

TRAUMAKOKEMUS MUSIIKINOPISKELUSSA

Haastattelututkimus sivuinstrumentin alkeisopiskelijoiden kokemuksista

Seminaarityö
Syksy 2014

Opettajan pedagogiset opinnot
Tampereen yliopisto

Katja Korja
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

TIIVISTELMÄ

Tutkielmassa selvitettiin, millaisia traumakokemuksia musiikinopiskelu on aiheuttanut. Työssä analysoitiin tekijät, jotka opettaja-oppilassuhteessa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa altistivat traumakokemukselle. Lisäksi selvitettiin, miten hyvät kokemukset opettaja-oppilassuhteesta erosivat traumakokemuksia aiheuttaneista tilanteista.

Tutkimusote oli hermeneuttinen. Aineisto kerättiin haastattelemalla neljää Sibelius-Akatemian opiskelijaa heidän kokemuksistaan sivuinstrumentin alkeisoppilaina. Joukossa oli soitin- ja laulunopiskelijoita. He olivat iältään noin 20–40-vuotiaita. Kaksi henkilöä suoritti haastattelujen aikaan ensimmäistä ammattitutkintoaan ja kahdella oli jo aiempi ammattitutkinto.

Traumakokemuksia selitti monologinen suhde oppilaaseen erotuksena hyvien kokemusten dialogisesta suhteesta. Traumakokemuksissa oppitunnit olivat pedagogikeskeisiä tai jäsentymättömiä. Opettajan emootiot vaikuttivat tunnin kulkuun häiritsevästi. Tekniikkaopetus oli yksipuolista tai liian kuormittavaa ja positiivista palautetta oli niukasti samoin kuin luokkatunteja tai matineoita. Opettaja ei tutustunut oppilaaseen ja tämän oppimistyyliin. Oppilaalla ei ollut aitoa mahdollisuutta kysellä tunneilla tai antaa palautetta. Myöskään ympäröivän organisaation toimintakulttuuri ei tukenut oppilaan palautteenantoa henkilökohtaisesta opetuksesta.

Traumakokemuksissa korostuivat oppilaan heikko minäpystyvyys sekä vaikeus rakentaa identiteettiä uudessa instrumentissa. Tutkielmassa pohdittiin myös opettajan haasteita aikuisen alkeisopiskelijan kohtaamisessa sekä Sibelius-Akatemian toimintakulttuurissa, jonka arvostukset ja käytännöt eivät aina välttämättä tue tämän ryhmän sujuvaa opetustyötä. Tällä alueella tunnistettiin myös jatkotutkimustarpeita.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 TUTKIMUSONGELMA, METODI JA AINEISTO.....	5
3 MUSIIKINOPISKELUUN LIITTYVÄN VUOROVAIKUTUKSEN ONGELMIEN AIEMPI TUTKIMUS.....	7
4 HAASTATTELUJEN TOTEUTUS	14
5 HAASTATTELUAINEISTON ANALYYSI	16
5.1 Uuden alussa	16
5.2 Tunneilla	17
5.3 Järkeilyä, rooleja ja vihaa.....	21
5.4 Kelvottomuus	23
5.5 Selviytymiskeinoja.....	25
5.6 Palaute jää antamatta.....	26
5.7 Toimiva vuorovaikutus	28
6 JOHTOPÄÄTÖKSET	29
6.1 Monologisuus traumakokemuksen selittäjänä	29
6.2 Monologisuus-argumenttia eritteleviä näkökulmia.....	31
6.3 Konteksti-näkökulma ja jatkotutkimuksen tarve	34
7 LOPUKSI.....	37

LÄHTEET

LIITE: Haastattelurunko

1 JOHDANTO

Harrastin laulua Itä-Helsingin musiikkiopistossa vuosina 2002–2010. Sain kehittyä lähes alkeista C-kurssitutkintoon asti kannustavassa lauluharrastajien yhteisössä, johon kuuluivat viikottaiset henkilökohtaiset laulutunnit sekä yhteistunnit säestäjän kanssa. Lisäksi esiintymisiä erilaisissa konserteissa kertyi vähintään neljä tai viisi joka lukuvuosi. Opinnot huipentuivat muutamiin projekteihin, kuten oopperamusiikista koostettuihin näytelmällisiin esityksiin ja barokkimusiikkiteoksiin. Opinnoissa painottui hyvin motivoiva prosessi, jossa opiskelijat tukivat ja kannustivat toisiaan kehittymisessä.

Kun tulin opiskelemaan Sibelius-Akatemiaan, kohtasin ensi kertaa tilanteen, jossa musiikinopiskelusta voi kadota ilo ja opiskelusta voi tulla ahdistavaa ja stressaavaa. Törmäsin henkilökohtaisesti sekä useiden eri aineryhmien opiskelijoiden kertomusten kautta ”lukkoon menemisen” ilmiöön, jota nimitän tässä tutkielmassa traumakokemukseksi. Tapasin eri ikäisiä opiskelijoita, joiden tila musiikin tekemisessä oli voimakkaasti kaventunut jossakin oppiaineessa tai instrumentissa. Syinä siihen olivat ennen muuta opettaja-oppilassuhteen ongelmat. Monet näistä opiskelijoista olivat Sibelius-Akatemiaan tultuaan aloittaneet uuden soittimen tai laulun opiskelun tavoitteenaan suorittaa siitä vähintään D-tutkinto. Tässä tutkielmassa kuvataan oppilaan traumakokemusta sekä tunnistetaan ja analysoidaan ne opettaja-oppilassuhteen vuorovaikutukseen liittyvät keskeiset piirteet, jotka ovat synnyttäneet oppilaassa tämän kokemuksen.

2 TUTKIMUSONGELMA, METODI JA AINEISTO

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää

- 1) millaisia traumakokemuksia musiikinopiskelu on haastatelluissa aiheuttanut,
- 2) mitkä piirteet opettaja-oppilassuhteessa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa altistavat traumakokemukselle sekä
- 3) miten hyvä vuorovaikutus eroaa traumakokemuksia aiheuttavasta tilanteesta.

Työn tutkimusote on hermeneuttinen. Hermeneutiikka on osa sosiaalitieteissä vallitsevaa filosofista suuntausta, joka kehittyi 1800-luvun puolivälissä alkaneen positivistisen tiedekäsityksen kritiikistä. Sen mukaan ihmisten sosiaalinen todellisuus ei ole objektiivisesti havaittavissa ja mitattavissa, kuten positivistit olettavat, vaan merkitysten vyyhti, jossa myös tutkija on osallinen subjekti. Näin tutkija ei voi asettua tutkimuskohteensa ulkopuolelle, vaan on väistämättä aina osa sitä. Sosiaalinen todellisuus koostuu subjektien tekemistä tulkinnoista ja jaetuista merkityksistä. Subjektit tulkitsevat sosiaalista toimintaa omien kokemustensa ja merkitysverkkojensa kautta. Näin muodostuva todellisuus ei ole mitattava objekti, vaan se näyttäytyy omanlaisenaan jokaiselle subjektille, joka on sen tuottamisessa osallisena. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 17–21.)

Hermeneutiikkaa kutsutaan myös tulkinnan taidoksi. Hermeneuttisessa prosessissa tutkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään tunnistamalla ja erittelemällä sen piirteitä. Ilmiötä tulkitaan myös osana sitä historiallista, organisatorista ja kulttuurista kontekstia, jossa ilmiö esiintyy. (Ibid., 28.) Esiymmärryksellä viitataan tutkijan ennakkokäsitykseen tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan tehtävänä on työn edetessä myös reflektoida omaa suhdettaan tutkittavaan ilmiöön, asenteitaan ja arvostuksiaan. (Oravakangas 2011, 194.) Hermeneuttinen metodi, ymmärtäminen, pelkistyy äärimmilleen Gadamerin (2004) filosofiassa – ihmiselle ominaiseksi tavaksi olla ja ajatella (Gadamer 2004).

Tässä tutkielmassa hermeneuttinen prosessi etenee seuraavissa vaiheissa:

- 1) tutustun aiempaan tutkimuskirjallisuuteen opettaja-oppilassuhteen vuorovaikutuksesta ja sen ongelmista musiikin alueella,
- 2) laadin haastattelurungon sekä toteutan haastattelut,
- 3) analysoin haastatteluaineiston ja tulkiten siitä nousevia teemoja kasvatustieteellisen tutkimuskirjallisuuden valossa, etsin tarvittaessa lisää kirjallisuuslähteitä haastatteluaineistosta nousevien tulkintatarpeiden ohjaamana,
- 4) tarkastelen ilmiöön liittyviä konteksteja
- 5) haastattelen tarvittaessa henkilöitä uudelleen tarkentaakseni keskeisiä teemoja ja palaan sitten uudelleen kohtiin 3) ja 4) sekä
- 6) kiteytän johtopäätökset.

Aineistona ovat neljän traumakokemuksen kohdanneen henkilön haastattelut. Kaikki haastattelut ovat olleet laulun tai soittimen sivuaineopintojen alkeisopiskelijoita opettaja-oppilassuhteen alussa. Esiymmärrykseni aiheesta tutkijana perustuu omaan traumakokemukseeni aikuisena alkeisoppilaana, kokemuksiini lukossa olevan oppilaan opettamisesta sekä keskusteluihin opiskelijoiden kanssa erilaisista opettajakokemuksista. Lisäksi Sibelius-Akatemian toimintakulttuuri on valottunut omien opintojeni sekä ystäväni kokemusten kautta opiskelijan näkökulmasta. Antoisat keskustelut työn ohjaajien ja opponentin kanssa ovat antaneet minulle osviittaa opettajan näkökulmasta toimintakulttuuriin.

Traumakokemus-käsitteellä tarkoitan oppilaan kokemaa tilannetta, jossa soitto- tai laulutunneista on kertynyt ylimääräistä henkistä painolastia, oma musiikin tekemisen tila on kaventunut ja suhde instrumenttiin on problematisoitunut. Tyypillisesti tuntien vuorovaikutustilanteiden aiheuttamia ahdistavia ajatuksia ja tunteita on ollut tarve käsitellä tuntien ulkopuolella ja tunnille meneminen on vaatinut jonkinasteista henkistä suojautumista. Psykkiseen traumaan liittyvien oireiden, kuten masennuksen, stressin, unettomuuden tai kiputilojen ilmaantuminen voi olla osa tätä kokemusta, mutta ei sen välttämätön ehto. Oletukseni on, ettei kenenkään pedagogin ensisijainen halu voi olla traumakokemuksen aiheuttaminen oppilaalleen, eikä sellaisen kokemuksen aikaansaamista voi myöskään oikeuttaa mikään ulkoinen päämäärä.

Tarkastelun ulkopuolelle jäävät haastateltavien ja heidän opettajiensa persoonallisuuspiirteet, taipumukset, elämäntilanne tai valmiudet oppimistilanteisiin nähden, sekä

opettajien näkökulmat ja kokemukset näiden oppilaiden opettamisesta. Toimintakulttuurin kontekstia tarkastalleen tutkielman suppeuden vuoksi ainoastaan luvussa Johtopäätökset.

3 MUSIIKINOPISKELUUN LIITTYVÄN VUOROVAIKUTUKSEN ONGELMIEN AIEMPI TUTKIMUS

Musiikinopiskeluun liittyvää vuorovaikutusta ovat tutkineet muun muassa Ava Numminen ja Marjukka Kuusela. Lisäksi institutionaalisessa sekä yhteiskunta-poliittisessa kontekstissa asiaa on tarkastellut Kimmo Lehtonen. Mainittujen ohella musiikinopiskelun vuorovaikutustilanteista ja niiden ongelmista on laadittu muutamia suppeita tutkielmia. Näiden kirjallisten töiden esittely tässä yhteydessä on kiinnostavaa erityisesti niiden sisältämien haastatteluaineistojen osalta.

Marjukka Kuuselan (2002) pro gradu -tutkielma oli osa Sibelius-Akatemian toteuttamaa Arvi-projektia, jonka tavoitteena oli kehittää opetustyön ja opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen arviointikäytäntöjä. Kuuselan työ kuvaa opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta ja viestintää sekä näihin vaikuttavia tekijöitä. Tietoa kerättiin kahdeksan opettajan ja oppilaan muodostamilta pareilta päiväkirjoin, arviointikaavakkein ja kyselyin. Oppitunteja myös videoitiin, minkä jälkeen opettaja-oppilasparit katsoivat yhdessä tallenteen ja arvioivat yhteistyötään. (Kuusela 2002.)

Tutkielman tuloksissa on silmiinpistävää, kuinka sekä opettajat että oppilaat arvioivat oppitunnin laatua ennen muuta oppilaan suorituksen onnistumisen kautta. Tunnin laatua ei kuvata sillä, että oppilas saisi uusia oivalluksia tai ideoita instrumentin kanssa työskentelyyn. Oppilaan onnistumiseen tunnilla puolestaan uskotaan vaikuttavan eniten oppilaan harjoittelun laatu ja määrä. Oppilaat purkavat päiväkirjoissa ahdistuneisuuttaan siitä, että eivät ole ehtineet tai kyenneet harjoittelemaan tarpeeksi. Harjoittelun kautta oppilaat tavoittelevat opettajan positiivista palautetta ja tämän myötä hyväksyntää. (Ibid., 94–104.)

Opettajat myös hahmottavat tunnin laadun pitkälle oppilaan valmistautumisen laadulla ja määrällä. Opettajat jopa kokivat, että oppilaan harjoittelemattomuus loukkasi opettajan arvoja. Sitä, miksi harjoittelu ei ole ollut riittävää, opettajat eivät kuitenkaan selvittäneet, vaan harjoittelu nähtiin absoluuttina, johon oppilaan muiden opintojen tai muun elämäntilanteen, kuten töiden tai perheen, kuormittavuus eivät saaneet vaikuttaa. Toisaalta opiskelijat toivoivat, että opettajat joskus ottaisivat huomioon, että opiskelijoilla on muutakin elämää kuin opettajan edustamat instrumenttiopinnot. (Ibid.)

Sekä opettajat että oppilaat hahmottavat vuorovaikutussuhteen eräänlaisena vanhempi–lapsisuhteena, mikä vaivaa lähinnä vain opettajia. (Ibid., 95.) Tutkielman tulosten perusteella voi päätellä, ettei opettajilla ole pedagogisia keinoja vahvistaa oppilaan roolia niin, että hän nousisi ”lapsen asemasta” itsenäisen aikuisen rooliin. On kuitenkin ensisijaisesti pedagogin, ei oppilaan, tehtävä rakentaa ja vahvistaa oppilaan subjektia oppitunnin puitteissa kannustamalla oppilasta itsenäisten valintojen tekemiseen ja vastuunottamiseen omista opinnoistaan.

Arvi-projektin videoinnit ja niistä seurannut reflektio koettiin voittopuolisesti juuri tällaisena vahvistavana tekijänä, joka sai oppilaita ottamaan aktiivisempaa roolia ja myös lähensi opettajaa ja oppilasta toisiinsa. Yhteinen työskentelyn arviointi osoittautui hedelmälliseksi keinoksi aikaansaada vuoropuhelua opettaja-oppilassuhteessa. Yksi oppilas tosin koki, että ulkopuolinen tarkkailija oppitunnilla aiheutti ylimääräistä suorituspainetta sekä oppilaalle että opettajalle. (Ibid., 105–107.)

Vuorovaikutuksessa on huomionarvoista myös aikuisuusmyytin vaikutus. Aikuisuusmyytti on käsitys siitä, että oppitunnin vuorovaikutustilanteessa on käyttäytyvä ”aikuismaisesti”, mihin eivät kuulu vahvat tunteenpurkaukset. (Ibid., 29.) Se vaikuttaa erityisesti opettajien käyttäytymiseen. Opettajien mukaan he odottavat oppilaalta vastuuntuntoisen aikuisen käyttäytymistä, joka tarkoittaa sitä, että oppilaat hoitavat tunnilla ”oman osuutensa”. ”Usein kuitenkin oppilaat käyttäytyvät toisin ja opettajat ajattelevatkin, että oppilaat ovat *haluttomia kasvamaan aikuiseksi ja oppilailla on taipumus nojautua liikaa auktoriteetteihin.*” Kun oppilas ei ole riittävän valmistautunut tunnille tullessaan, opettajat kokevat joutuvansa vanhemman rooliin, mutta eivät voi kuitenkaan suuttua aikuiselle ihmiselle kuten lapselle. (Ibid., 69.) Kuusela (2002, 93) kuitenkin muistuttaa, että nämä julkisanomattamat yksilölliset tunteet vaikuttavat tilanteessa ainakin tiedostamattomalla tasolla (Kuusela 2002, 93).

Lukijalle jää vaikutelma, etteivät tutkimukseen osallistuneet pedagogit näe oppimisprosessin väistämätöntä heilahtelua laadukkaiden ja vähemmän laadukkaiden suoritusten välillä. Ikäänkuin oppimistilanne ja opetus voisivat olla ”laadukkaita” vain silloin, kun oppilas on parhaimmillaan.

Ava Nummisen (2005) väitöskirja on projektina toteutettu toimintatutkimus, minkä puitteissa tutkija itse toimi opettajana (Numminen, 2005). Viitekehys on kulttuuripsykologinen. Oppilaina oli kymmenen aikuista, jotka oli leimattu laulutaidottomiksi, heidät oli nolattu laulajina ja he jännittivät laulamista. Tutkimus osoittaa, että ovet musiikinoppimisen maailmaan voidaan sulkea käsittämällä laulutaito absoluuttiseksi suureeksi, joka ihmisellä joko on tai ei ole. (Numminen 2005, 237–238.) Mikäli näin olisi, ei toki tarvittaisi ainuttakaan laulunopettajaa, sillä silloinhan pedagogiikalla ei voitaisi vaikuttaa tilanteeseen. Pahimmillaan laulutaidottomuus on indikaatio myös henkilölle itselleen siitä, että hän ei ole kykenevä oppimaan myöskään soittotaitoa, koska kyvyttömyys laulaa sävelpuhtaasti tulkitaan epämusikaalisuudeksi (Ibid.).

Tutkimuksessa tarkastellaan myös projektiin osallistuneiden identiteettiä prosessina, joka tuotetaan yksilön ja sosiokulttuurisen ympäristön dynaamisessa vuorovaikutuksessa. Identiteetin muodostumisessa on olennaista, millaisten yhteisöjen merkitysverkoissa yksilö rakentaa minäänsä. Tekemisen kautta olemme jotakin, ja kuulumme käytäntöyhteisöihin, joissa tuo tekeminen tapahtuu. Tekeminen, ”soitan kitaraa”, muodostuu osaksi identiteettiä ”olen kitaristi” myös silloin, kun kitara lasketaan käsistä ja siirrytään tekemään jotakin muuta. Vuorovaikutuksessa kohdatut negatiiviset kokemukset koteloituvat osaksi identiteettiä ja sulkevat pois vaihtoehtoja esimerkiksi leimassa ”en osaa laulaa, en ole laulaja”. (Numminen 2005, 72–74.)

Laulun lukkoa lähestytään minäpystyvyyden käsitteen kautta. Se on ihmisen käsitys kyvystään suoriutua annetusta tehtävästä tietyssä tilanteessa. Minäpystyvyys vaikuttaa tavoitteisiin, joita asetetaan sekä panostuksiin, joita tavoitteen onnistumiseksi uhrataan. Minäpystyvyys vaikuttaa myös sitkeyteen vaikeuksien edessä sekä siihen, miten stressaantuneita itse suorituksen aikana ollaan. Pystyvyys-uskomukset kehittyvät itselle tärkeiden ihmisten, kuten perheenjäsenten, opettajan ja opiskelijatovereiden palautteen kautta, onnistumis- ja epäonnistumiskokemusten myötä, havainnoimalla ja vertaamalla itseä muiden suorituksiin sekä omia fysiologisia reaktioita tarkkailemalla. (Ibid., 81.)

Numminen (2005, 81–82) liittää heikon minäpystyvyyden lapsuuden latistamiskokemuksiin koulun laulukokeissa. Samalla hän selittää flow-teoriaan nojautuen vahvaa käännettä pystyvyydessä, kun laulutaidottomat uskaltavat opiskelemaan laulua projektissa. Juuri flow- eli virtauskokemuksen saavuttaminen vahvistaa motivaatiota tulla uudelleen laulun pariin. Flow-kokemus saavutetaan, kun tehtävän taso on sopivassa suhteissa taitoihin, ei liian vaikea, mutta ei myöskään liian helppo. Kompleksisen tästä tekee se, että ”vaikeus” riippuu myös oppilaan käsityksistä omista kyvyistään, ei pelkästään absoluuttisesta taidosta. (Numminen 2005, 81–82.)

Ihminen luo käsitystä itsestään aina kulttuurisessa kontekstissa (Numminen 2005). Kun Kuuselan työn aineistossa korostuu oppilaiden ja opettajien näkemys toteutuneesta harjoittelusta oppitunnin laadun määränä, Numminen listaa harjoittelun määrän rinnalle 19 muuta suuretta, joiden vaikutus oppilaan oppimiseen on tärkeä. Yksilöön liittyviä ovat harjoitusmäärän lisäksi motivaatio oppimiseen, aiemmat kokemukset laulamista, palautteen laatu ja määrä, itseluottamus ja pystyvyyden tunne, jännittäminen, sävelkorkeuksien erottelukyky, sekä erilaiset äänifysiologiset tekijät. Lähiympäristö vaikuttaa puolestaan muun muassa perheen ja ystävien asenteen kautta, opetuksen laadun ja määrän sekä laulamistilanteiden kautta laulutaitoon. Näiden lisäksi sekä oppijaan että lähiympäristöön vaikuttavat kulttuurissa vallitsevat käsitykset esimerkiksi musiikista, musikaalisuudesta, laulutaidosta, laulopedagogiasta ja laulamaan oppimisesta. (Numminen 2005, 239–241.)

Juha Hakulinen (2010) haastatteli tutkielmaansa varten neljää taidelaulun eri tasoista osaajaa. He muodostivat keskenään mestari–kisälli–oppipoika -ketjun ja koulukunta-jatkumon. Haastattelujen pohjalta nousi esiin yhdeksän teemaa, jotka avaavat vallan luonnetta näissä vuorovaikutussuhteissa. Teemat ovat oppilaan erityinen riippuvuus opettajastaan, vahvan luottamuksen tärkeys, motivaation säilyttäminen ja siihen vaikuttaminen, vallan tietoinen ja tiedostamaton väärinkäyttö, taiteen merkitys ihmiselle ja yhteiskunnalle, ihanteet ja arvot osana hiljaista tietoa, hiljaisen tiedon siirtämisen menetelmät, kauneuden suhteellisuus sekä viimeisenä todellinen osaaminen. (Hakulinen 2010.) Hakulisen työssä korostuu erityisesti lauluinstrumentin osalta se, että alkeisvaiheen oppilaan katsotaan haastateltujen mielestä olevan erityisen riippuvaisia opettajan ohjeista, ”kuin pieniä lapsia”, jotka tarvitsevat jatkuvaa ohjausta. Toisaalta korostetaan myös sitä, että oppilaan tulee täysin luottaa opettajaansa ja tämän antamiin ohjeisiin, jotta edistyminen olisi tehokasta. Samalla tunnistetaan kuitenkin tämän

asetelman olevan myös vaarallinen. Kuvatonlainen sokea luottamus antaa opettajalle mahdollisuuden oppilaan manipulointiin tai jopa seksuaaliseen häirintään lauluinstrumentin fyysisen luonteen vuoksi. (Hakulinen 2010, 57–65.)

Ritva Koistisen seminaarityössä käsitellään kahden pianistin opettaja-oppilaskokemuksia (Koistinen 2009). Opettajan vaikutus oppilaan musiikillisen minäkuvan muodostumisessa todetaan suureksi samoin kuin merkitys soittomotivaatiolle. Opettajan kannustus ammatinvalinnassa on myös koettu tärkeäksi. Vaikeiksi koetuissa vuorovaikutustilanteissa dialogisuuden ehdot eivät ole toteutuneet, vaan keskustelu esimerkiksi kappaleiden tulkintavaihtoehdoista on koettu opettajan taholta hänen ammattitaitonsa kyseenalaistamiseksi. (Ibid., 23.)

Heli Puustisen (1998) kirjallisessa työssä haastateltiin Sibelius-Akatemian laulunopettajia opettajien ja oppilaiden välisistä ongelmatilanteista (Puustinen 1998). Opettajien välillä on kilpailua ja kateuttakin lahjakkaimmasta opiskelijamateriaalista sekä ennakkoluuloja kollegojen ammattitaitoon liittyen. Toisaalta kollegojen asioihin ei saa missään tapauksessa puuttua ja oppilaan epäonnistuminen on ehdottomasti myös opettajan tappio. Haastatteluissa esiin nousseet ongelmatilanteet ovat ennen muuta ”oppilaan ongelmia” liittyen hänen minäkuvaansa, joka on joko liian korostunut ja lahjakkuuden sumentama, fokukseton ja ylienerginen tai psyykkisten ongelmien rasittama. Lisäksi opiskelija ei myöskään välttämättä ymmärrä, kuinka paljon työtä laulunopiskelu vaatii. Ainoa varsinaisesti opettaja-oppilassuhteeseen liittyvä havainto on suhteen kompleksisuus siksi, että oppilas opetustilanteessa ”paljastaa psyykensä”. (Ibid., 13–14, 16–17.)

Puustisen työ kuvaa, miten opettajakeskeinen toimintakulttuuri laulunopetuksessa on vallinnut ainakin haastattelujen teon aikaan 1990-luvulla. Oppilaaseen suhtautuminen organisaation asiakkaana on selvästi täysin vierasta. Opettajien haastattelujen perusteella selvästikin ongelmatilanteiden syy on tyypillisesti oppilaan taipumuksissa tai asenteissa, ei pedagogisissa lähestymistavoissa. Opiskelijaa ei nähdä itse opinnoistaan vastuuta kantavana aikuisena suorittamassa tutkintoa, vaan ennen muuta tietyn opettajan oppilaana. Yksi haastatelluista opettajista toivoikin, ettei Sibelius-Akatemian laulumusiikin opintoihin haettaessa lautakunnalla olisi selvillä, kenen oppilas hakija on (Ibid., 16–17). Tästä hakemusten käsittelyn tasavertaisuuden

epäilystä voi päätellä, ettei luottamus kaikkien opettajien kesken ole ollut kovin korkealla tasolla.

Kimmo Lehtonen (2004) herättelee pamfletissaan musiikkioppilaitosten opettajien kriittistä tietoisuutta siitä, miten monet itsestäänselvyyksinä pidetyt käytännöt ovat ristiriidassa musiikkioppilaitoksista tuotettavan virallisen puheen kanssa (Lehtonen, 2004). Teos on vahva poliittinen kannanotto vuosituhannen vaihteen tilanteessa, jossa perinteinen, ammattimuusikkouteen tähtäävä musiikkikoulutusinstituutio on ajautumassa kriisiin. Kiristyneessä rahoitustilanteessa instituutiot joutuvat perustelemaan olemassaoloaan uusin argumentein. Musiikkikoulutusjärjestelmän julkinen viesti korostaa luovuutta ja vapaata ilmaisua, mutta toiminta noudattaa tiukkoja tapoja ja sääntöjä, kaavamaisuutta, virheiden etsintää, musiikkityyliin eriarvoista asemaa sekä kilpailua. Musiikin tulisi olla ”minän leikkiä” ja yhteisten kokemusten välittämistä ja musiikkikasvatuksen päämääräksi tulisi nostaa kokonaisvaltainen ihmisenä kasvaminen. (Ibid.)

Teoksessa pohditaan, valitseeko musiikkikoulutusjärjestelmä lahjakkaimmat ja kyvykkäimmät oppilaat, vaiko järjestelmään parhaiten sopeutuneet. Esimerkki tästä on miessäveltäjän kertomus, jossa hän opetteli korvakuulolta soittamaan mieluisiaan pianokappaleita ja ehdotteli säännöllisesti niiden ottamista tunnilla läpikäytäväksi. Opettajalle nämä kappaleet eivät kelvanneet ja lopulta selvisi, että syy oli siinä, ettei opettaja ei itse kyennyt oppimaan korvakuulolta mitään. Tämä sai oppilaan lopettamaan pianonsoiton ja siirtymään säveltämisen pariin. (Lehtonen 2004, 60–61.) Jään pohtimaan, miten paljon tällaista ”sopeutumattomien” karsintaa tapahtuu jo paljon varhaisemmassakin musiikinopiskelun vaiheessa.

Lehtonen (2004, 61) nostaa esiin myös musiikkikoulutusjärjestelmässä vallitsevan myytin, jonka mukaan kaikki järjestelmässä vallitseva epäsuotuisuus aiheutuu opiskelijoiden lahjattomuudesta tai muista puutteista (Lehtonen 2004, 61). Käsillä olevan työn haastatteluaineistosta samoin kuin Kuuselan, Puustisen, Nummisen ja Koistisen tutkimusten aineistoista havaitaan, että tämä myytti on hyvin vahva ja elinvoimainen niin opiskelijoiden kuin opettajien käsityksissä. Toisaalta opiskelijoiden on selvästi vaikeampaa mainituissa tutkimuksissa kääntää tämä myytti vastapoolikseen, jossa opettaja ja järjestelmä ovat kaiken epäonnistumisen lähde. Lehtonen (Ibid.) tunnistaa myös tämän myytin olemassaolon (Ibid.). Myytin vastapooliin uskomisen

edellyttäisi opettajan auktoriteetin ja järjestelmän kyseenalaistamista. Näin vahva kyseenalaistaminen puolestaan voi johtaa myös opiskelijan henkilökohtaiseen kriisiin, jos tärkeä osa omaa identiteettiä on jo lapsuudesta lähtien rakentunut näiden instituutioiden tuottaman hyväksynnän kautta.

Lehtonen (2004, 138–149) esittää teoksessaan useita korjaustoimia 2000-luvun alun tilanteeseen. Tutkintoajattelusta tulisi siirtyä työssä oppimisen tukemiseen, osaamisen tunnistamiseen ja tekemällä oppimiseen. Arvostelusta tulisi siirtyä arviointikulttuuriin, jossa opiskelijan oma portfolioarviointi nousisi keskeiseksi. Näin sama taitotaso voitaisiin saavuttaa erilaisia reittejä pitkin, ei vain yhtenevän kaavan mukaisesti etenevällä tutkintosuorituksella. Musiikinopetuksen instituutioiden suljetusta laitosmaisuudesta, jota leimaavat byrokraattisuus, jäykät vaatimukset, kilpailu ja luokittelu, tulisi päästä avoimeen ja joustavaan oppimiskeskusten malliin, jossa oppiminen ei ole enää tiukasti aikaan ja paikkaan sidottua. Oppilaitosten sisäinen kehittämisen tulisi olla jatkuvaa kriittisen itsereflektion kautta. (Lehtonen 2004, 138–149.) Käytännön toimiksi kirjassa ehdotetaan muun muassa työhönohjouksen kehittämistä, oppilaan ja opettajan yhteistä reflektiota sekä opetuksen tuomista ulos luokista. Tämä voitaisiin toteuttaa luomalla poikkitaiteellisia projekteja eri instrumenttien sekä paikkakunnan muiden toimijoiden kanssa. (Ibid., 150–153.)

Lehtosen teos kuvaa ne monet lähteet, joista paine musiikkioppilaitosjärjestelmän kehittämiseksi syntyi vuosituhaten vaihteessa. Useisiin teoksen esiinnostamiin epäkohtiin onkin jo tartuttu. Kehittämispaine on tuonut mukanaan muun muassa musiikin opetussuunnitelmien ja tutkintotavoitteiden uudelleenmäärittelyä sekä palautteenannon kehittämistä. Musiikkiopistot ovat alkaneet tarjota opiskelumahdollisuuksia myös ilman tutkintojen suorittamisen pakkoa. (SML 2005.)

4 HAASTATTELUJEN TOTEUTUS

Kaikki haastatellut ovat Sibelius-Akatemian opiskelijoita. Heidän musiikilliset valmiutensa on siis arvioitu sellaisiksi, että kouluttautuminen ammattimuusikoiksi on mahdollista tutkinnoille asetetussa tavoiteajassa. Näistä lähtökohdista katsoen D-tason kohtuullisen taitotason saavuttaminen melkein missä tahansa instrumentissa kolmessa tai neljässä vuodessa on mielestäni realistinen tavoite.

Kaikkien haastateltujen kohdalla kyseessä ovat olleet sivuinstrumenttiopinnot, joten niiden painoarvo opiskelijan koko loppututkintoa ajatellen on melko vähäinen. Kaikki haastatellut ovat myös saaneet suoritettua tutkintonsa traumakokemuksen aiheuttaneessa instrumentissa. Lisäksi haastatellut opiskelijat ovat edenneet opinnoissaan samassa tahdissa kuin Sibelius-Akatemian opiskelijat keskimäärin. Jokaisella haastatellulla oli keskenään eri opettaja traumakokemuksen aiheuttaneessa instrumentissa.

Laadin haastattelurungon lähinnä muistilistaksi, koska halusin kohdata haastateltavan tarinan mahdollisimman aitona. Liitteessä esitetty haastattelurunko sisältää ne teemat, joihin ajattelin ainakin kiinnittää haastateltavan huomiota keskustelun aikana. Olin jo aiemmin keskustellut aiheesta kaikkien haastateltujen kanssa ja kohdannut osan heistä tilanteissa, joissa he olivat menossa ahdistavalle instrumenttitunnille. Minulla oli siis jo melko selkeä käsitys haastattelujen aiheista ja etenemisestä ennen niiden toteutusta. Lisäksi haastatellut tiesivät jo etukäteen, että minulle itselleni työskentely sivusoittimen parissa oli muuttunut todella vaikeaksi ahdistavien tuntikokemusten jälkeen. Uskon, että oma avoimuuteni osaltaan mahdollisti asiasta keskustelun tai ainakin teki siitä hyväksyttävämpää.

Haastattelut muotoutuivat ennen muuta henkilöiden tarinoiksi siitä, millainen haastateltava on oppijana, millainen musiikinopiskelun historia hänellä on, mistä lähtökohdista ongelmalliseksi koettu opettaja-oppilassuhde käynnistyi, miten asiat kehittyivät ja miten tutkinnosta selvittiin. Kaikki haastateltavat puhuivat vuolaasti. Pysin haastattelijana ennen muuta kuuntelemaan aktiivisesti, jotta huomaisin poimia esiin nousevia teemoja. Osoitin myös avoimesti myötätuntoa ja jaoin omia samankaltaisia kokemuksiani.

Keskusteluiden perusteella sain vaikutelman, että kaikki haastateltavat olivat joutuneet työstämään tapahtumia mielessään paljon, ja siksi niistä puhuminen oli myös hyvin jäsentynyttä. Eteeni avautui haastattelujen myötä melko selväpiirteinen ”traumakokemuksen anatomia”, jossa ilmenevät tilanteet ja tunteet toistuivat samantyyppisinä haastattelusta toiseen.

Tunnelma keskusteluissa oli hyvin avoin ja puhuminen aiheesta myös vapautti haastateltuja. Yksi henkilöistä mainitsi erikseen, että ”tää on aika hauskaa käydä tällästä läpi! K: Puhdistavaa? –On, on!”. Toinen mietti, miksei hän ”avannut suutaan aikaisemmin”, joskin nytkin ainoastaan osana anonyymia tutkimusaineistoa.

Toteutin haastattelut toukokuussa 2014. Haastattelujen kestot vaihtelivat 42 minuutista 63 minuuttiin. Sovin haastattelupaikat sellaisiksi, ettei haastattelu voisi keskeytyä Sibeliuksen-Akatemiassa työskentelevän tai opiskelevan toimesta ja ettei haastateltavia muuten tunnistettaisi. Haastattelupaikat olivat Tapiolan kulttuurikeskus, haastateltavan koti sekä Sibeliuksen-Akatemian tiloissa harjoitusluokka ja opetusluokka. Haastateltavien ikäjakauma on noin 20–40 vuotta. Joukossa on kaksi ensimmäistä ammattitutkintoon suorittavaa opiskelijaa sekä kaksi jo ammattitutkinnon suorittanutta.

Sovin haastateltavien kanssa, että he saavat hyväksyä työssä käyttämäni sitaattit ennen työn julkistamista seminaariryhmässä. Kaikki haastatellut kokivat tärkeäksi, ettei sitaattien alkuperä paljastu, eivätkä etenkin ne opettajat, joiden työskentelyyn viitataan. Haastateltujen henkilöiden salaamiseksi olen tässä työssä häivyttänyt lähes kaikista sitaateista myös instrumentin. Työssä käsitellään sekä soitin- että laulunopetusta. Olen myös jättänyt sitaattit kytkemättä tiettyyn haastatteluun siten, että sitaattit esitetään satunnaisessa järjestyksessä, eikä niitä voi liittää toisiinsa saman henkilön lausumina.¹ Tutkijan kommentit ja kysymykset on merkitty aineistossa kirjaimella K. Hakasulkeisiin on merkitty tutkijan lisäämät tai muokkaamat sanat sekä tyhjinä sulkeina sitaatista poistetut kohdat. Muokkausta on tehty instrumenttien ja henkilöiden nimien häivyttämiseksi, asiayhteyden selkeyttämiseksi sekä tekstin luettavuuden parantamiseksi ja kiteyttämiseksi analyysin kannalta olennaisimpaan.

¹ Tutkijan hallussa on versio, jonka perusteella sitaattit voidaan liittää haastatteluaineistoihin lähdemateriaalin autenttisuuden tarkastamiseksi tarvittaessa.

Litteroin haastattelut käyttäen enriching method -työskentelytapaa (Huhtanen 2004, 119). Sen mukaisesti litteroin vain ne osiot, jotka olivat tämän työn kannalta keskeisimpiä. Alkuperäinen haastatteludokumentaatio on kokonaisuudessaan mp3-tallenteina tutkijan hallussa.

5 HAASTATTELUAINEISTON ANALYYSI

5.1 Uuden alussa

Kaikki haastatellut olivat tuntien alkaessa uuden sivuinstrumentin opiskelun Sibelius-Akatemiassa aloittaneita alkeisoppilaita. Yksi haastatelluista kuvaa erittäin vahvaa intoaan uuden aloittamiseen ja luottamusta siihen, että pohjatiedot riittävät. Toinen oli jo harrastanut itseksensä laulamista ilman opettajan ohjausta.

Mut se oli valtavan mielenkiintosta, et mä pääsen tutustumaan tällaseen instrumenttiin. [] Se oli huipputunne. [] Mut mulla oli siinäkin sellanen varmuus, et mut on otettu tähän taloon sisään tällä liikuttavalla [] taidolla, et [] jos tää riitti, niin hyvä.

Mä en oikeestaan tienny, et mitä mä odottaisin siltä tunnilta, kun mä en ollut ikinä ollu [instrumentin] tunneilla ja mä en tienny, millanen se opettaja on, ja ei mulla ollu mitään nuottia mukana, mä vaan menin sitten.

Mä kävin muutamalla laulutunnilla ja mä olin laulanut huvikseen, siis pitänyt jopa kaks konserttia sillee, että mä lauloin jotain Merikantoja, [] mut eihän mulla ollu laulutekniikasta tietoaakaan. Ja se, et mitä mä oon kuunnellu niitä nauhoja nyt, [] niin se on sitä, et vaikk sävellajit on tosi matalia, mut kaikki on puhdasta. Ja sit se, et hengitys ei lopu kesken, [] eikä oo edes vuotoisaa [] ja tekstistä saa selvän.

Oppilaat kokivat, ettei opettaja tutustunut heidän lähtötilanteeseensa opetussuhteen alussa. Tyypillisesti huomio on keskittynyt opettajan työskentelyprosessin toteuttamiseen muun muassa fakittamalla laulaja.

Mut [] et olisin tullu kohdatuks siinä [instrumentti]historiassa, et ei siit juuri puhuttu, et millasesta tilanteesta mä tuun. Sitten mä vaan sain jotain [nuotteja] käteen muistaakseni, joista mä en hirveesti ees tykänny.

Mä en muista mitään muuta siitä ekasta tunnista kun sen Souda, souda sinisorsan [] ja se sano, että otetaan vähän korkeemmalta ja se sattu kurkkuun ja mä kiljuin ja yritin päkistää ne äänet ulos. Ja sit se oli, et joojoo sopraano. Ja sit mä oon koko vuoden ollu, et mitä helvettiä.

5.2 Tunneilla

Opettajan omien tunteenpurkausten kohtaaminen oppimistilanteissa on ollut haastatelluista häiritsevää. Opettajan turhautuminen, huolestuminen tai ärsyntyminen tunnilla on ollut kolmen haastatellun kohdalla ahdistavaa. Opettajan tunteista erityisesti pettymys oppilaaseen on yhden haastatellun kohdalla ollut vaikeinta kestää.

Sit hän oikeesti ärsyyntyy siitä, [] et mä en osaa, niin se ei mun mielestä... [] hänen tunnemaailmansa ei kuulu siihen tilanteeseen.

Koska sit se oli aina innoissaan, kun sillä oli ollu niitä hyviä [oppilaita]. ”Kun on niin mukavaa, kun on saanut opettaa tänään taas niitä hyviä”. Niin siitä tuli vähän sellanen, et no sori, että anteeks, et mä tuun. Mä en voi sille mitään, et mä oon vasta [alkeisoppilas].

Jos se opettaja hiljaisesti harmistuu tai jos mä koen, että opettaja on pettyny minuun, se on henkilökohtaisesti melkein pahin []... ei usko, että mulla on mitään mahdollisuuksia ilman häntä, niin se on tosi ikävä tunne. Se auttaa, et [] vaikka se harmistuis, et se sanoo, mihin se ei ollu tyytyväinen, ja miten mä muutan sen.

Toisaalta oppilaan omat tunteet eivät ole saaneet häiritä tunnin kulkua.

Emmä hirveesti uskaltanu sanoa sille opettajalle mitään tollasia tunteita, ja sit jos mä sanoin, [] tuli usein semmonen olo, että ei ois kannattanu sanoa.

K: Tuliko siitä negatiivista palautetta?

Vähä sellasta vähättelyä, että [] no [jatka] vaan, eihän ny tommosia.

Pedagogisesti epäonnistuneet tavat ja tilanteet antaa palautetta ovat jääneet pysyvästi mieleen samoin kuin liian korkealla asetetut vaatimukset. Positiiviseksi tarkoitettu palaute on sanomisen tavassaan kääntynyt oppilasta vähätteleväksi ”tajuatko vihdoinkin” -kommentiksi.

Sieltä tulee että ”ei, se on ihan kauheeta, ei, sä et osaa tätä ollenkaan” tai sitten, et jos mä en [osannut jotain asiaa], niin sitten ”no mikset sä [osaa], mikset sä [osaa]” kysyy se opettaja ja mun ajatus on, että en mä [osaa, kun tää on liian vaikeaa]. Mut tottakai mä nyt osaan ammattilaisena sanoa, että ei sen opettajan pidä tivata multa, vaan keksii keinot, et [mä opin tämän asian].

Se oli päivistä kiinni, et joskus se [opettaja] oli innoissaan [] siellä tunnilla, ja sit joskus se oli, et ei, ei, täst ei tuu mitään...kuten tunti ennen tutkintoa.

Opettaja sano tällee, et sunhan pitää tulla tänne [tunnille] niin kuin sä [esittäisit] konsertin. Et sä voi tulla tänne räpeltään, et sun pitää osata, kun sä tuut tänne. Ja silloin mä muistan, et mä vastasin, et mä en kuule tuu koskaan osaamaan [], et mä tuun aina räpeltämään.

Ja sit, jos mä tein jotain erityisen oikein, hän saattaa tulla [lähemmäs] ja sanoa sillee jotenki, et ”no nyt, kuuletko nyt!”. Tavallaan, et ymmärrätkö viimein, et tossa se oli. Se on se niinku ”positiivisin”, [] et tajuatko viimein.

Opettaja ei haastateltavien kokemusten valossa tunne oppilastaan, hänen tavoitteitaan, taitojaan eikä oppimistyyliään. Opettaja kieltää oppilasta kyselemästä. Oppimistilanteessa toimitaan opettajan ehdoilla ja oppilasta askarruttavat ongelmat jäävät käsittelemättä.

No sehän varmaan unohti aina vähän väliä, et mitä tutkintoa ollaan tekemässä ja millon.

Se sano jonkun kevään päätteeks, et nyt kuule otat [peruskurssiohjelmistoa] ja soitat sieltä vaan niitä. Soitat [], soitat tosi paljon. Mä oon jälkikäteen miettinyt, että eihän se ollu koskaan siitä kiinni – mähän pystyn soittaen ihan kaikki [peruskurssitason kappaleet a prima vista] – ei tää oo siitä kiinni, vaan siitä pedanttiudesta, mikä sillä opettajalla oli.

Yhen tunnin päätteeks, [] se opettaja sano, että täähän menee ihan hyvin, mut jos vielä voisit olla tunnilla puhumatta, nii nää tunnit menis vielä paremmin. [] Mä olin kyllä puhunu vaan [instrumenttiin] liittyvistä asioista. []Mitkä on kuitenkin sellaisia asioita, minkä kanssa mä en pääse eteenpäin, jos mulla ei oo ketään, jolta kysyä.

Mulla on aina sillon tällön ollut joku suuri kysymys mielessä, mitä mä en oo uskaltanut kysyä siltä opettajalta, koska mä pelkään et se suuttuu, koska mä en jo osaa. [] Ja joskus mä sit rohkaistu in ja kysyin, niin mun mielestä se kyllä suurin piirtein vastas, että kyllähän sinä nyt jo osaat, eli niinku mä olin aatellutkin. Ja se tilanne vielä, missä mä uskalsin kysyä oli, et mä olin suurinpiirtein itkuun purskahtamaisillani tunnilla.

Hän on se, joka tietää ja sanoo, ja jonka ehdoilla mennään, ja sit mä tuun ja yritän jotain, ja joskus se onnistuu ja joskus ei.

Kaksi haastateltavaa mainitsee erikseen, että opettaja piti hänelle puhuttelun. Yksi haastateltu kuvailee suhdettaan opettajaan päiväkotilapsen identiteettinä. Opiskelija on kuitenkin itse opinnoistaan vastuuta kantava aikuinen myös alkeistasolla.

Se opettaja piti mulle puhuttelun keväällä, että tää ei toimi näin, ja alotti syksyllä, että tää ei tule toimimaan näin. Et jos sä haluat [] joskus valmistua, niin sun pitäis vaan oppia nää jutut.

Siinä tulee vähän sellainen alaikäinen identiteetti, sellanen niinku päiväkotilaiselle, et otapa narusta kiinni, niin mennään. [] Ja ottaa sen kaiken kritiikin vastaan, kun mä en oo osannut sitä blokata []. Mulle tulee päälle se sellanen, et mä yritän tajuta ne säännöt ja yritän saada sen hyväksynnän sieltä ”peilistä”, ja se on tosi kuluttavaa.

Yhden haastattelun osalta tunnin keskiössä on ollut pikkutarkan teknisen tiedon vastaanottaminen. Tämä on määrältään ylittänyt alkeisopiskelijan vastaanottokyvyn. Toisen oppilaan mielestä tunnin tekniikkasisältö on perustunut yhden asian omaksumisen varaan. Kahdella haastattelulla tehokkaan harjoittelutavan oppiminen on ollut hukassa. Yhden kohdalla seurauksena on ollut kertakaikkinen kommunikaation epäonnistuminen, koska opettajalla ei ollut tarjota erilaisia vaihtoehtoisia lähestymistapoja.

Et mä en niinku koskaan oikeestaan päässy itse siihen [musiikin] tekemiseen, koska se edellytti niin paljonkin sitä [teknistä pikkutarkkaa tietoa]. [Tämän seurauksena] mä näin niissä kappaleissa ainoastaan sen teknisen pienen yksityiskohdan. Siit tuli tosi, tosi yksityiskohtasta teknistä suorittamista.

Must tuntuu, et sen [] opettajan kanssa oli joka tunti puhuttu oikeestaan samasta asiasta, eli siitä yhdestä teknisestä asiasta, johon kaikki rakentu, ja et ei oltu kokeiltu oikeestaan mitään muita lähestymistapoja.

Ois kannattanut mun mielestä ensimmäinen tunti käyttää ihan siihen, että puhutaan, et miten harjotellaan, koska emmä osannu.

Ja sit ku mä harjottelin, niin mulla ei ollu enää hajuukaan, et teeks mä hyvin vai huonosti, koska [] se viesti, minkä mä olin saanu, oli, et mulla ei oo minkään näköst tietotaitoo tän asian suhteen.

Kun me ei kerta kaikkiaan puhuttu samaa kieltä, samoja termejä, [] molemmat puhuttiin kyllä suomea, mutta me ei vaan ymmärretty toisiamme sen [opettajan] kanssa.

Yhteisöllisen oppimisen tilanteita esiintymisrutiinin aikaansaamiseksi on ollut kaikilla haastatelluilla varsin vähän. Harvat tilanteet ovat yhden kohdalla vain pahentaneet omaa kyvyttömyyden tunnetta.

No siis opettaja ei järjestäny mitään luokkatunteja tai matineoita [ennen tutkintoa], mut [] olisin ollu täysin kauhuissani.

Mä soitin kerran [matineassa], se oli sellanen kappale, ett mun piti ikäänkuin hävetä sitä, kun se oli niin pieni. [Matinean muut opiskelijat olivat pitkälle edenneitä instrumentissa.] Ne soitti niinku hienoja juttuja. [] Niitä vuolaasti

kehuttiin ja yksityiskohtaisesti mietittiin, ja sit kun tuli mun palaute, niin se oli että ”se kun nyt oli tällanen pieni kappale, niin sehän oli ihan kiva” tai joku tähän tyyliin. Et se on niin vaatimaton kappale, et se ei ansainnu minkään näköst kommenttia. Et on nää oikeet [muusikot], ja sit mä yritän niinku epätoivosesti rämpiä mukana, et onpa tosi noloo.

5.3 Järkeilyä, rooleja ja vihaa

Osa opiskelijoista yrittää haastatteluissa alkuun selittää ja ymmärtää hankalaa opettaja-oppilassuhdetta oman ja opettajan persoonallisuuspiirteiden sekä oman ja opettajan tilanteen kautta. Aikuisena oppilaan pitää kyetä kestämään myös ”hankalia” opettajia. Ikäeroista huolimatta traumakokemus on kuitenkin vaikuttanut kaikkiin haastateltuihin hyvin samansuuntaisesti. Ikä ja elämäkokemus eivät ole suojanneet lukolta. Haastattelujen edetessä he kuitenkin näkevät toisaalta pedagogisen taidon opettajasta ja hänen tilanteestaan erillisenä asiana, jota jokainen voi itsessään kehittää persoonasta riippumatta.

Me oltiin niin erityyppisiä.

Se oli muutenkin kauhee kevät, et mä oon sen myöhemmin tajunnut.

Hänen tapansa opettaa ei vaan kertakaikkiaan sopinut mulle.

Silti mä solahdin tähän [ahdistumiseen, vaikka ensin ajattelin, että] hei, mä oon aikuinen, kyllä mä kestän, täytyy mun tällasta sietää.

Hän on niin siinä omassa prosessissaan vielä kesken, kertakaikkiaan. Soittamisen ja sen kautta sen pedagogiikan, että mistä on oikeasti kyse.

Oppilaat kuvaavat tunnille menemiseen liittyneitä selviytymiskeinoja rooliin menemisenä ja itsensä pakottamisena.

Mä menin sellaseen tietynlaiseen rooliin, niinku vaikka töissä osaa tehdä, [] että pärjää. En mä nyt omana itsenäni voinu siinä olla, kun se on niin erikoinen ja

erilainen tyyppi.[] Ei se [rooli] suojannu mua loppua kohti. Se pienei [] mitä pidemmälle meidän yhteistyö meni. Et sit mä menin jo tunneille sillai, et ku mä en kuitenkaan osaa.

[Opettajana] mä yritän itseni mukauttaa sen oppilaan mukaan, että miten se oppilas oppii.

K: Tiesikö tää opettaja, että miten sä opit?

Ei, ei tietenkään. [] Eihän se voi koska... mä olin ehdottomasti se oppilas, joka ottaa vastaan kaiken, mitä se opettaja antaa. Enhän mä uskalla...

K: Miten jaksoit mennä tunnille?

Se oli oikeestaan aika kauheeta, koska kyl mä muistan, et mä oon pari kertaa itkeny ennen sitä tuntia, et mä en haluu mennä.

K: Sä pakotit ittes sinne?

Pakotin, joo.

Lopulta rooliin meneminen ei riitä, vaan tilanne johtaa tuntien perumiseen ja stressioireisiin. Kaikki haastatellut kuvaavat olleensa ahdistuneita instrumenttiin liittyvästä työskentelystä tai tutkintotilanteesta. Yksi haastatelluista kuvaa fyysisiä stressioireitaan säännöllisenä päänsärkynä.

Jos mulla oli [] tunti aamupäivällä [ja] sitte mä en hallinnu [] tunteitani, mä saatoin vaan jäädä nukkumaan []. Laitoin sit opettajalle viestin, että hei olenkin kipeänä. Ja kyl hän sen varmasti arvas, että enkä oo, koska se tapahtu aika monesti kuitenkin. Hän ei sit kuitenkaa yrittäny selvittää, et miks mä en halunnu tulla tunnille.

Mulle tuli yhdessä vaiheessa sellanen pääkipu, et se alko joka päivä, ja se oli tosi hankala ja [] vähän pelottavakin, et sit mä varasin lääkäriajan. [] Mun mies vaan kysy multa, että [] mikä tässä on niin vaikeeta tässä elämässä, niin sitten mä sanoin, et varmaan toi koulu ja varmaan se [instrumentti].

Mä en tavallaan ehkä pelänny sitä [tunti]tilannetta, mutta musta oli vaan [] paha olla siellä. Mä en halunnu mennä sinne, ku joka ikinen kerta mä vaan rupesin itkemään. Ja mä veikkaan, et se johtu [] siitä turhautumisesta, et mä en ymmärrä mistä on kyse [opetuksessa] ja se tuntuu pahalta, ja mä epäonnistun

siinä, mitä mä yritän. [] Ja vaikka mä kysyn, niin mä saan jonkun ohjeen, mitä mä en ymmärrä.

Kolmannen vuoden keväällä ahdisti ihan tosi...

Yhdelle haastatelluista tutkintotilanne oli se kauhujen realisoituma, jossa aiemmin opettajalta saatu negatiivinen palaute oli päällimmäisenä mielessä. Kaksi haastateltua kuvaa, kuinka instrumentti tai opettaja herättivät heissä voimakkaita vihan tunteita.

Sit mä tavallaan tutkinnossaki keskityin kaikkeen siihen, et nyt tulee tää kohta ja tää on mulle vaikee ja nyt [] tää sävel ja ei siit tuu mitään ...

Sillon se [tutkinto] oli siis yksi karmivimpia tilanteita, missä mä oon ollu.

[Opettajaa] sen vuoden edetessä mä aloin vihata. [] Kesti tosi pitkään, et mä pystyin mennä edes siihen luokkaan, missä mua oli opetettu.

Mä tiesin vaan, et [instrumentti] ei oo mun kaveri, mä tuun vihaamaan [sitä] loppuelämäni. Mä en koskaan tuu oppimaan [sitä].

5.4 Kelvottomuus

Jäljelle jää huonouden ja voimattomuuden kokemus sekä kuvitelma siitä, että on yksin kelvoton. Kaikki haastatellut kuvaavat tätä kokemusta monisanaisesti. Palautteen laadun ailahtelu on tuonut oppilaalle tunteen, että kehityksessä ei ole mitään suuntaa. Toisen kohdalla sinnikäs harjoittelukaan ei tuo tulosta. Käsitys itsestä oppijana on hyvin heikko.

Mulla vaan oli sellanen olo....et mä oon huono. Niin se tunti aina vahvasti.... siis joskus, joo, oli menny tunti hyvin ja oli sellanen, että ehkä tästä tuleekin jotain. Ja just se vaihtelu, et ei ikinä tienny, et minkälaista se palaute on []...eihän se nyt ikinä oo tasasta kasvua minkään instrumentin kanssa, mutta et edes niinku jollain tavalla, et mennään johonkin suuntaan.

Ne tilanteet on ollu sellasia, että siitä huolimatta, että mä harjoittelen ihan hirveesti, niin mä en osaa.

Mä olen siis tosi huono, kun mä en todellakaan opi. Et ne teki virheen, kun ne otti mut tähän taloon.

Opettajan asiantuntijuus näyttäytyy alkeisoppilaalle objektiivisena totuutena, jonka kyseenalaistaminen on vaikeaa. Asiantuntijuuden yhdistyessä saatuun palautteeseen oppilas vetää johtopäätöksen omasta huonoudestaan. Vahva riippuvuus opettajan ohjauksesta on käytännön seurausta tästä.

Ku hän on se asiantuntija ja mä en. Ja ehkä just siinä alussa se oli vielä voimakkaammin, kun mull ei tosiaan oikeen ollu mitään sanottavaa [tästä instrumentista]. [] Ei auttanut muu kuin usko ne ” ei, sä et osaa” ja ”tästä ei tuu mitään”.

Ei mulla tullu mieleenkään siinä aluks, että niitä [opettajia] olis parempiäki. Tai [] mä katoin niin ylöspäin, että mä oon tässä se surkimus ja [] mä luulin, että mua pelottaa mennä sen takia, et mä oon niin huono ja mä en oo valmistautunut. Ei mulla tullu mieleen, että sen opettajan pitäis olla sellanen, että mä uskaltaisin kysyä siltä, miten mä valmistaudun, jotta mä voin tulla.

Ylipäättäänkin mulla on sellanen kokemus, että [] mä en juuri yhtään osaa ees [harjoitella] yksin ilman sitä opettajaa.[] En muista niitä asioita, mitä pitää tehdä, ilman sitä opettajaa.

Epäonnistuminen oppijana saa aikaan voimakkaita häpeän tunteita. Opettajan vaihtaminen ratkaisuna hankalaan tilanteeseen voi tuntua lähes mahdottomalta huonouden tunteen valtaamalle opiskelijalle. Vertailu muiden opiskelijoiden todellisiin tai kuviteltuihin taitoihin vahvistaa huonouden ja häpeän kokemuksia.

Kun mä puhuin tästä joillekin, niin ne sano, että vaihda opettajaa. Mä ajattelin, että miksi ihmeessä mä vaihtasin ja menisin jollekin toiselle haukuttavaksi. Et tää yks saa tietää tän mun nolouden huipentuman, että kuinka onnettoman surkee mä oon.

Mä muistan vaan, kun mä ajattelin, et mä oon tosi huono, varmaan huonoin näistä [oppilaista kolmen eri opettajan yhteisessä matineassa].

Kaikilla on tää tieto jo hallussa ja mulla ei. Herran tähden mä on siis niin surkee, se oli ihan hirveän hävettävää.

Kolme haastatelluista ei kuvaa muusikkoidentiteettiään haastattelun kohteena olleessa instrumentissa esimerkiksi muodossa ”olen kitaristi”, vaan sen sijaan sanomalla ennemminkin, että ”soitan kitaraa” tai ”soitan kyllä näitä helppoja kappaleita, mutta en todellakaan ole kitaristi”. Identiteetin osaksi instrumentti tulee vasta, kun siitä on saatu riittävästi myönteisiä kokemuksia ja traumakokemukset on voinut nollata niiden myötä. Yksi haastatelluista määrittelee tilanteensa ”nyt olen [tekijä-muotoinen ilmaus]” mutta aiemmin ”mä en ollut [muusikkona] mitään”.

5.5 Selviytymiskeinoja

Epävirallinen, opiskelijoiden toisilleen antama vertaistuki koettiin erittäin tärkeäksi selviytymiskeinoksi tutkinnosta. Yhdellä haastatelluista Sibelius-Akatemian ryhmäkurssit ja käynti toisella opettajalla kantoivat ulospääsyyn ahdistavasta tilanteesta. Yksi haastateltu tukeutui myös opintopsykologin apuun.

Siks me se [] ryhmä perustettiin, ku se ei voi olla, että mä ekaa kertaa tutkinnossa esiinnyn.

Sit meillä oli tää [vertaistuki]ryhmä. Sillä oli todella suuri merkitys. Et mä näin, miten ne soitti ja ne sano yksinkertaisia asioita, et kuuntele, mitä sä soitat. Kun mä yritin toteuttaa näitä kaikenmaailman kummallisia [teknisiä yksityiskohtia] ja kaikkee. Et miten ne sanoo mulle noin, kun se on mulle hyvin kristallinkirkas selviö [toisessa instrumentissa].

Mulla oli suuri pelastus, kun se tutkinto tuli, että mä sain mun ystävän pianistik mulle. Ja sitte kun hänen kanssaan harjoteltiin, [] [ystävä] ei sanonukaan mitään, jos [] mä en osannu. Hän ei vahvistanu sitä mun ennakko-odotusta, että musta ei oo mihinkään, vaan hän pikemminkin anto vaan jotain vinkkejä ja [rohkaisi]. Ja kokeiltiin sellasii uusia asioita.

Mä soitin [toiselle, ennestään tutulle opettaja] X:lle [], et mä saisin toisenkin mielipiteen []. Ja X piti mulle yhen tunnin []. Ja siks mä vaihdoin X:lle. Ja X sai mut [] pois siitä [] pelkäämisestä.

[Osaksi ryhmäkurssien tilanteiden] kautta on löytynyt se oma [identiteetti instrumentissa], et en mä siinä ehkä ookaan niin huono.

Oppilaan on selvästi helpompi ottaa aktiivinen rooli ja ohjata tarvittaessa tuntitilannetta tehokkaan oppimistuloksen saavuttamiseksi instrumentissa, joka on hänelle ennestään tuttu ja taustalla on pitkä kokemus. Erityisesti aloittelija on vaarassa päätyä lukkoon, koska identiteetti uudessa instrumentissa on vielä täysin rakentumatta.

Siis mull oli [toisessa instrumentissa] alku vähän sellanen, et tuleeks tästä yhteistyöstä yhtään mitään. Mut se oli mulle instrumenttina niin tuttu, et mä tiesin miten sitä työstetään ja mä sain sen opettajan jossain vaiheessa puhumaan siitä. Mä pistin sen opettajan selkä seinää vasten, että mitä sä oikein haluat, et mä teen ja miten mä tän kohan []. Ja lopuks meillä oli erittäin hedelmällistä yhteistyötä sitte, ja siitä tuli huomattavasti puheliaampi niitten vuosien aikana.[] Se oli oikeestaan vaan ihmistyyppiltään sellanen, et se ei osannut sanottaa asioita.

5.6 Palaute jää antamatta

Palautteenanto opettajalle olisi tärkeää, mutta se koetaan erittäin vaikeaksi. Syitä tähän ovat muun muassa oma arkuus ja vaikeaksi muodostunut suhde instrumenttiin. Lisäksi kriittisen palautteen antaminen merkitsisi sitä, että alkeisopiskelija kajoaisi opettajan pedagogiseen auktoriteettiin.

K: Annoitko palautetta?

Ei, ei, mä en uskaltanu. Mä olin ensinnäkin tosi arka, [instrumentin kanssa työskentely] oli mulle todella hankalaa, todella kova paikka.

K: Oliko sulla tarve antaa palautetta siitä opetuksesta?

Joo. [] Mut en mä osannut sitä silloin vielä, että olin, okei, olin nuorempi ja olin epävarmempi. Että itehän mä myös sallin sen jatkua sen kolme vuotta, että ite mä en sanonu, että ei toi [ohje tai palaute] auta mua.

Mä en uskaltanut mitenkään kyseenalaistaa [opettajan pedagogista auktoriteettia].

Palautteen antamisen tekevät vaikeaksi myös pelot opettajan reaktioista, hyväksynnän kaipuu opettajalta sekä ”musiikkiopistoputki”, jossa jo lapsena omaksutaan kyseenalaistamaton toimintakulttuuri.

Mut kyl mä koen tosi hankalaksi sen naamatusten palautteen antamisen just sen hänen räjähdysherkkyytensä vuoksi ja sen vuoksi, että mä oon tässä nyt [] henkisesti semmosessa asemassa, että mä yritän vielä ehkä kuitenkin miellyttää. [] Sit ku mä antasin sitä negatiivista palautetta, niin mä saisin taas sen kokemuksen, että hän ei oo tyytyväinen minuun. Tuntuu, että on vähän sellasen pelin kohteena, tai kuitenkin sellasessa ei-tasavertasessa asemassa.

Joo siis kyllähän mä vahvasti koen, että [] musiikkiopisto jo niinkun valmentaa meidät sellaseen tietynlaiseen [toimintakulttuuriin, jossa opettajaa ei saa arvioida]... ja sit se tulee siihen päälle se ammattiopetus [samanlaisena].

Haastateltavat jäävät pohtimaan kenelle ja miten palautetta tulisi antaa, millainen palautteenanto olisi opettajan näkökulmasta reilua ja miten se vaikuttaisi opettajaan. Myös oppilaan vastuu tilanteesta tunnistetaan.

Kyllä mä oon sitä mieltä, että järkevintä olis käydä kasvokkain ne keskustelut, et ei kukaan muu tee sillä tiedolla yhtään mitään.

Helpommalta tuntuis antaa palautetta hänen esimiehelleen, mutta se on taas mun mielestä jotenkin kiero.

Mä ehkä en haluais aiheuttaa hänelle mitään hankaluuksia, tai mä ajattelen, et se on hänen velvollisuus hoitaa hänen työnsä hyvin. Ja mä kyllä ajattelen, että hänen luulis tiedostavan ton asian.

Mut oon mä nyt vähän sitä mieltä, että pitäis olla myös ne viralliset tunnukset sellasia, että kun nyt on kyse aikuisopiskelijoista ja aikuisopettajista, että meilläkin on se joku vastuu sanottaa sitä omaa. Et me ei sit vaan olla hiljaa ja alistuta siihen, et jos tää ei toimi. Eihän se opettaja voi koskaan tietää myöskään, et se ei toimi, jos me ei sitä ikinä sanota... että olisin voinut avata suuni aiemmin.

5.7 Toimiva vuorovaikutus

Kaikilla haastatelluista on myös hyviä kokemuksia opettaja-oppilassuhteesta. Hyvissä kokemuksissa opettajat rohkaisevat ja auttavat, etsivät aktiivisesti erilaisia lähestymistapoja, jotta oppilas saisi oppimiskokemuksen, ja keskittyvät musiikkiin. Opettaja on kiinnostunut oppilaasta oppijana, osaa antaa positiivista palautetta ja muotoilla ohjeet oppilasta motivoivalla tavalla.

Niillä tunneilla, missä menee hyvin, niin se opettaja on kiinnostunut musta myös persoonana ja mun tavoitteista ja mun työskentelystä ja jotenkin yrittää etsiä eri keinoja auttaa mua []. On sitä varaa, että otat huomioon, että millanen oppija toi on. [] Siellä missä se työskentely toimii, niin ne tunnit saattaa olla keskenään hyvinkin erilaisia, koska siellä saatetaan miettiä eri asioita ja harjoitella eri menetelmillä, kun taas [] näillä tunneilla, mistä mulla on huonoja kokemuksia, niin se meni aina samalla kaavalla. [] Ja kun se ei mulle toiminu, niin sitä ei silti koskaan muutettu juurikaan.

Kyllä nämä kannustavammat opettajat on jotenki valaneet sellasta rohkeutta.

Mut olen nyt [uudella opettajalla] oppinut, et on monia tapoja korjata ”et hei kokeilepa vielä tähän tällaista”. [] Ja sit ku sen kokeilee, niin huomaa, et no nythän se vasta [], et huomaa sen eron.

Mut kun mä vaihdoin sille [opettaja Y:lle] [], niin se sano, että vaude, et vitsi, ku sä soitit hyvin, niin mä olin [pudota tuolilta]. [] Se oli sitä, että miten sä soitat sitä itse musiikkiin. [] Mun pitää vaan saada tää soitin mun hallintaani, että voin välittää sen musiikin, mitä tää säveltäjä on tälle soittimelle kirjottanut. Ja tää prosessi oli niin ihana, kun mä lopulta pääsin siihen.

Aluks mulla oli se työskentely vielä hidasta, että mä en aina harjoitellu niin paljo, kun musta tuntu, että olis pitäny. Mut sitte ku mä en saanu siitä sellasta pelotetta, vaan mä sain aina sen kokemuksen, että me lähettiin kuitenkin tekemään sitä kappaletta siitä vaiheesta, missä se oli, ja hän autto mua ja neuvo miten mä harjoittelen, niin se oli sellasta reilua. [] Hänelle pysty puhumaan niinku ihminen ihmiselle.

Hyvälle tunnille voi mennä omana itsenään, täysivaltaisena osapuolena, kysellä ja jopa haastaa opettajan tulkintaehdotuksia. Oppilaan harjoittelumotivaatio on vahvempi ja hän kokee kehittyvänsä muusikkona.

Mun ei [uuden opettajan kanssa] tarvitse vetää sellaista [] työroolia päälle, että jätetään tietyt asiat sanomatta ja mennään tän toisen mielenliikkeiden mukaan.

Mä koen, että kyllä mulla siellä olis vapaus arvostella, et mä voisin sanoa, jos mua harmittaa.

Koska mulla on hyvä fiilis siitä [tunnista], ja koska mulla on toivo siitä mun edistymisestä, niin mä oikeesti oon harjotellu paremmin myös sinne [hyvälle tunnille].

Kyl mä koen, et mä itse kehityn siinä muusikkona [] ja hän auttaa mua hallitsemaan sen homman.

Musta tuntuu, että me ollaan siinä tasavertasia, että hän vaan tekee ammatikseen opettamista ja mun tehtävä on se opiskelu.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

6.1 Monologisuus traumakokemuksen selittäjänä

Traumakokemuksen taustalla haastatteluissa on poikkeuksetta opettajan *monologinen* suhde oppilaaseen vastakohtana hyvien opettajakokemusten *dialogiselle* suhteelle. Monologisessa suhteessa opettaja sanoo ohjeen tai mielipiteensä suorituksesta ja oppilas kuuntelee ja toteuttaa, mutta hän ei tule kohdatuksi oppijana tunnilla. Värrin (2000,

131)² kolmesta monologisuuden tyypistä *välinpitämättömyys* näkyy siinä, että pedagogi unohtaa ”mitä tutkintoa ollaan tekemässä” tai ei ole kiinnostunut selvittämään oppilasta motivoivaa nuottimateriaalia, oppilaan taustaa ja lähtökohtia (Värri 2000, 131). Ammattiopintoihin valituilla opiskelijoilla voisi kuvitella olevan jo paljon musiikillisia valmiuksia, joita hyödyntämällä oppimistuloksiin voitaisiin päästä sivuinstrumentissa hyvinkin jouhevasti. Toinen monologisuuden tyyppi on *egoismi*, jossa pedagogin kunnianhimot ja tarpeet ohjaavat oppimistavoitteita. Se tulee haastatteluaineistossa esiin pedagogin tarpeena saada mielihyvää ”kun on saanut opettaa niitä hyviä oppilaita”, tai toisaalta vaarana luisua mielipahaan ja turhautumiseen, kun oppilas tekee virheitä. Monologisuuden kolmas tyyppi eli *päämääräkeskeisyys* tarkoittaa ulkoisten päämäärien, kuten ammattitason teknisen soitto- tai laulutaidon, asettamista etusijalle ja edelleen oppilaan tavoitetason (D-tutkinto), motiivien ja lähtökohtien unohtamista. Pikkutarkan teknisen hallinnan ja konserttitason suorituksen edellyttäminen joka tunnilla alkeisoppilaalta ovat esimerkkejä tästä monologisuuden tyypistä.

Monologisessa opettaja-oppilassuhteessa oppilaan opintojen kokonaistilanne jää hämärän peittoon. Vaikka sivuinstrumenttiopinnot edustavat vain pientä osaa yliopisto-opintojen kokonaiskuormasta, ne alkavat opetussuhteen ongelmien myötä rasittaa opiskelijaa painoarvoaan selvästi enemmän. Lisäksi vihan, häpeän ja huonommuuden tunteet eivät todennäköisesti koteloidu vain yhden instrumentin parissa työskentelyyn, vaan seuraavat mukana myös muihin oppimistilanteisiin. Lopulta psyykkinen stressi sekä fyysiset oireet, kuten päänsärky, voivat haitata elämää myös opintojen ulkopuolella. Monologinen suhde oppilaaseen voi johtaa tällöin pahimmillaan sairauslomaan ja opintojen viivästymiseen tai keskeytymiseen.

On syytä huomauttaa, että opettaja-oppilassuhteen luisuminen monologiseksi voi johtua monista tekijöistä, jotka eivät ole pelkästään opettajan pedagogisista valinnoista kiinni. Rooliperustaista kasvatusuhdetta, johon opettaja-oppilassuhde lukeutuu, muovaa aina kasvatusinstituutio, jonka puitteissa kasvatus tapahtuu (Värri 2000, 144–145). Instituutiolla on luonteensa mukaisia erilaisia yhteiskunnallisia tehtäviä ja tavoitteita,

² Värri (2000) perustaa väitöskirjassaan dialogisen kasvatuksen toteutumisehdot Merley-Pontyn eksistentialiseen fenomenologiaan sekä Buberin dialogisuusfilosofiaan. Värri käsittelee ensisijaisesti vanhemman ja lapsen välistä kasvatusuhdetta, mutta käy läpi myös rooliperustaisia kasvatusuhdeita, johon opettaja-oppilassuhde lukeutuu. (Värri 2000.) Tämän filosofisen näkemyksen peruselementtejä voidaan perustellusti soveltaa myös alkeisoppilaan ja opettajan väliseen suhteeseen, kuten tässä tehdään.

mitkä määrittävät sen tilanteen. Opettajan vastuuta ja toimintaa määrittävät oppilaitoksen opintosuunnitelmat. (Ibid.) ”Mikäli kasvattaja on omaksunut edustamansa instituution kasvatuskäsitykset ja päämäärät annettuina, ne asettuvat kasvattajan ja kasvatettavan väliin esineellistyneinä normeina ja dogmeina, jotka estävät dialogisen suhteen.” Kasvatettavaa ei kasvateta enää häntä itseään varten vaan instituutiolle asetettujen ulkoisten tavoitteiden, kuten tutkintovaatimusten, toteutumiseksi. (Ibid., 148.) Opettaja-oppilassuhde on suoritusorientoitunut kasvatussuhde, joka ilman opettajan tulkinnallisia taitoja pelkistyy puhtaasti funktionaaliseksi Minä-Se-suhteeksi ilman dialogisuutta (Ibid., 151–152). Kuten aiemmin luvussa 3 on todettu, oppilaan tutkintosuoritus voi olla mitä suurimmassa määrin myös opettajan manifestaatio hänen kyvyistään pedagogina sekä mahdollisuus lunastaa kollegojen hyväksyntä. Tämä voi luoda opettajalle paineita, jotka rasittavat opettaja-oppilassuhdetta tahattomasti, koska muita tapoja kuin tutkinnot ei henkilökohtaisen opetuksen laadun mittaamisessa käytetä. Oppiminen nähdään vain tutkintosuorituksessa esitettynä taitona, ei välimatkana lähtötilanteen taitotasosta tutkinnossa saavutettuun tasoon.

6.2 Monologisuus-argumenttia eritteleviä näkökulmia

Perimmäisenä ongelmana traumakokemuksen aiheuttaneessa vuorovaikutussuhteessa on siis tämän haastatteluaineiston valossa opettaja-oppilassuhteen monologinen luonne. Tästä juontuu useita erilaisia ongelmia, jotka voidaan konkretisoida edellä esitetystä aineistosta seuraavasti:

- 1) oppilaan lähtökohtia ja oppimistyyliä tai stressireaktioiden syitä ei selvitetä,
- 2) opettajan omat tunnetilat vaikuttavat opetustyöhön häiritsevästi,
- 3) tunti ei ole musiikki- vaan pelkästään tekniikkakeskeinen tai jäsentymätön,
- 4) palaute on heikkolaatuista ja / tai väärin ajoitettua ja vahvistaa oppilaan käsitystä itsestään huonona oppijana,
- 5) positiivista palautetta edistymisestä on niukasti tai ei lainkaan,
- 6) tekniikkaopetus on yksipuolista tai määrältään liian kuormittavaa, eikä mukaudu oppilaan kehittymistarpeista käsin,

- 7) oppilaalla ei ole aidosti mahdollisuutta kysellä, kyseenalaistaa tai antaa palautetta,
- 8) luokkatunteja ja matineoita, joiden ansiosta voisi rakentua kannustavaa yhteisöllisyyttä sekä rutiinia esittämiseen, on hyvin vähän tai ei lainkaan,
- 9) oppilas ei ole itse opinnoistaan vastuuta kantavan aikuisen roolissa, vaan riippuvuussuhteessa opettajaan.

Roolin ottaminen tunnille menemisen selviytymiskeinona paljastaa, että *aikuisuusmyytti* vallitsee opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteessa tässä aineistossa. Oppilaan tunteenpurkaukset eivät ole toivottavia, mutta paradoksaalisesti kuitenkin opettajan tunteet saavat vaikuttaa tunnin kulkuun ja ilmapiiriin. Lopulta kahden haastatelluista on kuitenkin ollut mahdotonta hallita tunteitaan. Toinen oppilas on perunut tunteja ja toinen puolestaan alkanut toistuvasti itkeä opetustilanteessa.

Kaikkien haastateltujen *minäpystyvyys* on ollut traumakokemusten aikaan varsin heikkoa. Opettajalta saatu lannistava palaute ja epäselvät ohjeet ovat johtaneet siihen, että on myös kuviteltu muiden opiskelijoiden hallitsevan suvereenisti ne asiat, jotka ovat itselle käyneet ylivoimaisiksi.

Tuntien kulkua voi luonnehtia *pedagogikeskeiseksi*, sillä tunnit ovat edenneet ”samalla kaavalla” tai opettajan ”mielenliikkeiden mukaan”. Pedagogikeskeisessä opetuksessa, perinteisessä mestari–kisälli-mallissa, on ajateltu, että opettaja välittää tehokkaasti esteettiset ja taidolliset tiedot ja taidot oppilaalle. Vastakohtana tälle on *oppilaskeskeinen* opetus, jossa korostuvat oppilaan henkilökohtaiset merkityshorisontit ja omaehtoinen kasvu itsenäisenä taiteilijana. (Heikinheimo 2009, 39–40) Haastatellut kaipaavatkin painopistettä pois pedagogikeskeisyydestä, jotta heidät kohdattaisiin ”aikuisen roolissa” ja heihin tutustuttaisiin ihmisinä heti opetussuhteen alussa. Selvästi pedagogikeskeinen painotus on selitys sille, että opiskelijat kokevat joutuneensa ”päiväkotilapsen” asemaan ja puhuttelujen kohteeksi tunnin noudatettua aina ”samaa kaavaa”.

Hyvissä opettajakokemuksissa puolestaan tunnin painopiste ei ole opettajassa tai oppilaassa, vaan se on *musiikkikeskeinen*. Teknisen taidon saavuttamiseen motivoi mahdollisuus välittää musiikin sisältö kuulijoille: ”mun pitää vaan saada tää soitin mun hallintaani, että voin välittää sen musiikin, mitä tää säveltäjä on tälle soittimelle kirjottanut.” Musiikkikeskeisen tunnin lähtökohtana on, että musiikin esittäminen on

dialogia muusikon, musiikin ja säveltäjän intentioiden välillä. Vuorovaikutussuhde ennen muuta oppilaan ja teoksen välillä on siis keskiössä. Teknisten taitojen kehittäminen, tulkinnalliset vaihtoehdot ja oppilaan henkilökohtainen suhde työn alla olevaan musiikkikappaleeseen kietoutuvat toisiinsa opettajan ja oppilaan yhteisessä työskentelyssä. (Ibid., 48–50) Mielestäni musiikkikeskeiseen toimintatapaan voidaan päästä oppitunnilla vain tilanteessa, jossa pedagogi ensin tutustuu oppilaaseen ja hänen musiikkitaustaansa ja oppimistyyliinsä, sekä sallii oppilaan tehdä myös tulkintoja, jotka poikkeavat opettajan näkemyksistä.

Traumakokemus kiteytyy lopulta kaikkien haastateltujen kohdalla jonkinasteiseen toivon riistämiseen tai menettämiseen edistymisestä opiskeltavassa instrumentissa. Se esiintyy opettajan pettymisenä oppilaaseen, ”tästä ei tule mitään” -palautteina, ”mä en ikinä tule oppimaan [sitä]” -kokemuksena ja puhutteluina. Oppimisen mahdottomuus konkretisoituu myös ohjeissa, joita oppilas ei ymmärrä tai harjoitteluohjeiden puuttumisena sekä lopullisenoloisena avuttomuutena, jolloin edes harjoittelu ei onnistu ilman opettajaa. Uuden instrumentin ottaminen oman identiteetin rakennusaineeksi mahdollistuisi vain *dialogisessa* vuorovaikutussuhteessa opettajaan (Taylor 1994). Kun tämä ei toteudu, oppilas päätyy vihaan instrumenttia tai opettajaa kohtaan sekä pelkoon tunnille menemisestä.

Identiteetin rakentumisessa on Harrén (1983) mukaan neljä vaihetta. *Omaksumisvaiheessa* opitaan yhteisön normit, tavat ja traditiot. *Muuntamisvaiheessa* yksilö tulkitsee omaksumaansa henkilökohtaisten kokemustensa ja elämänhistoriansa kautta ja luo siitä jotain uutta ja persoonallista. *Julkistamisvaiheessa* asetetaan muiden nähtäväksi tämä uusi, muovautunut identiteetin osatekijä. Viimeisessä vaiheessa, *konventionalisoitumisessa*, muut antavat hyväksyntänsä yksilön identiteetin joillekin piirteille. Nämä yksilön yhteisestä pääomasta muovaamat tulkinnat tulevat uudelleen ”kiertoon” muiden yhteisön jäsenten mahdollisuudeksi muovata omaa identiteettiään. (Harré 1983; Huhtanen 2013, 36–39.)

Haastatellut ovat jääneet identiteettinsä rakentamisessa pitkälti omaksumisvaiheeseen, joka sekin on käynyt mahdottomaksi, kun saatuja ohjeita ei ole ymmärretty ja pikkutarkan teknisen tiedon toteuttaminen on käynyt ylivoimaiseksi. Tutkintotilanteessakin opettajan varoituksia vaikeista kohdista ajatellaan lakkaamatta, ikäänkuin niitä yritettäisiin omaksua yhä uudelleen. Julkistamisvaihetta ei virallisen

organisaation taholta ole, koska luokkatunteja tai matineoita ei järjestetä. Harvat esiintymistilanteet ovat oppilaalle ahdistavia epäonnistumisen kokemuksia, jossa identiteetti vahvistuminen estyy oman huonouden tunteen kautta tai suoritusta vähätellään palautteessa. Oman muusikkouden julkistaminen mahdollistuu sentään vertaistuen avulla pienten opiskelijaryhmien kesken tai yksittäisen säestäjä-ystävän läsnäollessa. Konventialisoitumista muusikkoyhteisön keskuudessa ei pääse syntymään, joten identiteetti jää väistämättäkin keskeneräiseksi. Sitä on rakennettava yksin ja suojeleminen ulkopuolisilta uhilta vihan tunteiden avulla.

6.3 Konteksti-näkökulma ja jatkotutkimuksen tarve

Opettaja ei tee työtään tyhjiössä vaan opettaja-oppilassuhteen vuorovaikutuksen tärkeänä osapuolena sekä lisäksi osana Sibelius-Akatemian toimintakulttuuria. Opettajien kokemukset aikuisten alkeisoppilaiden opettamisesta yliopistokontekstissa ansaitsevat varmasti oman tutkimuksensa. Lisäksi toimintakulttuurin piirteiden kriittinen tarkastelu on oma kiintoisa tutkimusalueensa.

Aikuinen alkeisoppijana eroaa lapsesta monin tavoin (mm. Tennant 1988; Koro 1993). Ammattiopintonsa aloittavalla on jo kokemuksia musiikinopiskelusta sekä mahdollisesti myös musiikkialan työstä. Hänellä on pääinstrumentissa saavutettuja taitoja ja tietoja, jotka odottavat käyttöönottamista alkeistunnilla. Lisäksi hänellä saattaa olla hyvinkin pitkälle kehittyneet metakognitiiviset taidot, jotka auttavat häntä refleктоimaan omaa oppimistaan uudessa instrumentissa. Näiden tietojen ja taitojen valossa hänellä on kykyä kyseenalaistaa ja tuoda esiin uusia näkökulmia. Toisaalta hän on yhtäaikaan avuton ja epävarma ja tarvitsee ohjausta uuden instrumentin parissa. Hän voi myös turhautua voimakkaasti, koska hänen musiikillinen ammattitaitonsa on paljon pidemmällä, kuin mihin hän kykenee uuden instrumentin alkeisoppilana. Hän ei vielä kaikilta osin yllä siihen tekniseen suoritukseen, joka vastaisi hänen musiikillista ambitiotasoaan. Uuden instrumentin oppiminen edellyttää joka tapauksessa paljon harjoittelua ja toistoja, vuosien työn, jotta sen tarjoamat mahdollisuudet avautuvat.

Aikuisen alkeisopiskelijan vastapoolina toisessa ääripäässä voi olla opettaja, jonka ainoa kosketus alkeisopetukseen ovat muistumat lapsuudessa koetuista soittotunneista. Niiden pohjalta voi olla vaikeaa rakentaa tehokasta ja mielekästä pedagogiaa. Toisaalta opettajan henkilökohtainen kiinnostus voikin olla ennen muuta edistyneiden, solististen opiskelijoiden kouluminen kansainvälisille areenoille. Tätä työtä alkeisopetuksen taakka voi ennemminkin rasittaa. Pahimmillaan turhautuminen purkautuu lopulta oppilaisiin. Alkeispedagogiikan mieltäminen omaksi erityistaidokseen voisi hälventää tätä ristiriitaa ja tuoda näkyväksi sen kaiken laadukkaan työn, jota aikuisten alkeisopiskelijoiden parissa myös Sibelius-Akatemiassa jatkuvasti tehdään.

Organisaation toimintakulttuuria määrittävät erilaiset arvostukset ja käytännöt. Näistä arvostuksista voi muotoutua organisaatiossa kyseenalaistamattomia tosiasioita, joiden mukaan käytännöt ovat saaneet oikeutuksensa. (Bruner 1996, 13–15, 29–31.) Opettajan työtä raamittaa osaltaan se, miten opettajan ammatillinen arvostus organisaatiossa rakentuu. Arvostukset voivat perustua ainakin jossain määrin opettajan oppilaiden yleiseen taitotasoon sekä tutkinto- ja kilpailumenestykseen. Oma arvolatauksensa sisältyy ehkä siihen, sijoitetaanko opettajan oppilaiksi pitkälle edistyneitä solistisen pääaineen opiskelijoita vaiko vasta-alkajia. Alkeispedagogiikan parissa työskentelevä, ammattitaitoinen opettaja ei useinkaan voi liputtaa oppilaiden ura- tai kilpailumenestyksellä. Sen sijaan hän ehkä kykenee lyhyessä ajassa kehittämään vaatimattomankin lähtötason oppilaalle instrumentin hyvät perustaidot.

Toisaalta organisaation käytännöt voivat olla tulkitsijastaan katsoen joko oikeudenmukaisia tai syrjiviä, virallisia ja dokumentoituja tai epävirallisia ja henkilökohtaisiin suhteisiin perustuvia (Ibid.). Opettajiin suoraan vaikuttavia käytäntöjä ovat muun muassa ratkaisut siitä, millä perusteilla erilaiset oppilaat sijoitellaan eri opettajille ja mitkä ovat opettajien omat mahdollisuudet vaikuttaa näihin ratkaisuihin. Oma kysymyksensä on myös se, miten suhtaudutaan esimerkiksi tilanteeseen, jossa opettaja haluaisi siirtää oman, haasteellisen oppilaansa eteenpäin kollegalle. Jos opettajan pedagogiset keinot oppilaan kohdalla ehtyvät, pidetäänkö siirtopyyntöä osoituksena epäonnistumisesta vaiko vain työn sujumisen jouduttamisena. Käytäntöihin liittyvät myös muiden opetusresurssien, esimerkiksi säästäjien ja pienryhmäopetuksen, kohdentaminen, matineoista ja tutkintolautakuntatyöstä maksettavat korvaukset sekä opettajien toimi- ja virkasuhteista juontuvat muut velvoitteet ja oikeudet. Tämän

toimintakulttuurin vaikutus opettajan rooliin ja käytännön opetustyöhön olisikin arvokas oma tutkimuskohteensa.

Toinen konteksti-ulottuvuus ovat opiskelijan opintojen kokonaistilanne ja kuormittavuus, opintotukiin edellytettävät opintopistemäärät sekä opinto-oikeuksien rajoitettu aikajänne. Lisäksi opiskelijan elämäntilanne ja opintojen rahoitusmahdollisuudet vaikuttavat opiskelun sujuvuuteen. Näistä lähteistä opiskelijalle voi syntyä paine keskittyä opinnoissa vain muutamaasi asioihin syvällisemmin. Toisaalta hän ehkä yrittää selviytyä ”rimaa hipoen” pienemmän painoarvon opinnoista, kuten sivuinstrumentin suorittamisesta. Motivaatio sivuinstrumentin opintoihin panostamiseksi voin näin olla lähtökohtaisesti jo alhaisempi, kun näkökulmana on opiskelijan kokonaistilanne.

Opiskelija on opettajan tavoin myös osallinen organisaation toimintakulttuurista. Opiskelijaa läheisesti koskettavat esimerkiksi mahdollisuudet rationaalisesti suunnitella omaa opintopolkuaan edellä kuvailtu kokonaistilanne huomioonottaen. Organisaation käytäntöjen mukaisesti osa opintoresursseista ohjautuu eri aineryhmistä käsin. Resurssien kohdentamisessa käytettävistä kriteereistä ei aina ole opiskelijalle saatavilla dokumentoitua tietoa. Opintopiste- ja valmistumisaikatavoitteiden täyttäminen vaatii kompromisseja toivotun polun ja toissijaisten vaihtoehtojen välillä. Eri aineryhmät ylittävän osastotason³ budjetoinnin merkitys opiskelijalle vaikuttaisi ainakin tutkijan ymmärryksen mukaan olevan osin teoreettisella tasolla. Hankaus toivotun ja toteutuneen opintopolun välillä voi myös heijastua turhautumisena, asenteina ja odotuksia, joita sivuinstrumentin opettaja tunti-ilanteissa kohtaa. Niin opettajan kuin oppilaan kokemukset ja tulkinnat ympäröivän organisaation toimintakulttuurista siis vaikuttavat osaltaan siihen, millaiseksi vuorovaikutus tunnilla muodostuu.

³ Osastotasolla viitataan Sibelius-Akatemian osastojakoon eli klassisen musiikin osastoon sekä musiikkikasvatukseen, jazzin ja kansanmusiikin osastoon.

7 LOPUKSI

En voinut mahduttaa tähän suppeaan tutkielmaan kuin neljän henkilön kokemuksia ja sekin tuotti jo melko laajan haastatteluaineiston läpikäytäväksi. Monta samankaltaista kertomusta jäi vielä odottamaan dokumentointia ja analyysia. Kuitenkin tässä tarkastelluissa tarinoissa oli paljon kysymyksiä herättäviä yhteneväisyyksiä. Musiikkioppilaitoksen johtamisen kannalta silmiinpistävää on, että palaute näiden opiskelijoiden kokemuksista ei nykytilanteessa milloinkaan päädy niiden opettajien korviin, joita nämä kokemukset koskevat. Opettajille ei siis tarjoudu mahdollisuutta kehittää työskentelytapojaan. Toisaalta tilanteet myös pitkittyvät helposti niiden oppilaiden kohdalla, jotka kokevat opettajanvaihdon vaikeaksi ja isoksi toimenpiteeksi.

Sibelius-Akatemian henkilökohtaisen opetuksen laadun kontrollointiin ei tällä hetkellä ole tarjolla muita työvälineitä kuin oppilaan oma suullinen tai kirjallinen palautteenanto suoraan opettajalle. Kuitenkin juuri silloin, kun palautteenantamista todella tarvittaisiin, kuten tässä alkeisoppijoiden kohdalla, se on äärimmäisen vaikeaa ja jää helposti tekemättä. Opettajan vaihtaminen jää opiskelijan ainoaksi keinoksi vaikuttaa saamansa opetuksen laatuun. Oppilaan oletetaan olevan avoin uuden oppimiselle samaan aikaan, kun opettajien velvollisuus oppimiseen on ikäänkuin lakannut de facto yksisuuntaisen palautteenannon maailmassa⁴. Tässä en tietenkään halua mitenkään väheksyä niitä lukuisia taitavia pedagogeja, jotka itse vapaaehtoisesti ja aktiivisesti kehittävät ammattitaitoaan eri alueilla, vaalivat vuorovaikutusta oppilaan kanssa ja keräävät heiltä palautetta. Opiskelijoiden näkökulmasta on kuitenkin erittäin tärkeää, että henkilökohtaisen opetuksen laatua johdetaan aktiivisesti koko organisaatiossa.

Oppilaiden tutkintosuoritukset mielletään helposti opetuksen laadun mittareiksi, vaikka ne eivät sitä mittaakaan, vaan niihin sekoittuvat monet muut tekijät, kuten oppilaan

⁴ Opiskelijoiden palautteenanto henkilökohtaisesta opetuksesta on toki virallisessa puheessa sallittua ja toivottuakin, mutta sitä tukevat mekanismit ja kulttuuri puuttuvat. Toisaalta palautteen koituminen ”hankalan opiskelijan ” leimaksi antajalleen on relevantti uhka, kun resurssien jakoa koskevat toimintatavat ja pelisäännöt ovat vuosittain vahvistettavia ja opettajakunnan vaikutettavissa eri päätäntäelimien kautta. Opiskelijat voivat nähdä kriittisen palautteen antamisen pahimmassa tapauksessa uhkana koko tulevalle työuralleen. Palautteensaaja voi myöhemmin rangaista saamastaan kritiikistä vaikuttamalla esimerkiksi kilpailulautakunnissa tai työhönottotilanteissa.

lähtötaso, harjoittelun määrä ja laatu, tarjolla olevien luokkatuntien määrä, muiden opintojen kuormittavuus sekä tutkinnon vaatimustaso. Haastateltujen tapauksessa vertaistuki saattoi olla huomattavan tärkeässä asemassa tutkinnoista selviämisessä. Lopulta koko organisaation toimintakulttuuri käytäntöineen ja arvostuksineen asettaa raameja, rajoitteita ja mahdollisuuksia, niin opettajan kuin opiskelijan työn laadulle.

Tilanne on murheellinen paitsi oppilaiden myös erityisesti opettajan työssä kehittymisen kannalta. On vaikeaa kehittyä pedagogina, jos ei milloinkaan saa palautetta työstään, lukuunottamatta toki oppilaiden spontaania, kiintymystä osoittavaa positiivista palautetta. Pedagogin tehtävänä on antaa päivittäin palautetta oppilailleen, mutta hänen oma palautteensaamisen mahdollisuutensa on vähäinen ellei hän itse organisoisi sen keräämistä. Toisaalta oma kysymyksensä on, mikä on opettajien oma kyky ottaa vastaan rakentavaa palautetta opiskelijoilta. Ovathan hekin kasvaneet järjestelmässä, jossa opettajan auktoriteetti on ollut jokseenkin koskematon.

Johdon toimesta tulisikin organisoida säännöllinen palautteen kerääminen henkilökohtaisesta opetuksesta esimerkiksi kerran lukuvuodessa. Lisäksi opettajan vaihtamisen henkistä kynnystä tulisi selvästi madaltaa, jotta mahdolliset ongelmatilanteet eivät pitkittyisi. Erityisesti opettajien vuorovaikutustaitojen kehittämistä voitaisiin tukea esimerkiksi auskultoimalla kollegoja yli instrumenttirajojen. Toisten pedagogien opetustyyliin tutustuminen antaa paitsi uusia virikkeitä omaan työskentelyyn, myös hälventää mahdollisia epäluuloja yksinään oppilaiden parissa puurtavien opettajien välillä ja luo työyhteisöön koherenssia.

Olisi painava syy myös laajemmin tarkastella, millaisia toimintakulttuuriin liittyviä esteitä tai ongelmia hyvälle opetustyölle on olemassa ja miten niitä voitaisiin karsia. Yhteisöllisen oppimisen voima, joka näkyy tässä aineistossa opiskelijoiden toisilleen antamana vertaistukena, tulisi jatkossa hyödyntää nykyistä selvästi paremmin. Resursoinnilla tulisi varmistaa, että kaikki opiskelijat saavat henkilökohtaisen opetuksen rinnalla sitä tukevia luokkatunteja. Yhteisöllistä oppimista voisi vahvistaa lisäksi myös pienryhmä-opintojen kautta, joissa opettajan tehtävä on taustalla vaikuttaminen ja tarvittaessa tuen antaminen itseohjautuvalle ryhmälle. Lisäksi aikuisten alkeispedagogiikkaan tulisi kiinnittää enemmän huomiota erityisenä taitoalueenaan. Tähän liittyvä tutkimus Sibeliuksen Akatemian toimintakulttuurin kontekstissa olisi myös tärkeä lisäselvityksen alue.

Aika, jolloin opettajan rooli merkitsi kyseenalaistamatonta auktoriteettia ja palautteensaaminen koski vain oppilaita, on jo auttamatta ohi suomalaisessa perusopetuksessa. Siellä oppilaslähtöisyys sekä oppilaan itsereflektio ovat pedagogiikan kulmakiviä ja koko koulutoiminnan läpivalaisu säännöllisen, molemminpuolisen palautteenannon kautta opettajan ja oppilaan sekä opettajan ja vanhempien välillä on arkipäivää. Toivon, että lähivuosina myös korkeakoulutuksen kenttä tuo nämä periaatteet käytäntöön, vaikka se vaatiikin suurta asenteiden ja toimintatapojen muutosta, jotta opiskelija aletaan vihdoinkin nähdä koko järjestelmän keskiössä, asiakkaana.

LÄHTEET

Julkaisut

- Bruner, J. 1996. *The Culture of Education*. USA: Harvard University Press.
- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research Methods in Education*. Lontoo: Routledge-Falmer.
- Gadamer, H.-G. 2004. *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa* (Toim. Ismo Nikander). Tampere: Vastapaino.
- Hakulinen, J. 2010. *Mestari, kisälli, oppipoika – hiljainen tieto vallankäytön välineenä*. Kuopio: Sibelius-Akatemia.
- Harré, R. 1983. *Personal being. A theory for individual psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Heikinheimo, T. 2009. *Intensity of interaction in instrumental music lessons*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Huhtanen, K. 2013. *Kanttorin ammatillinen identiteetti. ”Täytyykö ensin olla taiteilija ennenkun voi mennä seurakuntaan töihin?”*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Huhtanen, K. 2004. *Pianistista soitonopettajaksi : tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Koistinen, R. 2009. *Kohtaamisia – ajatuksia ja kokemuksia vuorovaikutuksen merkityksestä soitonopetuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Koro, J. 1993. *Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana : itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakoulu-opetuksen monimuotokokeilussa . Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto*.
- Kuusela, M. 2002. *Miltä soitto- tai laulutunti näyttää, kuulostaa ja tuntuu? Tutkimus opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

- Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi...Johdatus postmoderniin musiikki-pedagogiikkaan. Turku: Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi : tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Oravakangas, A. 2011. Wittgensteinin arkikielen filosofia koulun tuloksellisuus-keskustelun avaajana. Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus, 171–195.
- Puustinen, H. 1998. Opettaja-oppilassuhteen ongelmatilanteita. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Taylor, C. 1994. The politics of recognition. Teoksessa A. Gutmann (toim.) Multiculturalism. Examining the politics of recognition. Princeton: Princeton university press, 25–73.
- Tennant, M. 1988. Psychology and adult learning. Lontoo: Routledge.
- Värri, V.-M. 2000. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

Internet-lähteet

- SML 2005. Suomen Musiikkioppilaitosten Liitto. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi): http://www.oph.fi/download/123012_taideyl_ops.pdf. 16.10.2014

LIITE: Haastattelurunko

1. Kerro hyvistä ja huonoista opettajakokemuksistasi musiikin parissa.
2. Millaisia vaikutuksia huonoilla kokemuksilla on ollut?
3. Millaista palautetta sait? Saitko milloinkaan myönteistä palautetta?
4. Oliko teillä matineoita, joissa esiinnyit?
5. Oliko sinulla mahdollisuus esittää tunnilla kysymyksiä tai eriäviä mielipiteitä?
6. Annoitko palautetta opetuksesta opettajalle? Koitko tarvetta palautteen antamiseen?
7. Koitko stressioireita tilanteen vuoksi? Pelottiko tunnille meneminen?
8. Miten ryhdyit ratkaisemaan tilannetta?
9. Vaihdoitko opettajaa? Miltä opettajan vaihtamistilanne tuntui?
10. Kuka olet identiteetiltäsi, kun menet ongelma-tunnille / hyvälle tunnille?
11. Miten määrittelet muusikko-identiteettisi tämän instrumentin kohdalla?