välillä on edellytys myös flow-ilmilölle saavuttamiseksi. Haastatellut viuluoppilaat soittivat itsekseen tai kavereiden kanssa etupäässä kevyttä musiikkia mutta myös kansanmusiikkia. Vapaa-ajalla ”soiteltu” ohjelmisto pidettiin erillään soitotuntien ohjelmistosta eikä sen omaksumiseen tarvittu opettajan apua; soitto-tunneilla keskityttiin soittamisen opiskeluun.

Soitonopiskelijat eivät juuri pohdi kavereiden ja yhteisöllisyyden merkitystä soittoharrastuksen motivoijina. Soitonopiskelijat kokevat soittamisen henkilökohtaisena asiana, ja soittamisen tärkein motiivi lieneekin musiikin elämyksellisyys ja soittamisesta nautiskelu itsekseen (vrt. Kosonen 2001). Kuitenkin kaverit osoittautuivat soittoharrastuksen tärkeyden ja jatkuvuuden kannalta tärkeimmäksi, ja soittoharrastuksen mieluisuuden ja merkityksellisyyden kannalta toiseksi tärkeimmäksi muuttujaksi. Musiikkiopisto-opiskeluun kuuluu myös sosiaalisia opiskelutilanteita, mutta esim. yhteissoitto on oppilaille erityisen mieluista nimenomaan silloin, kun oppilas saa soittaa yhdessä omien kavereidensa kanssa (Tikka 2005). Soittamisen omaksuminen osaksi omaa identiteettiä vahvistaa sisäistä motivaatiota ja tukee soittoharrastuksen jatkuvuutta. Vaikka soitonopiskelu tapahtuu useimmiten yksin, on soitonopiskelijalle tärkeää sosiaalistua tiettyyn soittajien yhteisöön, olkoonpa se sitten käytännössä kuinka löysä tai hajanainen tahansa. (vrt. Woody 2003). Kavereilla lienee suuri merkitys juuri soittajaidentiteetin syntymisessä (vrt. Kauppila 2007, 116). Soittajaidentiteetin omaksuminen voi nousta tärkeään rooliin ammatinvalintatilanteessa. Haastatteluista käy ilmi, että tulevat soitonopettajat eivät ole kouluaikaanaan opiskelleet viulunsoittoa aina ammattiorientoituneesti, mutta konkreettisesti ammatinvalintatilanteessa on soittajaidentiteetti kuitenkin noussut vahvasti esiin; soittaminen on ollut niin merkittävä osa elämää, että sen lopettaminen on koettu vieraaksi, ja soitonopiskelu ammattimaisesti on näyttäytynyt luontevana vaihtoehtona.

Soitonopettaja voi pyrkiä motivoimaan oppilaitaan organisoimalla opetuksensa siten, että oppilas voi opintojen alusta asti osallistua yhteistunneille ja yhteissoittoryhmiin. Vertaisryhmässä oppilas tutustuu uusiin soittajakavereihin

ja voi mahdollisesti saada mallivaikutteita myös vanhemmilta, edistyneemmiltä soittajilta. Yhteissoittoryhmissä oppilaat kokevat sosiaalista vuorovaikutusta ja saavat sosiaalista tukea harrastukselleen ja soittajaidentiteetilleen. Motivaation kannalta on tärkeää välttää tilanteita, joissa oppilaiden keskinäiset soittotaidot tulevat ilmi ja vertailtaviksi.

Vaikka nuoret oppilaat eivät osaa juurikaan arvioida opettajan opetustaitoa, nousee opetustaito soittoharrastuksen merkityksellisyyden ja jatkuvuuden kannalta merkittäväksi tekijäksi ohjelmiston ja kavereiden jälkeen. Opettajan opetustaito vaikuttaa opiskelumotivaatioon epäsuorasti, oppilailta piilevästi: kun opettaja osaa opettaa, oppilas ymmärtää opetusta, oppii ja edistyy ja saa näin onnistumisen ja hallinnan kokemuksia (vrt. Kauppila 2007, 123). Uuden oppiminen ja soittotaidon kehittyminen nostavat oppilaan kompetenssin tunnetta. Oppilaan itsensä kokema suoranainen kompetenssin tunne taas voi olla jopa käännteinen hänen todelliseen taitotasoonsa verrattuna, sillä iän ja soittotaidon karttuessa myös oppilaan oma vaatimustaso kasvaa. Toisin sanoen soittotaidon kehittyessä kohoaa myös itsekritiikki, ja oppilaan kokema kompetenssi saattaa jopa laskea. Taitava opettaja toimii tehokkaasti ja osaa opettaa niin, että oppilas ymmärtää, mitä opettaja häneltä haluaa. Taitava opettaja huomaa nopeasti puutteet oppilaan soitossa, osaa analysoida, mistä puutteet johtuvat ja antaa oppilaille konkreettiset ohjeet, kuinka soittoa voi parantaa. Tässä tutkimuksessa kokeneet opettajat työskentelivät opettaessaan oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä eli pyrkivät siihen, että oppilas jatkuvasti nostaa taitotasoaan. Opettajat harjoittivat oppilasta oppitunneilla niin, että oppilas pystyi opettajan ohjeita noudattamalla toteuttamaan sellaisen suorituksen, jota opettaja häneltä odotti.

Oppimisen kannalta tärkeää on opettajan antama palaute. Yleinen positiivinen palaute kannustaa mutta ei sellaisenaan edistä oppimista. Opettajan epämääräiset, negatiivista palautetta kuvaavat eleet ovat puolestaan sekä oppimisen että opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta kaikkein turhin vuorovaikutuksen muoto. Edistymisen kannalta on olennaista, että opettajan antama palaute on täsmällistä ja kohdistuu siihen, mikä oppilaan soitossa on hyvää, ja mitä osa-alueita oppilaan tulisi harjoitella ja kehittää. Kun opettajan ja oppilaan välillä vallitsee läheinen ja luottamuksellinen suhde, oppilas voi turvallisimmin ottaa vastaan hyvinkin suoraa palautetta. Yksilöopetuksessa opettajan verbaalinen ja non-verbaalinen viestintä kohdistuu aina oppilaaseen henkilökohtaisesti. Yksilöopetuksessa oppilaan on mahdollista saada täsmällistä ja henkilökohtaista palautetta jokaisella tunnilla, soitonopettajan on mahdollista antaa runsaastikin positiivista palautetta ilman, että korostaa sillä yksittäisen oppilaan edistymistä muiden kuullen, ja opettaja voi vaivatta keskustella oppilaan kanssa tämän edistymisestä.

Opettajan herkkyyden ja vaativuuden välillä vallitsee jännite, joka vaikuttaa oppimistuloksiin (vrt. Van Tartwijk, Brekelmans & Wubbels 1998; Creech & Hallam 2010). Tasapainottelu vaativuuden (*control*) ja herkkyyden (*responsiveness*) välillä ei ole viulunsoiton opettajille helppoa, koska menestyksekkäs viulunsoiton opiskelu vaatii sitoutumista kurinalaiseen harjoitteluun, mutta toi-



saalta soittamisen ilo lienee ainoa tie pysyvän motivaation syntyemiselle. Opettajan herkkyyden oppilasta kohtaan katsotaan lisäävän opetuksen tehokkuutta (vrt. Creech & Hallam 2010), mutta tässä tapauksessa kokeneet opettajat toimivat ennen kaikkea määrätietoisesti eivätkä osoittaneet erityistä herkkyyttä. Kokeneet opettajat luottivat opetusmetodiinsa ja olivat vaativia: he vaativat oppilaalta jatkuvasti itsensä ylittämistä ja epämukavuusalueelle siirtymistä mutta pitivät kuitenkin huolta siitä, ettei oppilas murru eikä hänen itseluottamuksensa järky. Kokeneet opettajat tunsivat oppilaidensa psyykkiset ja taidolliset rajat ja tiesivät, kuinka paljon oppilaalta saattoi vaatia. Oppilaat, joiden suhde opettajaan ja vanhempiinsa on turvallinen, pystyvät sisäistämään opettajan asettamat ulkoiset motiivit (Byman 2005, 35).

Kvalitatiivinen aineisto osoittaa, että tärkeä edellytys menestykselle soitonopiskelulle on läheinen, luottamuksellinen suhde soitonopettajaan ja oppilaan välillä. Läheinen suhde opettajaan edesauttaa oppilaan sitoutumista opiskeluun. Opetusta tehostaa opettajan ohjaava-dominoiva ja vakuuttava tapa olla vuorovaikutuksessa. Opettajan ekspressiiviset ilmaisut ja huumorin käyttö lisäävät oppilaan mielenkiintoa opiskelua kohtaan. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat hyviä esimerkkejä siitä, että soittotaidon saavuttamiseksi on monta tietä (vrt. Benson & Fung 2005). Opettajat voivat olla persoonina hyvinkin erilaisia, he voivat käyttää erilaisia opetusmetodeja, ja opetusfilosofiat voivat poiketa toisistaan, mutta keskeistä on se, kuinka läheisen kontaktin he pystyvät luomaan oppilaaseen – millaisena oppilas opettajan kokee.

Jos suhde soitonopettajaan ei kuitenkaan toimi kunnolla, voi soittoharrastusta kannatella vanhempien ja ystäväpiirin yhteisöllinen tuki. Vanhempien tuki on erityisen tärkeää ensimmäisten opiskeluvuosien aikana, kaveripiirin vaikutus lisääntyy iän myötä. Kaikilla haastatelluilla, soittamista jatkaneilla oppilailla oli perhe, joka oli kiinnostunut soittoharrastuksesta. Soittamista harrastava kaveripiiri puolestaan tuki soittajaidentiteetin muodostumista.

Soitonopiskelun elämyksellisyys jäi tässä tutkimuksessa yllättävän vähäiseen rooliin. Naisopettajat korostivat elämyksellisyttä opetusfilosofioissaan mutta ainoastaan Tiina toteutti elämyksellisyttä käytännön opetustyössä. Molemmat naisopettajat käyttivät opetuksessaan mielikuvia ja antoivat oppilaiden soittaa kappaleita oppitunneilla läpi heti, kun oppilaat siihen kykenivät. Kuitenkin ainoastaan Tiina musisoi viikoittain yhdessä oppilaidensa kanssa. Myös Stanislav soitti viulua joka tunti, mutta vain demonstroidakseen ja tehostaakseen opetustaan. Viulunsoitonopetus painottuu vahvasti soittotekniikkaan ja etenkin intonaation harjoitteluun. Esim. seurantatutkimukseen osallistuneet oppilaat esittivät harjoittelemansa kappaleet yleisölle jo lukukauden puolivälissä ulkoa, mutta silti etenkin intonaatiota mutta myös muuta soittotekniikkaa jouduttiin hiomaan vielä viikkokausia. Soitonopiskelu eroaa muusta opiskelusta siinä, että oppiseen ei riitä pelkästään älykkyys, oivaltaminen tai tarkka sävelkorva, vaan motoriikan harjoittelu vaatii runsaasti kärsivällisyyttä ja tunnollisuutta toistaa harjoiteltavia liikesarjoja päivästä toiseen lukemattomia kertoja.

Oppilaan autonomian tunteen katsotaan kehittävän sisäistä motivaatiota. Tässä tutkimuksessa oppilaan autonomian kokemus ei nouse opiskelumotivaa-

tion kannalta erityisen merkittäväksi tekijäksi. Vain yksittäiset opettajat antavat oppilaille mahdollisuuden valita soitettavaa ohjelmistoa itse, itsearviointi on harvinaista, kyselyyn vastanneista noin puolella oppilaista on mahdollisuus vaikuttaa musiikin tulkintaan, ja vain reilu kolmannes vastaajista osallistuu lukukauden opiskelutavoitteiden suunnittelemiseen (vrt. Byman 2005, 35; Tynjälä 2000, 170). Kyselyyn osallistuneista suurin osa oli alakouluikäisiä, ja autonomian tunne lisää oppilaan motivaatiota erityisesti vasta silloin, kun oppilas lähestyy aikuisikää (Lepper & Henderlong 2000). Myös laadullisesta aineistosta käy ilmi, että oppilas ei ole valmis autonomiaan ja itseohjautuvuuteen vielä useammakaan opiskeluvuoden jälkeen. Oppilaat eivät siis näytä olevan niin itseohjautuvia kuin motivaatioteoriat antavat olettaa. Itseohjautuvuus on ominaisuus, joka kehittyy oppilaille vähitellen opettajan ja vanhempien tuella ja vastuun asteittaisella siirtämisellä (Tynjälä 2000, 109). Voidaankin todeta, että oppilaan autonomian kehittymistä tukee vuorovaikutus ohjaavan aikuisen tai omaa osaamistasoa jonkin verran kehittyneemmän vertaisryhmän kanssa. Myös ulkoisen motivaation autonomisemmat muodot ovat positiivisessa yhteydessä opintoihin sitoutumiseen ja oppimisen laatuun (mm. Deci & Ryan 1994).

## 1.2 ”Toimivan” soitonopetuksen malli

Tavoitteellinen soitonopiskelu ei ole vain kerran viikossa tapahtuvaa soittelua, vaan se vaatii säännöllistä harjoittelua. Soitto-opintonsa aloittava ei tätä opiskelun tavoitteellisuuden vaatimusta aina vielä ymmärrä. Soitonopettajan haasteellisenä tehtävänä on nimenomaan oppilaan oppimismotivaation herättäminen ja tukeminen. Jatkaakseen musiikkiharrastusta vielä musiikkiopisto-opintojen jälkeen oppilaille täytyy kehittyä sisäinen motivaatio ja rakkaus musiikkia kohtaan. Jos opettaminen jätetään ainoastaan oppijan oman aktiivisuuden varaan, oppilas oppii vain sen verran kuin itse haluaa. Tällainen vastuun taakka on pienelle soitonopiskelijalle aivan liian suuri. Konstruktivismi tulisi ymmärtää mahdollisuutena vaikuttaa oppilaan motivaatioon. Mikäli viulunsoiton opetuksessa halutaan päästä korkeatasoiseen oppimistuloksiin, ovat myös behavioristiset, opettajalähtöiset opetusmenetelmät tarpeen. Opetusmenetelmän valinta ja menetelmän puitteissa joustaminen ovat filosofisia kysymyksiä ja linkittyvät siihen, kuinka korkeisiin tavoitteisiin soitonopetuksella tähdätään. Lienee kuitenkin selvää, ettei ammattitaitoinen opettaja jaksa tehdä työtään, ellei ala nähdä työnsä tuloksia, oppilaan motivaation vahvistumista ja soittotaidon edistymistä.

Toimivan soitonopetuksen mallia pohtiessani otin lähtökohdaksi kaksi seikkaa. Toimivan soitonopetuksen perusta on, että opettajalla on vahva halu saada oppilas oppimaan. Toisaalta täytyy muistaa, että nuori oppilas arvioi opettajaa ennen kaikkea persoonana. Lapset suhtautuvat kaikkiin aikuisiin, ammatista riippumatta, ihmisinä ja persoonina, eikä oppilaalla ole todellista kompetenssia arvioida opettajan ammattitaitoa. Uskon oppilaan käsityksen opettajan persoonasta sisältävän useita sellaisiakin ominaisuuksia, jotka ovat osa opettajan ammattitaitoa ja opittavissa olevia asioita. Se, mitä oppilas arvioi

opettajan persoonana, pitää sisällään myös opettajan asenteen opettamista kohtaan, opettajan opetustaidon ja tavan antaa palautetta sekä varmasti myös opettajan herkkyyden oppilasta kohtaan. Soitonopettaja voi omalla persoonallaan, innostavalla asenteellaan ja muusikkoudellaan toimia oppilaalleen erinomaisena mallina.

Motivaation kehittymisen kannalta on tärkeää, että ensimmäisten vuosien aikana soitonopettaja on innostunut, kannustava ja lämmin persoona. Ratkaisevaa on myös se, että oppilaalle kehittyy myönteinen käsitys itsestään oppijana. Opettajalla tulee olla halu ja kyky asettua oppilaan asemaan, sillä oppilas ei ole vain oppija vaan kokonainen persoona, ja opettajan on tunnettava ja ymmärrettävä oppilaan sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö vertaisryhmineen. Musiikinopetuksen on nivellyttävä osaksi oppilaan muuta elämää ja opetuksen keskitetty oppilaan kokonaisvaltaiseen kehittämiseen. Opetus voi toimia vain silloin, kun se perustuu opettajan ja oppilaan yhteisiin arvoihin, opetustilanteen tunneilmapiiri on myönteinen ja läheinen, ja oppilas kokee opiskeltavan asian itselleen merkitykselliseksi, omaan kulttuuriinsa kuuluvaksi. Tukeakseen opiskelumotivaatiota opettajan on tunnettava oppilas mahdollisimman syvällisesti, ymmärrettävä tämän tarpeita ja ominaisuuksia sekä käytettävä yksilöllisiä ja luovia opetusratkaisuja. Opettaja opettaa koko persoonallaan, ja ihmissuhdetaidot ovat tärkeitä. Kiintyäkseen opettajaan oppilas haluaa tuntea opettajan kokonaisuutena ihmisenä, ei vain persoonattomana opettajana.<sup>40</sup> Opettaja, joka onnistuu luomaan vahvan yhteyden oppilaaseensa ja osoittaa välittävänsä tästä myös ihmisenä, kykenee sitouttamaan oppilaansa vahvemmin myös oppimisprosessiin.

Kun oppilaan oppimismotivaatio sisäistyy, opettajan persoonan merkitys vähenee ja tiedollisen ammattitaidon merkitys kasvaa. Läheinen suhde opettajaan voi kantaa vielä tässäkin vaiheessa motivaatio-ongelmien yli. Opettajan vuorovaikutustaidoilla on kuitenkin merkitystä myös silloin, kun opiskelijalla on jo vahva sisäinen opiskelumotivaatio. Vaikka opettaja on ammatillisilta taidoiltaan erinomainen, mutta jos hän on hyvin sulkeutunut ja pidättyvä, voi sellainenkin opiskelija, joka ei tunne tarvetta läheiseen suhteeseen opettajansa kanssa, kokea soittotuntitilanteet ahdistavina (vrt. Oili). Jos taas opettaja ja oppilas tuntevat vahvaa yhteyttä toisiinsa, oppilas on tyytyväinen opetukseen, vaikka se olisi esimerkiksi epäsäännöllistä (vrt. Presland 2005).

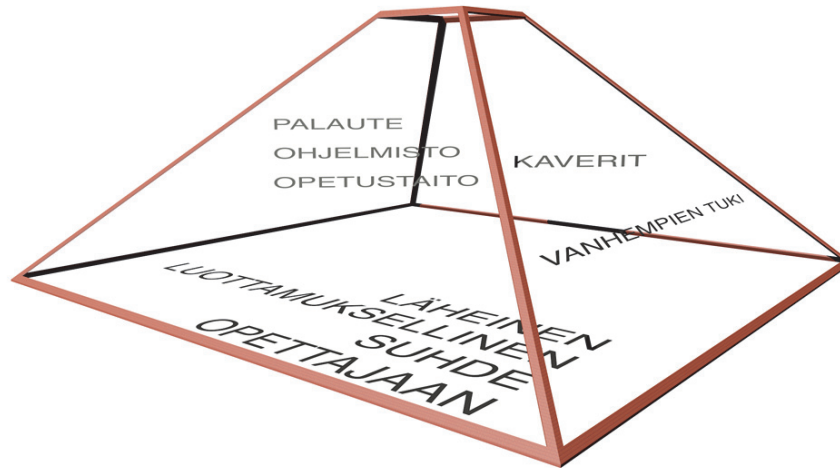
Pelkkä innostuneisuus ja lämmin persoona eivät kuitenkaan vielä riitä hyvän oppimistuloksen saavuttamiseksi. Tarvitaan myös opetustaitoa ja toimivia metodeita. Opettajan tulee osata opettaa asiansa ymmärrettävästi, antaa oppilaalle konkreettiset harjoitteluohjeet ja asettaa konkreettiset tavoitteet. Saavutettavissa olevat tavoitteet lisäävät harjoittelumotivaatiota ja tavoitteen saavuttaminen nostaa oppilaan kompetenssin kokemusta. Jos oppilas ei koe oppivansa ja kehittyvänsä, motivaatio laskee. Mitä nuoremasta oppilaasta on kyse, sitä keskeisemmässä roolissa on nimenomaan opetusmetodi. Oppilaiden iän ja edis-

<sup>40</sup> Sosiaalisten tilanteiden emotionaalinen merkityssuhde on niin tärkeä, että se muodostaa merkityssuhteiden ytimen (Kauppila 2005, 75). Opettajan tärkein ominaisuus on kyky luoda myönteinen tunnesuhde oppilaaseen (Anttila 2004, 97; Pomeroy 1999).

tymisen myötä kasvaa opettajan asiaosaamisen merkitys. Lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen näyttää tehostavan opetusta. Innostavan, mieluisen ja vaikeustasoltaan sopivan ohjelmiston valitseminen on myös ammattitaitoa. Kun opettajalla on usko omaan opetusmetodiinsa, hän voi katsoa oikeudekseen myös vaatia oppilaalta säännöllistä kotiharjoittelua. Vuorovaikutustyylien näkökulmasta tehokasta opetusta edistää nimenomaan opettajan vakuuttava ja dominoiva tapa olla vuorovaikutuksessa. Tehokkaalla opettajalla on voimakas halu tutustua oppilaaseen hyvin, ja opettaja pyrkii läheiseen vuorovaikutukseen niin sinnikkäästi, että saa oppilaaseen kontaktin, ja oppilaan henkilökohtainen sitouttaminen opiskeluun on mahdollista.

Positiivinen palaute innostaa ja kannustaa oppilasta. Palautteen tulee kuitenkin olla täsmällistä ja kohdistua konkreettisiin asioihin oppilaan soitossa tai opiskelussa. Liian yleinen positiivinenkin palaute menettää merkityksensä eikä johda oppimiseen; jos oppilas havaitsee, että positiivinen palaute ei ole aitoa, ei se nosta oppilaan kompetenssin tunnetta vaan voi päinvastoin herättää epäluottamusta palautteenantajan ammattitaitoa kohtaan. Palautteen laadun ja määrän suhde palautteen tehokkuuteen riippuu opettajan ja oppilaan välisen suhteen laadusta. Kun opettaja ja oppilas ovat läheisiä, voi oppilas ottaa vastaan hyvinkin suoraa kritiikkiä.

Opettajan on hyvä muistaa oma asemansa oppilaan elämässä. Opettaja ei ole ainoa oppilaan oppimismotivaatiota tukeva tai kannatteleva henkilö. Lapsella vanhemmat ovat keskeisessä roolissa soittoharrastuksen ja etenkin kotiharjoittelun tukemisessa. Vaikka vanhempien rooli ei tässä tutkimuksessa ole keskiössä, on kiistatonta, että vanhempien tuki ja kiinnostus lapsen soittoharrastusta kohtaan on menestyksellisen soittoharrastuksen edellytys. Lapsen kasvaessa lisääntyy myös vertaisryhmän merkitys opiskelumotivaation tukijana. Motivaation ja soittajaidentiteetin kannalta on tärkeää, että oppilas tuntee kuuluvansa johonkin vertaisryhmään. Etenkin lapsilla sosiaaliset tavoitteet ovat monesti opiskelutavoitteita tärkeämpiä (vrt. Wentzel 1996, 230). Tähän yhteisöllisyyden kokemukseen soitonopettaja voi olla vaikuttamassa erilaisin ryhmäopetuksellisin järjestelyin.



KUVIO 13 Toimivan soitonopetuksen malli

Kuvaan toimivan soitonopetuksen mallia porrasympyräpyramidina. Pyramidin pohjana on vuorovaikutus opettajan kanssa, läheinen ja turvallinen opettaja-oppilassuhde. Pyramidin seinät ovat oppilaan vanhemmilta saatava tuki; oppilaan kasvaessa ja edistyessä vanhempien tuen merkitys pienenee – aivan kuin pyramidin seinät ylöspäin mentäessä. Oppimismotivaation kehittyessä vähitellen ulkoisesta sisäiseksi vähenee vanhempien rooli motivaation tukijana.

Pyramidin sisällä ovat ne soitonopiskelun motivaatiota tukevat tekijät, joihin opettaja voi vaikuttaa. Oppimisen perustana on opettajan opetustaito: tehokas opetusmetodi sekä spesifi, kannustava palaute. Mitä nuoremmasta oppilaasta on kyse, sitä merkittävämmäksi opetustaito nousee. Muita oppimismotivaatiota tukevia tekijöitä ovat oppilaille mieluinen ohjelmisto sekä vertaisryhmän tuki. Myös konkreettiset tavoitteet motivoivat oppilasta.

Mallin tarkoituksena on, että kun oppilaan yhteenkuuluvuuden, kompetenssin ja soittamisen elämyksellisyyden – myöhemmällä iällä myös autonomian – kokemuksia saadaan tuettua, oppilas voi oppimismotivaation vahvistumisen lisäksi löytää aidon soittamisen ilon. Mikäli motivaatiota tukevat tekijät asetettaisiin tärkeysjärjestykseen, näyttäisi tämän tutkimuksen pohjalta ensimmäisellä sijalla olevan yhteenkuuluvuus, tämän jälkeen elämyksellisyyden ja kompetenssin tunne, ja vasta viimeisenä autonomian kokemus. Toki motivaatiotekijöiden järjestys voi varmasti vaihdella riippuen oppilaan iästä, luonteenpiirteistä ja sosiaalisesta ympäristöstä. Autonomian merkitys kasvanee oppilaan iän ja motivaatiotason myötä. Oppimismotivaation kehittyessä ulkoisesta sisäiseksi sosiaalisen tuen ja opettajan toiminnan merkitys motivaatioon vähenee, mutta ei koskaan menetä täysin merkistään. Tästä syystä pyramidin huippu ei ole terävä vaan tasainen. Intiaanit uskoivat, että ihminen, joka kiipeää Auringon pyramidin huipulle, muuttuu jumalaksi!

## YHTEENVETO OPPIMISMOTIVAATIOTA TUKEVISTA KEINOISTA:

*YHTEENKUULUVUUS*

Läheinen, luottamuksellinen opettaja-oppilassuhde

- innostuneisuus, positiivisuus
- oppilaaseen tutustuminen
- oppilaan lähtökohtien ymmärtäminen
  - aito vuorovaikutus oppilaan kanssa
  - oppilaan sitouttaminen opiskeluun

Yhteistyö vanhempien kanssa

- kiinnostus, kannustus
- kotiharjoittelun valvominen

Vertaisryhmä, kaverit

- yhteissoittoryhmät
- ryhmätunnit
  - muille/yhdessä soittaminen normaalia
  - soittaminen arkipäiväistä
  - elinikäinen harrastus

*ELÄMYKSELLISYYS*

Oppilaalle mieluinen ohjelmisto

- soittamisesta nauttiminen

*KOMPETENSSI*

Tehokkaat opetusmenetelmät

- konkreettiset neuvot
- analysointi, osatekijöihin pilkkominen (*behaviorismi*)
- uusien asioiden opettelu opettajan ohjauksessa (*lähikehityksen vyöhyke*)
- oppilaan virheellisten ajatusmallien havaitseminen
  - opetuksen ymmärrettävyys
  - soittotaidon kehittyminen
  - oman edistymisen havaitseminen

Kannustava, täsmällinen, rehellinen palaute

- itsearviointikyvyn kehittyminen

Konkreettiset, saavutettavissa olevat tavoitteet

- hallinnankokemukset

*AUTONOMIA*

Oppilaan valitsema ohjelmisto

Rohkaisu itsenäiseen musiikin tulkintaan

### 1.3 Keskipohjalaisuus

Kun tarkastellaan musiikkioppilaitosten menestystä Keski-Pohjanmaalla, kuntien pienuus näyttäisi olevan yksi vahvuustekijä. Pienissä kunnissa sosiaaliset verkostot ovat tiiviitä, ja 83 prosentilla vastaajista on musiikkiopistossa kavereita. Yhteisöllisyyden kokemus tukee soitonopiskelun motivaation kehittymistä. Oppilaan on helpompi osallistua ryhmätunneille, musiikin perusteiden opetukseen ja yhteissoittoon, kun ryhmässä on lähes aina jo entuudestaan tuttuja kavereita. Myös perheiden suuri koko on etu, koska suurimmalla osalla oppilaista on soittamista harrastavia sisarusia, mikä tukee osaltaan opiskelumotivaatiota.

Keskipohjalaiset oppilaat suhtautuvat soitonopiskeluun varsin tunnollisesti<sup>41</sup>. Pienillä paikkakunnilla harrastusmahdollisuuksien kirjo ei ole aivan niin laaja kuin suuremmissa taajamissa, joten musiikkioppilaitosten toiminta saa paremmin huomiota. Toisaalta omien toimitilojen puute ja opettajien kiertäminen eri toimipisteissä hämärtävät kuntalaisten käsitystä musiikkioppilaitosten toiminnasta ja rakenteesta. Valtaosa oppilaista esiintyy usein oppilaskonserteissa. Pienillä paikkakunnilla on lukuvuoden mittaan useita oppilaskonsertteja, joissa lähes jokainen paikkakunnan oppilas voi halutessaan – tai opettajan niin halutessa – esiintyä. Pienissä kunnissa konsertit järjestetään yleensä oppilaille tutuissa paikoissa, koulun tai seurakunnan tiloissa, ja läsnä oleva yleisö on useimmille esiintyjille tuttua. Tuttu ympäristö ja tutut ihmiset – sekä juhlallisen konserttikulttuurin puute – madaltavat oppilaan kynnystä esiintyä. Päinvastoin kuin esim. Anttila (2004) esittää, yleisölle esiintyminen ei näytä olevan keskipohjalaisille oppilaille ongelma. Vaikka esiintyminen on jännittävää, on se monille oppilaille merkityksellinen ja mieleinen tavoite. Esiintymisillä näyttää olevan oppilaan kompetenssin tunnetta vahvistava vaikutus, mikä osaltaan tukee harjoittelumotivaatiota. Osa oppilaista tottuu esiintymään säännöllisesti. Henkilökohtaisen kokemukseni mukaan suurempi ongelma oppilaille ja heidän vanhemmilleen on nimenomaan se, jos esiintymisiä ei ole ollenkaan, tai ne jostain syystä loppuvat.

Lomakekyselyn perusteella voi päätellä, että opettajien rekrytointi Keski-Pohjanmaalla on onnistunut varsin hyvin. Soitonopettajista huomattava osa on syntyperältään keskipohjalaisia. Keskipohjalaisiin musiikkioppilaitoksiin opettajiksi hakevat ovat usein jo entuudestaan tuttuja kollegoiden keskuudessa, monesti jopa oppilaitoksen entisiä oppilaita. Tuttuus helpottaa oppilaitosten rekrytointia, ja tutut opettajat myös tuntevat keskipohjalaisen kulttuurin ja mielenmaiseman hyvin. Paluumuuttajina opettajat sopeutuvat nopeasti työyhteisönsä ja paikalliskulttuuriin, he ovat monesti ennalta tunnettuja myös opetuspaikkakunnillaan, ja heillä on valmiit sosiaaliset verkostot. Maine ”hyvänä opettajana” tukee myös opettajan auktoriteettia. Opettajan tunnettavuus paikkakunnalla helpottaa yhteistyötä vanhempien sekä musiikkioppilaitoksen ulkopuolisten tahojen kanssa. Kun opettaja asuu keskellä suhteellisen pientä sosi-

<sup>41</sup> 39 prosentille vastaajista soittoharrastus oli tärkein ja 48 prosentille yksi tärkeimmistä harrastuksista.

aalista yhteisöä, hän oppii väistämättä tuntemaan oppilaiden taustat, ja toisaalta tietynlainen sosiaalinen kontrolli suorastaan pakottaa opettajan sopeutumaan yhteistyöhön ja paikallisiin kulttuurinormeihin.

Muualta tulleille integroituminen keskipohjalaiseen, sisäänpäin kääntyneeseen kulttuuriin ei ole ollut yhtä helppoa. Kuitenkin perheiden konservatiivisuus ja auktoriteettiänsä ovat auttaneet oppilaita sopeutumaan erilaisiin opetustyyliin, eikä vieraskaan opetuskulttuuri ole aiheuttanut suurempaa kapi-nahenkeä. Lomakekyselyssä oppilaiden harva ja maltillinen kritiikki kohdistuu vain yksittäisiin opettajiin, jotka edustavat kokeneempaa ikäpolvea, ja mainit-tavaa on, että näiltä opettajilta toivotaan nimenomaan vakavampaa asennetta opetustyötä kohtaan sekä realistisempaa palautetta oppilaan edistymisestä.<sup>42</sup> Seuraamieni viulunsoiton opettajien opetusmenetelmät olivat sinänsä varsin perin-teisiä, mikä sopinee konservatiiviseen ympäristöön; opetustyön tuloksellisuus kiertyi ennen kaikkea opettajan persoonan ja ammattitaidon ympärille.

Lomakekyselyyn vastanneiden musiikkimaku on yllättävän laaja. Yli puo-let vastaajista piti elokuva- ja viihdemusiikista, pop-musiikista ja klassisesta musiikista. Yli 40 % vastaajista piti rockista ja lastenmusiikista ja kolmannes rap-musiikista ja hip hopista, hengellisestä musiikista, kansanmusiikista, jazzis-ta tai bluesista ja iskelmämusiikista. Aiempienkin tutkimusten mukaan soiton-opiskelijoiden musiikkimaku on keskimääräistä laajempi, mutta Keski-Pohjanmaalla suoritetussa kyselyssä musiikkimaussa näkyy selvästi ns. konser-vatiivien vaikutus.

Konservatiivit ovat merkittävä ryhmä keskipohjalaisissa musiikkioppilai-toksissa: lähes kolmannes vastaajista kuului konservatiivien ryhmään. Konser-vatiivien musiikkimaku poikkeaa selvästi koko vastaajajoukon musiikkimausta, ja konservatiivien käsitykset soitonopiskelun tavoitteista, hallinnankokemuksis-ta ja autonomiasta ovat keskimääräistä matalampia. Erityisesti konservatiivipo-jat suhtautuvat soitonopiskeluun keskimääräistä negatiivisemmin. Konservatiiv-ivit suhtautuvat esiintymisiin muita negatiivisemmin ja kokevat soittamisen vä-hemmän elämyksellisenä. Käytännössä konservatiivit ovat kuitenkin keskimää-räistä aktiivisempia oppilaita: he ovat tyytyväisiä ohjelmistoon ja soittavat kes-kimääräistä enemmän. Ohjelmiston merkitys harjoittelumäärään, soittamisen mieluisuuteen ja merkityksellisyyteen on myös konservatiivien joukossa huo-mattava, mutta hieman keskimääräistä vähäisempi, koska konservatiivit ovat keskimääräistä tyytyväisempiä soittamaansa ohjelmistoon. Kaverit korostuvat konservatiiveilla harjoittelumäärässä ja soittamisen merkityksellisyydessä yleensä, ja soittamisen mieluisuudessa kaverit ovat toisella sijalla. Konservatiiv-ien käsitys soittoharrastuksen jatkuvuudesta on keskimääräistä alhaisempi.

Konservatiivien joukkoa analysoidessani teen sen johtopäätöksen, että merkittävä osa konservatiiveista kuuluu vanhoillislestadiolaiseen herätysliik-keeseen. Vanhoillislestadiolaisten lasten ja nuorten harrastusvalikoima on mui-ta suppeampi, joten muut harrastukset eivät lohkaise vapaa-ajan käytöstä niin

<sup>42</sup> Tutkimuksen ulkopuolelta täytyy myöntää, että joidenkin yksittäisten opettajatoimi-en kohdalla jatkuvat opettajanvaihdokset ovat hidastaneet oppilaiden edistymistä ja johtaneet jopa oppilaspulaan.



suurta osaa kuin monilla muilla oppilailla. Suuri perhekoko toisaalta tukee yhteisöllisyydellään opiskelumotivaatiota, koska perheissä on yleensä monta soitonopiskelua harrastavaa lasta. Vanhoillislestadiolaisten perheiden äideillä on keskimääräistä useammin taustallaan musiikkiopintoja. Suurten perheiden heikkoutena voidaan pitää sitä, että vanhemmat eivät ehdi käytännössä valvoa lastensa kotiharjoittelua yhtä tehokkaasti kuin pienemmissä perheissä.

Erityisesti vanhoillislestadiolaiset tytöt ovat kantava voima keskipohjalaisissa musiikkioppilaitoksissa. Keskimääräistä negatiivisemmasta asenteestaan huolimatta tytöt harjoittelevat tunnollisesti ja jättävät harvoin opintojaan kesken. Vanhoillislestadiolaiset tytöt suhtautuvat soitonopiskeluun keskimääräistä tavoitteellisemmin ja saavat soitonopettajiltaan runsaasti positiivista palautetta. Tytöillä on korkea itsekritiikki oman osaamisensa suhteen, mutta he soittelevat keskimääräistä useammin itseksensä. Vaikka konservatiivit suhtautuvat erityisen negatiivisesti esiintymisiin, etenkin vanhoillislestadiolaiset tytöt esiintyvät keskimääräistä enemmän.

Keski-Pohjanmaa on kuuluisa nimenomaan rikkaasta kansanmusiikkiperinteestään. Kansanmusiikki ei tässä tutkimuksessa nouse esiin esimerkiksi oppilaille erityisen mieluisena musiikin lajina tai soitonopiskelun olennaisena sisältönä. Keskipohjalaiset ovat ylpeitä omasta paikalliskulttuuristaan, mutta musiikkioppilaitokset asettuvat tämän paikalliskulttuurin ulko- tai yläpuolelle. Kansanmusiikki ei näytä kuuluvan musiikkioppilaitosten perusopetuksen ohjelmaan muualla kuin Keski-Pohjanmaan konservatoriossa, jossa oppilaalla on mahdollisuus hakeutua erityiseen kansanmusiikin perusopetukseen. Muiden musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmaan kansanmusiikki ei kuulu, vaikka opetussuunnitelman perusteissa juhlavasti mainitaan kansallisen kulttuuriperinteen vaaliminen. Seuraamistani opettajista kansanmusiikkia ohjelmistona käyttää ainoastaan Tiina, jolla on itsellään eräänlainen pelimannitausta. Tiina tuntee kansanmusiikkia laajasti ja kykenee käyttämään sitä pedagogisena materiaalina. Kansanmusiikin opetus keskittyy pääosin yksittäisten, kansanmusiikista kiinnostuneiden opettajien ympärille. Eniten kansanmusiikkia näytetään harrastavan edelleen musiikkioppilaitosten ulkopuolella, etenkin kansalaisopistoissa.

Vaikka musiikkioppilaitokset ovat epäpoliittisia instituutioita, niitä hallinnoivat kuitenkin viime kädessä poliittiset päätöksentekijät. Vaikka musiikkioppilaitosten hallintoelimiin osallistuu myös konservatiivisia edustajia, eivät poliittiset päättäjät pyri erityisen aktiivisesta vaikuttamaan oppilaitosten opetussuunnitelmiin. Merkittävin syy kansanmusiikkiperinteen vaalimisen vähyyteen löytynee opettajakunnasta, rehtorista ja piilo-opetussuunnitelmasta. Klassisen musiikin koulutuksen saaneet opettajat ovat näihin päiviin asti ylläpitäneet vanhanaikaista käsitystä eri musiikin lajien eriarvoisuudesta, ja tässä arvohierarkiassa kansanmusiikki ei nouse arvostetuimpien musiikinlajien joukkoon. Toisaalta suomalainen kansanmusiikki voi olla klassisen koulutuksen saaneille ja etenkin itäeurooppalaistaustaisille opettajille myös täysin vierasta aluetta.

## 1.4 Autenttinen opettaja

Tästä tutkimuksesta tehdyt johtopäätökset perustuvat vain yhteen lomakekyselyyn, kahdeksaan haastatteluun ja kolmen viulunsoiton opettajan opetuksen seurantaan. Minulla oli ilo saada tutkimukseeni kolme opettajaa, jotka suhtautuivat opetustyöhönsä vakavasti, pyrkivät hyviin opetustuloksiin ja halusivat kehittää opetustaitoaan. Soitonopetuksen kentällä toimii kuitenkin myös sellaisia kokeneitakin opettajia, joiden mielestä se, että oppilas ei edisty, on aina oppilaan oma vika. Tästä syystä haluan vielä lopuksi pohtia ”hyvän” opettajuuden syvintä olemusta.

Lomakekysely antoi jonkin verran viitteitä siitä, että oppilaat pitävät enemmän nuorista opettajista, joihin heidän lienee helpompi samaistua. Kuitenkin kokemattomat opettajat keskittyvät opetuksessaan opetusteknisiin ongelmiin, kun taas kokeneiden opettajien vahvuus painottuu enemmän juuri vuorovaikutustaitoihin. Kun opetusmenetelmät ovat kehittyneet ja rutinoituneet, opettaja voi vapaammin keskittyä oppilaan persoonalliseen kohtaamiseen ja opiskeluun sitouttamiseen. Vaikka tämänkin tutkimuksen kokeneet opettajat korostivat omia opetusmenetelmiään, eksperttien strateginen tieto on useimmiten ns. hiljaista tietoa, jota ei arkitilanteissa yritetä pukea sanoiksi, eikä sitä välttämättä edes tiedosteta (Tynjälä 2000, 139). Opettajan haastavin tehtävä on viestittää oppilaalle, että jotkut asiat ovat oppimisen arvoisia, miksi ne ovat oppimisen arvoisia, mitä ne oikeastaan ovat, miten ne voi oppia ja miten ne pitää ymmärtää (Fibaek Laursen 2006, 182–183).

Opettajan hiljaisen pedagogisen tietämisen ydin on nimenomaan pedagogisen ja didaktisen relaation ylläpitämisessä eikä niinkään ensisijaisesti opetuksen sisällön yksityiskohtien ylivertaisessa hallinnassa. Hiljainen tietäminen korostuu erityisesti pedagogisessa suhteessa opettajan ja oppilaan välillä sekä didaktisessa suhteessa opettajan ja oppilaan opiskelun välillä mutta selvästi vähemmän opettajan suhteessa opetuksen sisältöön. Tämä voi olla osoitus siitä, että pedagogista ja didaktista suhdetta rakennetaan todella konkreettisesti opetuksen interaktiossa. Opettajan näkökulmasta hiljaisen pedagogisen tietämisen ilmiö on vahvasti sidoksissa opettajan opetustaitoihin ja luokan hallintaan. Opettajan tai kasvattajan olemus ei ole ainoastaan teknisessä taitavuudessa vaan myös pedagogisten ominaisuuksien kompleksisessa kokonaisuudessa sekä opettajan persoonallisuudessa. Opetuksessa on tärkeää huomioida myös moraaliset näkökohdat sekä yksilön olemus, koska opettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien ja hänen luokkahuonetoimintatapojensa välillä on selkeitä yhteyksiä. Kehittyminen noviisista ekspertiksi ei tapahdu ilman oman toiminnan intentionaalista reflektointia. Kun opettajat tulevat tietoisemmiksi professionaalista toiminnastaan ja itsestään, heidän on mahdollista rikastaa hiljaista pedagogista tietämistään, kehittyä ammatillisesti ja menestyä opettamisessa. (Toom 2008.)

Myös Schön (2000) esittää, että opettajan ammatillisen pätevyyden ydintä on nimenomaan reflektio, ei tekninen rationaalisuus tai päämäärätietoinen

suunnittelu. Kun ammattilaiset työskentelevät, he tekevät työtään ”käytännön virrassa”, ovat jatkuvasti tietoisia siitä, minkälaisia reaktioita heille aiheutuu heidän työympäristössään, etenevät vähitellen ja sopeuttavat seuraavan askeleensa aina edellisen vaikutusten mukaisesti. Jos oppilas reagoi opetustilanteessa odottamattomalla tavalla, on opettajan pohdittava ja analysoitava opetustilannetta tietoisesti ja perustavanlaatuisesti. (Fibaek Laurisen 2006, 155.) Anttila (2004) toteaa opettajaksi kasvamisen olevan suuressa määrin ihmisen koko persoonallisuuden kehittymistä. Faktatietojen lisäksi keskeisiä ovat affektiiviset ja taidolliset tekijät, jotka liittyvät oppilaaseen ja opiskeluympäristöön. (Anttila 2004, 44–45.)

Fibaek Laurisenin (2006, 145–146) mukaan tärkeimmät edellytykset hyväksi opettajaksi tulemiselle ovat halu opettaa, hyvät aineenhallinnan ja pedagogiikan taidot sekä käytännön kokemus. Opettajan pätevyys ei ole persoonallisuuden ominaisuus vaan henkilökohtainen kyky. Opettajan opetustaito on ensi sijassa käytännön osaamista, johon sisältyvä aineenhallinta sekä pedagogiset tiedot ja taidot ovat kokonaisuutena tulosta ennen kaikkea omakohtaisista kokemuksista ja reflektiosta. Oppimisen kannalta merkityksellistä on opettajan opetustyyli: tehokkaalle opetukselle leimallisia piirteitä ovat opettajan ystävällisyys, järjestelmällisyys ja innostuneisuus (Fibaek Laurisen 2006, 150–151, 155, 157; Ryans 1960, 256).

Fibaek Laurisen (2006) on määritellyt *autenttisen opettajan* käsitteen. Sen mukaan autenttisuus on ammattilaisuuden korkein aste, jossa henkilö ja ammatti sulautuvat yhteen (Fibaek Laurisen 2006, 175). Autenttinen opettaja näkee sen, minkä puolesta hän tekee työtä, henkilökohtaisesti merkityksellisenä, ja hän viestii koko olemuksellaan halustaan opettaa oppilaille jotakin, jonka oppiminen on arvokasta. Autenttinen opettaja kunnioittaa oppilaita itsenäisinä ihmisinä, ja hänen pyrkimyksensä eivät suuntaudu vain opetuksen sisältöön vaan myös oppilaiden innostamiseen asioiden oppimiseksi. Autenttinen opettaja pitää huolta ammatillisen pätevyytensä kehittämisestä, ja hänen kykynsä ja tavoitteensa ovat tasapainossa ja vastaavat toisiaan. Autenttinen opettaja pyrkii muokkaamaan olosuhteita ja toimintaympäristöään sellaisiksi, että ne ovat suosiollisia hänen tavoitteilleen ja on halukas yhteistyöhön kollegoiden kanssa. (Fibaek Laurisen 2006, 28–30.)

Autenttinen opettaja on kokonainen ihminen, joka ei piiloudu persoonattoman ammattiroolin taakse. Kun opettaja näyttäytyy kokonaisena persoonana asenteineen ja tunteineen ja hyväksyy toiset ainutlaatuisina ihmisinä, hän voi luoda aidon suhteen oppilaisiinsa ja oppilaat tuntevat voivansa luottaa häneen. Opettaja inspiroi autenttisuutta oppilaissaan olemalla itse autenttinen ja luomalla henkilökohtaisia, hyväksyviä ja tunnetasolla rehellisiä suhteita oppilaisiin. (Fibaek Laurisen 2006, 158; Rogers 1969; Moustakas 1966.) Autenttinen opettaja arvostaa, hyväksyy ja luottaa oppilaisiin ja kykenee eläytymään oppilaiden kokemuksiin ja tuntemuksiin. Negatiivisia arvioita tehtäessä ne on kohdistettava tiettyjä tilanteita tai toimintoja kohtaan, ei henkilöä itseään vastaan. (Fibaek Laurisen 2006, 159; Rogers 1969.) Opettaja voi opetustyössään joutua konfliktiin ammatillisen tehtävän ja omien tunteidensa välillä, mutta autenttisuus on toi-

mimista nimenomaan elämänarvojen mukaan, ei välttämättä omien tunteiden mukaan, sillä tunteet voivat olla hetkellisiä ja vaihtelevia. (Fibaek Laursen 2006, 165–166; Juul & Jensen 2002.)

Autenttinen opettaja pitää kiinni omasta asiantuntijuudestaan. Opettaja osoittaa olevansa selvä johtaja ja järjestää opetuksensa tiettyjen periaatteiden mukaan, mutta hän myös kykenee neuvottelemaan oppilaiden kanssa ja on virheen sattuessa valmis tunnustamaan sen. Autenttinen opettaja suhtautuu oppilaisiin vakavasti, pyrkii luomaan jokaiseen oppilaaseen henkilökohtaisen suhteen mutta kohtelee oppilaita keskenään tasavertaisesti. Opettaja tiedostaa olevansa roolimalli oppilaille, ja hän on aidosti kiinnostunut ja innostunut opettamastaan asiasta. Vakuuttaakseen oppilaansa sitoutumaan opetukseen, opettaja tarvitsee tahdonvoimaa, joka syntyy siitä, että opettaja on itse vakuuttunut omien toimien ja tavoitteidensa merkityksellisyydestä ja arvosta. (Fibaek Laursen 2006, 160–162, 164–165; Jacobsen, Christiansen & Jespersen 2003; Brookfield 1990, 165.) Oppilaan oppimiseen vaikuttaa vahvasti se, miten vakuuttava ja uskottava opettajan sanoma on; oppilaat huomaavat, jos opettaja ei seiso sanomansa takana (Fibaek Laursen 2006, 183–186). Autenttisella opettajalla on edellytykset valita kiinnostavia sisältöjä. Autenttinen opettaja on tietoinen oppilaiden erilaisista näkökulmista, ja hän selittää ja vakuuttaa oppilaille, miksi näille on hyötyä opettajan näkökulman ymmärtämisestä. Autenttinen opettaja suhtautuu positiivisesti oppilaan mahdollisuuksiin, mutta myös vaatii tältä. (Fibaek Laursen 2006, 178–179.)

Leena on nuori opettaja, ja häntä ei voi vielä rinnastaa autenttiseen opettajaan, koska autenttisuuden yksi perusedellytyksistä on kokemus. Kokeneita opettajia Tiinaa ja Stanislavia voi hyvällä syyllä kuvata autenttisiksi opettajiksi. Vaikka heidän opetusmetodinsa olivat keskenään täysin erilaisia, perustuivat heidän hyvät opetustuloksensa siihen, että he uskoivat järkähtämättömästi oman työnsä arvokkuuteen ja tekivät kaikkensa saadakseen oppilaansa oppimaan. Mikä tahansa pedagogia toimii, kunhan sitä harjoitetaan vakaumuksellisesti ja johdonmukaisesti (Juul & Jansen 2002). Molempien opettajien opetustyötä leimasi intensiivisyys, ja molemmilla oli omanlaisensa intohimo opetustyöhön. Tiinan autenttisuus näkyi ennen kaikkea hänen kokonaisvaltaisessa suhtautumisessaan kasvattajana ja opettajana sekä avoimessa persoonassaan. Stanislav työskenteli opettajana vielä eläkeiän ylitettyään, eikä tämä Marketan mukaan ollut koskaan jättänyt yhtään soittotuntia väliin esim. sairauslomien vuoksi. Hyvin erilaisista persoonallisuuksistaan huolimatta Tiina ja Stanislav kykenivät luomaan aitoja suhteita oppilaisiinsa. Koska opettajat näyttäytyivät aitoina, kokonaisina persoonallisuuksina, oppilaat kokivat heidät itselleen läheisiksi ja tärkeiksi ihmisiksi. Molemmat opettajat antoivat oppilailleen suoraa palautetta, mutta osoittivat kritiikkinsä nimenomaan oppilaan soittotaitoa, ei persoonaa kohtaan. Opettajat suhtautuivat kuhunkin oppilaaseensa vakavasti, vaikka käyttivät oppilaiden kanssa myös huumoria – kumpikin hyvin erilaista, ja Tiina hyvin runsaasti. Kumpikin opettajista keskittyi jokaiseen oppilaaseen yksilönä ja kohteli näitä tasapuolisesti.

Tiina ja Stanislav ottivat selvän johtajanroolin opetustilanteessa. Kumpikaan opettajista ei antanut paljonkaan tilaa oppilaan intresseille, vaan molemmat luottivat siihen, että heidän opetusmetodinsa toimii kunkin oppilaan kohdalla (vrt. Brookfield 1990). Luottamus omaan opetusmetodiin kumpusi pitkää työkokemuksesta ja toimiviksi koetuista opetusmetodeista. Sekä Tiina että Stanislav esittivät opetukseen liittyviä hyvin vahvoja mielipiteitä ja pitivät tiukasti kiinni esittämistään periaatteista. Molemmat opettajat perustelivat oppilaille suorasanaisesti, miksi näiden kannatti toimia opettajan ohjeiden mukaan. Sekä Tiina että Stanislav opettivat viulunsoittoa järjestelmällisesti ja suhtautuivat oppilaisiin ystävällisesti, kumpikin omalla persoonallisella tyyllillään. Soittotunnit olivat tehokkaita, koska opettajat tiesivät nopeasti, kuinka suhtautua uusiin tilanteisiin tai oppilaan ongelmiin. Opetustilanteissa voi havaita sellaisia asiantuntijoiden toiminnalle tyypillisiä piirteitä kuten flow, nopeus, kehittynyt havaintokyky, kokemusten hyödyntäminen, yksityiskohtaisen suunnittelun välttäminen, asiaan paneutuneisuus ja vastuullisuus (vrt. Fibaek Laurson 2006, 169–174). Tiinalle oli tyypillistä erityisesti intuition käyttäminen, Stanislaville ulospäin suuntautunut huomio. Kumpikaan opettajista ei epäillyt oppilaidensa kykyä onnistua, vaan he korostivat jatkuvasti, että soittotaito kehittyy vain ahkeralla harjoittelulla. Sekä Tiina että Stanislav vakuuttelivat tunnista toiseen soittoharrastukseen sitoutumisen merkitystä ja kotiharjoittelun tärkeyttä. Opettajat olivat vaativia, mutta eivät vaatineet oppilaalta enempää kuin minkä itse pystyivät opettamaan. Opettajat antoivat oppilaille kaikki tarvittavat keinot, joita noudattamalla oppilas pystyi opiskeltavan asian oppimaan.

Skinnari (2004) on nostanut pedagogisen rakkauden käsitteen esille vastapainona taloudelliseen hyötyajatteluun perustuvalla koulutusajattelulle, jonka näkökulmasta koulutus nähdään vain välillisenä arvona, taloudellisen kilpailukykyyn välineenä (Skinnari 2004, 56). Skinnarin mukaan kaikki opetus on kohtaamista, ja opetuksen ydin on kohtaamisen laadullisuus. Pedagogisen rakkauden ydin on jokaisen ihmisminuuden korvaamattomuuden tunnistaminen ja kasvamaan saattaminen: koulutuksen keskeisenä tehtävänä tulisi säilyä nimenomaan sivistäminen, jolloin oppilaissa pyritään kasvattamaan sisäisiä hyveitä riippumatta siitä, onko niillä välineellistä käyttöarvoa. Koulutuksen painopisteen tulisi olla konstruktivistisen oppimaan oppimisen sijaan ihmisyyteen kasvamisessa ja ihmisen oman syvimmän minuuden löytämisessä. Tällöin koulutuksen tavoitteina ovat totuudellisen ajattelun, esteettisen tajun, empaattisen eläytymiskykyyn ja eettisen toiminnan kehittyminen. (Skinnari 2004, 57, 61–62.) Kasvatuksen todellinen sisältö on ihmisen vapaan minuuden ja moraalien herättämistä tai kasvamaan saattamista (Skinnari 2004, 63–64).

Totuudellisuuteen pyrkivä opettaja rakentaa jatkuvasti omaa käyttöteoriaansa kasvatuksesta ja niistä oppisisällöistä, joiden kanssa hän työskentelee. Pedagogiseen rakkauteen kykenevän opettajan ominaisuuksia ovat empaattisuus ja esteettisyys, jolloin opettajaa voi sanoa sydämeltyään sivistyneeksi. Opettajan välttämätön ominaisuus on myös huumorintaju. Opettajan korkein sivistysominaisuus on eettisyys, jossa yhdistyvät sekä empaattisuus, esteettisyys että totuudellisuus. Haavio (1969) esittää, että opettajan tulee olla taiteilija, jon-

ka sielu on avoin kauneudelle, ja joka työssään taiteellisella metodilla – herkästi, intuitiivisesti ja inspiraation perustuen – kehittää ja kasvattaa oppilaiden tunne-elämää. Eettinen opettaja toimii toisten ja myös oman ominaislaatunsa mukaan, persoonallisesti mutta ei itsekkäästi, ja juuri eettisyyden oppilas kokee välittämisenä, ei pelkkänä teeskentelynä. (Skinnari 2004, 161–164.)

Koivunen (1997, 98) korostaa, että opettajan tulee opettaa koko persoonallisuudellaan, ei vain koodatun tiedon varassa; on tärkeää kyetä yhdistämään opettajan hiljainen tieto ja koodattu tieto hedelmällisellä tavalla (Skinnari 2004, 172). Opettajan ammattitaito koostuu aina sekä ihmistuntemuksesta että oppisältyihin liittyvästä asiantuntemuksesta. Opettajan ydintehtävä on ensisijassa olla ihminen ja rakastaa tietoa ihmisten rakastamisen rinnalla. Rakastava opettaja tunnustaa jokaisen oikeuden omaan itsetajuntaan, omaan elämänsuunnitelmaan ja haluaa auttaa oppilaita toteuttamaan omaa yksilöllisyyttään, vaikka nämä sitä kautta etäännyisivätkin hänestä (Skinnari 2004, 179–181, 199).

Nykyisin, kun taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän tavoitteena on ammattiin tähtäävän koulutuksen sijaan musiikin elinikäinen harrastaminen, soitonopettajilla on mainio tilaisuus kehittää ammattitaitoaan ja opetusfilosofiaansa nimenomaan pedagogisen rakkauden suuntaan. Esteettinen kasvatusta on luonnollinen osa soitonopetusta, mutta opettaja voi omalla toiminnallaan ja esimerkillään opettaa oppilaille empaattisuutta, totuudellisuutta sekä eettisyyttä. Stanislavin opetusfilosofia oli hyvin käytännöllinen, mutta Stanislav osoitti työssään monin tavoin myös pedagogista rakkautta. Stanislavin tunnollisuus ja pyyteettömyys opetustyössään, korkea työmoraali, oppilaiden tasapuolinen kohtelu sekä vastuunkanto ja huolenpito oppilaista toimivat tärkeinä esimerkinä eettisyydestä. Tasapainottelussaan vaativuuden ja herkkyyden välillä Stanislav osoitti oppilaalle myös empaattisuutta. Leena korosti sitä, että soitonopetuksen päämääränä on nimenomaan tukea oppilaan henkistä kasvua ja herättää rakkaus musiikkia kohtaan. Leena osoitti omalla käytöksellään huomattavaa empaattisuutta ja toimi aina eettisesti oikein.

Tiina piti opetusfilosofiansa tärkeimpänä päämääränä kasvatustyötä ja sitä, että oppilaista kasvaisi musiikin rakastajia, joita elinikäinen musiikkiharrastus kantaisi koko loppuiän. Tiina toimi persoonallisella tyyllillään mutta suhtautui myös jokaiseen oppilaaseen tämän yksilöllisenä persoonana ja osoitti oppilaitaan kohtaan henkilökohtaista huomiota ja konkreettista huolenpitoa. Oppilaat olivat Tiinalle kuin omia lapsia, joita hän pyrki kasvattamaan alle kouluikäisestä murrosiän karikkojen läpi kohti ehjää aikuisuutta. Tiina kertoi tuntevansa rakkautta työtään kohtaan ja koki saavansa oppilailta paljon (vrt. Neuhaus 1986, 208). Tiina korosti kasvatuksessa perinteistä ”sydämen sivistystä”, joka on nykyisin katoamassa: vanhempien ja opettajien kunnioittamista, pitkäjänteistä työskentelyä, vastuuntuntoa, solidaarisuutta, erilaisuuden ja erilaisten kulttuurien hyväksymistä, kristillisiä arvoja sekä luonnollisesti musiikkiin liittyen esteettisiä arvoja. Tiina vertasi musiikkikasvatusta kristillisyyteen: samoin kuin erilaisia kristillisiä yhteisöjä yhdistävänä tekijänä tulisi olla keskinäinen kristillinen rakkaus, niin myös erilaisia soitonopetuksen muotoja tulisi yhdistää keskinäisen kilpailun sijaan rakkaus musiikkiin.

## 1.5 Tulosten luotettavuuden arviointia

Yhdistän tutkimuksessani määrällisiä ja laadullisia tutkimusmenetelmiä (*mixed methods*). Aineistoni on monipuolinen ja olen koonnut siihen sekä oppilaiden että opettajien käsityksiä oppimismotivaatiota lisäävistä tekijöistä. Käytän tutkimuksessani metodologista triangulaatiota, aineistotriangulaatiota sekä myös teoreettista triangulaatiota, koska analysoin aineistoista motivaatiota tukevien tekijöiden lisäksi erityisesti oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Halusin tutkimuksen keskiössä olevan nimenomaan videoaineiston, koska se kuvaa rehellisimmin soitonopetuksen todellisuutta. Videoaineisto on laaja, ja tallensin oppitunnit kokonaisen lukukauden ajan, koska halusin tallennettujen oppituntien olevan mahdollisimman autenttisia. Kameran läsnäolo saattoi lisätä jonkin verran sekä opettajan että oppilaan valppautta, mutta jatkuva, viikosta toiseen tapahtuva teeskentely tuskin oli mahdollista. Videoaineiston laajuus lisäsi tutkimuksen luotettavuutta myös siltä osin, että vasta pitkittäisanalyysi nosti esiin ne piirteet opetuksessa, jotka edistivät oppilaan oppimista. Yksittäisen soittotuntitilanteen seuraaminen oli tutkijalle niin tuttua, ettei siitä voinut tehdä tutkimuskysymysten kannalta merkittävää analyysia.

Halusin lisätä videoanalyysini luotettavuutta myös siten, että pitkittäisanalyysiin kokoamani kappalekohtaisten taulukoiden lisäksi tein yksityiskohtaisen analyysin yksittäisten oppituntien ajankäytöstä. Kappalekohtaiset taulukot lisäsivät todistusaineistoa pitkittäistutkimukseeni, ja ELAN-ohjelmalla suorittamani määrällinen videoanalyysi nosti lisäksi esiin sellaisia seikkoja, joita en olisi ”paljaalla silmällä” huomannut. Myös haastattelut toivat tuloksiin sellaista tietoa, jota ei olisi voinut saada pelkästään oppitunteja seuraamalla. Pyrin määrällisessä videoanalyysissä sellaiseen objektiivisuuteen, että en valinnut analysoitaviksi tunteiksi kaikkein ”mielenkiintoisimpia” tunteja, esim. sellaisia, joihin sisältyi normaalia voimakkaampia tunteita tai värikkäämpää kielenkäyttöä, vaan analysoidut oppitunnit olivat kullekin opettaja-oppilasparille tyypillisiä.

Videoaineistosta tehtäviä johtopäätöksiä voi olla syytä jonkin verran kyseenalaistaa Tiinan opetuksen kohdalla. Koska en seurannut Tiinan opetusta viikoittain vaan harvemmin, soittotuntitilanteet eivät olleet välttämättä yhtä autenttisia kuin toisten opettajien kohdalla. Yleiskuvan Tiinan opetuksesta uskon tulleen selväksi, mutta kun tarkastellaan esimerkiksi analyysiohjelmalla saatuja lukuja, on mahdollista, että ne eivät edusta Tiinan oppituntien ajankäytöllistä jakaumaa aivan tyypillisimmillään. Tiina ei voinut täysin unohtaa tutkimustilannetta, sillä opetuksensa lomassa hän informoi minua oppilaistaan ja opetusmetodistaan, ja joitain kertoja hän teki minulle kysymyksiä kollegan roolissa. Leenan ja Stanislavin oppilailta oli puolestaan molemmilla tavoitteena tasosuoritus lukukauden päättyessä. Tuo konkreettinen tavoite ei varsinaisesti vähentänyt tutkimuksen autenttisuutta, mutta keskittyminen viikosta toiseen pelkkään tutkinto-ohjelmaan lukukauden aikana saattoi aiheuttaa sen, että ope-

tus näyttäytyi yksipuolisempana kuin se olisi mahdollisesti ollut jonain toisena lukukautena.

Erilaiset tutkimusaineistot ja -metodit täydentävät toisiaan ja lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Haastatteluissa opettajat saivat tuoda esiin sen, mihin he opetuksellaan pyrkivät, ja millaisin keinoin he noita päämääriä tavoittelivat. Videoaineisto näyttää sen aidon todellisuuden, missä soitonopetus tapahtuu. Opettajien opetustyylien analyysi osoittaa sen, kuinka opettajien opetusmenetelmät toimivat käytännössä, ja videomateriaalin pitkäaikainen analyysi paljastaa, kuinka oppilas lukukauden mittaan edistyy. Videoaineiston analyysistä käy ilmi, etteivät opettajan hyvää tarkoittavat menetelmät aina välttämättä toimi käytännössä opettajan uskomalla tavalla. Videoaineiston määrällinen analyysi puolestaan nostaa esiin opettajien opetuksesta sellaisia piirteitä, joista opettajat eivät itse olleet tietoisia, ja joita tutkija ei pelkästään opetusta tarkkailemalla kyennyt havaitsemaan. Oppilaiden haastattelut ovat äärimmäisen tärkeä tutkimusaineisto siitä näkökulmasta, että oppilaiden kokemukset opetustilanteista ja opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta olivat hyvinkin erilaisia verrattuna siihen, millaisina tutkija opetustilanteet koki ja olisi ne itse arvioinut. Entiset oppilaat puolestaan kykenivät haastatteluissa analysoimaan soitonopettajiensa monipuolisemmin, koska heillä oli vertailupintaa ja kokemuksia useammasta eri opettajasta.

Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen erilaiset analyysiprosessit mahdollisimman tarkasti ja rehellisesti. Olen pyytänyt sekä lomakekyselyyn, seuranta-tutkimukseen että haastatteluun osallistuneiden alaikäisten oppilaiden vanhemmilta luvan tutkimukseen osallistumiseen. Seuranta-tutkimukseen ja haastatteluihin osallistuneiden henkilöiden kanssa on sovittu, ettei heidän nimiään mainita missään yhteydessä. Haastatellut henkilöt esiintyvät tutkimuksessa roolinimillä. Tallentamani videomateriaali ja haastatteluaineisto ovat minun hallussani, eikä kukaan ulkopuolinen ole niitä koskaan nähnyt. Vaikka pyrin analyysin tarkkaan kuvaukseen ja yksityiskohtaiseen raportointiin, on osallistujien anonymiteetti suojattu. Ainoa anonymiteettiä heikentävä seikka on mielestäni tutkimukseni paikallisuus, situationaalisuus, eli tutkimusalueeni on maantieteellisesti varsin suppea. Paikalliskulttuurin kuvaaminen on kuitenkin tutkimukseni kannalta olennainen aspekti, ja ilman sitä tutkimustulokseni eivät olisi uskottavia. Tutkimusaineiston salassapito on ollut varsin ongelmatonta, sillä keskipohjalaisessa maaseutu-ympäristössä tutkimusprojektini on herättänyt hyvin vähän mielenkiintoa. Vastauslomakkeista pystyin opettajan sukupuolen ja opetuskunnan perustella tunnistamaan joitain yksittäisiä opettajia, ja tämän pohjalta minun oli mahdollista tehdä päätelmiä, että joihinkin opettajiin oltiin tyytyväisempiä kuin toisiin. Tällaiset tiedot pidän kuitenkin itselläni enkä raportoi niitä eteenpäin.

Intentionien merkityssisällöt subjektiivisessa maailmankuvassa ovat ratkaisevalla tavalla riippuvaisia tilanteiden olosuhteista ja niiden vaihteluista. Situaatiota ollessaan ihminen on jo olemassaolonsa perusteella aina myös kulttuurista, halusipa hän sitä tai ei. Kulttuurin tutkijanakin ihminen on siten osa tutkimuksensa prosessia. (Rauhala 2005, 102.) Husserl ja Heidegger varoittavat, että



tutkimus ei saa etukäteisesti metodisilla järjestelyillään sulkea pois niitä konteksteja, joissa ilmiöt esiintyvät ja saavat varsinaisen reaalisisältönsä. Ei myöskään teoriointi saa abstraktisuudessaan liiaksi vieraantua elämäkäytännöistä, vaan siinä täytyy säilyä läheinen ja toimiva suhde tutkittavaan todellisuuteen, erityisesti ihmisen ja kulttuurin tutkimuksen kohdalla. (Rauhala 2005, 111) Tutkimuskysymykset ovat heränneet omasta työkokemuksestani, ja tämän myötä sekä kysymykset että niihin löydettyt vastaukset ovat minulle henkilökohtaisesti merkityksellisiä. Koska oma elämäni on jatkuvasti kosketuksessa tutkimusaiheeni kanssa, olen triangulaatiolla pyrkinyt lisäämään tutkimustulosten objektiivisuutta, ja sitä, etteivät aineistosta tekemäni tulkinnat olisi liian subjektiivisia.

Tutkimusta tehdessäni olen elänyt tutkimushenkilöideni kanssa tiiviisti neljän vuoden ajan. Vuosia kestäneen yhteiselön vuoksi olen välillä tietoisesti halunnut ottaa etäisyyttä tutkimushenkilöihini, keskittynyt tutkimuksen teoreettiseen osaan ja palannut tämän jälkeen taas aineiston analyysin pariin. Muutaman tutkimukseen osallistuneista tunsin ulkokohtaisesti entuudestaan, mutta kukaan heistä ei ollut henkilökohtaisesti läheinen tuttavani. Joidenkin tutkimukseen osallistuneiden kanssa olen aineiston keruun jälkeen toiminut sattumalta yhteistyössä muusikon ja soitonopettajan roolin puitteissa. Haastateltavat kertoivat minulle kokemuksistaan sellaisista henkilöistä, jotka tunsin entuudestaan. Näihin kokemuksiin viitaten minulla on tiedossani tutkimukseen osallistuneista tai tutkimuksessa esiin nousseista henkilöistä enemmän henkilökohtaista tietoa, kuin mitä varsinaisesta tutkimuksesta käy ilmi. Raportointini keskittyy temaattisesti kuitenkin nimenomaan tutkimuskysymysten ympärille, ja analyysini pohjautuu ainoastaan tutkimusaineistoon sisältyviin kokemuksiin. Kaiken muun, kuten tutkimuksen ulkopuolella hankkimani henkilökohtaiset taustatiedot, olen tietoisesti jättänyt pois. Se, että tunnen haastateltavieni kulttuuriympäristöä ja henkilöitä, joihin he haastatteluissa viittaavat, on kuitenkin auttanut minua ymmärtämään ja tulkitsemaan haastateltujen kokemuksia paremmin. Haastatteluaineiston luotettavuuden osalta voin vielä mainita, että kaikki haastattelemani oppilaat olivat tyttöjä tai naisia, mikä toisaalta johtuu paljolti poikien vähäisestä määrästä viulunsoiton opiskelijoina.

Laadullisen aineiston analyysissä on olennaista, että tutkija kykenee sulkeistamaan omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta aiheesta. Tutkimus nostaa esiin sellaisia seikkoja, joita en olisi osannut odottaa. Tutkijana, opettajana ja enimmäkseen introverttina ihmisenä en esimerkiksi koskaan aiemmin ollut ymmärtänyt, että jotkut oppilaat todella tahtovat tutustua opettajan siviilipersonaan. Minuun itseeni suurimman vaikutuksen opettajassa on aina tehnyt tietynlainen intohimo opetustyöhön - se, että opettaja kaikin keinoin haluaa saada oppilaan oppimaan. Tutkimustulokseni, jotka korostavat opettajan keskeistä roolia opintojen ohjaajana ja oppimismotivaation tukijana, näyttävät olevan ristiriidassa nykyisin vallalla olevien, oppilaan itseohjautuvuutta korostavien opetussuunnitelman peruserätyönteiden kanssa.

Toisaalta voidaan todeta, että osittain tutkimus vei tutkijaa, eikä päinvastoin. En vielä tutkimussuunnitelmaa laatiessani tiennyt, ketkä opettajat tulisivat osallistumaan tutkimukseeni. Alkuperäinen pyrkimykseni oli seurata nimen-

omaan kokeneiden soitonopettajien opetusta, mutta sain huomata, että opettajien suostuttelu tutkimuskohteeksi ei ollut yksinkertaista. Useampikin opettaja kielsi oppituntiansa seuraamisen ja tallentamisen, mutta onneksi sain luvan seurata kolmen erinomaisen viulunsoiton opettajan työskentelyä. Tästä seurasi kuitenkin väistämättä jonkinlainen – epäreilu - vertailuasetelma nuoren opettajan ja vanhempien pedagogien välille, mikä ei missään tapauksessa ollut alkuperäinen tarkoitukseni. Lähikehityksen vyöhyke soitonopetuksessa, samoin kuin vanhoillislestadiolaisuuden esiin nostaminen, liittyivät osaksi tutkimustani vasta aineiston analyysin myötä. Pohdin paljon myös sitä, onko Leenan ja Sarin keskinäisestä vuorovaikutuksesta muodostamani kirjekuorimalli jollain lailla epäoikeudenmukainen, liian negatiivinen. Leenan asema suhteessa hyvin kokeneisiin opettajiin oli jo lähtökohtaisesti epätasapainoinen, ja epäilen, että Leenan kirjekuorimalli jonkin toisen oppilaan kanssa olisi voinut muodostua erilaiseksi. Herkkävaistoisena henkilönä Leena pyrki sopeuttamaan kompetenssitasonsa oppilaan tasolle, joten aktiivisemmän oppilaan kanssa yhteisen ymmärryksen alue olisi muodostunut laajemmaksi.

Pelkästään oppituntien seuraamisesta tekemäni johtopäätökset olisivat koskeneet vain kolmea yksittäistä viulunsoitonopettajaa oppilaineen, ja laadullisen analyysin tulokset olisivat perustuneet pitkälti tutkijan omiin tulkintoihin. Näiden lisäksi halusin edelleen lisää todistusaineistoa tutkimukseni tueksi määrällisellä tutkimustavalla, ja sen tehtävän täytti lomakekysely. Käytännössä olen tehnyt määrällisiä ja laadullisia analyysieja vuorotellen. Olen aloittanut lomakekyselyn tulosten deskriptiivisestä kuvauksesta, jatkanut videoanalyysiin ja haastatteluiden analysointiin, palannut takaisin tilastolliseen analyysiin ja siitä taas laadullisen aineiston pariin. Eri tutkimusmenetelmät ovat käyneet vuoropuhelua keskenään, ja määrälliset analyysit ovat herättäneet näkemään laadullisesta aineistosta uusia aspekteja. Tutkimukseni oli alun perin tarkoitus painottaa laadullisiin menetelmiin, mutta tutkimusprosessin edetessä määrälliset tutkimusmenetelmät nostivat mielenkiintoisella tavalla esiin sellaisia seikkoja, joista haastattelut eivät olleet itse tietoisia. SPSS- ja ELAN-ohjelmilla suoritettuja määrällisiä analyysieja lisäsivät laadullisen analyysin todistusaineistoa ja tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisen aineiston analyysi puolestaan syvensi määrällisen analyysin tuottamaa tietoa ja lisäsi tutkimuksen validiteettia.

Lomakekyselyn tarkoituksena on antaa taustatietoa laajemmassa mittakaavassa keskipohjalaisten musiikkioppilaitosten oppilaiden käsityksistä saamastaan soitonopetuksesta. Aiempien tutkimusten perusteella oletin lomakekyselyn nostavan esiin jonkinlaisia epäkohtia tai heikkouksia musiikkiopistopöskelussa, ja odotin vastaajien kyseenalaistavan esim. esiintymisiin tai tasosuorituksiin liittyviä käytänteitä. Lomakekyselyn tulokset ovat kuitenkin enimmäkseen niin positiivisia, etteivät ne suoraan anna vastauksia tutkimuskysymykseen, millaiset tekijät soitonopetuksessa lisäävät oppilaan oppimismotivaatiota. Sen sijaan lomakekyselyn perusteella voi tehdä johtopäätöksen, että joko suomalainen, tai ainakin keskipohjalainen, musiikkioppilaitosjärjestelmä todellakin on maailman paras - tai sitten oppilaat eivät osaa suhtautua saamaansa opetukseen erityisen kriittisesti. Tietääkseni on olemassa myös muissa

musiikkioppilaitoksissa tehtyjä julkaisemattomia kyselyitä, joiden tulokset ovat yllättäneet tutkijan positiivisuudellaan.<sup>43</sup> Musiikkioppilaitoksissa opiskelevat lapset sopeutuvat järjestelmään. Lähes ainoa asia, jota useimmat lomakekyselyyn vastaajat osasivat jonkin verran kritisoida, oli soitettu ohjelmisto. Mainitsen vielä tässä yhteydessä, että valtaosa kyselyyn vastanneista oli alakouluikäisiä, mikä johtui todennäköisesti siitä, että kysely suoritettiin musiikin perusteiden oppituntien kautta, ja että alakouluikäiset palauttivat kyselylomakkeita tunnollisemmin kuin vanhemmat oppilaat.

Etenkin soitonopettajia koskevien väittämien korkeat keskiarvot kertovat siitä, että joko opettajien rekrytointi on onnistunut hyvin tai siitä, että oppilailla on taipumus luottaa opettajien ammattitaitoon ja kiintyä näihin. Kaikki vastaajat eivät toki erityisemmin pitäneet opettajastaan, mutta vastauslomakkeet täytettiin silti maltillisesti ja kohteliaan kriittisesti. Tämä viitanee siihen, että opettajia kunnioitetaan edelleen jonkinlaisina auktoriteetteina. Jos oppilas kokee, että soitonopiskelu ei suju, tai hän ei muuten halua käydä soittotunneilla, oppilas ei välttämättä syytä tästä opettajaansa, vaan soittoharrastuksen lopettaminen selitetään muilla tekijöillä. Mahdolliset tapaukset, joissa oppilas ei tule toimeen soitonopettajansa kanssa ja lopettaa soitonopiskelun tästä syystä, eivät paljastu tämän lomakekyselyn kautta. Lomakekyselyyn vastanneet ovat niitä, jotka ovat suhteellisen tyytyväisiä opettajaansa. Tämä tutkimus jättää selittämättä syyt soittamisen lopettamiselle ja sille, olisiko keskeyttäneiden motivaatio-ongelmiin voinut löytyä selitys soitonopettajan toiminnasta. Soitonopiskelun keskeyttäneistä ei pidetä oppilaitoksissa erillistä tilastoa, ja keskeyttäneiden poimiminen eri tietokannoista ja manuaalisista arkistoista olisi ollut kohtuuttoman työlästä. Opettajien saamat positiiviset arviot vääristävät mahdollisesti lomakekyselyn tuloksista tehtyjä tilastollisia päätelmiä.

Koska kyselylomakkeeni oli niin pitkä, kykenin muodostamaan lomakkeen väittämistä summamuuttujia ja suorittamaan regressioanalyseja. Lomakekyselyn reliabiliteettia pyrin lisäämään sillä, että samantyyppisiä asioita kysyttiin usean erilaisen väittämän avulla. Muodostaessani summamuuttujia, laskin ensin, että summamuuttujan muodostavien väittämien Cronbachin alfat olivat suurempia kuin 60 (Metsämuronen 2009, 549). Väittämät, jotka laskivat Cronbachin alfan arvoa, jätin pois summamuuttujista. Summamuuttujien Cronbachin alfan arvot olivat seuraavat: Oppilaan kompetenssi  $\alpha = 0,692$ , Oppilaan tulevaisuus  $\alpha = 0,749$ , Merkityksellisyys  $\alpha = 0,847$ , Kaverit  $\alpha = 0,709$ , Tutkinnot  $\alpha = 0,732$ , Ohjelmisto  $\alpha = 0,773$ , Opettajan palaute  $\alpha = 0,710$ , Opettajan opetustaito  $\alpha = 0,805$ , Opettaja: kompetenssi  $\alpha = 0,608$ , Opettaja: autonomia  $\alpha = 0,696$ , Opettaja: läheisyys  $\alpha = 0,623$ , Opettaja: persoona  $\alpha = 0,792$ .

Regressioanalyysi nosti esiin soittoharrastukseen liittyvän yhteisöllisyyden, mieluisan ohjelmiston sekä opettajan opetustaidon. Opettajan konkreettinen opetustaito nousi esiin myös videoanalyysissa. Yhteisöllisyyden voima tuli esiin haastatteluista, vaikka haastatellut eivät olleet siitä aina tietoisia: soittoharrastuksen jatkuvuutta kannatteli joko luottamuksellinen suhde opettajaan tai kaveripiiriin ja perheen tuki. Opettajasuhde voi olla oppilaalle merkityksellinen

<sup>43</sup> Viittaan A. Juvosen esitelämään SML:n kevätpäivillä Savonlinnassa 13.4.2016.

ja luottamuksellinen, vaikkei suhde ole erityisen läheinen. Haastatteluissa oppilaat analysoivat erityisesti soitonopettajiensa persoonia, mutta lomakekyselyn analyysi puolestaan ei osoittanut opettajan persoonaa ja läheisyyttä oppimismotivaation kannalta keskeiseksi. Regressioanalyysin avulla myös lomakekysely nostaa esiin soitonopiskelun motivaatiota lisääviä tekijöitä, ja nimenomaan sellaisia tekijöitä, joista esim. haastatellut eivät olleet tietoisia. Näin lomakekyselyllä saadut tulokset tukivat ja täydensivät olennaisesti laadullisen aineiston analyysin tuloksia.

Tutkimukseni yksi keskeinen käsite on jo lähtökohtaisesti situationaalisuus, joten lomakekyselyn musiikkioppilaitosten toimintaa koskevia tuloksia ei voi näin ollen yleistää. Opettaja-oppilassuhdetta sekä opettajan toimintaa koskevia tuloksia sitä vastoin voidaan hyödyntää yleiselläkin tasolla. Pohdin paljon sitä, oliko viisasta ja mielekästä ottaa vanhoillislestadiolaisuus yhdeksi tutkimukseni osa-alueeksi. Vanhoillislestadiolaisuus on saanut viime vuosina paljon negatiivista julkisuutta, ja liikkeen tarkastelu kriittisessä valossa voidaan nähdä jopa jonkinlaisena muoti-ilmiönä tai julkisuushakuisuutena. Tähän en missään tapauksessa halua pyrkiä, jo pelkästään siitä syystä, että elän omaa arkitodellisuuttani suhteellisen pienessä keskipohjalaisessa yhteisössä, ja olen henkilökohtaisessa yhteydessä liikkeen jäseniin lähes päivittäin. Mielestäni vanhoillislestadiolaisen etiikan esiin nostaminen on välttämätöntä tutkimustulosten luotettavuuden ja uskottavuuden kannalta. Esitellessäni tutkimustuloksiani ensimmäistä kertaa keskipohjalaisille soitonopettajille, esittämäni tulokset keskipohjalaisten nuorten musiikkimausta herättivät opettajien keskuudessa heti reaktioita ja kysymyksiä siitä, ettenkö tutkijana ymmärrä, mistä tällainen poikkeuksellinen musiikkimaku johtuu. Keskipohjalaisille nuorten konservatiivinen musiikkimaku voi olla ymmärrettävä ilmiö, mutta ulkopuolisille ilmiötä lienee tarpeellista selittää. Toisaalta tahdon nostaa esiin myös sen suuren määrän musiikillista lahjakkuutta, joka jää osin pimentoon ja käyttämättä erityisesti vanhoillislestadiolaisten tyttöjen vaatimattoman elämäntyylin ja itsekriittisen elämänasenteen johdosta. Konservatiivien tutkiminen erillisenä osajoukkona osoittaa sen, että vaikka oppilaalla on lahjakkuutensa ja asenteensa puitteissa sekä itseohjautuvuusteorian valossa mitä parhaimmat edellytykset kehittyä muusikkona, on soitonopettajan positiivinenkin vaikutusvalta oppilaan elämässä lopulta varsin vähäinen verrattuna perheyhteisön tarjoamaan kasvatukseen ja arvomaailmaan.

## V CODA

Soitonopiskelun rintamalla oppilaan opiskelumotivaation tukemiseen tuo oman haasteensa se, että soitonopiskelu on oppilaalle vapaaehtoista. Motivoinnin tekee vaikeammaksi myös se, että soitonopiskelussa pelkkä opittavan asian ymmärtäminen ei riitä, vaan soittotaidon oppiminen vaatii lukuisan määrän oppituntien ulkopuolella tapahtuvaa opeteltavan asian mekaanista toistamista. Oppilaalla on aina mahdollisuus lopettaa opiskelu, eikä opettaja voi velvoittaa oppilasta harjoittelemaan ja jatkamaan opintojaan päättötodistukseen asti. Useimmilla lapsilla on jonkinlainen motivaatio soitonopiskelua kohtaan jo heti opintojen alussa, mutta motivaatio vaihtelee vasta-alkajan iän mukaan. Soittamisen aloittavalla lapsella saattaa olla epärealistisia käsityksiä soitonopiskelusta, ja hänellä voi olla vaikeuksia orientoitua soittoharrastuksen vaatimaan pitkäjänteisyyteen. Tutkimus nostaa esiin monia seikkoja, joihin soitonopettaja voi kiinnittää huomiota tukeakseen oppilaidensa opiskelumotivaatiota. Kuitenkin soitonopettajan vaikutusalueen ulkopuolelle jää laaja kenttä, jossa erilaiset tekijät ja toimijat vaikuttavat oppilaaseen. Taitavinkaan pedagogi ei voi yksin omilla toimillaan kouluttaa kaikista oppilaistaan muusikoita.

**YHTEENKUULUVUUDEN KOKEMISEN HAASTEET.** Opiskelumotivaation tukemisen kannalta keskiöön tässä tutkimuksessa nousee yhteenkuuluvuuden kokemus. Tutustumalla oppilaaseen mahdollisimman hyvin soitonopettaja voi pyrkiä ymmärtämään sitä maailmaa, jossa lapsi tai nuori elää, ja nivellyttämään opetuksensa osaksi oppilaan sosiaalista ja kulttuurista ympäristöä. Toinen, konkreettinen väylä oppilaan tukemiseen on yhteistyö vanhempien kanssa. Suhde soitonopettajaan voi olla oppilaan kannalta terapeutin ja muodostua hyvinkin läheiseksi. Soitonopettajalla voi olla mahdollisuus muokata oppilaan persoonaa ja vaikuttaa tämän arvoihin ja asenteisiin (Kauppila 2007, 115). Oppilailla, jotka haluavat kokea opettajan nimenomaan inhimillisenä ihmisenä, ystävänä, yhteenkuuluvuuden tunne opettajan kanssa lisää opiskelumotivaatiota.

Vaikka opettaja on oman valta-asemansa kautta suuremmassa vastuussa opettaja-oppilassuhteesta, on tässä ihmissuhteesta aina kaksi osapuolta. Kaikilla oppilailla ei ole halua tai kykyä solmia läheistä suhdetta opettajaan, ja he

saattavat kokea opettajan liiallisen läheisyyden jopa kiusallisena. Jos oppilas ei ole tottunut läheisiin ja turvallisiin suhteisiin aikuisten kanssa, on hänen vaikeampi sisäistää soitonopettajan asettamia ulkoisia motiiveja (vrt. Byman 2005, 37). Myös opettajalla on oikeus persoonallisuutensa mukaan vetää raja sille, kuinka läheiseksi hän oppilailleen haluaa asettua. Liian läheisen suhteen myötä opettaja voi kokea menettävänsä osan auktoriteetistaan. Jatkuva intensiivinen läsnäolo voi olla opettajalle myös henkisestä uuvuttavaa, etenkin jos vuorovaikeutus on oppilaan osalta hyvin vähäistä. Tärkeää on kuitenkin se, että opettaja ilmaisee hyväksyntää ja välittämistä oppilaan koko persoonaa kohtaan.

Opettajan persoonan merkitys herättää tässä tutkimuksessa lisäkysymyksiä. Vaikka oppilaat arvioivat opettajaa nimenomaan persoonana, ei opettajan persoonallisuus ja läheisyys nouse kuitenkaan merkittäväksi tekijäksi soittoharjastuksen jatkuvuutta ja merkityksellisyyttä arvioitaessa. Läheinen suhde opettajaan näyttää siis olevan katalysaattori, joka parhaimmillaan edistää oppimismotivaatiota mutta ei ole sen välttämätön edellytys; motivaation on synnyttävä oppijassa itsessään. Opettajan persoonan merkitys nousee hyvin keskeiseksi etenkin niissä tapauksissa – kuten pienissä kunnissa Keski-Pohjanmaalla – joissa sama opettaja kouluttaa oppilaansa pikkulapsesta aina aikuisuuden kynnykselle asti ja joutuu toimimaan sekä innostavana alkeispedagogina että musiikillisesti taitavana roolimallina.

Mikäli oppilas saa soittoharjastukselleen riittävästi tukea sosiaalisessa vuorovaikutuksessa perheensä tai muun vertaisryhmän kanssa, tällainen tuki voi kompensoida heikommin toimivan opettaja-oppilassuhteen. Nykyajan vanhemmat ottavat aiempaa herkemmin kantaa opettajan persoonaan ja ammattitaitoon. Siksi soitonopettajan olisikin ensisijaisen tärkeää kyetä luomaan luottamukselliset suhteet oppilaan vanhempiin ja tehdä yhteistyötä näiden kanssa (Hallam 2006; Creech 2001; Davidson, Howe, Moore & Sloboda 1996; Sosniak 1985; Brokaw 1982; Doan 1973). Nuorilla oppilaille on taipumus kiintyä opettajaansa; kritiikki opettajaa kohtaan nousee useimmiten nimenomaan oppilaiden vanhemmilta, kun taas oppilaat itse luottavat helpommin opettajan auktoriteettiin. Vanhempien tuki on kiistatta yksi menestyksekkään soitonopiskelun edellytyksistä (Creech 2010, 2008; Hallam 2006; Tuovila 2003; Woody 2003; Creech 2001; Sloboda & Davidson 1996; Vääntinen 1996; Sloboda & Howe 1992; Lotti 1988). Tässä tutkimuksessa ainoastaan Tiina teki tiivistä yhteistyötä oppilaiden vanhempien kanssa. Muutkin opettajat varmasti tiedostavat kodin tuen merkityksen, mutta kokevatko opettajat, että he eivät voi vaikuttaa oppilaan vanhempiin, vai puuttuuko heiltä ylipäättään rohkeutta pitää yhteyttä kotiväkeen?

Haastatellut soitonopettajat kokevat ongelmaksi sen, että lapsi kerää itselleen paljon harrastuksia, mutta opettajat ovat myös sitä mieltä, että eivät lapset ole muuttuneet vaan nimenomaan heidän vanhempansa: vanhemmilta puuttuu pitkäjänteisyys, vanhemmat eivät jaksu valvoa lastensa harjoittelua, vanhemmat luovuttavat ja antavat periksi. Haastateltujen mielestä aiempina vuosikymmeninä vanhemmat kunnioittivat opettajia ja luottivat näihin, vaikkei vanhempien ja opettajan välinen suhde ollut erityisen läheinen. Musiikkikoulu oli

tapana suorittaa loppuun eivätkä vanhemmat sallineet, motivaatio-ongelmista huolimatta, lastensa lopettaa soitonopiskelua. Nykyajalle näyttää olevan tyypillistä, että vanhemmat liittoutuvat helpommin lastensa kanssa opettajaa vastaan, ja jos opiskelussa ilmenee ongelmia, etsitään syytä ensisijaisesti opettajasta. Tosi asia kuitenkin lienee, että samoin kuin lapset, myös vanhemmat arvioivat opettajia lähinnä tämän persoonan perusteella. Etenkin jos vertailukohdetta ei ole, vain harvalla vanhemmistakaan on kompetenssia arvioida soitonopettajan ammattitaitoa. Tästä syystä soitonopettajan vuorovaikutustaitojen merkitys nousee tärkeään arvoon, ei vain suhteessa oppilaisiin, vaan myös näiden vanhempiin, jotta yhteistyö opettajan, oppilaan ja vanhempien välillä sujuisi ongelmitta, opiskelumotivaatiota tukien. Mielestäni oppilaan vanhempien yksi tärkeimmistä tehtävistä on yrittää olla kritisoi-matta opettajaa oppilaan kuullen!

Lapsi tarvitsee turvallisuuden tunnetta ja yhteenkuuluvuuden kokemusta suhteessa opettajaan ja vanhempiin. Nuoruusiässä korostuu yhteenkuuluvuuden tunne vertaisryhmää kohtaan. Etenkin melodiasoitinten soittajille erilaiset yhteissoiton muodot ovat motivaation kannalta tärkeitä. Pianistit nauttivat yksinsoittelusta, mutta haastattelut paljastavat, että viulistien kohdalla itsekseen soittelu on harvinaisempaa, ja monesti viulistitkin soittelevat itsekseen nimenomaan pianoa. Ruotsalaistutkijat esittävät ryhmäopetusta vaihtoehdoksi henkilökohtaisille soittotunneille (vrt. Rostvall & West 2003). Tässä tutkimuksessa käy ilmi, että vaikka tehokas opetus on varsin opettajakeskeistä, kokeneet opettajat opettavat oppilaitaan silti yksilöllisesti. Kukin oppilas harjoittelee omaa tahtiaan, kullakin oppilaalla ovat omat soittotekniset haasteensa, ja kullekin oppilaalle on annettava omat, yksilölliset ohjeensa ja neuvonsa. Kunkin oppilaan lähikehityksen vyöhyke on yksilöllinen. Ryhmäopetus tukee henkilökohtaista opetusta, mutta pelkällä ryhmäopetuksella tuskin saavutetaan alkeistasoa korkeampaa soittotaitoa. Ryhmäopetusta tehokkaampaa olisi edistyneempien oppilaiden kohdalla ns. mestariluokka-käytäntö, eli oppilaat seuraisivat toisten oppilaiden oppitunteja ja saisivat tällä tavoin lisäopetusta.

Itsereflektiota tarvitaan myös kokonaisen musiikkioppilaitoksen kehittämisessä. Kuten Anttila (2004) toteaa, musiikkioppilaitosten pahin uhka on jämähtäminen vanhoihin kaavoihin. Maaseudun hitaasta tyhjenemisestä huolimatta keskipohjalaiset musiikkioppilaitokset voivat hyvin. Kaikki keskipohjalaiset musiikkioppilaitokset eivät ole nähneet tarvetta oman toimintansa itsearviointiin ja uudistamiseen, koska suuri osa oppilaitosten henkilökunnasta ja oppilaista edustaa hyvin konservatiivisia arvoja. Yleinen suuntaus kuitenkin on, että soittoa harrastavat soittavat nykyään aiempaa selvästi monipuolisemmin eri musiikinlajeja (Hanifi 2009, 242). Suvaitsevaisuus ja monipuolisuus ovat nykyajan kulttuuripääomaa, ja perustiedot viihteen ja populaarikulttuurin maailmasta ovat muuttuneet yleissivistykseksi (Alasuutari 2009). Tyypillistä on, että nimenomaan korkeakulttuurin harrastajat ovat kaikkein suvaitsevaisimpia (Peterson & Kern 1996).

Tutkimus nostaa esiin, että etenkin vanhoillislestadiolaiset tytöt ovat vahvuustekijä keskipohjalaisissa musiikkioppilaitoksissa, mutta onko näiden lahjakkaiden oppilaiden kouluttaminen merkityksellistä vain siinä suhteessa, että

he tuottavat iloa opettajilleen ja ylpeyttä oppilaitokselleen? Vanhoillislestadiolaiset nuoret ovat tyytyväisiä musiikkioppilaitosten klassiseen ohjelmistoon, joten he eivät kaipaa uudistuksia tällä saralla. Vanhoillislestadiolaiset tytöt ovat tunnollisia soitonopiskelijoita ja kehittyvät useimmiten taitaviksi soittajiksi. Nämä tytöt ovat usein opettajiensa parhaita ”käyntikortteja” ja oppilaskonserttien varmoja esiintyjä, monesti suorastaan ”tähtioppilaita”. Vanhoillislestadiolaiset oppilaat kuitenkin kokevat, ettei soitotaidosta ole heille erityistä hyötyä tulevaisuudessa, he eivät pidä esiintymisestä, ja etenkin tytöt suhtautuvat soitotaitoonsa hyvin itsekritiittisesti. Vanhoillislestadiolaisten keskimääräistä negatiivisempi asenne soitonopiskelua ja aikuisiän musiikkiharrastuksia kohtaan herättää kysymyksen, toteutuvatko opetussuunnitelman tavoitteet. Johtaako vanhoillislestadiolaisten nuorten soitonopetus kokonaispersoonallisuuden kasvuun, hyvään musiikkisuhteeseen ja musiikin elinikäiseen harrastamiseen? Eikö musiikilla ja soittamisella ole sittenkään - vanhoillislestadiolaisen liikkeen virallisten kannanottojen kaunopuheisista korulauseista huolimatta - mitään henkilökohtaista merkitystä näille musiikkiopiston läpikäyneille lahjakkaille nuorille? Opiskelevatko tytöt ainoastaan velvollisuuden tunnosta? Tyttöillä äitien vahva rooli asettaa luonnolliset omat rajoituksensa musiikin elinikäiselle harrastamiselle. Toisaalta vanhoillislestadiolaiset äidit tuovat musiikkioppilaitokseen edelleen uusia sukupolvia soiton- ja laulunopetuksen pariin. Tyttöjen voidaankin nähdä olevan omalla tavallaan realistisia tulevaisuutensa suhteen: soittamista tunnollisesti opiskelleiden naisten on yleisestikin miehiä vaikeampaa jatkaa musiikkiharrastustaan aikuisiällä (vrt. Hanifi 2009, 241).

Vanhoillislestadiolainen liike opettaa, että liikkeen jäsenten on suositeltavaa musisoida vain toisten vanhoillislestadiolaisten kanssa. Myös julkisissa konserteissa käymisestä varoitellaan. Vanhoillislestadiolaiset muusikot voivat harjoittaa muusikkouttaan julkisesti lähinnä kanttorin ammatissa. Monissa keskipohjalaisissa kunnissa toimii aktiivisia soitinyhtyeitä, orkestereita ja kuoroja, jotka harjoittelevat tavoitteellisesti ja esiintyvät erilaisissa julkisissa tilaisuuksissa. Paikalliset musiikkiyhtyeet ovat tärkeässä roolissa kuntien kulttuurielämässä ja tuottavat hyvinvointia sekä kuulijakunnalleen että soittajille itselleen, mutta vanhoillislestadiolaiset eivät tähän osallistu vaan harjoittavat taitojaan ainoastaan oman liikkeensä piirissä, omien tarkoitusperiensä hyväksi. Tästä syystä tuon esille sen, että vanhoillislestadiolaisten tyttöjen musiikillinen lahjakkuus jää useimmiten piileväksi. Vanhoillislestadiolaisilla yhteenkuuluvuuden kokemus oman liikkeen piirissä on niin tärkeä ja vahva, että se näyttää syrjäyttävän kaiken muun kulttuurielämän. Vai heijastaako negatiivinen asenne soitonopiskelua kohtaan ainoastaan rajanvetoa oman ryhmän ja muun maailman välillä? Kysymyksiin on vaikea saada vastausta, jos yksilöillä ei ole oikeutta omaan mielipiteeseen. Yhteisön yhteisesti sovitut kannanotot häivyttävät alleen monien yksilöiden henkilökohtaiset kokemukset.

**KOMPETENSSIN KOKEMISEN HAASTEET.** Kun oppilaan sosiaaliset tukiverkot soittamisen suhteen ovat kunnossa, voidaan keskittyä opetusmetodeihin ja opetussisältöihin. Puuhastellessani neljän vuoden ajan tämän tutkimuksen pa-



rissa ja pohtiessani lähes päivittäin opettamiseen liittyvää problematiikkaa olen alkanut tarkkailla ympäristöäni kriittisin silmin ja havainnut runsaasti sellaista opetusta, josta oppilas ei opi välttämättä yhtään mitään. Tavallista on, että opettaja ei ole tietoinen, mitä oppilas opetuksesta tai opiskeltavasta asiasta ymmärtää, ja että opettajan ja oppilaan käsitykset oppimisen tavoitteista eivät kohtaa lainkaan.

Soitonopettajat on perinteisesti koulutettu opettamaan erityislahjakkaita oppilaita. Vaikka musiikkioppilaitosten oppilaat on yleensä valikoitu pääsykokeen kautta, kokevat etenkin nuoret opettajat monien pienten oppilaiden olevan joiltain ominaisuuksiltaan niin lahjattomia, ettei näitä pysty opettamaan. Monesti ongelma on siinä, että pieni soitonopiskelun aloittava lapsi lähestyy soitonopiskelua aivan eri lähtökohdista kuin opettaja, eivätkä opettaja ja oppilas ymmärrä toistensa ajattelumaailmaa. Se että oppilas ei opi, juontaa juurensa monesti siitä, että oppilas ei ymmärrä jotain asiaa, ymmärtää sen väärin tai eri tavalla. Kokenut opettaja osaa tulkita oppilaan tekemiä virheitä ja huomaa nopeasti oppilaan omintakeiset, virheelliset tai muuten oppimista hidastavat ajatusmallit. Pieni lapsi voi esimerkiksi viulunsoitonopiskelun alkuvaiheessa joutua tekemisiin hyvinkin monimutkaisten kognitiivisten tehtävien kanssa. Lapsi, joka ei vielä osaa lukea, voidaan velvoittaa opettelemaan kappaleita nuotista. Samaan aikaan häntä kehoitetaan tarkkailemaan juuri oppimiaan soittoasentoja, joissa molemmat kädet suorittavat aivan erilaisia liikesarjoja. Tämän lisäksi oppilasta pyydetään kuuntelemaan ja korjaamaan soiton intonaatiota. Soitonopettajien koulutus on painottunut soittotekniikan opettamiseen, ja ainakin viulunsoitonopetus näyttää painottuvan käytännössäkin vahvasti soittotekniikkaan. Pelkkä tekninen opetustaito ja tehokkuus eivät nykypäivänä riitä opettajan ammattitaidoksi – vaikka nuo ominaisuudet ovatkin yksi toimivan soitonopetuksen peruspilareista. Opettajan on pyrittävä tekemään opiskelusta jollain tavalla houkuttelevaa.

Opetustaito nousee entistä suurempaan arvoon, etenkin jos opettajat saavat tehtäväkseen opettaa lähtötasoltaan heikompia, esimerkiksi ilman pääsykoetta valittuja oppilaita. Toki viulunsoitossa voi toisinaan tulla vastaan sellaisiakin oppilaita, joiden suhteen opettaja joutuu todella miettimään, kuinka suuren vaivan oppilas on valmis näkemään soiton oppimisen suhteen, ja onko oppilaalla mahdollisuuksia suorittaa päättötasoa. Tällöin taustalla voi olla myös muita oppimisvaikeuksia, jotka joillain vanhemmilla on tapana salata. Ei saa kuitenkaan unohtaa, että jos oppilas ei vamman, sairauden tai muun vastaavanlaisen syyn vuoksi kykene opiskelemaan oppilaitoksen opetussuunnitelman mukaisesti, opetussuunnitelman tavoitteita voidaan mahdollisuuksien mukaan yksilöllistää vastaamaan oppilaan edellytyksiä (Musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 10 §).

Soitonopettajien koulutuksessa ei yleensä opeteta mitään tiettyä opetusmetodia. Opiskellakseen jonkin tunnetun opetusmetodin opettaja joutuu hankkimaan kyseisen koulutuksen itse. Niinpä nuori opettaja joutuu kentälle siirtyessään toimimaan omien henkilökohtaisten oppimiskokemustensa pohjalta tai kehittämään työkokemuksen myötä itse oman opetusmetodinsa. Tällainen

käytäntö antaa soitonopettajalle tietenkin vapauden toimia haluamallaan tavalla, mutta heittää toisaalta haasteen opettajien koulutuksen suuntaan: toimivan, johdonmukaisesti etenevän opetusmetodin sisällyttäminen soitonopettajien koulutukseen lisäksi opetuksen tehokkuutta ja tukisi näin oppilaan oppimismotivaation lisäksi myös mahdollisesti opettajan työmotivaatiota. Myöskään vuorovaikutustaitoihin, jotka tämä tutkimus nostaa esiin, ei soitonopettajien koulutuksessa ole juurikaan kiinnitetty huomiota.

Keskipohjalaisilla musiikkioppilaitoksilla on ollut onni saada korkeasti koulutettua opettajakuntaa Itä-Euroopan entisistä sosialistisista maista, joissa musiikkikoulutus on ollut hyvin järjestelmällistä. Soitonopettajan virat, jotka eivät kelvanneet suomalaisille opettajille, täytettiin 1980-luvulla ulkomaalaisin voimin. Ilman ”itäeurooppalaista komponenttia” päteviä soitonopettajia olisi saatu odotella maaseudulle 10–20 vuotta. Ulkomaalaiset opettajat ovat nostaneet maaseutupaikkakuntien opetuksen ja oppilaiden tasoa huomattavasti, mutta keskipohjalaiset eivät osaa aina tätä tosi asiaa arvostaa. Mielestäni keskipohjalaisten keskimääräistä matalampi koulutustaso heijastuu siihen, ettei soitonopiskeluunkaan suhtauduta yhtä kunnianhimoisesti kuin korkeammin koulutetuilla alueilla. Tuskin Stanislavilla olisi suuressa kaupungissa ongelmia oppilaiden motivoinnin suhteen, vaan hänen oppilaakseen hakeutuisi kunnianhimoisempia oppilaita, joiden vanhemmat olisivat tyytyväisiä opettajan korkeaan ammattitaitoon.

Entisistä sosialistisista maista tulleet opettajat ovat jakaneet mielipiteitä, sama ilmiö näkyy myös tässä tutkimuksessa. Opettajien opetusmenetelmät ovat olleet lähes poikkeuksetta kiistattoman tehokkaita, mutta opettajien vuorovaikutustavat ovat vaihdelleet paljon. Parhaimmillaan opettajien ekstroverttiys, temperamentti ja voimakas pyrkimys läheiseen kontaktiin oppilaan kanssa ovat johtaneet oppilaan vahvaan sitouttamiseen soitonopiskeluun ja tämän myötä erinomaisiin oppimistuloksiin. Kuitenkin itäeurooppalaisten opettajien vaatuvuus ja suora, säälimätön palaute ovat aiheuttaneet todellisia traumoja joillekin oppilaille. Myöskään lasten uhkailua ja pelottelua sekä opettajan ironista huumoria oppilaiden kustannuksella ei katsota suomalaiseen kasvatuskäytäntöön sopiviksi. Haastatellut naisopettajat pohtivatkin, onko ulkomaalaistaustaisille opettajille sallittu suomalaisiin verrattuna rohkeampi kielenkäyttö. Opettajilla on taipumus omaksua ammatilliset toimintatapansa ja vuorovaikutustyyliinsä omilta opettajiltaan (Gaunt 2011; Mills & Smith 2003; Morgan 1998). Opettajat ovat oman koulutuksensa myötä sosiaalistuneet kotimaassaan vahvaa sitoutumista ja kuuliaisuutta edellyttävään opetuskulttuuriin sekä suorasukaiseen vuorovaikutustyyliin. Opettaja jatkaa huomaamattaan oman mestari–oppi-poika-ketjunsä perinnettä, ja palautteenanto tulee opettajalta kuin itsestään. Soitonopettaja ei tule välttämättä ajatelleeksi, että muilla (kuin taiteen) koulutusaloilla palautteenanto ei ole enää nykypäivänä yhtä jyrkkää, ja että palaute saattaa loukata oppilasta syvästi. Mutta ei kannata kieltää sitäköön, että joidenkin opettajien kohdalla oppilaille annetun armottoman palautteen tosiasiallisena tarkoituksena on ollut nimenomaan johtaa soitonopiskelun lopettamiseen.

Keskipohtalainen konservatiivisuus ja auktoriteetti-usko ovat kuitenkin sallineet tällaisen käyttäytymisen yllättävänkin taipuisasti.

Itäeurooppalaisten opettajien usko oman ammattitaitonsa ja omien näkemystensä yliveraisuuteen suomalaisiin opettajiin verrattuna on aiheuttanut ristiriitoja ja eriarvoisuutta myös oppilaitoksen opettajakunnan sisällä, mikä ei ole ainakaan lisännyt henkilökunnan työiihtyvyyttä. Oppimistulosten näkökulmasta opettajan vankkumaton käsitys oman opetusmetodinsa ainutlaatuisuudesta on toki yksi tehokkaan opetuksen kulmakivistä. Toisaalta itäeurooppalaiset opettajat ovat myös saaneet kokea suomalaisten kollegoiden taholta kateutta; suomalaiset opettajat ovat joissain paikoin suhtautuneet epäluuloisesti ja pilkallisesti itäeurooppalaisten opettajien äärimmäisen korkeaan työmoraliin, vastuunkantoon ja ylimääräiseen huolenpitoon oppilaista.

Vaikka tässä tutkimuksessa nousee esiin oppilaiden kokemuksia itäeurooppalaisten opettajien liiallisesta ankaruudesta, täytyy muistaa, että kysymys on aina yksittäisten oppilaiden kokemuksista yksittäisistä opettajista. Ongelmat opettajasuhteessa ovat kärjistyneet varmasti paljolti siitä syystä, että pienillä paikkakunnilla oppilaille on ollut tarjolla vain yksi opettajavaihtoehto, ja oppilaat ovat arkoja anomaan opettajanvaihdosta. Haastateltavat kertovat yhtä lailla hyvin positiivisia kokemuksia itäeurooppalaisista opettajistaan: opettajat nähdään lämpiminä persoonina ja erinomaisina pedagogeina. Opettaja, joka on herättänyt useimmissa oppilaissa pelontunteita, muistetaan joidenkin oppilaiden kokemuksissa täysin päinvastaisena. Kritiikkiä saavat osakseen myös suomalaiset opettajat. Vaativuuden ja suorasukaisuuden sijaan suomalaisten opettajien heikkoutena nähtiin liiallinen pidättyväisyys ja suoran palautteen puute.

Nyt on tullut aika, jolloin soitonopetuksen tason nostaneet itäeurooppalaiset opettajat ovat siirtymässä eläkkeelle ja heidän virkansa täytetään nuorilla suomalaisilla opettajilla. Opettajakunnan muuttuminen homogeenisemmäksi helpottaa varmasti yhteistyötä oppilaitosten sisällä. Kun opettajilla on suhteellisen samanlainen kulttuuritausta, ja he ovat käyneet läpi samanlaisen koulutusjärjestelmän, yhteisymmärrykseen pääseminen päätöksenteossa helpottuu. Muutoksen käänköpuolena uskon kuitenkin olevan sen, että oppilasaines ehkä levenee, mutta oppimistulosten kärki tasoittuu. Menneiden vuosien kaltaiset huippuoppilaat jäävät puuttumaan, etenkin niissä instrumenteissa, joissa opiskelu on aloitettava hyvin nuorena.

Eräs haastatelluista nostaa esiin nöyryyden käsitteen: soittajan tulee olla nöyrä eikä itsestään saa luulla liikoa. Muut haastateltavat ovat sitä mieltä, että nöyryys ja itsekritiikisyys kehittyvät soitonopiskelijalle luonnostaan, kun he tottuvat opettajan jatkuvaan negatiiviseen palautteeseen ja siihen, että koskaan oma suoritus ei ole riittävän hyvä. Haastatteluissa käy ilmi, että ainakin viulunsoiton opettajille on tyyppillistä positiivisen palautteen tietoinen välttäminen. Opettajat pelkäävät, että positiivinen palaute "nousee oppilaille päähän". Opettajat voivat toki ilmaista tyytyväisyyttä oppilaansa suorituksiin kollegoiden keskuudessa, mutta suoraan oppilaalle itselleen tyytyväisyyden osoittaminen koetaan vaarallisena. Stanislavin entisen oppilaan huoltaja kertoi käyneensä pyytämässä, että opettaja antaisi oppilaalle edes joskus positiivista palautetta -

etenkin kun oppilas oli voittanut useamman viulukilpailunkin. Stanislav oli vastannut vanhemmalle, että jos hän opettajana ryhtyy kehumään oppilasta, on oppilaan tällöin syytä vaihtaa opettajaa! Eräs haastatelluista kertoi kokeneensa suurta hämmennystä, kun hänen brittiopettajansa lähestyi opettamista positiivisella asenteella ja antoi positiivista palautetta, ja kun tämä esiintymisen lähestyessä korosti oppilaille haastavimpien teknisten yksityiskohtien hiomisen sijaan laajoja musiikillisia kokonaisuuksia. Positiivinen palaute on perinteisesti ollut viulunsoiton opetuksessa niin harvinaista, että opettaja, joka on kehunut oppilasta, on näyttäytynyt oppilaankin silmissä epäpätevältä ja ammattitaidottomalta.

ARVIOINNIN HAASTEET. Samaan aikaan kun musiikkikoulutuksen eri tasoilla ollaan huolestuneita oppilaiden musiikillisten taitojen heikkenemisestä, korostaa opetushallitus sitä, että musiikkikasvatuksen päätavoite on siirtynyt soitto- ja laulutaidon kehittämisen sijaan oppilaan kokonaispersoonallisuuden kasvun tukemiseen ja hyvän musiikkisuhteen luomiseen. Aiempina vuosikymmeninä Suomessa vallitsi krooninen pula ammattimuusikoista ja musiikin- ja soittonopettajista, joten musiikkikasvatuksen päätehtäväksi muodostui luonnollisesti vastata tähän haasteeseen ja kouluttaa mahdollisimman taitavia soittajia ja laulajia. Opetushallitus katsoo, että Suomen musiikkikoulutusjärjestelmä on jo viime vuosikymmenillä saavuttanut ammatilliset tavoitteensa, eikä ammattiin tähtäävien valmiuksien antaminen ole enää keskeinen tavoite.

Musiikkikasvatuksen tavoitteiden uudelleenmäärittelystä seuraa, että myös arviointiajattelua on uudistettava. Perinteisesti pedagoginen ajattelu on musiikkialalla ollut varsin suorituskeskeistä, ja oppimistuloksia on ollut tapana mitata ainutkertaisessa esiintymistilanteessa, jossa oppilaan on oletettu tuovan esiin kaikki parhaat taitonsa. Arvioinnissa on perinteisesti keskitytty erittelemään esityksen puutteita ja sitä, millä tavoin soittajan tulisi parantaa suoritustaan päästäkseen lähemmäs esityksen ideaalimallia. Toki perinteinen arviointi voidaan suorittaa hyvässä hengessä ja pedagogisesti taitavasti ja kannustavasti, mutta suorituskeskeisessä arvioinnissa nousee opinnoissa onnistumisen keskeiseksi edellytykseksi nimenomaan esiintymistaito. Vaikka esiintyminen ja esiintymiskoulutus ovat opetussuunnitelman perusteiden mukaan osa musiikkiopintoja, hyvän musiikkisuhteen edellytys esiintymistaito ei kuitenkaan ole. Useimpien oppilaiden mielestä parasta soittamisessa on soittelu ja soittamisesta nauttiminen nimenomaan itsekseen tai ryhmässä, ei esiintyminen muille. Oppilaiden yksilöllinen esiintymisvalmiuksien vaihtelu on suurta, ja osalle esiintyminen aiheuttaa musisoinnin ilon sijaan pikemminkin epäonnistumisen pelkoa.

Sekä haastatelluista että lomakekyselystä käy ilmi, että esiintymisiä jännitetään, ja ne aiheuttavat jonkinlaisia suorituspaineita mutta lisäävät harjoittelua. Soittajat myös nauttivat esiintymisestä, etenkin jos kokevat onnistuvansa hyvin. Kukaan haastatelluista ei ole saanut minkäänlaista esiintymiskoulutusta, eikä esiintymisjännityksestä ole tapana keskustella opettajan kanssa. Esiintyminen koetaan usein melkoisena haasteena mutta myös tietynlaisena itsensä voittamisena, ja onnistuneet esiintymiskokemukset lisäävät oppilaan kompetenssin

tunnetta. Jos soitonopettajan vaatimustaso nousee esiintymisten suhteen erityisen korkeaksi, opettaja kiinnittää suurta huomiota soiton teknisiin yksityiskohhtiin eikä salli oppilaan esiintyvän, voi esiintymisjännitys nousta niin korkeisiin mittasuhteisiin, että se asettaa kyseenalaiseksi koko soitonopiskelun mielekkyyden ja jatkuvuuden. Soitonopettajien asenteet ja käytänteet esiintymistä kohtaan vaihtelevat suuresti, ja oppilaat ovat esiintymisiin ja tasosuorituksiin suhtautumisen osalta paljolti soitonopettajan armoilla. Esiintymisjännitys liittyy nimenomaan oman instrumentin hallintaan ja musiikkioppilaitosten tilaisuuksiin, ja esimerkiksi laulamista ja esiintymistä musiikkioppilaitoksen ulkopuolella ei koeta yhtä jännittävänä.

Arvioinnin suorittaminen tutkintotilanteessa on monin tavoin ongelmallista. Tutkintoesitys on ainutlaatuinen hetki, ja suorituksen arvioinnissa ei käytetä apuna suorituksen tallennusta, joten suorituksista annettavien tuomioiden oikeudenmukaisuutta ei voida jälkikäteen punnita. Kukin arvostelulautakunnan jäsen arvioi oppilaan suoritusta paljolti henkilökohtaisen musiikkimakunsa pohjalta. Yhteisymmärryksen löytäminen arviointiperusteiden suhteen on haastavaa, ja vaikka lautakunnat olisivat onnistuneet sopimaan arviointikriteereistä yksityiskohtaisestikin, on elävän esityksen arviointi aina altis myös mielivaltaiselle kritisoinnille. Kun arvioijina ovat sensitiiviset ja usein voimakastahtoiset ihmiset, vaikuttavat tasosuoritusten arviointiin myös henkilökohtaiset intentiot ja ihmissuhteet. Arvioijille tutun ja mieluisan oppilaan suorituksessa on helppompaa arvioida oppilaan yleisesti tunnettua osaamisen tasoa – mikä onkin omalla tavallaan oikeudenmukaista ja vastaa opetussuunnitelman henkeä. Lautakunnalle vieras ja vaikkapa luonteeltaan sisäänpäin kääntynyt oppilas ei saa tätä samaa etua, vaan hänen tutkintotilanteesta saamansa arvio pohjautuu enemmän hetkelliseen onnistumiseen. Tasosuoritustilanteiden ja lautakuntatyöskentelyn ylle halutaan levittää toisinaan myös jonkinlainen salaperäisyyden verho: esimerkiksi minä en tutkijana saanut jousikollegiolta lupaa kuunnella tutkimukseeni osallistuneen oppilaan tasosuoritusta, vaikka oppilaitoksen rehtorin mukaan tasosuorituksen kuunteleminen olisi ollut ainakin tässä tapauksessa täysin sallittua.

Toinen arviointiin liittyvä käytännön ongelma on se, että etenkin vanhemman polven opettajat ja kaikkein korkeimmin koulutetut muusikot näkevät soitonopetukset tavoitteet hyvin erilaisina kuin opetussuunnitelmien laatijat. On luonnollista, että vaativan, lapsesta asti ammattiin tähtäävän musiikkikoulutuksen läpikäynyt opettaja pyrkii opettamaan oppilaitaan samanlaisella intensiteetillä ja pyrkii samanlaisiin opetustuloksiin kuin mihin on omassa nuoruuden kulttuuriympäristössään tottunut. Etenkin klassisen musiikin ammattiin päätyneille lienee yleisestikin tyypillistä tietynlainen täydellisyyden tavoittelu, ja vaatimattomampaan taitotasoon tyytyminen aiheuttaa helposti ammatillista turhautumista. Näyttää kuitenkin siltä, että nuorempi opettajasukupolvi, joka on koulutuksessaan perehtynyt kasvatustieteeseen ja esimerkiksi opetussuunnitelmien sisältöön, on valmiimpi sopeutumaan musiikkikasvatuksen uusiin ja erilaisiin, vähemmän virtuositeettia korostaviin tavoitteisiin.

Koska opettajat kantavat suuren vastuun oppilaiden tasosuorituksiin valmistautumisesta ja ohjelmiston teknisestä ja tulkinnallisesta hallinnasta, on luonnollista, että lautakunnan oppilaalle antama palaute kohdistuu käytännössä useimmiten oppilaan opettajaan. Haastatteluista käy ilmi etenkin itäeurooppalaistaustaisille mutta yhtä lailla muille kunnianhimoisesti työhönsä suhtautuville viulusoitonopettajille tyypillinen asenne työtään kohtaan: oppilas on opettajan työn tulos, ja oppilaan taitotaso heijastaa suoraan opettajan ammattitaidon tasoa. Parhaimmillaan tämä asenne merkitsee erittäin korkeaa vastuuntuntoa ja suurta huolenpitoa oppilaista: opettaja tekee runsaasti palkatonta työtä antaen oppilailleen ylimääräisiä oppitunteja. Asenteen kääntöpuolena on se, että jos opettajan ja oppilaan kunnianhimot eivät asetu samalle tasolle, on vaarana, että oppilaan opinnot eivät pääse edistymään mielekkäällä tavalla, ja tasosuoritukset jäävät tekemättä opiskeluajan kuluessa umpeen. Joissain tapauksissa opettaja on jopa ehdottanut oppilaalle suoraan soittamisen lopettamista, koska tämän lahjakkuus ei täytä opettajan asettamia ammattimaisia kriteerejä. Käyntikortti-ajattelu aiheuttaa ongelmia lautakuntatyöskentelyssä ja voi johtaa ongelmallisiin henkilösuhteisiin, mahdollisesti vuosia jatkuvaan vääristyneeseen palautteenantokulttuuriin ja arvioinnin epäoikeudenmukaisuuteen.

Soitonopettajille yhteistyö kollegoiden kanssa ei ole välttämättä helppoa. Soitonopettaja voi käytännössä toteuttaa opetusfilosofiaansa hyvin yksilöllisesti, mutta yhteistyön onnistuminen kollegoiden kanssa edellyttää sitä, että opettajien opetusfilosofiat vastaavat edes osittain toisiaan. Haastatteluista käy ilmi, että soitonopettajien välinen yhteistyö on harvinaista, ja opettajien kesken ilmenee paljon kateutta. Kollegan oppilaan menestyksestä ei olla iloisia, ja tietämys kollegojen toimintatavoista on ylipäättään vähäistä. Pienissä kunnissa soitonopettajat saavat työskennellä enimmäkseen hyvin itsenäisesti, ja koska kollegoita tapaa vain harvoin, työ on ajoittain jopa yksinäistä. Jokainen soitonopettaja tekee työtään omalla persoonallisella tyylillään, ja suhde oppilaaseen kehittyy monesti läheiseksi ihmissuhteeksi. Soitonopetuksessa julkiset esiintymiset asettavat oppilaiden soittotaidon ja opettajan työn tuloksen, jatkuvasti julkisen arvioinnin kohteeksi - ei ainoastaan yleisön vaan myös kollegoiden edessä. Ongelmakohta yhteistyössä on juuri se, että nimenomaan kollegat arvioivat opettajan henkilökohtaisen työn tulokset ja samalla epäsuorasti myös opettajan ammattitaidon. Soitonopettajan työn henkilökohtaisuudesta johtuen opettajilla saattaa olla keskenään hyvinkin erilaisia opetusfilosofioita, mutta käytännössä jokainen opettaja arvioi toisen kollegan työn tulosta omasta opetusfilosofiastaan käsin. Asiantuntijaorganisaatiossa, mikä musiikkioppilaitoskin mitä suurimmassa määrin on, näyttää jokainen opettaja olevan oman alansa paras asiantuntija - etenkin, kun absoluuttista totuutta ei ole. Myös eri oppilaitosten opettajien välillä vallitsee kilpailua, sekä oppilaista, opetustuloksista että opetusmetodeista. Eri instituutioilla, opetusfilosofioilla ja opetusmetodeilla on kullakin oma reviirinsä ja oma asiakaskuntansa, keskinäinen kyräily on turhaa.

Onnistuneen opettajien rekrytoinnin katsotaan olevan ainoita keinoja, joilla musiikkioppilaitos voi kontrolloida opetussuunnitelman toteutumista. Koska soitinkollegiot muodostuvat joukosta erilaisia, monesti keskenään hyvinkin

erilaisen arvopohjan omaavia persoonia, kollegioiden tapa arvioida oppilaan osaamista muotoutuu kussakin oppilaitoksessa aina omanlaisekseen. Niin kauan kuin oppilaan lopullisen arvioinnin suorittaa useampijäseninen kollegio, ei kukaan yksittäinen opettaja voi muuttaa opetusfilosofiaansa oppilaitoksen traditiosta poikkeavaksi. Onnistunut rekrytointi edellyttää siis sitä, että opettajat sitoutuvat opetussuunnitelman arvoja toteuttavaan toimintaan. Toisaalta se, että oppilaitoksen piilo-opetussuunnitelma nostettaisiin avoimesti esiin, ja koko henkilökunta sitoutuisi noudattamaan kirjoitetun opetussuunnitelman mukaisia arvoja, tavoitteita ja käytännön pelisääntöjä, helpottaisi myös yksittäisen opettajan työtä, selkeyttäisi arviointia ja tukisi opettajan auktoriteettia. Mikäli oppilaitos pyrki aktiivisesti kontrolloimaan kirjoitetun opetussuunnitelman noudattamista, tulisi sen myös tarjota opettajilleen esim. täydennyskoulutuksen kautta konkreettiset keinot ja resurssit opetussuunnitelman toteuttamiseen. Muussa tapauksessa uudetkin opetussuunnitelmat jäivät pelkiksi pölyttyviksi muodollisuuksiksi.

OPPIPOIKAJÄRJESTELMÄSTÄ. Nuoret soitonopettajat ovat varmasti jonkinlaisessa tienhaarassa oman opetusfilosofiansa kanssa. Pedagogisissa opinnoissaan heille korostetaan konstruktivistista oppimisenäkemyksiä, joka avaa heille uuden asenteen opettamista kohtaan, mutta toisaalta lähes jokainen ammattimuusikoksi valmistunut on käynyt itse läpi melkoisen behavioristisen koulutuksen, joka varmasti työntyy näkyviin käytännön opetustyössä. Soitonopettajat ovat useimmiten vastuuntuntoisia ja työlleen omistautuneita. Toisin kuin monen muun oppiaineen opettajat soitonopettajat ovat aloittaneet ammattiin johtavat opintonsa jo lapsena, ja heillä on ammattiin valmistuessaan vähintään vuosikymmenen kokemus pitkäjänteisestä opiskelusta ja säännöllisestä harjoittelusta. Olen hieman hämmentynyt kuunnellut nuorten opettajien näkemyksiä siitä, että oppilailta ei enää nykyisin uskalleta vaatia juuri mitään. Kuinka kauan soitonopettaja jaksaa tehdä työtään, mikäli ainoana tavoitteena on se, ettei oppilas lopeta soittamista? Soitonopettajilla lienee halu nähdä opetustyössä tulokset nimenomaan oppilaan oppimisena ja edistymisenä, ei ainoastaan innokkuutena.

Opettajan tehtävä on muuttaa opetussuunnitelman tavoitteet oppilaan intentioksi, ja yksilöopetuksessa soitonopettajalla on hyvä mahdollisuus ottaa oppilas mukaan opetussuunnitelman laadintaan. Yksilöopetuksessa opettaja kykenee – niin halutessaan – käyttämään oppilaalle sopivia opetusmetodeja tai opettamaan asiat niin, että oppilas ymmärtää ja pystyy toteuttamaan opettavan asian. Soitonopettajalla saattaa kuitenkin olla tapana käyttää jotakin tiettyä opetusmetodia ja soveltaa sitä kaikkiin oppilaisiinsa. Mikäli tämä metodi ei toimi jonkun oppilaan kohdalla, opettajalla on taipumus pitää oppilasta sopimattomana kyseisen instrumentin opiskeluun. Yksilöopetuksessa opettajalla on mahdollisuus ottaa huomioon oppilaan henkilökohtaiset toiveet ohjelmistovalinnoissa.

Soittotaidon hankkimisen sanotaan vaativan utilitaristista individualismia (Bellah 1986, 32); tällaista elämänorientaatiota ohjaa halu ponnistella utterasti

päämäärän pääsemiseksi ja usko siihen, että jonakin päivänä tavoite saavutetaan. Intensiiviseen soittoharrastukseen joutuu panostamaan suuren osan kokonaispersoonallisuudestaan, jolloin onnellisuutta tuottaa taitojen saavuttaminen, menestys sekä omien rajojen etsiminen ja ylittäminen (Hanifi 2009, 236). Esimerkiksi viulunsoiton oppiminen on niin haastavaa, että tyydyttävänkin soittotaidon kehittyminen vaatii yleensä useamman vuoden harjoittelun. Tuskin kukaan oppilas jaksaa käydä soittotunneilla vapaaehtoisesti, ellei saa kokea jonkinlaisia hallinnan ja uuden oppimisen kokemuksia. Oppilaiden menestyminen lisää opettajan auktoriteettia mutta myös opettajan työmotivaatiota ja on näkyvä osoitus opettajan ammattitaidosta. Mikäli soitonopetuksen tavoitteet asetetaan korkealle, eivät pelkät konstruktivistisen oppimisenäkemyksen periaatteet riitä, vaan lisäksi tarvitaan sekä behavioristisen koulutuksen menetelmiä että opettajan vahvaa panostusta oppilaan motivaation tukemiseen.

Hyvin autoritaarisen opettajan johdolla opiskelu on tehokasta ja turvallista, mutta se voi johtaa ongelmiin jatko-opinnoissa, jos opiskelijalta edellytetään itsenäisiä opiskelustrategioita (vrt. Manturzevska 1990; Sosniak 1990), ja jos opiskelijan odotetaan kehittyvän oppipojan roolissaan taiteellisesti ja ammatillisesti itseohjautuvaksi (vrt. Gaunt 2011). Uskon monilla viulunsoiton opettajaksi valmistuneillakin olevan samanlaisia kokemuksia, sillä monet ammattiopiskelijoitakin kouluttaneet viulupedagogit ovat olleet niin autoritaarisia, että opiskelijoilla on vielä ammattiin valmistuttuaan ollut ongelmia ammatti-identiteetin ja itseohjautuvuuden kanssa. Solisteiksi tähtääviä tämä ongelma tuskin koskee, korkeimmalla tasolla opiskelevat viulustit saavat varmasti asianmukaisen koulutuksen oman alansa parhailta mestareilta. Konstruktivismin näkökulmasta mestari-oppipoika-asetelma tulisi nähdä sellaisena suhteena, jossa ekspertti pyrkii kasvattamaan itsenäisesti ajattelevan, itseohjautuvan noviisin. Tälle ajalle on tyypillistä, että oppeja ja tyylejä poimitaan useilta eri opettajilta.

Tutkimusprosessin aikana olen tehnyt havainnon, että motivaatio-ongelmista voidaan kyllä keskustella yleisellä tasolla, mutta kellekään opettajalle oppilaiden motivoiminen ei näytä olevan henkilökohtainen ongelma. Opettajan kehittyminen edellyttää itsereflektiota ja omista virheistä oppimista. Jokaisen opettajan olisi hyvä miettiä omaa opetuskulttuuriaan, kuinka paljon siinä on omaa ja kuinka paljon valmiiksi omaksuttua, ja voisiko näitä toimintamalleja ehkä kyseenalaistaa ja muuttaa. Vaatii rohkeutta alkaa pohtia omaa toimintaansa ja asenteitaan kriittisesti. Monesti omilta opettajilta perityt toimintamallit toistuvat omassa opetuksessa niin automaattisina, ettei niitä kykene muuttamaan vaikka siihen pyrkisikin. Vaatii suurta pinnistelyä opetella antamaan oppilaalle positiivista palautetta, jos on lapsesta asti kouluttautunut etsimään soitosta vain virheitä, ja etenkin jos ei ole itse juuri koskaan saanut positiivista palautetta omilta opettajiltaan. Vaatii myös erityistä vaivannäköä pyrkiä pääsemään lähelle oppilasta, jos itsellä ei ole ollut läheistä suhdetta opettajaan.

Tämän tutkimuksen tulokset vaikuttavat olevan osin ristiriidassa nykyisten oppilaan itseohjautuvuutta korostavien näkemysten kanssa. Soitonopetuksen kehittäminen näyttää olevan opetusalan ammattilaisten tehtävä; kyselyn mukaan oppilailla ei juuri ole toiveita tai ideoita soitonopetuksen kehittämisek-



si. Oppilaat eivät osaa vaatia autonomiaa vaan suhtautuvat soitonopetukseen ylhäältä annettuna instituutiona. Jos opetus ei miellytä tai opiskelu ei innosta, oppilas kokee, että soitonopiskelu ei ole ”hänen juttunsa”. Usein oppilas lopettaa soitonopiskelun kokonaan eikä pohdi esimerkiksi instrumentin tai opettajan vaihtamista. Toisaalta oppilas ja vanhemmat eivät voi sysätä vastuuta soitonopiskelun edistymisestä yksinomaan opettajan hartioille, myös vanhempien on kannettava oma vastuunsa.

Oppipoikajärjestelmä on ihanteellinen mutta kallis tapa opettaa (vrt. Tynjälä 2000, 64). Kahdenkeskiset opetustuokioidet ovat hyvin arvokkaita hetkiä verrattuna moniin muihin opetustilanteisiin, joihin lapsi tai nuori viikoittain osallistuu. Runsaasti opetusaikaa kuluu hukkaan – jopa korkeakouluasteella – silloin, kun opettaja tulee oppitunneille täysin riittämättömästi valmistautuneena. Omalta osaltaan opetusaikaa tuhlaantuu myös siihen, että oppilas ei ole valmistautunut oppitunnille. Yksilöopetuksen vaaliminen vaatii kunnioitusta sekä opettajalta että oppilaalta ja tämän vanhemmilta. Soitonopettaja voi omalta osaltaan pyrkiä kunnioittamaan yksityisopetusta osoittamalla arvostusta sekä omaa työtään että oppilasta kohtaan. Muusikon työ edellyttää intohimoa, mutta intohimoa vaatii myös tehokas opettaminen ja oppilaiden motivaation tukeminen.

UUSIA TUTKIMUSAIHEITA. Vaikka vanhempien tuki ja kiinnostus lapsensa soittoharrastusta kohtaan ovat aiempien tutkimusten mukaan merkittävä tekijä oppilaan edistymisen ja opinnoissa menestymisen kannalta, tämä tutkimus nostaa esiin opettajien käsityksen siitä, että vanhempien asenne pitkäjänteistä opiskelua kohtaan olisi muuttunut negatiivisempaan suuntaan. Vanhempien, opettajan ja oppilaan välistä suhdekolmiota ei ole Suomessa juurikaan tutkittu. Tutkimustulokset korostavat myös varsin opettajajohtoista ja autoritaarista opetustyyliä tehokkaan opetuksen pohjana, mikä on jonkinlaisessa ristiriidassa nykyisten kasvatustieteen mallien kanssa. Tutkimuksessa nousee esiin lisäksi soitonopetukseen liittyvä ”nöyryyden” käsitys, eli soittajan on tärkeää olla luottamatta liikaa omiin taitoihinsa. Mielenkiintoinen tutkimusaihe olisikin juuri se, kuinka autoritaarinen, nöyryyttä korostava koulutus on vaikuttanut muusikoiden tai soitonopettajien myöhempään siviili- ja ammatti-identiteettiin. Opettajien haastatteluista käy ilmi yleisestikin tiedostettu mutta käytännössä vaikeasti lähestyttävä aihe, oppilaiden arviointiin liittyvä vallankäyttö kollegioissa ja lautakunnissa. Kollegioiden toiminta ja tasosuoritusten arvioinnissa käytetyt erilaiset kriteerit, palautteenanto ja palautteen mahdolliset vaikutukset ovat yksi keskeinen ja merkittävä osa musiikkioppilaitosten piilo-opetussuunnitelmaa. Kaikilla muusikoilla, soitonopettajilla ja -opiskelijoilla lienee aiheesta henkilökohtaisia kokemuksia, ja tämäkin teema ansaitsisi mielestäni oman tutkimuksensa. Haastatellut nostavat esiin ”täydellisen” soittotekniikan tavoittelusta aiheutuvan esiintymisjännityksen: tämäkin liittyy perinteisesti ja kiinteästi oppilaiden arviointiin ja herättää lisäkysymyksiä ja pohdittavaa. Kiinnostava jatkotutkimuksen aihe olisi myös oppilaitoksen rooli ja vastuu opetussuunnitelman perusteiden toteutumisesta ja oppilaiden oppimismotivaation tukemisesta.

## YHTEENVETO (SUMMARY)

### **The Role of the Instrument Teacher as a Contributing Factor in the Development of Learning Motivation in Basic Education in Music in the Arts: Teacher-Pupil Interaction in Violin Lessons.**

The aim of this study is to find ways for an instrument teacher to support the students' learning motivation. The research was conducted in the cultural region of Central Ostrobothnia and it thus also examines the reasons why Ostrobothnian music schools achieve better results than Finnish music schools on average. The keyword of this study is learning motivation and the starting point of this study is the hypothesis that teachers can have an influence on the development of the student's motivation from extrinsic to intrinsic.

Because I wanted to introduce both the students' and the teachers' perspectives, I gathered three different kinds of research materials. To analyze the data, I applied both quantitative and qualitative methods. This research focuses on the video footage I captured during lessons given by three violin teachers. Interviewing the teachers disclosed elements of their teaching philosophies, while the student interviews (a total of 5), primarily revealed their experiences of teaching situations. The questionnaires were distributed to pupils between the ages of 9 and 19 in three Ostrobothnian music schools ( $n = 223$ ). The survey uncovered information of which the participants themselves were not aware. The survey and the video data were analyzed using quantitative methods. The method of hermeneutic psychology was applied to analyze the experiences of the students and of the teachers, and also parts of the video footage.

From the point of view of self-determination theory, the teacher can support the student in internalizing his or her learning motivation by highlighting the student's sense of relatedness and competence and his or her individual experience of playing an instrument. The sense of autonomy is not emphasized in this study. According to a regression analysis and a correlation matrix, the main factors that increase the meaningfulness of playing an instrument and a pupil's desire to continue with it are the repertoire and peers and also the teacher's teaching skills and approval.

When I constituted the model for well-functioning instrument instruction, my basic premises were that the teacher must have a strong desire to get the pupil to learn, but the pupil will evaluate the teacher primarily as a person. A crucial prerequisite for a successful instrument teaching environment is a warm and confidential relationship between the teacher and the student. A teacher who makes strong personal connections with his or her students and cares about those students as individuals and human beings, will be better able to engage the students' interest in the learning process. In order to support the learning motivation of a pupil, the teacher has to know the pupil's personality and his or her social and cultural environment. When the teacher understands the student's needs and capabilities, he or she can apply individual teaching solutions and methods when need be. Particularly in the early stages of the

studies it is important that the parents support their child and take responsibility for the pupil's practicing. In adolescence, the musical peer group replaces the parents as a motivational source. Belonging to a musical peer group helps the development of a musical identity.

Especially the teacher's teaching skills support the pupil's sense of competence. An experienced teacher uses effective teaching methods, provides concrete instructions and is able to teach in a way that is understandable to the pupil. When the pupil sees that he or she makes continuous progress, his or her feeling of competence grows. Additionally, positive feedback from the teacher increases the pupil's sense of competence. In order to promote the student's learning, it is crucial that the feedback is detailed and focuses on specific issues in the student's playing. When the student trusts the teacher, he or she is able to tolerate rather direct feedback. By assigning the student pleasant repertoire, the teacher can make the experience of playing an instrument more positive.

The experienced teachers in this study continuously aspired to impact the student's will, emphasized the importance of practicing at home week after week, and set concrete learning goals to their pupils. The teachers also enhanced their teaching by working in the zone of proximal development and by fulfilling the successful rehearsal frames in each lesson.

The musical taste of the youth in Central Ostrobothnia is quite conservative: classical music is one of the most popular genres of music, and one third of the participants in this study does not like any kind of popular music. Among the strengths of the Ostrobothnian music schools are the students' sense of relatedness and particularly the Conservative Laestadian girls. The Conservative Laestadian girls are conscientious, above-average students who play more than the other students on average, but have a very high level of self-criticism and a low sense of autonomy, and do not view their instrument playing skills as useful.

Developing one's professional skills requires the courage to reflect on one's own actions as a teacher and to learn from one's mistakes. I hope this study will encourage teachers to contemplate their own, traditional working methods and especially the image of instrument playing they convey to their pupils.

## LÄHTEET

- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1994. Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. *Kasvatus* 25: 5, 472-482.
- Alasuutari, P. 2009. Snobismista kaikkiruokaisuuteen: musiikkimaku ja koulutustaso. Teoksessa Liikkanen, M. (toim.): *Suomalainen vapaa-aika. Arjen ilot ja valinnat*. Helsinki University Press. Helsinki: Gaudeamus.
- Alnus. 2014. <http://www.alnus.fi/245> (luettu 6.7.2014)
- Anttila, M. 2006. Musiikin opiskelumotivaatio yläkoulussa ja lukiossa. Teoksessa Anttila M. & Juvonen, A.: *Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta, osa 3*. Joensuu University Press Oy.
- Anttila, M. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita*, n:o 39. University of Joensuu.
- Anttila, M. 2000. Luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soittotuntien ilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. Joensuun yliopiston *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* n:o 58.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. *Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta*. Joensuu University Press.
- Aulakoski, A. 2009. Missä vietän aikaani. Teoksessa Junes, S. & Vänttilä, S. (toim.): *Valinnan paikka*. Kirja nuorelle. Oulu: SRK.
- Aunola, Kaisa. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.): *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ausubel, D.P. 1964. How reversible are the cognitive and motivational effect of cultural deprivation? Implications for teaching the culturally deprived child. *Urban Education* 1, 19.
- Bellah, R., Madsen, R., Sullivan, W., Swidler, A. & Tipton, S. 1986. *Habits of the Heart. Individualism and Commitment in American Life*. New York: Harper & Row.
- Benson, C. & Fung, C.V. 2005. Comparisons of teacher and student behaviors in private piano lessons in China and the United States. doi: 10.1177/0255761405050931. *International Journal of Music Education* April 2005 vol. 23 no. 1 63-72.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. (Suom. toim. V. Raiskila). Helsinki: Gaudeamus.
- Boekaerts, M. 1997. Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and instruction* 7, 161-186.
- Brokaw, J. P. 1982. The extent to which parental supervision and other selected factors are related to achievement of musical and technical-physical characteristics by beginning instrumental music students. Unpublished PhD thesis, University of Michigan.

- Brookfield, S. 1990. *The Skilfull Teacher*. Joessey-Bass Publishers.
- Buhrmester, D., & Furman, W. 1987. The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101-1113.
- Burwell, K. 2006. On musicians and singers. An investigation of different approaches taken by vocal and instrumental teachers in higher education. *Music Education Research* 8, 331-347.
- Byman, Reijo. 2005. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.): *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Carpenter, R. A. (1988). A descriptive analysis of relationships between verbal behaviors of teacher-conductors and ratings of selected junior and senior high school band rehearsals. *Update: Applications of Research in Music Education*, 7, 37-40.
- Chaiklin, S. 2003. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Teoksessa A. Kozulin (toim.): *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, 39-64.
- Colprit, E.J. 2000. Observation and Analysis of Suzuki String Teaching. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 48, No. 3 (Autumn, 2000), pp. 206-221. Published by: Sage Publications, Inc. on behalf of MENC: The National Association for Music Education. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3345394>. Accessed: 12/02/2015 07:19.
- Costa-Giomi, E., Flowers, P.J. and Sasaki, W. 2005. Piano Lessons of Beginning Students Who Persist or Drop out: Teacher Behavior, Student Behavior, and Lesson Progress. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 53, No. 3 (Autumn, 2005), pp. 234-247. Published by: Sage Publications, Inc. on behalf of MENC: The National Association for Music Education. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3598682>. Accessed: 12/02/2015 07:12.
- Creech, A. 2010. Learning a musical instrument: the case for parental support. *Music Education Research* Vol. 12, No. 1, March 2010, 13-32.
- Creech, A. 2009. Teacher-pupil-parent triads: A typology of interpersonal interaction in the context of learning a musical instrument. *Musica Scientiae* Fall 2009, Vol 13, nro 2, 387-413.
- Creech, A. 2008 (2009). The role of the family in supporting learning. Teoksessa S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (toim.) *The Oxford handbook of music psychology*, 295-306. Oxford University Press.
- Creech, A. 2001. Play for me: An exploration into motivations, issues and outcomes related to parental involvement in their children's violin study. Unpublished master's dissertation, University of Sheffield, UK.
- Creech, A. & Hallam, S. 2010. Interpersonal interaction within the violin teaching studio: The influence of interpersonal dynamics on outcomes for teachers. *Psychology of Music* 38(4) 403-421.
- Creech, A. & Hallam, S. 2003. Parent-teacher-pupil interactions in instrumental music tuition: A literature review. *British Journal of Music Education*, 20(1), 29-44.

- Csikszentmihalyi, M. 2005. Flow – elämän virta: tutkimuksia elämän onnesta, siitä kun kaikki sujuu. (suom. R. Hellsten) Helsinki: Rasalas.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. Flow: the psychology of optimal experience. New York: Harper & Row cop.
- Dahlström, Fabian. 1982. Sibelius-Akatemia 1882 – 1982. (suom. R. Ekholm.) Sibelius-Akatemian julkaisuja 1.
- Davidson, J., Howe, M. J. A., Moore, D. G. & Sloboda, J. 1996. The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 399-412.
- Davidson, J., Howe, M., & Sloboda, J. 1995. The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 40-4.
- Davidson, J.W., Moore, D.G., Sloboda, J.A., & Michael J. A. Howe, M.J.A. 1998. Characteristics of Music Teachers and the Progress of Young Instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 46, No. 1 (Spring, 1998), pp. 141-160. Published by: Sage Publications, Inc. on behalf of MENC: The National Association for Music Education. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3345766>. Accessed: 12/02/2015 04:43.
- Davidson, J. & Scutt, S. 1999. Instrumental learning with exams in mind: a case study investigating teacher, student and parent interactions before, during and after a music examination. *British Journal of Music Education / Volume 16 / Issue 01 / March 1999*, pp 79 – 95. DOI: null, Published online: 08 September 2000
- Deci, E.L. 1975. Intrinsic motivation. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 1994. Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 3-14.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Doan, G. 1973. An investigation of the relationships between parental involvement and the performance ability of violin students. Unpublished doctoral thesis, Ohio State University, Columbus.
- Donovan, A. J. 1994. The interaction of personality traits in applied music teaching. Unpublished thesis, University of Southern Mississippi.
- Duke, R. A. 1999. Teacher and Student Behavior in Suzuki String Lessons: Results from the International Research Symposium on Talent Education. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 47, No. 4 (Winter, 1999), pp. 293-307. Published by: Sage Publications, Inc. on behalf of MENC: The National Association for Music Education. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3345485>. Accessed: 12/02/2015 07:30.
- Duke, R. A. 1994. Making lasting change in musical performance: The rehearsal frame as a model for prescriptive analysis of music teaching. *Journal of Band Research*, 30, 78-95.
- Duke, R. A. 1986. Giving approval for appropriate behavior. *Contributions to Music Education*, 13, 23-30.

- Ekholm Jukka. 2005. Musiikkivalinnat. Teoksessa Liikkanen, M., Hanifi, R. & Hannula, U. (toim.): Yksilöllisiä valintoja, kulttuurien pysyvyyttä. Vapaa-ajan muutokset 1981-2002. Tilastokeskus.
- Ericsson, K.A., Krampe, R. & Tesch-Römer, C. 1993. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review* 100/3, 363-406.
- Eysenck, H.J. 1995. *Genius: The natural history of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Fenstermacher, C.G. 1986. Philosophy of research on teaching: Three aspects. Teoksessa Wittrock, M.C. (toim.): *Handbook of research on teaching* (s. 37-49). New York: Macmillan.
- Fibaek Laursen, P. 2006. *Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Gaunt, H. 2011. Understanding the one-to-one relationship in instrumental/vocal tuition in Higher Education: comparing student and teacher perceptions. *British Journal of Music Education*, 28, 159-179. doi:10.1017/S0265051711000052
- Gergen, K.J. 1995. Social construction and the educational process. Teoksessa Steffe, P. & Gale, J. (toim.): *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 17 - 39.
- Gholson, S.A. 1998. Proximal Positioning: A Strategy of Practice in Violin Pedagogy. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 46, No. 4 (Winter, 1998), pp. 535-545. Published by: Sage Publications, Inc. Article Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3345349>. 10.2307/3345349.
- Giles, H. & Street, R.L Jr. 1994. Communicator characteristics and behavior. Teoksessa Knapp, M. L. & Miller, G. R. (toim.): *Handbook of interpersonal communication*. Thousand Oaks, CA: Sage, 103-61.
- Glassman, M. 1994. All things being equal: The two roads of Piaget and Vygotsky. *Developmental Review* 14, 186-214.
- Goolsby, T.W. 1996. Time Use in Instrumental Rehearsals: A Comparison of Experienced, Novice, and Student Teachers. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 44, No. 4 (Winter, 1996), pp. 286-303. Published by: Sage Publications, Inc. on behalf of MENC: The National Association for Music Education. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3345442>. Accessed: 11/02/2015 09:41.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M. & Deci, E.L. 1991. Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perception of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Gustafson, R. 1986. Effects of interpersonal dynamics in the student-teacher dyads on diagnostic and remedial content of four private violin lessons. *Psychology of Music*, 14(2), 130-139.
- Haavio, M. 1969. *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus.

- Hakkarainen, P. 2010. Lähikehityksen vyöhyke – pedagogiikan kulmakivi? *Kasvatus* 41 (3), 240–251.
- Hakulinen, J. 2014. Ihminen ja musiikki Jumalan luomistyön osana. Teoksessa Hakulinen, J. & Soranta, J. (toim.): *Musiikin lahja*. Oulu: SRK.
- Hallam, S. 2006. *Music psychology in education*. London: Institute of Education, University of London.
- Hallam, S. 1998. The Predictors of Achievement and Dropout in Instrumental Tuition. *Psychology of Music* 26.2 (1998): 116-132.
- Hanifi, R. 2009. Musiikin aktiiviset harrastajat. Teoksessa Liikkanen, M.: *Suomalainen vapaa-aika. Arjen ilot ja valinnat*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hanifi, R. 2005. Vapaa-ajan harrastukset – itse tekeminen, aktiivinen harrastaminen. Teoksessa Liikkanen, M., Hanifi, R. & Hannula, U. (toim.): *Yksilöllisiä valintoja, kulttuurien pysyvyyttä. Vapaa-ajan muutokset 1981-2002*. Tilastokeskus. Hanifi, R. 1998. Musiikin tekijän ja kokijan tarina. Teoksessa Eskola, K. (toim.) *Elämysten jäljillä: Taide ja kirjallisuus suomalaisten omaelämäkerroissa*. Tietolipas 152. Helsinki: SKS.
- Hargreaves, D. 1996. The development of artistic and musical competence. Teoksessa Deliège, I. & Sloboda, J. (toim.): *Musical beginnings: origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D., North, A., Tarrant M. 2006. Musical preference and taste in childhood and adolence. Teoksessa McPherson, G (toim.): *The child as musician: a handbook of musical development*. New York: Oxford University Press.
- Heikinheimo, T. 2009. Intensity of interaction in instrumental music lessons. Music education department. Doctoral Dissertation. *Studia musica* 40. Sibelius Academy.
- Heikkilä, A. 2014. Musiikki ja Raamattu. Teoksessa Hakulinen, J. & Soranta, J. (toim.): *Musiikin lahja*. Oulu: SRK.
- Heikkilä, O. 2014. Luojan kunniaksi ja yhteiseksi rakennukseksi – näkökulmia klassiseen musiikkiin ja sen esittämiseen. Teoksessa Hakulinen, J. & Soranta, J. (toim.): *Musiikin lahja*. Oulu: SRK.
- Heikkilä, S. 2014. Laulavan postiljoonin paluu – Esko Jurvelinin elämänvaiheita. Teoksessa Hakulinen, J. & Soranta, J. (toim.): *Musiikin lahja*. Oulu: SRK.
- Heikkilä, T. 1999. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Heikkinen R.-L. & Laine T. 1997. Tutkimuksen polulla. Kirjassa R.-L. Heikkinen & T. Laine (toim.) *Hoitava kohtaaminen*. Helsinki: Kirjayhtymä, 18-23.
- Hintikka, J. 2009. Opiskelujen keskeltä seuroihin. Teoksessa Junes, S. & Väänttilä, S. (toim.): *Valinnan paikka*. Kirja nuorelle. Oulu: SRK.
- Hintsala, M.-A. 2013. Tuoreimmat versot verkossa. Teoksessa Hintsala, M.-A. & Kinnunen, M. (toim.): *Tuoreet oksat viinipuussa*. Helsinki: Kirjapaja.
- Hirvonen, A. 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis* 61.



- Holma, R. Ajatuksia jumalanpalvelusten musiikista. Teoksessa Hakulinen, J. & Soranta, J. (toim.): Musiikin lahja. Oulu: SRK.
- Hougård, E. 1996. Psykoterapi – teori og forskning. Dansk Psykologisk Forlag.
- Howe, M. J. A., & Sloboda, J. A. 1991. Young musician' accounts of significant influences in their early lives: 2. Teachers, practising and performing. *British Journal of Music Education*, 8, 53-63.
- Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjinä. Sibelius-Akatemia. DocMus-yksikkö. *Studia Musica* 22.
- Huotari, V. 1981. Kirkkomme herätysliikkeet tänään. Pieksämäki: Kirjapaja.
- Hurtig, J. 2012. Salaisuuden synty, ylläpitäminen ja purkaminen. Teoksessa Kuusikallio V. & Kuusikallio K (toim.): Hyväksikäytetyt. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- Huttunen, M. 2002. Suomalaisen esittävän säveltaiteen historia. Teoksessa: Haapakoski, M., Heino, A., Huttunen, M., Lampila, H.-I. & Maasalo, K. (toim.): Suomen musiikin historia. Esittävä taide. Helsinki : WSOY.
- Hämäläinen, K., Kosonen, E. & Louhivuori J. 2003. Musiikinopetusta Seminaarinmäellä - musiikkikasvatuksen koulutusohjeloma Jyväskylän yliopistossa Kirsti Hämäläinen, Erja Kosonen ja Jukka Lohivuori. Teoksessa Juvonen, A. & Anttila, M. (toim.): Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta: Osa 2, Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa. Joensuu University Press.
- Isohanni, E. 1969. Keski-Pohjanmaa – perinteiden maakunta. Teoksessa: Kotiseutuni. Keski-Pohjanmaa, Pohjois-Pohjanmaa, Kainuu. Suomen maakuntajulkaisu.
- Jacobsen, B., Christiansen, I. & Jespersen, C.S. 2003. Mød eleven. Hans reitzel.
- Jacobsen Clarfield, I. 2008. Excellence is excellence. Piano teacher, pedagogue or therapist. *American music teacher* April/May 2008.
- Jokilaaksojen musiikkiopiston opetussuunnitelma. 2012. (Päivitetty 15.2.2012.)
- Juul, J. & Jensen, H. 2002. Pädagogisk relationskompetence. *Apostrof*.
- Juvonen, A. 2000. ...Johnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampaus. Musiikillisen erityisorientaation plku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in the Arts* 70.
- Järvilehto, L. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kakko, T. 1988. Crescendo. Teoksessa: Ylivieskan seudun musiikkiopisto: musiikkikasvtusta 1968–1988. Ylivieska: Ylivieskan seudun musiikkiopiston kannatusyhdistys.
- Kalajoki, A. 1969. Kulttuurin maisema ja maisemakulttuuri Pohjois-Pohjanmaalla. Teoksessa: Kotiseutuni. Keski-Pohjanmaa, Pohjois-Pohjanmaa, Kainuu. Suomen maakuntajulkaisu.
- Kallunki, V. 2013. Maailmassa mutta ei maailmasta. Teoksessa Hintsala, M.-A. & Kinnunen, M. (toim.): Tuoreet oksat viinipuussa. Helsinki: Kirjapaja.
- Kankkonen, K. 2014. Kristityn kodin musiikkivalinnat. Teoksessa Hakulinen, J. & Soranta, J. (toim.): Musiikin lahja. Oulu: SRK.

- Kansanen, P. 1993. An outline for a model of pedagogical thinking. Teoksessa Kansanen, P. (toim.): Discussions on some educational issues IV. Research Report 121. Department of Teacher Education, University of Helsinki.
- Kanto, E. 2009. "Missä te ootte? Voiko sinne tulla?" – ajatuksia iltakylästä. Teoksessa Junes, S. & Vänntilä, S. (toim.): Valinnan paikka. Kirja nuorelle. Oulu: SRK.
- Karttunen, S. 1992. Musiikki kulttuurisessa tietoisuudessa. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimusyksikkö. Jyväskylä.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppinen, A. 1990. Kuusi vuosikymmentä maakunnan hyväksi. Keski-Pohjanmaan maakuntaliitto 1930-1990. Kokkola: Keski-Pohjanmaan maakuntaliitto r.y.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Kennell, R. 1992. Toward a theory of applied music instruction. Quarterly Journal of Music Teaching and Learning, 3 (2), 5-16.
- Keski-Pohjanmaan konservatorion perusopetuksen opetussuunnitelma. 2004. Keski-Pohjanmaan liitto: Elinkeinorakenne 2014. <http://www.keski-pohjanmaa.fi/tilastot-ja-ennakointi/elinkeinorakenne> (luettu 6.7.2014)
- Keski-Pohjanmaan liitto: Jäsenkunnat 2014. <http://www.keski-pohjanmaa.fi/maakunnan-liitto/jasenkunnat> (luettu 6.7.2014)
- Kinnunen, M. 2013. Runkona liikkeen saarnavirka. Teoksessa Hintsala, M.-A. & Kinnunen, M. (toim.): Tuoreet oksat viinipuussa. Helsinki: Kirjapaja.
- Kinnunen, U.-M. 2014. Musiikki luovuuden ilmentymänä. Teoksessa Hakulinen, J. & Soranta, J. (toim.): Musiikin lahja. Oulu: SRK.
- Kirjonen, J. 1995. Hurman ja ahdistuksen ristipaineissa. Hyvä Terveys 10 (6), 12-14.
- Koistinen, H. & Ylioinas, J. 2004. Säveliä susirajalta. Tutkimus Joensuun konservatorion toiminta-ajatuksen toteutumisesta ja toiminnan laadusta. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Koivunen, H. 1997. Hiljainen tieto. Helsinki: Otava.
- Kolari, R. 2002. Samanlaisia mutta silti niin erilaisia: Vanhoillislestadiolaiseen herätysliikkeeseen kuuluvien nuorten elämäntapa ja mediakulttuurin muodostuminen. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa Louhivuori, J, Paananen, P, Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen musiikkikasvatusseura FiSME r.y.
- Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13-15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts 79.

- Kosonen, E. 1996. Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Musiikkikasvatuksen lisensiaatintyö.
- Kosonen, E. 1992. Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen tutkielma.
- Kostka, M.J. 1984. An Investigation of Reinforcements, Time Use, and Student Attentiveness in Piano Lessons. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 32, No. 2 (Summer, 1984), pp. 113-122. Published by: Sage Publications, Inc. on behalf of MENC: The National Association for Music Education. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3344978>. Accessed: 11/02/2015 10:11.
- Krapu, Kari. 2005. Nivalassa harrastetaan. Teoksessa Isomaa, M.(toim.): Kalajokilaakson kotiseutuliiton julkaisu. Kalajokilaakson kotiseutuliitto.
- Kukko, E. 2014. Musiikki osana kristityn nuoren kasvua ja kehitystä. Teoksessa Hakulinen, J. & Soranta, J. (toim.): Musiikin lahja. Oulu: SRK.
- Kurkela, K. 1993. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynamiikka. Sibelius-Akatemian Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja n:o 11.
- Kurkela, K. & Tawaststjerna, E. T. 1999. Analyysi kuuden musiikkiopiston toiminnasta ja ajatuksia musiikin perusopetuksen järjestämiseksi. Teoksessa Heino, T. & Ojala, M.-L. (toim.) Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998. Helsinki: Yliopistopaino, 89-152.
- Kutuniva, M. 2003. Kaiken se kestää, kaikessa uskoo, kaikessa toivoo, kaikessa kärsii. Teoksessa Naskali P., Autti M., Keskitalo-Foley S., Korhonen A. & Kutuniva M (toim.): Tuulia – feministisiä näkökulmia lappilaiseen sukupuolikulttuuriin (s.61-80). Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 4. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kuusisaari Harri. 2003. Pelimannien perilliset. Keski-Pohjanmaan kamariorkesterin 30 vuotta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston musiikin laitos.
- Lahti, M. 2014. Terveellistä musisointia. Teoksessa Hakulinen, J. & Soranta, J. (toim.): Musiikin lahja. Oulu: SRK.
- Laine T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valla, R. (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Laine T. & Kuhmonen P. 1995. Filosofinen antropologia. Jyväskylä: Atena.
- Laivamaa, K. 2014. Viulistin ratkaisu – Juhani Holopaisen kaksi elämänvaihetta. Teoksessa Hakulinen, J. & Soranta, J. (toim.): Musiikin lahja. Oulu: SRK.
- Laki taiteen perusopetuksesta. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>.
- Latomaa, T. 2008. Ymmärtävä Psykologia: psykologia rekonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa: Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Laurila, J. 2000. Keski-Suomen konservatorio 1948-1999. Jyväskylä: Keski-Suomen konservatorion säätö.

- Lave, J. 1997. The culture of acquisition and the practice of understanding. Teoksessa D. Kirshner & J.A. Whitson (toim.) *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 17–35.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtonen, K. 2001. Paistaako musiikkioppilaitoksissa musta aurinko? *Psykologia* 36 (5), 306–315.
- Lehtonen, K. 1996. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 17.
- Lehtonen, K. 1986. Musiikki psyykkisen työskentelyn edistäjänä. *Turun yliopiston julkaisuja – Annales Universitatis Turkuensis sarja C*: 56.
- Lehtonen, K. 1982. Musiikin harrastus eri tekijäryhmien yhteistuloksena. *Turun yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, lisensiaattityö*.
- Leontjev, A.A. 1979. *Kieli ja ajattelu*. (suom. K. Helkama). Helsinki: Kansankulttuuri Oy.
- Lepper, M.R. & Henderlong, J. 2000. Turning "play" into "work and" work" into "play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. Teoksessa Sansone, C. & Harackiewicz, J.M. (toim.): *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance*, 257–307. San Diego: Academic Press.
- Leppänen, R. 2013. Raamatullisuuden juurakossa. Teoksessa Hintsala, M.-A. & Kinnunen, M. (toim.): *Tuoreet oksat viinipuussa*. Helsinki: Kirjapaja.
- Leskinen, K. 2016. Puhe (Ewa Tracz-Lejmanille) Jokilaaksojen musiikkiopiston konsertissa 8.5.2016.
- Linjakumpu, A. 2012. Haavoittunut yhteisö. Hoitokokoukset vanhoillilestadiisuudessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Lotti, T. 1988. Musikaalisuus ja musiikkiopinnot. Jäljittelyyn perustuva musikaalisuuden arviointi musiikkikoulun pääsykokeena ja opintomenestyksen ennustajana. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 119.
- Luhtasela, O. 2005. Kun musiikkiopistoa tehtiin. Julkaisematon kirjoitelma Ylivieskan seudun musiikkiopiston perustamisesta.
- MacLeod, R.B. & Napoles, J. 2012. Preservice Teachers' Perceptions of Teaching Effectiveness During Teaching Episodes With Positive and Negative Feedback. *Journal of Music Teacher Education* 22(1) 91–102. © National Association for Music Education 2012. Reprints and permission: [sagepub.com/journals](http://sagepub.com/journals). Permissions.nav DOI: 10.1177/1057083711429851. <http://jmt.e.sagepub.com>.
- Maehr, M. L., Pintrich, P. & Linnenbrink, E. A. 2002. Motivation and achievement. Teoksessa Colwell, R. & Richardson, C (toim.): *The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference*. Oxford: Oxford University Press.
- Maijala, P. 2003. Muusikon matka huipulle – soittamisen eksperttiys huippusoittajan itsensä kokemana. Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 20.

- Maijala, P. 1999. Minustako pianisti? Nuorten soitonopiskelijoiden musiikillisesta minäkäsityksestä. Kuopion yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Malmberg, L.-E. & Little, T.D. 2002. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.): Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 127-144.
- Manturzewska, M. 1990. A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, 18(2), 112-139.
- McDonald, K. B. 1988. Social and personality development: An evolutionary synthesis. New York: Plenum.
- Medley, D. 1977. Teacher competence and teacher effectiveness. Washington DC: American Associates of Colleges for Teacher Education.
- Meisgeier, C. 1994. Implications and applications of psychological type to educational reform and renewal. Proceedings of the first biennial international conference of education of the Center for applications of psychological type. Gainesville, FL: Center for applications of psychological type, 263-71.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Tutkijalaitos. International Methelp Oy. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 1997. Omaehtoinen oppiminen ja motiivirakenteet. Helsinki: Opetushallitus. Tutkimus 3.
- Mills, J. & Smith, J. 2003. Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*, 20, 5-27. doi:10.1017/S0265051702005260.
- Morgan, C. 1998. Instrumental music teaching and learning: A life history approach. Unpublished doctoral dissertation, University of Exeter, UK.
- de la Motte-Haber, H. 1985. Handbuch der Musikpsychologie. Laaber: Laaber-Verlag.
- Moustakas, C.E. 1966. The Authentic Teacher. Howard A. Doyle Publishing Company.
- Murtoperä, M. 2014. Kanttorina kirkossamme. Teoksessa Hakulinen, J. & Soranta, J. (toim.): Musiikin lahja. Oulu: SRK.
- Musiikkioppilaitostyöryhmän muistio. 1997. Opetusministeriön työryhmien muistioita 24: 1997. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Mäkinen, J. 2009. Ajatuksia kouluelämästä. Teoksessa Junes, S. & Vänttilä, S. (toim.): Valinnan paikka. Kirja nuorelle. Oulu: SRK.
- Nenonen, H. 2013. Vanhoillislestadiolaisen etiikan piirteitä. Teoksessa Hintsala, M.-A. & Kinnunen, M. (toim.): Tuoreet oksat viinipuussa. Helsinki: Kirjapaja.
- Neuhaus, H. 1986. Pianonsoiton taide. Suom. A. Gothoni. Toinen painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Niemelä, K. & Salomäki, H. 2006. Herätysliikkeet 2000-luvun kirkollisessa kentässä. *Teologinen Aikakauskirja* 4/2006, 316-333.

- Niitamo, P. 2002. Tunneperäinen ja tietoperäinen motivaatio. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.): Mikä meitä liikuttaa. Jyväskylä: PS-Kustannus, 40–52.
- North, A., Hargreaves D., Tarrant, M. 2002. Social psychology and music education. Teoksessa Colwell, R. & Richardson, C. (toim.): The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the music educators national conference. Oxford: Oxford University Press.
- Nurmimäki, R. 2014. Musiikki – monipuolinen taitoaine koulussa. Teoksessa Hakulinen, J. & Soranta, J. (toim.): Musiikin lahja. Oulu: SRK.
- Nykänen, T. 2012. Kahden valtakunnan kansalaiset. Vanhoillislestadiolaisuuden poliittinen teologia. Acta Universitatis Lapponiensis 237.
- Obukhova, L. F. & Korepanova, I. A. 2009. The zone of proximal development. A spatiotemporal model. Journal of Russian & East European Psychology 47 (6), 19–42.
- Pajamo, R. 2007. Musiikkiopistosta musiikkiyliopistoksi. Sibelius-Akatemia 125 vuotta. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Palola, A.-P. 2014. Mistä on tultu ja mihin ollaan menossa? – SRK:n äänitetuotannon päälinjoja. Teoksessa Hakulinen, J. & Soranta, J. (toim.): Musiikin lahja. Oulu: SRK.
- Palola, A.-P. 2010. Kahden kuoren suojassa. Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistyksen historia osa 1. Oulu: SRK.
- Papert, S. 1993. Children's machine: Rethinking school in the age of computer. New York: Basic Books.
- Parkes, K.A. & Wexler, M. 2012. The Nature of Applied Music Teaching Expertise: Common Elements Observed in the Lessons of Three Applied Teachers. Bulletin of the Council for Research in Music Education, No. 193 (SUMMER 2012), pp. 45-62. Published by: University of Illinois Press on behalf of the Council for Research in Music Education. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/10.5406/bulcouresmusedu.193.0045>. Accessed: 12/02/2015 05:12
- Paterson, S. 2007. Education - Person to Person: The Teacher-Student Relationship. **American Recorder** 48.3 (May 2007): 12-13.
- Patrik, B. C., Skinner, E. A. & Connell, J. P. 1993. What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. Journal of Personality and Social Psychology, 65, 781–791.
- Paulhus, D.L. & Morgan, K.L. 1997. Perceptions of intelligence in leaderless groups: The dynamic effects of shyness and acquaintance. Journal of personality and social psychology 72/3 (1997), 581-91.
- Pekkarinen, H. 2012. Opetustyöni perusta sellonsoiton tekniikassa ja sellomusiikin omaksumisessa. Opinnäytetyö. Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakoulutus.
- Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa: Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

- Perälä, Hannu. 1993. Kuinka rakennetaan kärjellään seisova pyramidi? Musiikkioppilaitosjärjestelmä 1950 – 1990 -lukuilla. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos. Musiikkitieteen pro gradu.
- Peterson, R. A. & Kern, R. G. 1996. Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore. *American Sociological Review* 61: 5, 900–907.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suom. S. Palmgren. Juva: WSOY.
- Piaget, J. 1959. *The language and thought of the child*. Third edition. London: Routledge.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. *Lapsen psykologia*. Suom. M. Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Pike, P.D. 2014. Empowering Young Students To Practice Successfully. *American music teacher*. April/May 2014.
- Pitts, S., Davidson, J., & McPherson, G. (2000). Models of success and failure in instrumental learning: Case studies of young players in the first 20 months of learning. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 146, 51-69.
- Pohjois-Pohjanmaan kulttuurin kehittämissuunnitelma. 1992. Oulu: Pohjois-Pohjanmaan seutukaavaliitto.
- Pomeroy, E. 1999. The teacher-student relationship in secondary school: Insights from excluded students. *British Journal of Education* 20 (4), 465–482.
- Prawat, R.S. 1996. Constructivisms, modern and postmodern. *Educational Psychologist* 31, 215–225.
- Presland, C. 2005. Conservatoire student and instrumental professor: the student perspective on a complex relationship. *B. J. Music Ed.* 2005 22:3, 237–248. Copyright © 2005 Cambridge University Press. doi:10.1017/S0265051705006558.
- Price, H. E. 1989, March. Assessment of sequential patterns of instruction in music: A preliminary investigation. Paper presented at the National Conference on Music and Technology, Nashville, TN.
- Pudas, M. 2009. Juttuhetkiä ja tekstiviestejä. Teoksessa Junes, S. & Vänttilä, S. (toim.): *Valinnan paikka*. Kirja nuorelle. Oulu: SRK.
- Pyysaari, T. 2009. Ihana, kipeä ystävyys. Teoksessa Junes, S. & Vänttilä, S. (toim.): *Valinnan paikka*. Kirja nuorelle. Oulu: SRK.
- Rantala, O. 2014. Musiikki ei elä tyhjiössä. Teoksessa Hakulinen, J. & Soranta, J. (toim.): *Musiikin lahja*. Oulu: SRK.
- Ratilainen, H. 2009. Median valta, kuluttajan vastuu. Teoksessa Junes, S. & Vänttilä, S. (toim.): *Valinnan paikka*. Kirja nuorelle. Oulu: SRK.
- Rauhala, L. 2009. *Henkinen ihminen*. Helsinki: Gaudeamus. Helsinki University Press.
- Rauhala, L. 2005. *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1998. *Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Rauhala, N. 2014. Siionin laulut ja virret – pienoissaarvoja. Teoksessa Hakulinen, J. & Soranta, J. (toim.): *Musiikin lahja*. Oulu: SRK.
- Regelski, T.A. 1975. *Principles and problems of music education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Rife, N. A., Shnek, Z. M., Lauby, J. L., & Lapidus, L. B. (2001). Children's satisfaction with private music lessons. *Journal of Research in Music Education*, 49(1), 21-32.
- Ritaluoto, Aimo J. 1996. *Soikoon musiikki laadukkaasti. Suomen musiikkioppilaitosten liitto 40 vuotta*. Helsinki: SML.
- Rogers, C. 1969. *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rostvall, A.-L. & West, T. 2003. Analysis of Interaction and Learning in Instrumental Teaching. *Music Education Research*, Vol. 5, No. 3, November 2003.
- Ruoho, A. 2013. *Päästä meidät pelosta. Hengellinen väkivalta uskonnollisissa yhteisöissä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Nemo.
- Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Rusava, P. 2014. Musiikinopiskelijan kohtaamia kysymyksiä. Teoksessa Hakulinen, J. & Soranta, J. (toim.): *Musiikin lahja*. Oulu: SRK.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000a. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000b. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000c. When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. Teoksessa Sansone, C. & Harackiewicz, J.M. (toim.): *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance* (s. 14-54). San Diego: Academic Press.
- Ryans, D.G. 1960. Characteristics of teachers: Their description, comparison and appraisal: a research study. *American council on Education*, 1960, 256.
- Salminen, K. 1989. *Musiikkimakujen muotoutuminen: musiikkikulttuuriin sosiaalistuminen ja enkulturaation ongelmat*. Helsinki: Yleisradio.
- Salomäki, H. 2010. Herätysliikkeisiin sitoutuminen ja osallistuminen. Helsinki: Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 113.
- Satoma, P. 2014. Lutherin ajatuksia musiikista. Teoksessa Hakulinen, J. & Soranta, J. (toim.): *Musiikin lahja*. Oulu: SRK.
- Savela-Kananoja, Senni. 1998. *Musiikkiopistonopettajat Mossessa*. Teoksessa: Ylivieskan seudun musiikkiopisto: Alavieska, Kalajoki, Pyhäjoki, Reisjärvi, Sievi, Ylivieska: 30 vuotta musiikkikasvatustyötä. Ylivieska: Ylivieskan seudun musiikkiopiston kannatusyhdistys.
- Schmidt, C. P. 1989. Individual differences in perception of applied music teaching feedback. *Psychology of Music*, 17(2), 110-112.



- Schmidt, C. P., & Stephans, R. 1991. Locus of control and field dependence as factors in students evaluations of applied music instruction. *Perceptual and motor skills*, 73(1), 131-136.
- Schon, D. A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. 2000. Den reflekterande praktiker. *Klim*.
- Siebenaler, D.J. 1997. Analysis of Teacher-Student Interactions in the Piano Lessons of Adults and Children. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 45, No. 1 (Spring, 1997), pp. 6-20. Published by: Sage Publications, Inc. on behalf of MENC: The National Association for Music Education. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3345462>. Accessed: 11/02/2015 09:28.
- Siirilä, Aila. 1988. Duurisäveliä Kalajoen alajuoksulta. Teoksessa: Ylivieskan seudun musiikkiopisto: musiikkikasvatusta 1968-1988. Ylivieska: Ylivieskan seudun musiikkiopiston kannatusyhdistys.
- Sink, P. 2002. Behavioral research on direct music instruction. Teoksessa Colwell, R. & Richardson, C. (toim.): *The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the music educators national conference*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinkkonen, J. 1990. Pienistä pojista kunnan miehiä. Helsinki: WSOY.
- Skinnari, Simo. 2004. *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sloboda, J. 1987. What can the psychology of music tell musicians? M. Henson (toim.): *Musical awareness*. Huddensfield Polytechnic, 23-35.
- Sloboda, J. & Davidson, J. 1996. The young performing musician. Teoksessa Deliège, I. & Sloboda, J. (toim.): *Musical beginnings: origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J.A. & Howe, M.J.A. 1992. Transitions in the Early Musical Careers of Able Young Musicians: Choosing Instruments and Teachers. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 40, No. 4 (Winter, 1992), 283-294. Published by: Sage Publications, Inc. on behalf of MENC: The National Association for Music Education. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3345836>.
- Sloboda, J., & Howe, M. 1991. Biographical precursors of musical excellence: An interview study. *Psychology of Music*, 19(1), 3-21.
- Sosniak, L. A. 1990. The tortoise, the hare, and the development of talent. In M. Howe (Ed.), *Encouraging the development of exceptional skills and talents*, 149-164. Leicester: The British Psychological Society.
- Sosniak, L. A. 1985. Learning to be a concert pianist. In B. S. Bloom, *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine, 19-67.
- Speer, D.R. 1994. An Analysis of Sequential Patterns of Instruction in Piano Lessons. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 42, No. 1 (Spring, 1994), 14-26. Published by: Sage Publications, Inc. on behalf of MENC: The National Association for Music Education. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3345333>. Accessed: 12/02/2015 03:37.

- Stefani, G. 1985. Musiikillinen kompetenssi. Miten ymmärrämme ja tuotamme musiikkia. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja, nro 3.
- Suomen evakelis-luterilaisen kirkon katekismus. 1948. Kristinoppi lyhyesti esitettynä.  
<https://armonalla.files.wordpress.com/2013/11/kristinoppi.pdf>.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Syntyneet [verkkojulkaisu].  
 ISSN=1798-2391. 2013, Liitetaulukko 1. Kokonaishedelmällisyysluku maakunnittain 2003–2013. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 4.7.2014].  
 Osoitteessa: [http://tilastokeskus.fi/til/synt/2013/synt\\_2013\\_2014-04-08\\_tau\\_001\\_fi.html](http://tilastokeskus.fi/til/synt/2013/synt_2013_2014-04-08_tau_001_fi.html)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Syntyneet [verkkojulkaisu].  
 ISSN=1798-2391. 2013, Liitekuvio 3. Kokonaishedelmällisyysluku kunnittain vuosilta 2009–2013 . Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 4.7.2014].  
 Osoitteessa: [http://tilastokeskus.fi/til/synt/2013/synt\\_2013\\_2014-04-08\\_kuv\\_003\\_fi.html](http://tilastokeskus.fi/til/synt/2013/synt_2013_2014-04-08_kuv_003_fi.html)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Työssäkäynti [verkkojulkaisu].  
 ISSN=1798-5528. työttömien taustat 2013, Liitetaulukko 2. 18–64-vuotiaiden työllisten työttömäksi jäämisen riski (%) sukupuolen, ikäryhmän ja maakunnan mukaan vuonna 2013 . Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 6.7.2014]. Osoitteessa:  
[http://tilastokeskus.fi/til/tyokay/2013/02/tyokay\\_2013\\_02\\_2014-06-05\\_tau\\_002\\_fi.html](http://tilastokeskus.fi/til/tyokay/2013/02/tyokay_2013_02_2014-06-05_tau_002_fi.html)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Työssäkäynti [verkkojulkaisu].  
 ISSN=1798-5528. työttömien taustat 2012, Liitekuvio 1. Taloudellinen huoltosuhde maakunnittain 2012 . Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 4.7.2014]. Osoitteessa:  
[http://tilastokeskus.fi/til/tyokay/2012/03/tyokay\\_2012\\_03\\_2014-03-21\\_kuv\\_001\\_fi.html](http://tilastokeskus.fi/til/tyokay/2012/03/tyokay_2012_03_2014-03-21_kuv_001_fi.html)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestön koulutusrakenne [verkkojulkaisu].  
 ISSN=1799-4586. 2012, Liitekuvio 4. 20 vuotta täyttäneen väestön koulutustaso kunnittain 2012 (kartta) . Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 4.7.2014]. Osoitteessa:  
[http://tilastokeskus.fi/til/vkour/2012/vkour\\_2012\\_2013-12-04\\_kuv\\_004\\_fi.html](http://tilastokeskus.fi/til/vkour/2012/vkour_2012_2013-12-04_kuv_004_fi.html)
- Sutinen, P. 2014. Esitelmä ”Venäläinen viulukoulu Suomessa” Suomen jousisoitinopettajat ry:n vuorovaikutuspäivillä Oulun musiikkikeskuksessa 8.2.2014.
- Swann, W.B. Jr. & Rentfrow, P.J. 2001. Blirtatiousness: cognitive, behavioral and psychological consequences of rapid responding. *Journal of personality and social psychology* 81/6 (2001), 1160-75.
- Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetus suunnitelman perusteet 2002. [http://www.oph.fi/download/123013\\_musiik\\_tait\\_ops\\_2002](http://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002).

- Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja pedagogiikan toimivuus. 2012. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 57.
- Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. 1998. Students' perceptions of teacher interpersonal style: The front of the classroom as the teacher's stage. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 607-617.
- Talonen, J. 2004. Raamatuntulkinta Suomen herätysliikkeissä. – Raamattu ja kirkon usko tänään. Synodaalikirja 2004. Tampere: Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 87, 108-127.
- Thorne, A. 1987. The press of personality: A study of conversations between introverts and extraverts. *Journal of personality and social psychology* 53/4, 718-26.
- Tikka, S. 2005. "...joskus sitä oikein eläytyy siihen musiikkiin..." Soittamisen motivaatio ylivieskalaisilla 14-15 -vuotiailla musiikkiopiston oppilailta. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma. Tilastokeskus, kunnallisvaalit 1976-2012, puolueiden kannatus. <http://193.166.171.75/Dialog/Saveshow.asp> (viitattu 5.7.2014)
- Toivola, Antti. 1988. Teema ja kehittäminen. Teoksessa: Ylivieskan seudun musiikkiopisto: musiikkikasvatusta 1968-1988. Ylivieska: Ylivieskan seudun musiikkiopiston kannatusyhdistys.
- Toivola, Antti. 1998. Anekdootteja Antilta. Teoksessa: Ylivieskan seudun musiikkiopisto: Alavieska, Kalajoki, Pyhäjoki, Reisjärvi, Sievi, Ylivieska: 30 vuotta musiikkikasvatustyötä. Ylivieska: Ylivieskan seudun musiikkiopiston kannatusyhdistys.
- Toom, A. 2008. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa Toom, A., Onnismaa J. & Kajanto, A. (toim.): Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Helsinki: Kansanvalistusseuran ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja.
- Tracz-Lejman, E. 2014. Tallennettu haastattelu itäeurooppalaisesta musiikkikoulutusjärjestelmästä 24.4.2014.
- Tulamo, K. 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä: tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 2.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuomi-Nikula, L. 2016. Särmiä ja sydäntä! 50 vuotta musiikin opetusta iloksija ammatiksi Keski-Pohjanmaalla. Kokkola: Keski-Pohjanmaan konservatorio.
- Tuovila, A. 2003. "Mä soitan ihan omasta ilosta!" Pitkittäinen tutkimus 7-13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Sibelius-Akatemia. *DocMus-yksikkö*. *Studia Musica* 18.
- Tynjälä, Päivi. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uljens, M. 1997. School didactics and learning. A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory. Hove, East Sussex: Psychology Press.

- Vainikka, L. 2001. Yrkältä iltakylään. Vanhoillislestadioallisen herätysliikkeen opin korostukset ja liikkeeseen kuuluvien nuorten elämäntapa. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senècal, C. & Vallières, E.F. 1992. The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and motivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Valo, J. 2016. Tinkimättömän työnteon tulokset kantavat vuosikymmenien päähän. Teoksessa Tuomi-Nikula, L. (toim.): Särmää ja sydäntä! 50 vuotta musiikin opetusta iloksija ammatiksi Keski-Pohjanmaalla. Kokkola: Keski-Pohjanmaan konservatorio.
- Varto J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Venesperä, R. 2006. Yhteys leijuu ympärillä: nuorison sitouttaminen vanhoillislestadiolaisuuteen. Helsingin yliopisto. Teologinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Veteläinen, M. 2007. Elämänpolulla – perhekäsitys vanhoillislestadiolaisuudessa. Helsingin yliopisto. Teologinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Vilkuna, K. 1965. Teoksessa: Keski-Pohjanmaa (toim. Isohanni, E., Kyrölä, V., Määttä V.S). Kokkola: Keski-Pohjanmaan Maakuntaliitto.
- Virrankoski, P. 1997. Pohjanlahden ja Suomenselän kansaa. Kahdeksan vuosisataa Keski-Pohjanmaan historiaa. Kokkola: Keskipohjanmaa-säätiö.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. (suom. K. Helkama ja A. Koski-Jännes). Prisma-tietokirjasto – Psykologia. Espoo: Weilin+Göös kirjapaino.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (Toim. Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1978a. Interaction between learning and development. Teoksessa: Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (toim.): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1978b. Internalization of higher psychological functions. Teoksessa: Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (toim.): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1971. *The psychology of art*. Cambridge: MIT Press.
- Vähäsarja, E. 2015. Näin sen näin ja koin. Tarinoita taipaleeltani. Karvoskylä: Erkki Vähäsarja.
- Vänttinen, M. 1996. Vaiennut viulu eli ”jalot” opinnot ja niiden päätyminen. Opintojen keskeyttämisen teoreettista tarkastelua sekä huomioita musiikkiopintojen jättämisestä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Syventävien opintojen tutkielma.
- Wagner, M. J., & Strul, E. P. 1979. Comparisons of beginning versus experienced elementary music educators in the use of teaching time. *Journal of Research in Music Education*, 27, 113-125.

- Wentzel, K. 1996. Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. Teoksessa Juvonen, J. & Wentzel, K. R. (toim.) *Social motivation: Understanding children's school adjustment*, 226–247. New York: Cambridge University Press.
- Wiirilinna, J. 2005. Keski-Pohjanmaan liitto - Kymmenen vuotta maakunnallista edunvalvontaa, aluekehittämistä ja aluesuunnittelua. Kokkola: Keski-Pohjanmaan liitto.
- Wolfe, D. E., & Jellison, J. A. 1990. Music and elementary education students' evaluations of music-teaching scripts. *Journal of Research in Music Education*, 38, 311-321.
- Woody, R. H. 2004. The Motivations of Exceptional Musicians. *Music Educators Journal*, 00274321, Jan2004, Vol. 90, Issue 3.
- Yarbrough, C., & Price, H. E. 1989. Sequential patterns of instruction in music. *Journal of Research in Music Education*, 37, 179-187.
- Ylivieskan seudun musiikkiopiston opetussuunnitelma. 2006.
- Ylivieskan seudun musiikkiopiston vuosikertomus toimintavuodelta 1968. Johtokunnan hyväksymä 28.11.1968.
- Zaretskii, V. K. 2008. Eversisticeskii potentsial ponyatiya "zona blizhaishego razvitiya" [Heuristic potential of the concept of the zone of proximal development]. *Voprosy psikhologii* 6, 13–25.
- Zhukov, K. 2008. Exploring the content of instrumental lessons and gender relations in Australian higher education. *B. J. Music. Ed.* 2008 25:2, 159–176. Copyright C \_ 2008 Cambridge University Press. doi:10.1017/S0265051708007900.
- Zuckerman, G. 2007. Children's initiative as a developmental factor. *Journal of Russian and East European Psychology* 45 (3), 3–93.

## LIITTEET

### LIITE 1

#### SOITONOPETTAJAN VAIKUTUS SOITTAMISEN MOTIVAATIOON

Jyväskylän yliopisto, musiikin laitos 2012

Tämä kysely on osa tutkimusta, jolla pyritään selvittämään soitonopettajan merkitystä musiikkiopistossa opiskelevien oppilaiden soittamisen motivaatioon. Kyselyllä kerätään tietoa oppilaiden kokemuksista, asenteista ja toiveista koskien musiikkiopistossa annettavaa soitonopetusta.

Kyselylomakkeet palautetaan nimettöminä, joten voit vastata niihin täysin rehellisesti, ilman että henkilöllisyytesi paljastuu.

#### 1. TAUSTATIEDOT

SUKUPUOLI: (Ympyröi.) 1. tyttö 76,1 % 2. poika 23,9 %

SYNTYMÄVUOSI: (iän ka. 13,21 v.)

ASUINPAIKKAKUNTA: 17 eri kuntaa

VANHEMPIEN KOULUTUS: (Rastita sopivin vaihtoehto.)

	äiti	isä
1. peruskoulu / kansa- tai kansalaiskoulu	2,8 %	9 %
2. lukio / ammattioppilaitos	40,8 %	50,7 %
3. ammattikorkeakoulu / yliopisto	56,3 %	40,3 %

SISARUKSET: Perheessämme on yhteensä (ka.) 5 lasta. (Kirjoita lukumäärä)  
Lapsista (ka.) 2,5 opiskelee tai on aiemmin opiskellut musiikkiopistossa.

#### 2. MILLAISESTA MUSIIKISTA PIDÄT?

Ympäröi jokaiselta riviltä se numero, joka parhaiten vastaa mielipidettäsi.

- 1 = en pidä lainkaan  
2 = enimmäkseen en pidä  
3 = en osaa sanoa  
4 = pidän jonkin verran  
5 = pidän paljon

	en pidä (%)					pidän (%)
	1	2	3	4	5	
klassinen musiikki, ooppera .....	14	19	16	27	23	
hengellinen musiikki (mm. gospel) .....	15	19	28	23	15	
kansanmusiikki .....	14	23	27	28	8	
jazz, blues .....	31	14	22	23	11	
elokuva- / viihdemusiikki .....	15	10	15	36	25	
iskelmämusiikki .....	28	18	22	20	12	
pop .....	25	9	10	13	44	
rock .....	30	9	16	24	22	
heavy .....	44	18	17	13	9	
rap, hip hop .....	29	14	18	16	23	
lastenmusiikki .....	13	20	24	30	14	
muu, mikä? .....	(14 % vastasi)					

**3. ONKO MUSIIKKIOPISTOSSA SOITTAMINEN HARRASTUKSISTASI: (Ympyröi sopivin vaihtoehto.)**

- |                               |      |
|-------------------------------|------|
| 1. tärkein                    | 39 % |
| 2. yksi tärkeimmistä          | 48 % |
| 3. harrastus toisten joukossa | 13 % |

**4. MUUT MUSIIKKIHARRASTUKSESI: (Ympyröi itseesi sopivat vaihtoehdot.)**

- |   |      |   |      |
|---|------|---|------|
| 1. ei muita musiikkiharrastuksia          | 9 %  | 6. musiikinkuuntelu                       | 77 % |
| 2. kuorolaulu                             | 21 % | 7. konserteissa käyminen                  | 40 % |
| 3. bändisoitto / -laulu                   | 18 % | 8. säveltäminen / omien biisien tekeminen | 18 % |
| 4. soitto-/laulutunnit kansalaisopistossa | 11 % | 9. muu, mikä? _____                       | 9 %  |
| 5. kansanmusiikkiyhdyt                    | 3 %  |   |      |

**5. MINKÄLAISTA MUSIIKKIA KUUNTELET VAPAA-AJALLASI?**

- |                          |      |                             |      |
|--------------------------|------|-----------------------------|------|
| 1. en kuuntele musiikkia | 3 %  | 6. jazzia                   | 11 % |
| 2. klassista musiikkia   | 40 % | 7. iskelmä-/viihdemusiikkia | 32 % |
| 3. hengellistä musiikkia | 24 % | 8. pop-/rock-musiikkia      | 56 % |
| 4. kansanmusiikkia       | 12 % | 9. muuta, mitä? _____       | 18 % |
| 5. lastenmusiikkia       | 26 % |                             |      |

**6. VANHEMPIESI MUSIIKKIHARRASTUKSET: (Rastita sopivat vaihtoehdot.)**

- |  |      |      |
|--|------|------|
|  | äiti | isä  |
| 1. ei harrasta musiikkia .....                                     | 9 %  | 18 % |
| 2. musiikinkuuntelu .....  | 84 % | 76 % |
| 3. konserteissa käyminen .....                                     | 59 % | 38 % |
| 4. kuorolaulu .....  | 19 % | 5 %  |
| 5. instrumentin soittaminen / yksinlaulu .....                     | 34 % | 23 % |
| 6. säveltäminen / biisien tekeminen .....                          | 3 %  | 4 %  |
| 7. on opiskellut musiikkiopistossa .....                           | 23 % | 9 %  |
| 8. on opiskellut soittamista / laulamista kansalaisopistossa ..... | 33 % | 13 % |
| 9. on ammattimuusikko / musiikinopettaja .....                     | 7 %  | 3 %  |

**7. MINKÄ IKÄISENÄ ALOITIT SOITTAMISEN MUSIIKKIOPISTOSSA? (ka.) 8,61-vuotiaana****8. INSTRUMENTTISI (=SOITTIMESI) MUSIIKKIOPISTOSSA: \_\_\_\_\_****9. KUKA VALITSI INSTRUMENTIN, JOTA ALOIT OPISKELLA MUSIIKKIOPISTOSSA? (Ympyröi.)**

- |                          |      |  |      |
|--------------------------|------|--|------|
| 1. valitsin itse         | 68 % | 3. musiikkiopistosta ehdotettiin                       | 9 %  |
| 2. vanhempani valitsivat | 11 % | 4. joku muu valitsi, kuka? (yhdessä vanhempien kanssa) | 10 % |

**10. SOITONOPETTAJASI SUKUPUOLI (Ympyröi.)**

- |           |        |         |        |
|-----------|--------|---------|--------|
| 1. nainen | 60,5 % | 2. mies | 39,5 % |
|-----------|--------|---------|--------|

**Ympyröi seuraavista väittämistä se vaihtoehto, joka vastaa parhaiten mielipidettäsi.**

Vastausvaihtoehdot:

**1 = täysin eri mieltä**

**2 = jokseenkin eri mieltä**

**3 = en osaa sanoa**

**4 = jokseenkin samaa mieltä**

**5 = täysin samaa mieltä**

#### 11. VUOROVAIKUTUS SOITONOPETTAJAN KANSSA

	eri mieltä (%)			samaa mieltä (%)	
	1	2	3	4	5
1. Opettajani on mukava. ....	1	0	3	21	75
2. Juttelen opettajan kanssa tunneilla muustakin kuin soittamisesta. ....	1	8	9	36	45
3. Jos en ymmärrä mitä opettaja tarkoittaa, kysyn sitä häneltä. ....	0	2	5	27	66
4. Jännitän soittotunneille menemistä. ....	62	23	5	8	1
5. Saan opettajaltani riittävästi palautetta soittotaitoni edistymisestä. ....	1	4	9	25	61
6. Uskallan sanoa ääneen, jos olen eri mieltä opettajan kanssa. ....	4	9	26	31	30
7. Opettajani on innostava. ....	1	4	11	26	57
8. Opettaja kyselee minun mielipiteitäni ja saan tulkita soittamiani kappaleita niin kuin itse haluan. ....	5	12	25	31	27
9. Opettajani pitää minua hyvänä soittajana. ....	1	1	22	37	39
10. Opettajani osoittaa minulle selvästi, milloin hän on tyytyväinen soittooni. ....	1	2	5	28	65
11. Opettajani kyselee, mitä minulle kuuluu. ....	5	6	6	27	57
12. Opettajani ei ole kärsivällinen. ....	67	12	9	8	4
13. Opettajani on huumorintajuinen. ....	2	6	15	27	50
14. En kerro opettajalle henkilökohtaisista asioistani. ....	10	23	28	20	20
15. Opettajani ei luota minun musiikillisiin kykyihini. ....	64	14	17	1	3
16. Jos olen vihainen tai pettynyt, näytän sen opettajalleni. ....	38	22	27	12	2
17. Olen soittotunneilla oma, vapautunut itseni. ....	3	6	14	39	39
18. En uskalla esittää soittotunneilla omia näkemyksiäni kappaleiden tulkinnasta. ....	30	24	23	14	9
19. Opettajani kehuu minua kun soitan hyvin tai olen oppinut uutta. ....	0	2	4	17	77
20. En halua tuottaa opettajalleni pettymystä. ....	1	2	14	29	54
21. Minulla on usein paha mieli, kun lähden pois soittotunnilta. ....	73	14	9	2	1
22. Olen vaihtanut opettajaa omasta tahdostani. (Ympyröi.) 1. kyllä 6 % 2. en 94 %					
23. Opettajani ja vanhempani pitävät yhteyttä toisiinsa: (Ympyröi sopivin vaihtoehto.)					
1. joka viikko				16 %	
2. 1-2 kertaa/kk				30 %	
3. 1-2 kertaa lukukaudessa (=syys/kevätlukukausi)				31 %	
4. 1-2 kertaa lukuvuodessa				17 %	
5. ei koskaan				6 %	



**12. OHJELMISTO**

	eri mieltä (%)					samaa mieltä (%)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Opettajan antamat läksykappaleet ovat mukavia. ....	1	5	12	48	35					
2. Soitan mielelläni etydejä (teknikkaharjoituksia). ....	4	12	29	38	17					
3. Opettajan antamat soittoläksyt ovat liian vaikeita. ....	38	42	15	5	1					
4. Opettajani pyytää minua valitsemaan itse soitettavia kappaleita. ....	22	15	22	27	14					
5. Tuon / valitsen itse mieleisiäni kappaleita soittotunnille. ....	39	21	18	15	7					
6. Soitan mielelläni asteikoita. ....	18	21	26	24	11					
7. Opettajan antamat soittoläksyt ovat liian helppoja. ....	38	31	25	4	1					
8. Opettaja antaa minulle liian paljon soittoläksyjä. ....	51	28	13	7	1					
9. Opettajan antamat kappaleet ovat tylsiä. ....	50	21	20	8	2					
10. Minkä tyylistä musiikkia olet soittanut soittotunneillasi? (Ympyröi sopivat vaihtoehdot.)										
1. klassista musiikkia	81 %	5. iskelmä-/viihdemusiikkia	21 %							
2. kansanmusiikkia	46 %	6. jazzia	20 %							
3. lastenlauluja	52 %	7. hengellistä musiikkia	13 %							
4. pop-/rock-musiikkia	20 %	8. muuta, mitä? _____	5 %							

## 11. Millaista musiikkia soitat / soittaisit mieluiten omalla instrumentillasi? (Ympyröi sopivat vaihtoehdot.)

1. klassista musiikkia	64 %	5. iskelmä-/viihdemusiikkia	29 %
2. kansanmusiikkia	29 %	6. jazzia	24 %
3. lastenlauluja	32 %	7. hengellistä musiikkia	15 %
4. pop-/rock-musiikkia	37 %	8. muuta, mitä? _____	5 %

**13. ESIINTYMINEN**

	eri mieltä (%)					samaa mieltä (%)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Soitan usein oppilaskonserteissa. ....	12	15	18	29	27					
2. Olen soittanut monesti opettajani järjestämässä luokkakonserteissa. ....	32	10	21	14	23					
3. Opettajani mielestä on tärkeää, että esiintymiseni onnistuvat hyvin. ....	4	6	33	25	32					
4. Esiintymisessä on tärkeintä välttää virheitä. ....	15	16	26	26	17					
5. Haluan, että muut huomaavat kuinka hyvin osaan soittaa. ....	11	11	28	34	16					
6. Jännitän esiintymistä. ....	7	16	24	30	24					
7. Opettajani antaa minulle esiintymiseni jälkeen asiallista palautetta. ....	3	1	15	29	53					
8. Oppilaskonsertissa esiintyminen on hyvä päämäärä harjoitella kappale valmiiksi. ....	5	2	20	23	51					
9. Opettajani on pyytänyt minua esiintymään musiikkiopiston ulkopuolisiin tilaisuuksiin. ....	39	6	14	16	25					
10. Esiintymisillä tuotan iloa kuulijoille. ....	1	1	24	28	46					
11. Oppilaskonsertit ovat hyvä tilaisuus saada esiintymiskokemusta. ....	0	1	7	26	67					
12. Esiintymiseni on mukavaa. ....	28	20	21	20	17					
13. Esiintyminen on mukavaa. ....	2	9	20	34	35					
14. Esiintymisessä keskityn musiikin tulkitsemiseen. ....	3	4	30	35	29					
15. Minulla on huonoja kokemuksia esiintymisistäni. ....	42	23	16	13	7					
16. Opettajani on järjestänyt minut osallistumaan soittokilpailuun. ....	88	2	4	2	4					
17. Opettajani ei kannusta minua esiintymään. ....	73	12	10	3	2					

**14. YHTEISSOITTO**

	eri mieltä (%)			samaa mieltä (%)	
	1	2	3	4	5
1. Opettajani on järjestänyt minulle usein yhteissoittoa toisten kanssa.	20	11	14	23	33
2. Soitan kavereiden / sisarusteni kanssa samassa yhteissoittoryhmässä.	48	7	9	12	25
3. Opettaja auttaa minua yhteissoittokappaleiden / orkesteristemmojen harjoittelussa.	13	3	20	24	41
4. Olen saanut musiikkiopiston toiminnan piiristä uusia ystäviä.	15	10	11	25	39
5. Kaverini eivät ole kiinnostuneita soittoharrastuksestani.	23	22	31	18	6
6. Kaverit innostavat minua soittamaan.	16	13	34	22	16
7. Soittelen kavereideni kanssa yhdessä myös vapaa-ajalla.	33	12	15	23	17
8. Minulla ei ole kavereita musiikkiopistossa.	70	14	6	6	4
9. Olen kokenut upeita elämyksiä soittaessani ryhmässä / orkesterissa.	11	7	34	18	31
10. Yhteissoittoryhmät, joissa soitan / olen soittanut musiikkiopistossa: (Ympyröi sopivat vaihtoehdot.)					
1. duo (= kahdestaan jonkun toisen kanssa)	47 %				
2. muu kamariyhtye (= yhtye, joka soittaa ilman johtajaa)	22 %				
3. kansanmusiikkiryhmä	8 %				
4. jousiorkesteri	17 %				
5. puhallinorkesteri	18 %				
6. sinfoniaorkesteri	18 %				
7. bändi	12 %				
8. en ole koskaan soittanut toisten kanssa musiikkiopistossa	21 %				
11. Minkä tyylistä musiikkia olet soittanut yhteissoittotunneillasi? (Ympyröi sopivat vaihtoehdot.)					
1. klassista musiikkia	70 %	5. iskelmä-/viihdemusiikkia	24 %		
2. kansanmusiikkia	43 %	6. jazzia	16 %		
3. lastenlauluja	46 %	7. hengellistä musiikkia	16 %		
4. pop-/rock-musiikkia	21 %	8. muuta, mitä?	5 %		

**15. TASOSUORITUKSET**

1. Viimeisin tasosuoritukseni: (Ympyröi.)					
1. perustaso 1	35 %	2. perustaso 2	22 %	3. perustaso 3	12 %
4. opistotaso	5 %	5. en ole suorittanut tasosuorituksia	26 %		
	eri mieltä (%)			samaa mieltä (%)	
	1	2	3	4	5
2. Suoritan mielelläni tasosuorituksia (=tutkintoja).	9	10	24	33	25
3. Opettajan mielestä on tärkeää onnistua tasosuorituksissa mahdollisimman hyvin.	1	4	29	28	38
4. Olen saanut tasosuoritukseni jälkeen kannustavaa palautetta tai hyviä neuvoja lautakunnan jäseneltä.	7	4	30	20	41
5. Soitto-opinnoista ei pitäisi antaa arvosanaa.	37	26	27	4	5
6. Tasosuoritukset aiheuttavat minulle stressiä.	19	16	24	27	13
7. Olen saanut tasosuorituksestani ankaraa kritiikkiä opettajalta tai lautakunnalta.	64	12	22	2	1
8. Tutkinnon suorittaminen on hyvä tavoite harjoittelulle ja soitonopiskelulle yleensä.	2	2	20	33	44
9. Jos saisin valita, en suorittaisi tutkintoja.	37	22	24	6	10

10. Tasosuorituksen suoritettuani tiedän, kuinka hyvä soittaja olen.	3	9	31	37	20
11. Aion suorittaa tarpeelliset kurssitutkinnot ja saada päättötodistuksen.	4	1	22	25	49
12. Vertailemme kavereiden kanssa tasosuoritusten tuloksia.	43	14	24	13	6

#### 16. KOTIHARJOITTELU

	eri mieltä (%)					samaa mieltä (%)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Opettajani on vihainen, jos en osaa soittoläksyjäni.	42	28	21	6	3	42	28	21	6	3
2. Soittoläksyjen harjoittelu on usein tylsää.	24	25	25	18	7	24	25	25	18	7
3. Osaan harjoitella soittoläksyini kotona itse, ilman ulkopuolista apua.	2	5	6	27	60	2	5	6	27	60
4. Opettaja ilmaisee aina selvästi, mitä minulla on kotiläksynä.	1	1	7	21	70	1	1	7	21	70
5. Tunnen syyllisyyttä, jos en ole harjoitellut läksyjäni tarpeeksi paljon.	13	10	23	32	23	13	10	23	32	23
6. Tykkään soittaa itsekseni.	1	3	13	26	56	1	3	13	26	56
7. Vanhemmat muistuttavat minua usein soittoläksyjen harjoittelusta.	22	14	15	28	21	22	14	15	28	21

#### 8. Kuinka usein keskimäärin harjoittelet soittoläksyjä? (Ympyröi sopivin vaihtoehto.)

1. joka päivä	19 %
2. 5-6 kertaa/vko	29 %
3. 3-4 kertaa/vko	33 %
4. 1-2 kertaa/vko	18 %
5. harvemmin kuin kerran viikossa	2 %

#### 9. Kuinka usein (keskimäärin) soittelet omalla instrumentillasi muita kappaleita kuin soittoläksyjä?

1. joka päivä	28 %
2. 5-6 kertaa/vko	16 %
3. 3-4 kertaa/vko	19 %
4. 1-2 kertaa/vko	16 %
5. harvemmin kuin kerran viikossa	19 %
6. en koskaan	2 %

#### 10. Kuinka usein sinun pitäisi **opettajasi** mielestä harjoitella instrumenttiasi?

1. joka päivä	57 %
2. 5-6 kertaa/vko	15 %
3. 3-4 kertaa/vko	5 %
4. 1-2 kertaa/vko	1 %
5. en tiedä	23 %

**17. OPETUSTAITO**

	eri mieltä (%)			samaa mieltä (%)	
	1	2	3	4	5
1. Opettajani on mielestäni hyvä opettaja. ....	0	2	4	12	81
2. Opettajani opettaa minulle tarkasti oikeat soittoasennot. ....	1	2	4	28	65
3. Opettajani neuvoo minulle, kuinka harjoitella soittohäksyjä kotona. ....	1	5	8	23	63
4. Opettajani osaa soittaa hyvin. ....	0	1	1	6	92
5. En aina ymmärrä, mitä opettajani minulta haluaa. ....	27	25	21	20	7
6. Opettajallani on tarkka näkemys siitä, miten kappaleet on soitettava. ....	3	5	18	32	42
7. Opettajani on liian vaativa. ....	45	35	14	5	2
8. Opettajani on taitava muusikko. ....	1	0	9	16	74
9. En oikein tiedä millainen on hyvä soittoasento. ....	56	29	7	6	3
10. Luotan opettajani ammattitaitoon. ....	1	1	5	10	84
11. Opettajani moittii minua liikaa. ....	77	14	4	3	1
12. Opettajani mielestä on tärkeää oppia soittamaan teknisesti hyvin. ....	1	1	23	32	43
13. Sovimme opettajan kanssa yhdessä lukukauden tavoitteet. ....	15	15	34	23	13
14. Saan opettajaltani numeroarvosanan tai sanallisen arvioinnin lukukauden lopussa. ....	15	1	24	15	46
15. Opettajani soittaa minulle harvoin malliksi. ....	59	28	5	3	5
16. Opettajani ei osaa opettaa kunnolla soitto tekniikkaa. ....	82	11	5	2	0
17. Opettajani pyytää minua arvioimaan omaa edistymistäni. ....	27	17	34	15	7
18. Opettajani osaa selittää selvästi, mitä hän minulta vaatii. ....	1	4	26	27	41
19. Kun aloitin soitonopiskelun, opettajani kehui minua usein. ....	1	2	20	25	51
20. Opettajani mielestä on tärkeää oppia soittamaan musikaalisesti ja mielenkiintoisesti. ....	0	1	27	21	51
21. Tiedän miltä hyvä soitto kuulostaa. ....	0	1	4	18	77

**18. TAVOITTEET JA HALLINNANKOKEMUKSET**

	eri mieltä (%)			samaa mieltä (%)	
	1	2	3	4	5
1. Soittaminen on mukavaa. ....	1	1	3	18	77
2. Osaan soittaa kauniisti. ....	1	1	21	43	34
3. Nautin saadessani soitella itsekseni. ....	1	1	11	26	61
4. Aion harrastaa nykyisen instrumenttini soittamista vielä aikuisenakin. ....	3	5	31	18	44
5. Käyn soittonuneilla lähinnä siksi, että vanhempani haluavat sitä. ....	64	19	11	4	2
6. Olen musikaalinen. ....	1	1	11	29	59
7. Aion jatkaa nykyisen instrumenttini soittamista vielä vuosia. ....	3	3	21	18	55
8. Aion / tahtoisin vaihtaa soitinta. ....	65	13	16	3	3
9. Soittaessa olen onnellinen. ....	1	1	20	34	44
10. Minulla on tarkka sävelkorva. ....	2	4	28	30	36
11. Aion harrastaa jollain tavoin soittamista tai laulamista vielä aikuisena. ....	1	1	15	16	67
12. Tahtoisin aikuisena musiikin ammattilaiseksi. ....	15	17	34	16	18
13. Olen ajatellut lopettaa soitonopiskelun lähiaikoina. ....	69	11	12	3	5
14. Soittotaidosta on minulle hyötyä. ....	1	1	11	23	63
15. Omasta mielestäni en ole hyvä soittaja. ....	26	40	25	6	3
16. Tahdon oppia soittamaan aina vain paremmin. ....	0	1	5	19	76
17. Soittaminen on usein ikävää. ....	65	23	8	3	1

**19. MILLAINEN ON MIELESTÄSI HYVÄ SOITONOPETTAJA?**

---

---

---

---

---

---

**20. MUITA TERVEISIÄ SOITONOPETTAJALLE / MUSIIKKIOPISTOLLE:**

---

---

---

---

---

---

**Kiitos vaivannäöstäsi!**

Huomasithan, että kysymyksiä oli paperin molemmilla puolilla. ☺

## LIITE 2

### Haastateltujen esittely

#### LEENA

Leena on syntyjään keskipohjalainen, valmistunut musiikkipedagogiksi suomalaisesta ammattikorkeakoulusta ja suuntautunut vahvasti nimenomaan soitonopettajaksi. Hän on satunnaisten sijaisuuksien lisäksi toiminut 2 vuotta tuntiopettajana musiikkiopistossa. Leena on aloittanut viulunsoiton 6-vuotiaana kansalaisopistossa, jatkanut opintojaan musiikkiopistossa ja lopulta ammattikorkeakoulussa. Hän on opintojensa aikana opiskellut useiden erilaisten soitonopettajien johdolla.

Leena on pohtinut paljon omaa opetusfilosofiaansa, ja hän pyrkii tietoisesti luomaan oman opetustyylin, joka poikkeaa siitä – Leenan vanhanaikaiseksi kokemasta – tyylistä, jolla häntä itseään on opetettu. Leena haluaa aktivoita oppilaan ajattelemaan itsenäisesti ja osallistumaan opetukseen. Hän pyrkii toimillaan siihen, että oppilaalle kehittyisi sisäinen motivaatio. Leena haluaa luoda soitonopiskeluun positiivisen ilmapiirin, tarjota oppilaalle mahdollisuuksia oppimisen ja onnistumisen kokemuksiin ja siihen, että oppilas nauttisi soittamisesta. Leena haluaa myös, että soittoharrastus tukisi oppilaan psyykkistä kehittymistä ja antaisi muutenkin sisältöä oppilaan elämään.

Näihin päämäärien saavuttamiseksi Leena pyrkii siihen, että oppilaalla olisi itse valittua, mieluista ohjelmistoa soitettavanaan. Leenan mielestä myös improvisoiminen ja vaikka vain pienen oman tuotoksen luominen innostaa oppilasta. Leena tekee oppilaalle konkreettisia kysymyksiä, jotka koskevat nuottikuvausta, musiikin teoriaa, Leena korostaa yhteissoiton merkitystä, jotta soittaminen ei olisi vain yksin puurtamista. Myös esiintymiset motivoivat oppilasta, mutta esiintymistilanteiden tulisi olla rentoja; muodolliset ja kaavamaiset konserttitilanteet aiheuttavat suorituspainetta eivätkä palvele tarkoitustaan. Myös tasosuorituskäytännöt Leena tahtoisi kyseenalaistaa: miten ne palvelisivat rakentavalla tavalla soittoharrastusta. Leena haluaa päästä oppilasta lähelle ja ymmärtää tätä. Hän innostuu siitä, että saa oppilaan innostumaan ja oppimaan.

#### SARI

Sari, Leenan oppilas, on seurantajakson aikaan peruskoulun 6.-luokkalainen ja valmistelee 2. tasosuoritusta. Sari on aloittanut viulunsoiton 1.-luokkalaisena musiikkiopistossa sisartensa esikuvan innoittamana. Hän on opiskellut 2 eri soitonopettajan johdolla, ja on Leenan oppilaana toista vuotta. Sarilla on useita musiikkiopistossa opiskelevia sisaruksia, mutta Sarin vanhemmat eivät harrasta musiikkia. Sari kertoo harjoittelevansa soittoiläksyjä 2 – 3 kertaa viikossa, mutta soittaa viulua itseksensä lähes joka päivä. Sarilla ei ole musiikkiopisto-opintojen lisäksi muita musiikkiharrastuksia eikä Sari kuuntele mitään musiikkia. Aiemmin Sari on käynyt pianotunneilla kansalaisopistossa. Sarin suhtautuu musiikilliseen lahjakkuuteensa vaatimattomasti. Sarilla ei ole tulevaisuudensuunnitelmia musiikkiharrastuksen suhteen ja hän oli pohtinut jopa soittamisen lopettamista.

(Myöhemmin Sari on jatkanut soittotunneilla käymistä 3. tasosuoritukseen asti ja suorittanut perustason päättötodistuksen.)

## STANISLAV

Stanislav on toiminut viulunsoitonopettajan ammatissa yli 40 vuotta. Hän on aloittanut viulunsoiton opiskelun 7-vuotiaana erityislahjakkaille tarkoitettussa musiikkipainotteisessa peruskoulussa, jossa opiskelu on ollut alusta alkaen muusikon ammattiin tähtäävää. Erikoiskoulussa opiskeltiin tavallisten kouluaineiden lomassa runsaasti musiikin teoria-aineita sekä oman pääinstrumentin soittamista, pianonsoittoa, orkesteri- ja yhtyesoittoa sekä kuorolaulua. Säveltapailua opiskeltiin lähes joka päivä, rytmiiikkaa ensimmäiset 3 vuotta. Muita teoria-aineita olivat mm. teoreettinen harmonia, musiikkikirjallisuus, musiikin historia, muotoanalyysi, soitinoppi ja kansanmusiikki. Koulu aloitettiin 7-vuotiaana joko viulun, sellon, pianon tai kitaran soitolla. Soittotunteja oli kaksi kertaa viikossa, parhaimmilla oppilailla kolme. Tutkintoja suoritettiin puolen vuoden välein. Jos oppilas sai kahdesta peräkkäisestä tutkinnosta huonoimman arvosanan, hän joutui siirtymään erikoiskoulusta pois. 11–12-vuotiaana osa oppilaista ohjattiin vaihtamaan instrumentikseen puhallinsoitin, koska puhaltimia pidettiin helpompina soittiminä. (Tracz-Lejman 2014.)

Opiskelu erikoiskoulussa oli vaativaa: koulupäivän jälkeen oppilaan oli harjoiteltava vähintään 2 tuntia pääinstrumenttiaan ja tämän lisäksi pianonsoittoa, harmonian soittoa ja säveltapailua. Näiden lisäksi oli kirjoitus- ja kuuntelutehtäviä harmoniasta, teoria-aineista ja musiikkikirjallisuudesta. Kilpailuihin valmistautuvat saivat väliaikaisia vapautuksia kouluaineista ja kilpailuissa menestyneet saivat erikoiskohtelua ja oikeuden yksityisopetukseen kouluaineissa. Erikoiskoulussakin oppilaat joutuivat pyrkimään uudestaan gymnasiumiin eli yläkouluun, ja osa pyrkijöistä hylättiin. Yläkoulun jälkeen jatkettiin lukioon ja edelleen musiikkiakatemiaan. (Tracz-Lejman 2014.)

Maisteritutkinnon Stanislav on suorittanut synnyinmaansa musiikkiakatemiassa. Valmistumisensa jälkeen Stanislav toimi sekä oman professorinsa assistenttina musiikkiakatemiassa että soittajana kotikaupunkinsa sinfoniaorkesterissa, kamariorkesterissa ja vanhan musiikin yhtyeessä. Synnyinmaassaan Stanislav on opettanut viulunsoittoa musiikkiakatemian lisäksi kotikaupunkinsa musiikkikoulussa ja musiikkiopistossa. Suomessa Stanislav on opettanut 1980-luvulta lähtien. Työpaikkansa Suomesta hän sai muutamaa vuotta aiemmin Suomeen tulleiden kollegoittensa kautta.

Stanislav on edelleen tyytyväinen ammatinvalintaansa. Stanislavin mielestä opettajan työssä on tärkeintä luoda turvallinen opettaja-oppilas-suhde; tällöin on mahdollista tutustua oppilaan mahdollisuuksiin ja kykyihin. Opetustyössään Stanislav käyttää etupäässä vanhoja ja hyväksi todettuja menetelmiä, mutta koska opetuslallakin kehitys on jatkuvaa ja pysyäkseen ajan tasalla, Stanislav pyrkii jatkuvasti kehittämään itseään. Stanislav kokee, että hän voi nykyisessä työpaikassaan toimia omilla ehdoillaan ja suhtautua kuhunkin oppilaaseen riittävän joustavasti. Stanislav toteaa, että yli 95 prosenttia hänen oppilaistaan ja näiden vanhemmista pitää viulunsoittoa on vain yhtenä harrastuksena muiden joukossa. Stanislavin mielestä monille oppilaille viikoittainen viulutunti näyttää olevan oppilaan ainoa kosketus soittimeen viikon aikana – muina päivinä harrastetaan jotain muuta. Sen takia hän pyrkii tekemään viulutunnista aina

mahdollisimman tehokkaan. Stanislavin mielestä parasta opettamisessa on, kun näkee että oma oppilas menestyy.

Stanislavilta on lähtenyt paljon viulisteja ammattiopintoihin. Stanislav toteaa olleensa onnekas saatuaan oppilaakseen toistakymmentä erittäin lahjakasta oppilasta. Lahjakkaat oppilaat ovat vaatineet paljon huolenpitoa. Stanislav luetteli 5 tekijää tai edellytystä, joilla lahjakkaasta oppilaasta on mahdollista kouluttaa hyvä viulisti: a) 2-5 soittotuntia viikossa, b) säästytunti kerran viikossa, c) osallistuminen kamarimusiikkiyhtyeisiin ja -orkestereihin, d) yhteiset musiikinkuuntelusesiot ja e) osallistuminen kursseille ja kilpailuihin. Kilpailuihin osallistuminen ei ole Stanislavin mielestä oppilaalle tärkein, mutta se on konkreettisin mittari saada käsitys omista kyvyistään. Erityisen merkittävää on myös se, että kilpailuihin valmistautumisen lisäksi oppilaan harjoittelumotivaatiota. Tästä syystä kaikki Stanislavin parhaat ja lahjakkaimmat oppilaat ovat joutuneet osallistumaan kilpailuihin ja ottamaan mittaa muista, mutta erityisesti itsestään. Stanislavin oppilaat ovat kilpailleet sekä kansallisissa että kansainvälisissä kilpailuissa ja menestyneet yleensä hyvin. Suomalaisissa viulukilpailuissa Stanislavin oppilaat ovat yltäneet 15 kertaa palkintosijalle, kansainvälisissä kilpailuissa tuloksena on ollut 2 voittoa, 1 kakkossija ja yksi semifinaalipaikka.

#### MARKETTA

Marketta, Stanislavin oppilas, on tutkimukseen osallistuneena 17-vuotias. Hän on aloittanut viulunsoiton 6-vuotiaana musiikkiopistossa, sitä ennen hän on ollut musiikkileikkikoulussa. Marketta halusi jo pikkulapsena soittaa nimenomaan viulua. Marketta on opiskellut viulunsoittoa aina ainoastaan Stanislavin oppilaana. Marketalla ei ole sisarusia. Marketan molemmat vanhemmat ovat harrastaneet soittamista.

Marketta harrastaa musiikkia monipuolisesti: hän soittaa pianoa ja laulaa sekä kuorossa että jazz-folkyhtyeessä. Marketta on soittanut myös kamariorkestereissa ja -yhtyeissä. Ennen tutkintoa Marketta harjoitteli jopa kaksi ja puoli tuntia päivässä, mutta normaalisti hän harjoittelee noin puoli tuntia päivässä. Marketta kuuntelee vapaa-ajallaan monenlaista mutta laadukasta musiikkia, mielialasta riippuen: klassista, jazztahtavampaa, myös radion soittolistoja. Marketta toteaa haastattelussa, että aikoo harrastaa musiikkia myös aikuisena mutta ei halua suuntautua musiikin ammattilaiseksi. (Lukion jälkeen Marketta on kuitenkin hakeutunut musiikin ammattiopintoihin.)

#### OILI

Oili, Stanislavin entinen oppilas, aloitti soittamisen 6-vuotiaana, äitinsä aloitteesta. Myös Oilin äiti ja kaikki sisarukset soittivat viulua. Oili kävi viulutunneilla aluksi kansalaisopistossa ja siirtyi myöhemmin musiikkiopistoon. Ensimmäiset 4 vuotta Oilin soitonopettajana toimi muodollisesti epäpätevä opettaja, joka opetti sekä kansalais- että musiikkiopistossa. Stanislavin oppilaaksi Oili siirtyi samana vuonna, kun Stanislav tuli Suomeen. Oili harrasti musiikkia paljon ja monipuolisesti. Hän soitti lapsuudesta asti kansanmusiikkiyhtyeissä ja kamariorkestereissa sekä kävi pianotunneilla. Nykyisin Oili on ammatiltaan viulunsoitonopettaja. Hän on opiskellut useissa eri oppilaitoksissa, monien, hyvin erilaisten opettajien johdolla. Ennalta sovittujen teemojen lisäksi Oili kertoi haastateltaessa kokemuksiaan eri opettajista ja näiden opetusmetodeista.



## TIINA

Tiina on kotoisin Keski-Pohjanmaalta ja hän on aloittanut soittamisen kansanmusiikin pohjalta. Tiina on soittanut nuoresta asti erilaisissa yhtyeissä, mutta hakeutunut vasta 16-vuotiaana järjestelmällisen musiikkikoulutukseen ja aloittanut taidemusiikin opiskelun. Tiina on valmistunut suomalaisesta konservatoriosta musiikkikoulun opettajaksi. Opiskeluvuosinaan Tiina opetti useissa eri oppilaitoksissa ja soitti orkesterissa, valmistuttuaan hän palasi kotiseudulle viulunsoitonopettajaksi. Tiina on toiminut soitonopettajana yhtäjaksoisesti yli 30 vuoden ajan.

Tiina korostaa soitonopetuksen olevan ennen kaikkea lapsipedagogiikkaa. Tiinalla on läheinen suhde oppilaisiinsa ja hän tekee tiivistä yhteistyötä oppilaiden vanhempien kanssa. Tiina on kehittänyt vuosien mittaan omaan toimintaympäristöönsä sopivan opetusmetodinsa, johon hän on yhdistänyt kahden tunnetun opetusmetodin parhaita puolia sekä kansanmusiikkia. Tiinan mielestä on tärkeää, että oppilaalla on monipuolista, mieluista ohjelmistoa soitettavanaan. Tiina korostaa myös ulkoa soittamisen tärkeyttä sekä yhteisöllisyyttä. Lisäksi on tärkeää, että oppilaat pääsevät esiintymään pienestä pitäen ja saavat tästä positiivista palautetta ja kannustusta. Jokaisella oppilaalla, myös vasta-alkajilla, on henkilökohtainen soittotunti, jolla voidaan keskittyä soittoasentoihin ja kunkin oppilaan henkilökohtaisiin ongelmiin, mutta tämän lisäksi kaikki Tiinan oppilaat osallistuvat alusta asti yhteistunneille ja soittavat yhtyeissä. Tiina käyttää yhtenä oppilaiden motivointikeinona ulkomaille suuntautuvia esiintymismatkoja. Tiinan entisistä oppilaista moni on valmistunut musiikin ammatteihin. Yksi tärkeä tavoite Tiinalla on se, että hän haluaa kasvattaa oppilaistaan hyviä musiikin harrastajia. Juuri kukaan Tiinan oppilaista ei keskeytä soitonopiskelua ennen päättösuoritusta. Tiinan mielestä viulunsoitonopettajista tulisi näkyä päällepäin rakkaus musiikkiin ja lapsiin.

## JOHANNA

Johanna, Tiinan entinen oppilas, aloitti viulunsoiton 5-vuotiaana yksityisopetuksessa ja pääsi 6-vuotiaana musiikkiopistoon. 12-vuotiaana Johanna siirtyi toiseen musiikkiopistoon ja jatkoi Tiinan oppilaana 16-vuotiaaksi asti. Johannan vanhemmat ovat ammattimuusikoita ja he halusivat Johannan soittavan jotain instrumenttia. Johanna valitsi itse instrumenttikseen viulun. Kaikki Johannan sisarukset soittavat jotakin soitinta. Viulunsoiton lisäksi Johanna on laulanut lähes koko ikänsä eri kuoroissa. Pianotunneilla Johanna on käynyt muutaman vuoden, ja myös omat vanhemmat ovat opettaneet hänelle pianonsoittoa, sekä klassista että vapaa säestystä. Johanna kuuntelee etupäässä pop-musiikkia, mutta on kiinnostunut myös esim. gospelista ja irlantilaisesta kansanmusiikista. Klassisesta musiikista hän kuuntelee vain niitä kappaleita joita itse soittaa. Haastattelun aikaan Johanna opiskeli ammattikorkeakoulussa musiikkipedagogiksi. Ennalta sovittujen teemojen lisäksi Johanna vertaili haastattelussa kokemuksiaan eri opettajista sekä pohti motivaatio-ongelmiaan. (Myöhemmin Johanna on keskeyttänyt musiikkiopintonsa ja vaihtanut alaa.)

## RIIKKA

Riikka, Tiinan entinen oppilas, on haastattelun aikaan n. 13-vuotias, siirtymässä yläkouluun. Riikka on aloittanut viulunsoiton 4-vuotiaana omasta tahdostaan. Riikan äiti on ammattimuusikko ja myös Riikan sisarukset käyvät soittotunneilla. Sekä äidin että isän sukulaiset harrastavat aktiivisesti musiikkia. Riikka on ollut 8 vuoden ajan Tiinan oppilaana, mutta haastatteluhetkellä hän on opiskellut vuoden verran eri opettajan ohjauksessa. Riikka on edistynyt nopeasti ja suorittanut opistotason tutkinnon jo viidesluokkalaisena. Riikka tähtää musiikin ammattilaiseksi ja harjoittelee viulunsoittoa 1,5-2 tuntia päivässä. Vapaa-ajalla Riikka kuuntelee monenlaista musiikkia, mielialan mukaan. Riikalla ei ole viulunsoiton lisäksi muita tärkeitä musiikkiharrastuksia. Toisinaan hän soittelee pianoa tai improvisoi pienimuotoisesti viululla. Musiikin perusteita hän opiskelee silloin, kun sopiva ryhmä on tarjolla. Silloin tällöin Riikka säestää viululla kansantanssiyhityttä sekä käy kuuntelemassa konsertteja: konserttien ja solistiesitysten kuunteleminen innostavat.

### LIITE 3 Kyselylomakkeiden vastausten keskiarvot ja keskihajonnat

#### OHJELMISTO

<i>Opettaja antaa minulle liian paljon soittohäksyjä. (käänn.)</i>	ka. 4,20, s = 1,000
<i>Opettajan antamat soittohäksyt ovat liian vaikeita. (käänn.)</i>	ka. 4,12, s = 0,868
<i>Opettajan antamat läksykappaleet ovat mukavia.</i>	ka. 4,10, s = 0,873
<i>Opettajan antamat kappaleet ovat tylsiä. (käänn.)</i>	ka. 4,10, s = 1,078
<i>Opettajan antamat soittohäksyt ovat liian helppoja. (käänn.)</i>	ka. 4,01, s = 0,960
<i>Soitan mielelläni etydejä.</i>	ka. 3,50, s = 1,052
<i>Opettaja pyytää minua valitsemaan itse soitettavia kappaleita.</i>	ka. 2,96, s = 1,374
<i>Soitan mielelläni asteikoita.</i>	ka. 2,87, s = 1,259
<i>Tuon/valitsen itse mieleisiäni kappaleita soitotunnille.</i>	ka. 2,29, s = 1,306

- 95 % niistä vastaajista, jotka halusivat soittaa klassista musiikkia, soittivat sitä myös soitotunneilla. Mutta 57 % niistä vastaajista, jotka eivät halua soittaa klassista musiikkia, joutuvat sitä kuitenkin soittamaan.
- 84 % niistä, jotka halusivat soittaa kansanmusiikkia, saivat sitä myös soittaa. 32 % kansanmusiikin soittajista ei halunnut sitä soittaa.
- 73 % lastenmusiikkia toivoneista sai soittaa lastenmusiikkia, mutta niistä, jotka eivät halunneet soittaa lastenmusiikkia, 41 % oli sitä soittanut. (Todennäköinen selitys on, että vanhemmat vastaajat ovat kasvaneet jo lastenmusiikkivaiheen ohi, mutta ovat soittaneet sitä nuorempana.)
- 53 % jazzin ystäväistä sai soittaa sitä myös tunneilla, 10 % soitti jazzia väkisin.
- 50 % prosentti viihde- ja iskelmämusiikkia toivoneista sai sitä myös soittaa, 10 % joutui soittamaan sitä väkisin.
- 48 % pop- ja rock-musiikkia toivoneista sai soittaa sitä myös soitotunneilla, ja vain 5 % joutui soittamaan pop- ja rock-musiikkia väkisin.
- Hengellistä musiikkia toivoneista vain 38 % sai soittaa hengellistä musiikkia tunnilla. Hengellistä musiikkia soitti vastentahtoisesti 9 %.

#### VUOROVAIKUTUS OPETTAJAN KANSSA

<i>Opettajani kehuu minua, kun soitan hyvin tai olen oppinut uutta.</i>	ka. 4,70, s = 0,635
<i>Opettajani on mukava.</i>	ka. 4,69, s = 0,635
<i>Jos en ymmärrä mitä opettaja tarkoittaa, kysyn sitä häneltä.</i>	ka. 4,56, s = 0,713
<i>Opettajani osoittaa minulle selvästi, milloin hän on tyytyväinen soittooni.</i>	ka. 4,55, s = 0,727
<i>Minulla on usein paha mieli, kun lähdän pois soitotunnilta. (käänn.)</i>	ka. 4,55, s = 0,853
<i>Saan opettajaltani riittävästi palautetta soittoaitoni edistymisestä.</i>	ka. 4,41, s = 0,898
<i>Jännitän soitotunneille menemistä. (käänn.)</i>	ka. 4,36, s = 0,996
<i>Opettajani ei luota minun musiikillisiin kykyihini. (käänn.)</i>	ka. 4,36, s = 0,996
<i>En halua tuottaa opettajalleni pettymystä.</i>	ka. 4,33, s = 0,877
<i>Opettajani on innostava.</i>	ka. 4,33, s = 0,927
<i>Opettajani ei ole kärsivällinen. (käänn.)</i>	ka. 4,32, s = 1,148
<i>Opettajani kyselee minun mielipiteitäni, ja saan tulkita soittamiani kappaleita niin kuin itse haluan.</i>	ka. 3,62, s = 1,158
<i>Opettajani kyselee, mitä minulle kuuluu.</i>	ka. 4,25, s = 1,113
<i>Opettajani on huumorintajuinen.</i>	ka. 4,18, s = 1,011
<i>Juttelen opettajani kanssa tunneilla muustakin kuin soittamisesta.</i>	ka. 4,15, s = 0,984
<i>Opettajani pitää minua hyvänä soittajana.</i>	ka. 4,12, s = 0,850
<i>Olen soitotunneilla oma vapautunut itseni.</i>	ka. 4,05, s = 1,003

<i>Uskallan sanoa ääneen, jos olen eri mieltä opettajan kanssa.</i>	ka. 3,75, s = 1,099
<i>En uskalla esittää soittotunneilla omia näkemyksiäni kappaleiden tulkinnasta. (käänn.)</i>	ka. 3,52, s = 1,289
<i>En kerro opettajalle henkilökohtaisista asioistani. (käänn.)</i>	ka. 2,85, s = 1,266
<i>Jos olen vihainen tai pettynyt, näytän se opettajalleni.</i>	ka. 2,18, s = 1,124
<i>Opettajani ja vanhempani pitävät yhteyttä toisiinsa: (käänn.)</i>	ka. 2,68, s = 1,114
<i>9-13-vuotiailla (käänn.)</i>	ka. 3,32
<i>14-16-vuotiailla (käänn.)</i>	ka. 3,55, s = 1,032
<i>yli 16-vuotiailla (käänn.)</i>	ka. 2,98, s = 1,087
	ka. 2,73, s = 1,218

## OPETUSTAITO

<i>Luotan opettajani ammattitaitoon.</i>	ka. 4,76, s = 0,621
<i>Opettajani ei osaa opettaa kunnolla soittotekniikkaa. (käänn.)</i>	ka. 4,73, s = 0,646
<i>Opettajani on mielestäni hyvä opettaja.</i>	ka. 4,72, s = 0,649
<i>Opettajani moittii minua liikaa. (käänn.)</i>	ka. 4,62, s = 0,823
<i>Opettajani neuvoa minulle tarkasti oikeat soittoasennot.</i>	ka. 4,55, s = 0,725
<i>En oikein tiedä millainen on hyvä soittoasento. (käänn.)</i>	ka. 4,29, s = 1,011
<i>Opettajani mielestä on tärkeää oppia soittamaan musikaalisesti ja mielenkiintoisesti.</i>	ka. 4,20, s = 0,894.
<i>Opettajani on liian vaativa. (käänn.)</i>	ka. 4,17, s = 0,955
<i>Opettajani mielestä on tärkeää oppia soittamaan teknisesti hyvin.</i>	ka. 4,16, s = 0,873
<i>Opettajallani on tarkka näkemys siitä, miten kappaleet on soitettava.</i>	ka. 4,05, s = 1,026
<i>Opettajani neuvoa minulle, kuinka harjoitella soittoläksyjä kotona.</i>	ka. 4,43, s = 0,894
<i>Kun aloitin soitonopiskelun, opettajani kehui minua usein.</i>	ka. 4,23, s = 0,933.
<i>Opettajani osaa selittää selvästi, mitä hän minulta vaatii.</i>	ka. 4,02, s = 0,983
<i>Saan opettajalta numeroarvosanan tai sanallisen arvioiminnin lukukauden lopussa.</i>	ka. 3,75, s = 1,421.
<i>En aina ymmärrä, mitä opettajani minulta haluaa. (käänn.)</i>	ka. 3,46, s = 1,262
<i>Sovimme opettajan kanssa yhdessä lukukauden tavoitteet.</i>	ka. 3,04, s = 1,217
<i>Opettajani pyytää minua arvioimaan omaa edistymistäni.</i>	ka. 2,60, s = 1,234
<i>Opettajani osaa soittaa hyvin.</i>	ka. 4,90, s = 0,383
<i>Tiedän miltä hyvä soitto kuulostaa.</i>	ka. 4,72, s = 0,560
<i>Opettajani on taitava muusikko.</i>	ka. 4,64, s = 0,688
<i>Opettajani soittaa minulle harvoin malliksi. (käänn.)</i>	ka. 4,34, s = 1,040

## ESIINTYMINEN

<i>Oppilaskonsertit ovat hyvä tilaisuus saada esiintymiskokemusta.</i>	ka. 4,57, s = 0,678
<i>Opettajani ei kannusta minua esiintymään. (käänn.)</i>	ka. 4,51, s = 0,930
<i>Opettajani antaa minulle esiintymiseni jälkeen asiallista palautetta.</i>	ka. 4,28, s = 0,930
<i>Esiintymisillä tuotan iloa kuulijoille.</i>	ka. 4,18, s = 0,880
<i>Oppilaskonsertti on hyvä päämäärä harjoitella kappale valmiiksi.</i>	ka. 4,13, s = 1,090

<i>Soitan usein oppilaskonserteissa.</i>	ka. 3,45, s = 1,342
<i>Esiinnyin usein musiikkiopiston ulkopuolisissa tilaisuuksissa.</i>	ka. 2,91, s = 1,398
<i>Olen soittanut monesti opettajani järjestämässä luokkakonserteissa.</i>	ka. 2,84, s = 1,559
<i>Opettajani on pyytänyt minua esiintymään musiikkiopiston ulkopuolisiin tilaisuuksiin.</i>	ka. 2,83, s = 1,659
<i>Esiintyminen on mukavaa.</i>	ka. 3,89, s = 1,055
<i>Minulla on huonoja kokemuksia esiintymisestä. (käänn.)</i>	ka. 3,79, s = 1,295
<i>Jännitän esiintymistä.</i>	ka. 3,47, s = 1,209;
(käänn.)	(ka. 2,53, s = 1,209)
<i>Esiintyessä keskityn musiikin tulkintaan.</i>	ka. 3,82, s = 0,984
<i>Opettajani mielestä on tärkeää, että esiintymiseni onnistuvat hyvin.</i>	ka. 3,76, s = 1,080
<i>Haluan, että muut huomaavat kuinka hyvin osaan soittaa.</i>	ka. 3,33, s = 1,188
<i>Esiintymisessä on tärkeintä välttää virheitä. (käänn.)</i>	ka. 2,86, s = 1,298
<i>Opettajani on järjestänyt minut osallistumaan soittokilpailuun.</i>	ka. 1,33, s = 0,955

## YHTEISSOITTO JA KAVERIT

<i>Opettaja auttaa minua yhteissoittokappaleiden/orkesteristemmojen harjoittelussa.</i>	ka. 3,76, s = 1,352
<i>Opettaja on järjestänyt minulle usein yhteissoittoa toisten kanssa.</i>	ka. 3,38, s = 1,514
<i>Minulla ei ole kavereita musiikkiopistossa. (käänn.)</i>	ka. 4,38, s = 1,117.
<i>Olen saanut musiikkiopiston toiminnan piiristä uusia ystäviä.</i>	ka. 3,63, s = 1,459
<i>Kaverini eivät ole kiinnostuneita soittoharrastuksestani. (käänn.)</i>	ka. 3,39, s = 1,188
<i>Kaverit innostavat minua soittamaan.</i>	ka. 3,08, s = 1,270
<i>Soittelen kavereiden kanssa yhdessä myös vapaa-ajalla.</i>	ka. 2,78, s = 1,524
<i>Soitan kavereiden/sisarusten kanssa samassa yhteissoittoryhmässä.</i>	ka. 2,58, s = 1,711
<i>Olen kokenut upeita elämyksiä soittaessani ryhmässä/orkesterissa.</i>	ka. 3,51, s = 1,291

## TASOSUORITUKSET

<i>Tutkinnon suorittaminen on hyvä tavoite harjoittelulle ja soitonopiskelulle yleensä.</i>	ka. 4,26, s = 0,890
<i>Aion suorittaa tarpeelliset kurssitutkinnot ja saada päättötodistuksen.</i>	ka. 4,23, s = 1,012
<i>Opettajan mielestä on tärkeää onnistua tasosuorituksissa mahdollisimman hyvin.</i>	ka. 4,16, s = 0,914
<i>Olen saanut tasosuorituksen jälkeen kannustavaa palautetta tai hyviä neuvoja lautakunnan jäseneltä.</i>	ka. 4,11, s = 1,113
<i>Suoritan mielelläni tasosuorituksia</i>	ka. 3,68, s = 1,171
<i>Tasosuorituksen suorittuani tiedän, kuinka hyvä soittaja olen.</i>	ka. 3,67, s = 1,037
<i>Tasosuoritukset aiheuttavat minulle stressiä.</i>	ka. 3,06, s = 1,350
<i>Vertailemme kavereiden kanssa tasosuoritusten tuloksia.</i>	ka. 2,32, s = 1,347
<i>Jos saisin valita, en suorittaisi tutkintoja.</i>	ka. 2,22, s = 1,319
<i>Soitto-opinnoista ei pitäisi antaa arvo-sanaa.</i>	ka. 2,10, s = 1,086
<i>Olen saanut tasosuorituksestani ankaraa kritiikkiä opettajalta tai lautakunnalta.</i>	ka. 1,49, s = 0,839

## HARJOITTELU

<i>Opettaja ilmaisee aina selvästi, mitä minulla on kotiläksynä.</i>	ka. 4,57, s = 0,760
<i>Osaan harjoitella soittoläksyni kotona itse, ilman ulkopuolista apua.</i>	ka. 4,37, s = 0,967
<i>Tykkään soittaa itsekseni.</i>	ka. 4,33, s = 0,920
<i>Opettajani on vihainen, jos en osaa soittoläksyjä. (käänn.)</i>	ka. 3,99, s = 1,080
<i>Soittoläksyjen harjoittelu on usein tylsää. (käänn.)</i>	ka. 3,41, s = 1,242
<i>Tunnen syyllisyyttä, jos en ole harjoitellut tarpeeksi paljon.</i>	ka. 3,41, s = 1,290
<i>Vanhemmat muistuttavat minua usein soittoläksyjen harjoittelusta.</i>	ka. 3,13, s = 1,461

## TAVOITTEET JA HALLINNANKOKEMUKSET

<i>Tahdon oppia soittamaan aina vain paremmin.</i>	ka. 4,69, s = 0,602
<i>Soittaminen on mukavaa.</i>	ka. 4,68, s = 0,691
<i>Soittaminen on usein ikävää. (käänn.)</i>	ka. 4,47, s = 0,866
<i>Aion harrastaa jollain tavoin soittamista tai laulamista vielä aikuisena.</i>	ka. 4,46, s = 0,876
<i>Nautin saadessani soittaa itsekseni.</i>	ka. 4,44, s = 0,811
<i>Olen ajatellut lopettaa soittamisen lähiaikoina. (käänn.)</i>	ka. 4,36, s = 1,110
<i>Aion/tahtoisin vaihtaa soitinta. (käänn.)</i>	ka. 4,34, s = 1,050
<i>Soittaessa olen onnellinen.</i>	ka. 4,18, s = 0,889
<i>Aion jatkaa nykyisen instrumenttini soittamista vielä vuosia.</i>	ka. 4,18, s = 1,064
<i>Aion harrastaa nykyisen instrumenttini soittamista vielä aikuisenakin.</i>	ka. 3,93, s = 1,112
<i>Tahtoisin aikuisena musiikin ammattilaiseksi.</i>	ka. 3,06, s = 1,288
<i>Olen musikaalinen.</i>	ka. 4,45, s = 0,763
<i>Osaan soittaa kauniisti.</i>	ka. 4,07, s = 0,839
<i>Minulla on tarkka sävelkorva.</i>	ka. 3,93, s = 1,000
<i>Omasta mielestäni en ole hyvä soittaja. (käänn.)</i>	ka. 3,82, s = 0,978

**LIITE 4**

Millainen on hyvä opettaja

OPETTAJAN PERSOONA <sup>1</sup>(226):

- mukava/kiva (50)
- huumorintajuinen (36)
- iloinen/pirteä/positiivinen (28)
- kärsivällinen/pitkäpinnainen (25)
- kiltti/ystävällinen (21)
- hauska; rento/ei tiukkapipo (13)
- ei raivostu/suutu/kiihdy/hermostu (5)
- omaa hyvät vuorovaikutustaidot/sosiaalinen; innostunut opettamisesta (4)
- huomaavainen; ei aina niin vakava/tosikko/virallinen (3)
- ymmärtävä; reipas; reilu; määrätietoinen; helposti lähestyttävä; tulee hyvin toimeen (2)
- sydämellinen; avoin; arvostaa ja kunnioittaa; ei liian rento (välinpitämätön); osaa irrotella; kiinnostunut; saa oppilaan mukaan; jonka kanssa viihtyy; arvostaa oppilaan kykyjä; liikunnallinen (1)

PALAUTTEENANTO (194):

- kannustava/tsemppaa (87)
- antaa (rakentavaa) palautetta/ilmaisee mielipiteensä/ei kehu liikaa/ kertoo edistymisestä (27)
- kehuu (tarpeeksi usein) (25)
- ei liian vaativa (20)
- innostava/inspiroi harjoittelemaan (19)
- ei toru liikaa/ei heti moiti; ei huuda/karju/hauku (8)
- ilmaisee selvästi mitä tahtoo/selkeä/helposti ymmärrettävä (6)
- rohkaiseva; rehellinen (4)
- ei suutu jos ei osaa; motivoiva (2)
- ei luovuta vaikka jokin kappale ei onnistu; psyykkaa; ei liian nipo (1)

OPETUSTAITO (111):

- osaa opettaa/taitava/ammattitaitoinen/pätevä (59)
- antaa tarvittavat ohjeet/neuvoo/selittää tarkasti/osaa korjata oppilaan virheitä (31)
- ymmärtää/osaa arvioida oppilaan (osaamisen) tason (5)
- haluaa todella oppilaan kehittyvän/eteenpäin vievä (3)
- antaa vinkkejä musiikin tekemiseen/opettaa tulkintaa; neuvoo miten harjoitella läksyjä; ilmaisee selvästi läksyt (2)
- antaa oppilaan oppia oivaltamisen kautta; painottaa kokonaisuutta ja sen jälkeen yksityiskohtia ja hiomista; asettaa selkeät tavoitteet; selkeästi opettava; tuntee termit; ymmärtää hyvin nuotteja; kokenut; ei liian tarkka (1)

---

<sup>1</sup> suluissa mainintojen lukumäärä

## OPETUSKÄYTÄNNÖT (49):

- auttaa tarvittaessa (10)
- antaa mielenkiintoisia soittoläksyjä (8)
- ei painosta onnistumiseen/kilpailuihin/liikaa; luotettava (4)
- antaa sopivan määrän läksyjä (3)
- antaa sopivan tasoisia kappaleita; kehottaa/kannustaa esiintymään; täsmällinen/tulee ajoissa tunnille; ei aina mene tiettyjen kaavojen mukaan vaan joustaa opetuksessa; antaa vapauksia esittää omia tulkintoja biiseistä; tukee soitossa (2)
- pitää sovituista asioista kiinni; ei painosta esiintymään; ottaa huomioon oppilaan muut harrastukset ja asiat; kertoo mus.opiston tilaisuuksista ajoissa; ei pidä liian pitkiä tunteja; kuuntelee kun oppilas soittaa; kertoo kappaleista ja säveltäjistä; ei vaihdu (1)

## VUOROVAIKUTUS (48):

- kuuntelee oppilaan mielipiteitä/toiveita/tavoitteita (kappaleiden sovituksista/valinnasta) (12)
- kuuntelee oppilaan asiat/murheet/kun oppilas haluaa puhua (6)
- puhuu muustakin kuin musiikista (5)
- puhuu kunnioittavasti/rauhallisesti/siistisuisesti; puhuu selvästi (4)
- kyselee kuulumisia (3)
- ei vain käske/komentele (2)
- kysyy oppilaan mielipiteitä; menee lapsen ehdoilla; ei utele liikaa (kuulumisia); ei kiusaa; voi jutella vaikka koko tunnin; ottaa oppilaan huomioon; ei näytä jos on huonolla tuulella; kohtelee herkkää oppilasta varoen; ei puhu toisten oppilaiden asioista ilman heidän lupaansa!; ei tuota oppilaalle pettymystä; ymmärtää jos oppilas ei ole harjoitellut; luottaa oppilaaseen (1)

## MUUSIKKOUS (47):

- taitava muusikko/taitava soittaja/huippusoittaja/osaa soittaa/soittaa malliksi (32)
- moneen musatyylisiin taipuva /monipuolinen; tuntee hyvin instrumentin ja sen tekniikat; musikaalinen; osaa säestää pianolla; pysyttelee ajan hermolla; lahjakas (1)

## VAATIVUUS (46):

- tarpeeksi vaativa/tiukka (22)
- antaa myös kritiikkiä/kertoo mitä teen väärin/kertoo jos olen soittanut väärin esityksessä (16)
- sanoo suoraan mitä pitäisi harjoitella/parantaa, tai jos ei ole harjoitellut tarpeeksi (3)
- sanoo asiat suoraan, ei mielistele (2)
- perusteellinen; tarkka; patistaa harjoittelemaan (1)



## LIITE 5

## SUMMAMUUTTUJA SUMMAMUUTTUJAN SISÄLTÄMÄT VÄITTÄMÄT

Oppilaan kompetenssi	<i>Osaan soittaa kauniisti. Olen musikaalinen. Minulla on tarkka sävelkorva. Omasta mielestäni en ole hyvä soittaja.</i>
Oppilaan tulevaisuus	<i>Aion suorittaa tarpeelliset kurssitutkinnot ja saada päättötodistuksen. Aion harrastaa nykyisen instrumenttini soittamista vielä aikuisenakin. Aion jatkaa nykyisen instrumenttini soittamista vielä vuosia. Aion harrastaa jollain tavoin soittamista tai laulamista vielä aikuisena. Tahtoisin aikuisena musiikin ammattilaiseksi. Tahdon oppia soittamaan aina vain paremmin.</i>
Merkityksellisyys	<i>Onko musiikkiopistossa soittaminen harrastuksistasi: 1. tärkein, 2. yksi tärkeimmistä, 3. harrastus muiden joukossa? Tykkään soitella itsekseni. Kuinka usein harjoittelet soittoläksyjäsi? Kuinka usein soittelet omalla instrumentillasi kuita kappaleita kuin soittoläksyjä? Soittaminen on mukavaa. Nautin saadessani soitella itsekseni. Käyn soittotunneilla lähinnä siksi, että vanhempani haluavat sitä. Soittaessa olen onnellinen. Soittaminen on usein ikävää.</i>
Kaverit	<i>Olen saanut musiikkiopiston toiminnan piiristä uusia ystäviä. Kaverini eivät ole kiinnostuneita soittoharrastuksestani. Kaverit innostavat minua soittamaan. Soittelen kavereiden kanssa yhdessä myös vapaa-ajalla. Minulla ei ole kavereita musiikkiopistossa. (Väite "Soitan kavereiden kanssa samassa yhteissoittoryhmässä" ei korreloinut, joten jätin sen pois.)</i>
Tutkinnot	<i>Suoritan mielelläni tasosuorituksia. Soitto-opinnoista ei pitäisi antaa arvosanaa. Tasosuoritukset aiheuttavat minulle stressiä. Tutkinnon suorittaminen on hyvä tavoite harjoittelulle ja soitonopiskelulle yleensä. Jos saisin valata, en suorittaisi tutkintoja. (Väite "Tasosuorituksen suorittuani tiedän kuinka hyvä soittaja olen" laski summamuuttujan reliabiliteettia, joten jätin sen pois.)</i>

- Ohjelmisto *Opettajan antamat läksykappaleet ovat mukavia.  
Opettajan antamat soittohäksyt ovat liian vaikeita.  
Opettaja antaa minulle liian paljon soittohäksyjä.  
Opettajan antamat kappaleet ovat tylsiä.  
Saittohäksyen harjoittelu on usein tylsää.  
(Väite "Opettajan antamat soittohäksyt ovat liian helppoja" laski summamuuttujan reliabiliteettia, joten jätin sen pois.)*
- Opettajan palaute *Saan opettajaltani riittävästi palautetta soittoaitoni edistymisestä.  
Opettajani osoittaa minulle selvästi, milloin hän on tyytyväinen soittooni.  
Opettajani kehuu minua, kun soitan hyvin tai olen oppinut uutta.  
Opettajani antaa minulle esiintymiseni jälkeen asiallista palautetta.  
(Lautakuntapalautetta ja numeroarviointia koskeneet väitteet eivät korreloineet, joten jätin ne pois.)*
- Opettajan opetustaito *Opettaja ilmaisee aina selvästi, mitä minulla on kotiläksynä.  
Opettajani on mielestäni hyvä opettaja.  
Opettajani neuvoo minulle tarkasti oikeat soittoasennot.  
Opettajani neuvoo minulle, kuinka harjoitella soittohäksyjä kotona.  
En aina ymmärrä, mitä opettajani minulta haluaa.  
Opettajani on liian vaativa.  
En oikein tiedä millainen on hyvä soittoasento.  
Luotan opettajani ammattitaitoon.  
Opettajani mielestä on tärkeää oppia soittamaan teknisesti hyvin.  
Opettajani ei osaa opettaa kunnolla soittoaitteknikkaa.  
Opettajani osaa selittää selvästi, mitä hän minulta haluaa.  
Opettajani mielestä on tärkeää oppia soittamaan musikaalisesti ja mielenkiintoisesti.  
Tiedän miltä hyvä soitto kuulostaa.  
(Väite "Opettajallani on tarkka näkemys siitä, miten kappaleet on soitettava" ei korreloinut, joten jätin sen pois.)*
- Opettaja: kompetenssi *Opettajani pitää minua hyvänä soittajana.  
Opettajani ei luota minun musiikillisiin kykyihini.  
Opettajani kehuu minua, kun soitan hyvin tai olen oppinut uutta.  
Kun aloitin soittoopiskelun, opettajani kehuu minua usein.*
- Opettaja: autonomia *Opettaja kysyy minun mielipiteitäni ja saan tulkita soittamiani kappaleita niin kuin itse haluan.  
Opettajani pyytää minua valitsemaan itse soitettavia kappaleita.  
Tuon/valitsen itse mieleisiäni kappaleita soittoaitunnilla.  
Sovimme opettajan kanssa yhdessä lukukauden tavoitteet.  
Opettajani pyytää minua arvioimaan omaa edistymistäni.*

- Opettaja: läheisyys *Juttelen opettajan kanssa tunneilla muustakin kuin soittamisesta.  
Jos en ymmärrä mitä opettaja tarkoittaa, kysyn sitä häneltä.  
Uskallan sanoa ääneen, jos olen eri mieltä opettajan kanssa.  
En kerro opettajalle henkilökohtaisista asioistani.  
Jos olen vihainen tai pettynyt, näytän sen opettajalleni.  
Olen soittotunneilla oma, vapautunut itseni.*
- Opettaja: persoona *Opettajani on mukava.  
Jännitän soittotunneille menemistä.  
Opettajani on innostava.  
Opettajani kyselee, mitä minulle kuuluu.  
Opettajani ei ole kärsivällinen.  
Opettajani on huumorintajuinen.  
Minulla on usein paha mieli, kun lähden pois soittotunnilta.  
Opettajani on vihainen, jos en osaa soittoläksyjäni.  
Opettajani moittii minua liikaa.*

**LIITE 6**

Kappalekohtaiset taulukot

**LEENA JA SARI**

ETYDI yhteensä 11 soittotunnilla, (suluissa oppituntien järjestysnumero)

Harjoittelua vaativat seikat:

	oppituntien lukumäärä
musiikin "suunta" (1, 3, 5, 6, 10, 12, 15)	7
intonaatio (5, 12, 14, 15, 16, 17)	6
pyöreät kielenvaihdot (6, 10, 12, 13, 14)	5
äänen laatu, forte (1, 12, 16, 17), lisää tempoa, nopeammin (3, 5, 10, 15)	4
soittoa voisi keventää (3, 16, 17), jousikäden ote (5, 13, 14)	3
tasaiset jousenvaihdot (1, 5), sujuvuus (3, 10), sitkeä jousi (5, 12), laulavasti (12, 17), rento jousikäsi (1, 17), säästeliäs jousenkäyttö (12, 13), huiluäänitahti (12, 16), rystyset mataliksi (13, 14), tasaista linjaa (6,14)	2
keskempänä jousita (3), veto- ja työntöjosten tasaisuus (3), sävelet tutuiksi (3), sormet menevät rennosti oikeille paikoilleen (3), eteenpäin meneminen (5), molemmat kädet rennoiksi (5), ajatella pitempiä kokonaisuuksia (5), tasaisella, liikkuvalla ja joustavalla jousella (6), molemmat kaaren sävelet soivat yhtä voimakkaina (6), pyöreitä asemanvaihtoja (6), ajatella rauhallisemmassa tempossa (10), eteenpäin menevää, sitkeätä soittoa (12), kirkasta soittoa (16)	1

Positiivisen palautteen kohteet:

jousenvaihdot (1)<sup>1</sup>, vahva ote (3), intonaatio ja jousi, rennot kädet, (varmempi ote) (5), jousi (6), tempo, sujuvuus, jousi, kielenvaihdot (10), intonaatio, jousi, kielenvaihdot, huiluäänitahti, koko etydi, etydi on tulossa loistokuntoon (12), kielenvaihdot, rystyset (13), intonaatio, jousikäsi, rystyset, pitkä linja, kelpo suoritus (14), jousikäsi, kielenvaihdot (15), jousikäsi, (intonaatio tunnilla), etydi on hyvin hallussa (16), oppilaalla on varma ja vahva hallinta (17).

JÄÄTANSSIJA (yhteensä 13 soittotunnilla)

Harjoittelua vaativat seikat:

intonaatio (2, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17)	12
vibrato (2, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 14, 15, 17)	10
trioli-rytmi (2, 4, 6, 8, 14), pariäänet (2, 5, 7, 8, 15), kevyemmin (2, 6, 7, 8, 10), asemanvaihtotahti (2, 6, 7, 8, 14)	5

---

<sup>1</sup> suluissa oppituntien järjestysnumero

tempo kiihtyy (2, 4, 5, 14), kaunis, laulava ääni (2, 10, 11, 17), pitkät äänet (2, 10, 15, 17), rennon letkeää soittoa (4, 8, 13, 14), pehmeä ääni (8, 11, 13, 17)	4
fraseeraus (4, 13, 15), viimeinen sävel (7, 11, 17), asemanvaihtoa 4 asemaan (7, 14, 17), nopeampi tempo (7, 15, 16), eläytyminen (13, 16, 17)	3
8. tahdin väärä sävel (2, 4), lopun pitkä linja (2, 8), jousikäden ote (4, 8), triolitahtin viimeinen neljäsosa (6, 8), ylöspäinen kulku ja eteenpäin menevä linja (crescendo) (6, 8), hidastukset (7, 8), lopun kolmisointu (8, 11), soljuvaa soittoa (11, 14), ”suunnat” (13, 16), aloitus kauniisti (15, 17)	2
kertaus oikeaan paikkaan (2), tarkka pisterytmi (2), veto- ja työntöjousi yhtä vahvasti (2), vapaa kieli korostuu (4), 2-legaton jälkimmäinen sävel ei saa korostua (6), jousennostossa uusi jousi tulee aloittaa kieleltä (6), 2. maalin ensimmäiset sävelet (6), jousi loppuu kesken (8), väärä sormitus (14)	1
Positiivinen palaute: kaunis vibrato (5., 6., 7., 11., 14., 15. ja 17. tunnilla), suurin piirtein hyvä hahmotus (2), aika hyvin hallinnassa, paranee (4), edistynyt tosi paljon (6), paikoin kaunis, hyvä ääni (7), tosi hyvin ulkoa, rytmi ja intonaatio parantuvat (8), aika kivasti, osin kauniisti; intonaatio ja ääni paranevat (10), intonaatio ja ääni paranevat, hyvä osaaminen (11), moni asia sujuu todella hyvin, intonaatio paranee (13), hyvin ulkoa, hyvä forte (14), fraseeraus ja intonaatio paranevat (15), kappale soi hyvin (16), intonaatio parantunut, varma osaaminen, hienoa osaamista (17)	
KONSERTTIINO (yhteensä 14 soittotunnilla)	
jousikäden rento ote, rystyset (4, 5, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16)	9
intonaatio (1, 3, 8, 11, 12, 15, 17), kuudestoistaosat lyhyellä keskijousella, sujuvasti (4, 5, 12, 13, 14, 15, 17), pehmeä, lämmin, rento, laulava ääni (4, 5, 11, 12, 14, 16, 17)	7
asemanvaihto 1-3 (1, 3, 4, 7, 10, 12), fortet ja pianot (1, 3, 4, 7, 12, 15)	6
vauhtia jouseen (4, 5, 7, 8, 13), martelé (aloitus) keskempänä jouta (7, 10, 11, 12, 16)	5
martelé (1, 5, 13, 14), piano-kahdeksasosat kärjessä (11, 12, 13, 14)	4
työntöjousen tulee olla yhtä vahva kuin vetojousen (1, 3, 8), keveyttä jouseen (8, 11, 16) diminuendot fraasien loppuun (4, 12, 14)	3
linjakkuutta kulkuihin (3, 13), fortet pitkällä, napakalla jousella (4, 5), pianot lyhyellä jousella (4, 5), keikutuspaikan intonaatio (5, 10), ”suunnat” (5, 12), aksentit kaaren alkuun (7, 8), aksentit tahdin ykkösille (12, 13)	2
korostusta kuudestoistaosanuottikuvion alkuun (3), jousen kärkipuolella (4), kahdeksasosat pidemmällä jousella (4), keikutuspaikan jousitus (10), pianoissa hyvä kontakti kieleen (7), kirikkaat sävelet (8), iloista rentoa meininkiä (12), tempo ei saa kiirehtiä (12), vibratoa neljäsosanuoteille (14), oikea sormitus kuudestoistaosissa (17)	1
Positiivinen palaute: Jousikäsi on parantunut <sup>2</sup> (5, 7, 10, 14, 15). Kappale on mennyt hienosti eteenpäin tai oppilas osaa muuten hyvin (7, 10, 11, 12, 14, 15, 17). Kappale sujuu suorastaan loistavasti (12, 14, 15).	

<sup>2</sup> suluisa oppitunnin järjestysnumero

## LIITE 7

Videoanalyysi: LEENA JA SARI

(Analysoitujen tuntien yhteispituus on 134 minuuttia.)

	minuuttia	% oppitunnin kestosta	kertaa oppitunnin aikana	% replikeistä
OPPILAS SOITTAÄ	52,63	<b>39,28</b>	167	
OPETTAJA SOITTAÄ	16,54	<b>12,34</b>	<b>147</b>	
soittaa malliksi			106	72,11
demonstroii vääranlaista soittoa			10	
soittaa oppilaan tukena			3	
oppilaan kanssa duettoa			6	
OPPILAS PUHUU	2,11	<b>1,57</b>	<b>132</b>	
kysyy			12	9,09
vastaa			96	72,73
spontaani puhe			5	3,79
OPETUKSEEN LIITTYVÄ PUHE	1,37	<b>1,02</b>	<b>84</b>	
kysyy			9	10,71
vastaa			62	73,81
OPETTAJA PUHUU	49,92	<b>37,25</b>	<b>823</b>	
kysyy			140	17,01
joista aktivoivia kysymyksiä			20	2,43
positiivista palautetta			119	14,46
huumori			5	0,61
OPETUKSEEN LIITTYVÄ PUHE	41,49	<b>30,96</b>	<b>683</b>	
opettaa			217	31,77
antaa palautetta			162	23,72
kysyy			95	13,91
musiikin tulkinta			3	0,44
huumori			0	0

**LIITE 8**

Kappalekohtaiset taulukot

**STANISLAV JA MARKETTA**

LEGENDA yhteensä 12 soittotunnilla, (suluissa oppituntien järjestysnumero)

Harjoittelua vaativat seikat:

	oppituntien lukumäärä
B-osa:	
pariäänijakso: intonaatio, asemanvaihdot, jousella tiiviisti (1,2,3,4,5,6,7,9,10,11,12,13)	12
pariäänten fraseeraus: korostus kohotahdin sijaan vetojouselle, crescendo, vibratoimpulsit (3,5,6,7,9,10,13)	7
G-kielen paikka: rytmi, asemanvaihto, hidastus, sormitus (1,3,7,9,10,13)	6
oktaavihiipennus: rytmi, hidastus (1,3,5,6,7), kromaattinen asteikko e-kielällä: intonaatio, lyhyt jousi, accelerando (1,3,5,7,11) huono rytmi (6,9,7,10,12)	5
kromaattinen asteikko (1,3,7,11) akordit: taittaminen, vibrato (1,3,10,12), viimeinen akordi: 2 impulssia, intonaatio, pisterytmi (1,5,9,10)	4
oktaaviasemanvaihto: intonaatio, tekniikka (1,10,13)	3
ruma e-kieli (7,12)	2
työntöjousiakordi (1), pariäänten jousitus, sormitus (2), väärä ääni (7)	1
A-osa	
viimeiset kolmisoinnut: intonaatio, vibrato, hidastus, dynamiikanvaihtelut (5,6,7,9,10,12,13), (lurinan) ritenuto vasta viimeisessä tahdissa (3,4,5,6,7,9,12)	7
forte aksentit: pysähdys jousella, jarrutus (1,2,3,5,7,12,13), G-kielen lurinat: pullistukset (1,2,3,7,9,12)	6
jousitus (1,2,3,5,6,9), dynamiikkavaihtelut (1,3,6,7,9,12) oktaavit: intonaatio (1,3,5,7,9)	5
kappaleen alku: ei diminuendoa tai aksenttia, sävelet kiinni toisiinsa (1,7,9,10), pizzicatot: tekniikka, ajoitus (6,7,9,10)	4
kohotahdin rytmi (5,7,9), alun aksentit lyhyellä jousella (1,3,7), hidastukset (1,3,12), oktaavikulkuun accelerando (1,4,5), jousi suorassa alussa (6,7,9,12)	3
ei liian suuria hidastuksia tai crescendoja (1,2), ensimmäinen fraasi hiljaa (1,3), toinen lähtö: forte, ilman aksenttia, sävelet toisiinsa liimattuina (1,6), viimeinen sävel ennen B-osaa lyhyt (2,3), tarkka rytmi (3,13), intonaatio (5,9), (lurinan) loppu aivan hiljaa (6,12), oktaavit: ei hidastusta (7,9), välisoiton aikana rentoutuminen (7,12), jousikäden ote (9,12), artikulaatio (9,13)	2
oktaaveissa alakielen korostus (1), trillin alahela vain g-kielellä (3), ensimmäinen oktaavi liian pitkä (3), trioli-hidastus (3), hidastus vasta trillin lopussa (5), trillin alkuun aksentti (5), trilliin ei aksenttia (6), sordiinin kanssa soittaminen (7), alkusoiton aikana olemisen (12), G-kielen lurina: intonaatio (12)	1

Positiivinen palaute: alku on tosi hyvä (4), kromaattinen asteikko on pikkuisen parempi (6), B-osa on pikkuisen parempi kuin aikaisemmin (mutta ei tarpeeksi hyvä), B-osan tempo on hyvä (7), opettaja on tyytyväinen B-osan alkuun, oppilas osaa suurin piirtein koko ohjelman (12)

#### KONSERTTO

##### 3. OSA (yhteensä 11 soittotunnilla)

kromaattinen kulku: asemanvaihto, sormitus, intonaatio, diminuendo (2,4,8,9,10,12), intonaatio (3,4,6,8,9,13), säestysoktaavit (4,6,8,9,10,12)	6
kuudestoistaosat painopisteen kohdalla: hiljaa, paino ensimmäisellä (2,4,8,9,10), pariäänät: lyhyt detaché kantapuolella, pieni aksentti kaaren alkuun (2,4,5,8,9), laulavan jakson juoksutukset (2,4,9,12,13), dynamiikkaerot (6,8,9,12,13)	5
ranne rentona (2,8,9,13), jousen nosto kannasta (2,6,8,9)	4
portato (2,6,13), huiluäänitahdit: paljon jouta, crescendo ja diminuendot (3,12,13), rytmit oikein (4,5,9), lopun kolmisointukulku (8,9,10)	3
väärät sävelet (2,3), kromaattinen sekstikulku (3,10) spiccato: tasainen (5,13), jousitukset oikein (5,6), vetojouset: ei diminuendoa (6,9), jousikäden ote (9,12), tarkka tempo (9,13)	2
työntöjouset: ei aksenttia (2), staccatot (2), kappaleen alku: pitkä jousi (2), septolit (2), pariäänien intonaatio (2), kolmisointuakordit (2), huiluäänen sormitus (2), heletahdit (3), jousi korkealle työntöjouset taukotahdeissa (3), pitkälle sävelelle ei diminuendoa (5), kadenssin rytmi (5), valsissa laulavat kuudestoistaosat (9), pisterytmit tarkat (9), tenuto ei liian suuri (9), rentoutuminen välisoiton aikana (10), välisoiton jälkeinen asteikko (10), välisoiton jälkeinen asteikko (10), jousen heitto ilmaan ennen välisoittoa (12), vibrato (12), ensimmäinen teema tarkasti (13), hidastukset (13)	1

##### 2. OSA (yhteensä 7 soittotunnilla)

pariäänät: intonaatio, sävelet kiinni toisiinsa (6,8,11,12,13), teeman jälkeen crescendo (6,8,9,11,12)	5
kuudestoistaosat kannassa: kauniisti (6,8,11,13), juoksutukset (6,9,11,13)	4
intonaatio (8,12,13), kadenssi: epävarma (9,11,13)	3
alun teeman loppuun diminuendo (6,9), ranne rentona (6,13), jousikäden ote (8,9), liian vapaa rytmi (11,13)	2
vääriä rytmejä (8), alaspäinen sointukulku (8), kadenssin trilli (8), kadenssin jälkeiselle pitkälle sävelelle ei diminuendoa (11), lurinan crescendo (11), dynamiikkaerot (11), hidastus ennen fermaattia (6)	1

Positiivinen palaute: konsertto on vähän parempi (mutta Legenda päinvastoin) (9), yksittäisiä paikkoja oppilas soittaa *ihan hyvin*, joku kohta on *kunnossa* (13)



**LIITE 9**

Videoanalyysi: STANISLAV JA MARKETTA

(Analysoitujen soittotuntien yhteispituus on 197 minuuttia.)

	minuuttia	% oppitunnin kestosta	kertaa oppitunnin aikana	% replikeistä
OPPILAS SOITTAÄ	117,68	<b>59,74</b>	284	
ilman alku- ja välisoittoja	114,02	57,88		
OPETTAJA SOITTAÄ	37,11	<b>18,84</b>	<b>308</b>	
soittaa malliksi			224	72,73
demonstroi vääränlaista soittoa (sisältyy osittain edelliseen)			31	
soittaa oppilaan tukena			33	
OPPILAS PUHUU	6,6	<b>3,35</b>	<b>318</b>	
kysyy			16	5,03
vastaa			64	20,13
spontaani puhe			64	20,13
OPETUKSEEN LIITTYVÄ PUHE	4,98	<b>2,53</b>	<b>249</b>	
kysyy			10	4,02
vastaa			37	14,86
OPETTAJA PUHUU	51,54	<b>26,14</b>	<b>983</b>	
kysyy			68	6,92
positiivista palautetta			32	3,26
huumori			10	1,02
OPETUKSEEN LIITTYVÄ PUHE	44,94	<b>22,81</b>	<b>900</b>	
opettaa			472	52,44
antaa palautetta			225	25
kysyy			38	4,22
musiikin tulkinta			7	0,78
huumori			0	0

## LIITE 10

Videoanalyysi: TIINA JA OPPILAAT  
(Analysoitujen tuntien yhteiskesto on 163 minuuttia.)

	minuuttia	% oppitunnin kestosta	kertaa oppitunnin aikana	% replikeistä
OPPILAS SOITTAÄ	44,52	<b>27,31</b>	91	
OPETTAJA SOITTAÄ	44,8	<b>27,48</b>	119	
josta viululla,	26,82	16,45	<b>89</b>	
soittaa malliksi			49	55,06
demonstroi vääränlaista soittoa			5	
soittaa oppilaan tukena			21	
soittaa 2. ääntä			1	
kokeilee				
jousituksia/sormituksia			10	
pianolla			30	
säestää			16	
malliksi			6	
melodiaa oppilaan tukena			10 (8)	
OPPILAS PUHUU	5,3	<b>3,25</b>	<b>274</b>	
kysyy			2	0,73
vastaa			220	80,29
spontaani puhe			11	4,01
OPETUKSEEN LIITTYVÄ PUHE	4,3	<b>2,64</b>	<b>235</b>	
kysyy			2	0,85
vastaa			194	82,55
OPETTAJA PUHUU	94,67	<b>58,08</b>	1102	
ilman minulle suunnattua puhetta	81,66	<b>50,1</b>	<b>1021</b>	
ilman vanhemmille suunnattua puhetta	75,83	46,52		
kysyy			280	27,42
joista aktiivisia kysymyksiä			111	10,87
kehuu			106	10,38
huumori			95	9,3
OPETUKSEEN LIITTYVÄ PUHE	66,01	<b>40,5</b>	<b>880</b>	
opettaa			363	41,25
antaa palautetta			108	12,27
kysyy			248	28,18
musiikin tulkinta			21	2,39
huumori			48	5,45

Spearman's rho		kompetenssin kokemus	harrastuksen jatkuvuus	soittamisen merkityksellisyys
kaverit	Correlation Coefficient	,191**	,403**	,461**
	Sig. (2-tailed)	,006	,000	,000
	N	206	210	212
tutkinnot	Correlation Coefficient	,222**	,398**	,366**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000
	N	203	207	209
ohjelmisto	Correlation Coefficient	,256**	,319**	,482**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	215	219	221
opettajan palaute	Correlation Coefficient	,219**	,206**	,325**
	Sig. (2-tailed)	,001	,002	,000
	N	217	221	223
opetustaito	Correlation Coefficient	,439**	,333**	,403**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	217	221	221
opettaja: kompetenssi	Correlation Coefficient	,330**	,251**	,355**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	217	221	223
opettaja: autonomia	Correlation Coefficient	,176**	,260**	,313**
	Sig. (2-tailed)	,010	,000	,000
	N	217	221	223
opettaja: läheisyys	Correlation Coefficient	,228**	,276**	,284**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000
	N	217	221	223
opettajan persoona	Correlation Coefficient	,256**	,219**	,343**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000
	N	217	221	223
kompetenssin kokemus	Correlation Coefficient	1,000	,349**	,360**
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
	N	217	217	217
harrastuksen jatkuvuus	Correlation Coefficient	,349**	1,000	,665**
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
	N	217	221	221
soittamisen merkityksellisyys	Correlation Coefficient	,360**	,665**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
	N	217	221	223