

Aikuinen viulunsoiton opiskelijana
Opettajan rooli aikuisiän viulunsoiton opetuksessa oppijakeskeisyyden
näkökulmasta

Tutkielma (kandidaatti)
25.4. 2019

Tamara Lazareva
Musiikkikasvatuksen aineryhmä
Taideyliopiston
Sibelius-Akatemia

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Aikuinen viulunsoiton opiskelijana – Opettajan rooli aikuisiän viulunsoiton opetuksessa oppijakeskeisyyden näkökulmasta	23
Tekijän nimi	Lukukausi
Tamara Lazareva	kevät 2019
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
Tiivistelmä	
<p>Tutkielmani käsittelee aikuisiän musiikkikasvatusta viulunsoiton alkeisopetuksen kontekstissa. Pyrkimykseni oli tarkastella, millainen aikuinen on oppijana sekä minäkalainen rooli opettajalla on aikuisten opettamisessa. Tutkimuskysymykseni on:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Miten viulunsoiton opettaja voi tukea aikuista oppijaa alkeisopetuksen kontekstissa? <p>Väestön ikääntyminen todetaan nykypäivänä globaalina ilmiönä. Ihmiset pysyvät yhä pidempään terveinä ja toimintakykyisinä, ja tämän seurauksena elinikäisen oppimisen merkitys vahvistuu. Aikuiskasvatus on yleistynyt ilmiö myös musiikkikasvatuksen kentällä. Tilastokeskuksen raportin mukaan 25–64 -vuotiaiden soittoharrastaminen on lisääntynyt vuosina 2002–2017. Nykyään moni aikuinen aloittaa musiikkiharrastuksen, eikä viulunsoiton aloittaminenkaan aikuisiässä ole enää niin harvinaista.</p> <p>Laadukasta ja tavoitteellista musiikkikasvatusta on tarjottavaa oppijan iästä riippumatta. Soitonopettajien koulutuksen pääpaino on kuitenkin edelleen lasten ja nuorten opetuksessa, ja aikuiskasvatuksen teema on verrattain vähän tutkittu musiikkikasvatus-alalla.</p> <p>Tutkimukseni teoreettinen viitekehys muodostuu seuraavista käsitteistä: oppijakeskeisyys, itseohjautuvuus, minäpystyvyys. Käsitteet liittyvät tutkimukseni teemaan, aikuiskasvatukseen.</p> <p>Tutkielmani on toteutettu systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Olen hyödyntänyt kasvatus-, musiikkikasvatus- sekä psykologia-alan tieteellisiä luotettavia lähteitä. Valitsin tutkimusaineistoa kriittisesti arvioiden tutkimusaiheeni kannalta.</p> <p>Tutkimukseni tulosten pohjalla totesin, että aikuisten soitonopetuksessa oppijalähtöinen ja vastavuoroinen oppimisympäristö luo parhaat oppimismahdollisuudet, ja opettaja on avainasemassa tällaisen oppimisympäristön luomisessa. Myös totesin tarpeen kehittää musiikkikasvattajien koulutusta vastaamaan nykypäivän laadukkaan aikuiskasvatuksen vaatimuksia.</p>	
Hakusanat	
aikuiskasvatus, oppijakeskeisyys, soitonopetus, viulu	
Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään	
22.4.2019	

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Aikuinen oppijana	3
2.1 Oppijakeskeisyys	3
2.1.1 Erilaiset oppimiskäsitykset.....	3
2.1.2 Oppijakeskeisyys musiikkikasvatuksessa	5
2.2 Itseohjautuvuusteoria.....	6
2.3 Minäpystyvyys	8
2.4 Aiempien oppimiskokemusten merkitys	9
3 Tutkimusasetelma	11
3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys.....	11
3.2 Tutkimusmetodologia ja -menetelmä.....	11
3.3 Tutkimusprosessi.....	12
3.4 Tutkimusetiikka.....	13
4 Tulokset ja johtopäätökset.....	14
4.1 Opettajan rooli aikuisiän viulunsoiton opetuksessa	14
5 Pohdinta	18
5.1 Yhteenveto.....	18
5.2 Luotettavuustarkastelu.....	20
5.3 Jatkotutkimusaiheet	21
Lähteet.....	22

1 Johdanto

Tutkielmani aiheena on aikuisten viulunsoiton opetus. Työssäni pohdin, minkälainen aikuinen on oppijana, miten soitonopettajan pitäisi huomioida aikuinen oppija sekä miten opettaja voi edistää aikuisen musiikin oppimista. Kiinnostukseni tätä aihetta kohtaan heräsi henkilökohtaisten kokemusten myötä. Toimin tällä hetkellä osa-aikaisesti viulunsoitonopettajana eräässä musiikkikoulussa. Seitsemästä oppilaastani kolme on aikuisia, jotka ovat aloittaneet viulunsoittoharrastuksen vasta aikuisiällä. Myös monen kollegani aikuisopiskelijoiden määrä on kasvussa. Tämä kasvu on havaittavissa Tilastokeskuksen raportissa, jonka mukaan 25–64 -vuotiaiden soittoharrastaminen on lisääntynyt vuosina 2002–2017 (Tilastokeskus 2018).

Perinteisesti soitonopetus sekä soitonopettajien pedagoginen koulutus on perustunut siihen ajatukseen, että oppilaina ovat lapset ja nuoret. Esimerkiksi vaikeina pidettyjen jousisoittimien suositeltu aloitusikä on noin 5–7 vuotta. Viulunsoiton aloittaminen ennen kouluikää on monien alkeisopetuskoulujen suositus, mikä vaikuttaa soitto materiaalien valintaan sekä soittovihkojen ulkoasuun (ks. Pogoževa 1992; Lannes-Tukiainen, Kiiski & Manninen 2003; Szilvay 2008). Kuitenkin nykypäivän yhteiskunnassa, jossa elinikäistä oppimista pidetään tärkeänä, musiikkiharrastus, mukaan lukien viulunsoitto, aloitetaan yhä enemmän myös aikuisiässä.

Aikuismusiikkikasvatus on yleistynyt ilmiö, joka asettaa musiikkikasvattajille uudenlaisia haasteita. Laadukasta ja tavoitteellista musiikkikasvatusta on tarjottava oppijan iästä riippumatta. Aikuiskasvatus on kuitenkin verrattain vähän tutkittu tema musiikkikasvatuksen alalla (Laes 2017, 25–26). Myös soitonopettajien koulutuksen pääpaino on edelleen lasten ja nuorten musiikkikasvatuksessa.

Seuraavassa luvussa esittelen tutkielmani keskeiset teoreettiset käsitteet: oppijakeskeisyyden, itseohjautuvuusteorian sekä minäpystyvyyden käsitteen. Perehdyn oppilaiden aiempien oppimiskokemusten merkitykseen opetusprosessissa. Kolmannessa luvussa esitän tutkimustehtäväni ja -kysymykseni, kerron tutkimusmenetelmästäni sekä tutkimusprosessistani. Luvussa neljä raportoin tutkimukseni tulokset ja teen päätelmiä opettajan roolista aikuisten viulunsoiton opetuksessa perustuen toisen luvun teoreettisiin näkökulmiin. Lisäksi vastaan tutkimuskysymykseeni esittelemällä

konkreettisia keinoja, miten opettaja voi tukea aikuisen oppijan edistymistä viulun soiton alkeisopetuksen kontekstissa. Viidennessä luvussa analysoin tutkielmaani eri näkökulmista. Pohdin muun muassa tutkimukseni taustaa ja merkitystä yhteiskunnallisesta sekä omaan ammatillisuuteen liittyvästä perspektiivistä. Arvioin aiheen valinnan ja rajaamisen onnistumista, käyttämieni lähteiden luotettavuutta sekä tutkimusasetelman suhdetta tutkimustuloksiin.

2 Aikuinen oppijana

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni keskeiset teoreettiset käsitteet: oppijakeskeisyyden, itseohjautuvuusteorian sekä minäpystyvyyden käsitteen. Nämä käsitteet muodostavat tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen ja ovat tarkoituksenmukaisia tutkimuksen teemalle, aikuiskasvatukselle. Tämän luvun lopussa pohdin myös aikuisten oppijoiden aiempien oppimiskokemusten vaikutuksia meneillään olevaan soittoharastukseen.

2.1 Oppijakeskeisyys

Oppijakeskeisyys on konstruktivismiin perustuva opettamistapa, jossa oppijalla on opetusprosessissa keskeinen rooli, ja opettaminen lähtee oppijan tarpeista ja tavoitteista (Enkenberg 2000, 18–19). Seuraavassa alaluvussa 2.1.1 esittelen erilaisia oppimisteorioita: behaviorismia, konstruktivismia ja siihen pohjautuvia tiedon luomisen sekä osallistumisen teorioita. Alaluvussa 2.1.2 tarkastelen oppijalähtöisyyden merkitystä musiikkikasvatuksen kontekstissa.

2.1.1 Erilaiset oppimiskäsitykset

Oppiminen on kokemuksen vaikutuksesta tapahtuva, suhteellisen pysyvien muutosten muodostuminen yksilön käyttäytymisessä. Oppimisen edellytyksenä on usein määrätietoinen ja pitkäaikainen opeteltavan asian harjoittelu. Tämä perinteinen määritelmä on sovellettavissa myös musiikin oppimiseen. (Ahonen 2004, 13–14.)

Oppimista tarkastellessa voidaan käyttää erilaisia oppimisteorioita ja -malleja. Oppimiskäsitykset eivät ole pelkästään teoreettisia käsitteitä vaan niiden tehtävä on ohjata opettajan toimintaa sekä auttaa opettajaa oppimisprosessin luomisessa. (Partti, Westerlund & Björk 2013, 55.)

Musiikin- ja varsinkin soitonopetuksen on perinteisesti nähty tiedon ja taidon siirtämisenä opettajalta oppijalle. Soitonopetuksen alkuvaiheessa yleensä käytetään juuri behavioristista oppimiskäsitystä: opettaja tarjoaa oppijalle valmiit ongelmaratkaisumallit, näyttää, miten soitinta pidetään ja käsitellään, antaa helpot soittokappaleet ja

harjoitukset. Kun oppijan soittotaidot kehittyvät opetuksen edetessä, tällainen opettaminen voi johtaa siihen, että oppija kokee oppimisprosessin itselleen merkityksettömäksi, ja opetuksen kokonaistavoitteet jäävät hänelle epäselviksi. (Partti ym. 2013, 57.)

Kognitiivinen oppimiskäsitys ja yksilökonstruktivistinen oppimiskäsitys eroavat behavioristisesta käsityksestä muun muassa suhtautumisella oppijaan. Konstruktivististen näkemysten mukaan oppijalla on aktiivinen rooli opetuksessa, ja hänen mielisäisillä prosesseilla on suuri merkitys oppimisen tuloksiin. Kognitiivista ja yksilökonstruktivistista käsitystä noudattavan opetuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä on tukea oppijan metakognitiivisten taitojen kehitystä. Toisin sanoen opetuksen tavoite on ohjata oppijaa itsenäisesti arvioimaan omaa oppimista sekä kehittämään omia oppimisstrategioita. (Partti ym. 2013, 58–59.)

Partin, Westerlundin ja Björkin (2013) mukaan musiikin oppimisen voi nähdä myös osallistumisena. Tämä oppimiskäsitys painottaa oppimiskulttuuria eikä keskity ainoastaan yksilöön ja oppimisen tuloksiin. Oppiminen nähdään sosiaalisena ja vuorovaikutuksellisenä, ja se tapahtuu oppijaa ympäröivässä kulttuurissa ja yhteisössä. Oppija ei pelkää omaksu tietoja ja taitoja, vaan oppimisprosessin tärkeä osa on oppijan sopeutuminen oppimisyhteisön käytäntöihin ja normeihin sekä yhteisten merkitysten ja ymmärryksen luominen yhteisön muiden jäsenien kanssa. (Partti ym. 2013, 60–63.)

Soitto- tai laulutunnit ovat vain pieni osa musiikkia harrastavan henkilön kokemusmaailmaa. Yleensä jo ennen ensimmäistä musiikkioppituntia hänellä on kokemus musiikista, ja hän mahdollisesti jo kuuluu jonkinlaiseen musiikilliseen verkostoon. Uusien musiikkiopintojen aloittaminen merkitsee aina myös uusiin musiikillisiin verkostoihin liittymistä. Musiikin opiskelun jatkuessa oppija osallistuu yhä monimutkaisempiin ja toisiinsa liittyviin musiikillisiin verkostoihin, jotka voivat sekä edesauttaa että hidastaa hänen musiikillista kehitystä. Näihin verkostoihin kuuluvat kaikki, jotka tavalla tai toisella liittyvät oppijan sekä myös opettajan elämään. Näkyvät musiikin oppimiseen osallistujat ovat oppijan ja opettajan lisäksi esimerkiksi musiikkioppilaitoksen rehtori sekä muut oppilaat ja opettajat. Niin sanotut näkymättömät osallistujat ovat muun muassa oppijan ja opettajan perheenjäsenet ja ystävät, ja esimerkiksi opettajan entinen opettaja. (Partti ym. 2013, 60–63.)

Tiedon luomisen teoria yhdistää kaikkien edellä mainittujen oppimiskäsitysten piirteitä, mutta huomioi myös ihmisten yhdessä kehittämät tuotokset. Tällaisia jaettuja tieto- tai taidetuotoksia voivat olla esimerkiksi koululaisten yhdessä kehittämät käsitteet tai konkreettiset artefaktit: kertomukset, taideteokset, sävellykset, esitysprojektit sekä niihin liittyvät käytännöt ja työvälineet. Ihmisellä on luonnollinen tarve osallistua jaetun kohteen kehittämiseen. Yhdessä muiden kanssa tuotetut luomukset voivat olla erittäin arvokkaita oppimisen kannalta, koska niiden kautta tuotoksen tekijät voivat esimerkiksi rohkaistua toimintaan sekä tuntea jaettua ylpeyttä aikaansaannoksistaan. (Partti ym. 2013, 64–65.) Psykologi Jerome Brunerin (1996) mukaan moderni koulu on usein liian yksilökeskeinen, ja sen toiminnassa helposti unohdetaan tämänkaltaiset inhimilliset ja luontevat oppimisen merkitysulottuvuudet. (Bruner 1996, 22.)

2.1.2 Oppijakeskeisyys musiikkikasvatuksessa

Oppijakeskeinen opettaminen pohjautuu oppijan yksilöllisiin tarpeisiin. Musiikkipedagogiikan näkökulmasta oppijakeskeisyys tarkoittaa oppijan musiikkisuhteen vaalimista, luovuuden tukemista sekä ylipäätään pedagogista sensitiivisyyttä eli kykyä ymmärtää oppijaa ja reagoida hänen tarpeisiin oikealla tavalla ja oikeaan aikaan. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 6–9; 45–47.)

Oppijakeskeinen musiikkipedagogiikka lähtee ajatuksesta, että musiikki saa ihmiset ”kukoistamaan”, toisin sanoin se vaikuttaa ihmisiin positiivisesti ja voimaannuttavasti. Oppijakeskeisen näkökulman mukaan musiikin oppiminen on elinikäinen prosessi, joka alkaa jo ennen ihmisen syntymää. Ajan saatossa kiinnostus ja rakkaus musiikkiin voi kasvaa ja musiikista voi tulla olennainen osa ihmisen elämää. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 7–8.)

Oppijakeskeisessä opettamisessa opetusprosessi nähdään opettajan ja oppijan yhteisenä jännittävänä matkana. Opettajan innostuneisuus ja uteliaisuus opetusprosessia kohtaan toimii silloin ohjaavana voimana pedagogisten valintojen teossa, ja opettaminen perustuu järjestelmällisyyden ja improvisaation herkkään balanssiin. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 43–45.)

Aikuisen käsitys itsestään oppijana on yleensä paljon kehittyneempi kuin lapsella. Usein aikuinen oppija on hyvin tietoinen omista mahdollisuuksistaan ja rajoitteistaan

ja hän osaa suunnitella sekä arvioida omaa oppimistaan hyvin. Myös tavoitteiden asettaminen sekä niiden toteuttaminen sujuu aikuisella yleensä paremmin kuin lapsella. (Huhtanen 2008, 29.) Aikuinen oppijana on itsenäisempi ja vastuullisempi kuin lapsi, sen takia aikuisten opetuksessa on luontevaa nojautua oppijakeskeiseen pedagogiikkaan.

2.2 Itseohjautuvuusteoria

Edward Decin ja Richard Ryanin (1985) kehittämä itseohjautuvuusteoria (*Self-Determination Theory, SDT*) pyrkii ymmärtämään ihmisen motivaatiota, persoonallisuutta sekä psykologista hyvinvointia. Teoria erityisesti tutkii sisäisen ja ulkoisen motivaation suhdetta. Itseohjautuvuus-termi liittyy yksilön kykyyn tehdä valintoja sekä työstää valintojen aiheuttamia mielen sisäisiä kokemuksia. (Deci & Ryan 1985, 38–39.)

SDT on laaja makroteoria, joka koostuu seuraavista neljästä miniteoriasta (Deci & Ryan 2002, 9–10):

- 1) Kognitiivinen arviointiteoria (*cognitive evaluation theory*). Alun perin teorian tarkoitus oli selittää sosiaalisten kontekstien vaikutusta ihmisen sisäiseen motivaatioon (Deci & Ryan 2002, 9). Tässä miniteoriassa tekijät toteavat, että ympäristön eri tapahtumilla voi olla erilaisia vaikutuksia ihmisen motivaatioon riippuen siitä, miten yksilö tulkitsee näitä tapahtumia ja miten tapahtumat oli tarjottu. Yksilö voi kokea ulkoiset tekijät kuten palkitsemisen, ulkoisesti asetetut määräajat ja ulkoisen palautteen toiminnasta informatiivisena, kontrolloivana tai epämotivoivana. Opettajan näkökulmasta tärkeä huomio on esimerkiksi se, että annettu myönteinen palaute voidaan kokea sisäistä motivaatiota tukevana tai vähentävänä. Informatiivisena ja neutraalina koettu palaute lisää sisäistä motivaatiota. Kontrolloivana koettu palaute vähentää sekä sisäistä motivaatiota että yksilön autonomian kokemusta. (Deci & Ryan 1985, 112; 2002, 11.)

Myönteinen palaute lisää sisäistä motivaatiota vain jos yksilö tuntee olevansa pätevä siihen liittyvässä toiminnassa ja toiminta perustuu omaehtoisuuteen (Deci & Ryan 2002, 11).

- 2) Organismien integraatioteoria (*organismic integration theory*). Tämä teoria käsittelee ulkoisen motivaation muotoja, joita Deci ja Ryan (2002) esittivät jatkumona. Myös tämän miniteorian puitteissa kuvataan tekijöitä, jotka estävät tai helpottavat itseohjautuvuuden eri muotojen integrointia. Teorian mukaan motivaation laatu on tärkeämpi kuin sen määrä. Ihmisen kokema motivaatio on jatkuva prosessi, mikä voi vaihdella ja kehittyä tilanteen ja vaatimusten mukaan. Mielenkiintoinen huomio on se, että alun perin ulkosyntyinen motivaatio voi muuttua niin sanotuksi sisäistetyiksi motivaatioiksi. (Deci & Ryan 2002, 14–20.)
- 3) Kausaalisten orientaatioiden teoria (*causality orientations theory*) selittää, miten yksilöt eroavat toisistaan käyttäytymisen ja toiminnan ohjautumisessa ja säätelyssä (Deci & Ryan 1985, 151–152; 2002, 20–22).
- 4) Perustarpeiden teoria (*basic needs theory*). Itseohjautuvuusteorian yksi tärkeimmistä näkökohdista on psykologisten perustarpeiden konsepti. Vastapainona behavioristiselle näkemykselle, jonka mukaan ihmisen käyttäytyminen perustuu joko fysiologisiin vietteihin tai ulkoisiin ärsykkeisiin, Deci ja Ryan (1985, 2002) määrittävät perustarpeiden teoriassaan kolme ihmiselle luontaisista psykologista perustarvetta: 1) kyvykkyyden (tai osaamisen) tarve (*need for competence*). Ihmisen tarve tuntea olevansa tehokas jossain toiminnassa sekä nähdä toimintansa seuraukset, 2) yhteenkuuluvuuden (tai yhteisöllisyyden) tarve (*need for relatedness*). Tarve tuntea kuuluvansa johonkin ihmisryhmään, 3) omaehtoisuuden tarve (*need for autonomy*). Tarve tuntea olevansa oman käyttäytymisen lähteenä (*source of one's own behavior*), toimia omaehtoisesti, omista intressistä ja arvoista.

Näiden kolmen perustarpeen täytyminen on välttämätön edellytys ihmisen psykologiselle hyvinvoinnille ja kehitykselle sekä itseohjautuvuudelle. Kyvykkyyden, yhteenkuuluvuuden ja omaehtoisuuden tarpeet ovat universaaleja perustarpeita, joita esiintyy kaikissa kulttuureissa. (Deci & Ryan 1985, 3–5; 2002, 6–9.)

Yhteenvedon voidaan sanoa, että itseohjautuvuusteoria selittää erilaisia psykologisia prosesseja, jotka voivat edistää ihmisen hyvinvointia sekä optimaalista toimintaa.

Teorian mukaan ihmisillä on luontainen halu kehittyä ja haastaa itseään sekä myös tarve itseohjautuvuudelle, eli tulla sisäisesti säädellyksi. Edellytyksenä itseohjautuvuudelle on kolmen psykologisen perustarpeen (omaehtoisuuden, kyvykkyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeet) täyttyminen. Ympäristö voi puolestaan sekä tukea että haitata näitä edellytyksiä itseohjautuvuuteen. (Deci & Ryan 2002, 8–9.)

Itseohjautuvuus ja aikuisuus ovat keskenään läheiset käsitteet. Aikuisuuden määrittäminen tapahtuu yhteiskunnallisessa kontekstissa ja aikuistumisen ajoittuminen vaihtelee yhteiskunnasta toiseen. Vaikka lapset voivat osoittaa tiettyä itseohjautuvuutta, täydellinen itsenäisyys, autonomia sekä itseohjautuvuus liitetään usein vasta kypsään aikuisuuteen. Koron (1993) mukaan aikuisten opettamista ei kuitenkaan voi rakentaa vain sen oletuksen varaan, että itseohjautuvuus on aikuisuuden itsestään selvä ominaisuus. On olemassa kaksi erilaista filosofista käsitystä lapsen ja aikuisen olemuksesta. Fenomenologisen näkemyksen mukaan aikuiset ja lapset ovat olemukseltaan erilaiset, ja sen takia heidän kasvatuksensa on toteutettava eri tavalla. Tämän näkemyksen vastustajat katsovat, että aikuisten ja lasten inhimillinen luonto on kuitenkin samanlainen, joten heidän kasvatuksensakin on oltava samanlaista. (Koro 1993, 18–19; 65–66.)

2.3 Minäpystyvyys

Albert Bandura (1977) sosiokognitiivisessa teoriassaan käsittelee muun muassa minäpystyvyyttä (*self-efficacy*), eli ihmisen kykyä arvioida omia mahdollisuuksia onnistua jossakin konkreettisessa tehtävässä. Minäpystyvyyuskäsitykset vaikuttavat ihmiseen emotionaalisesti sekä ihmisen käyttäytymiseen ja tehtävien valintaan. (Ahonen 2004, 157.)

Ihmisen minäpystyvyyteen liittyvät pystyvyysodotukset (*efficacy expectations*) eli odotukset oman toiminnan tehokkuudesta, sekä tulosodotukset (*outcome expectations*), odotukset toiminnan onnistumisesta. Minäpystyvyydelle läheinen käsite on itseluottamus. (Bandura 1977, 79; Partanen 2011, 22.)

Banduran (1977) mukaan ihmisen menestymiseen tietyssä tehtävässä vaikuttavat monet eri tekijät, ei pelkästään tehtävän vaatima osaamistaso. Kuitenkin hyvinvoinnin kannalta jopa tärkeämpää on se, miten yksilö kokee ja tulkitsee menestyksensä

suhteessa omaan toimintaan kuin se, oliko menestys objektiivisesti saavutettu. (Bandura 1977, 80–85.)

Soitonopetuksen näkökulmasta on mielenkiintoista huomata, että Banduran (1977) teorian mukaan minäpystyvyyksäsitkeykset vaikuttavat muun muassa ihmisen käyttäytymiseen stressaavassa tilanteessa. Näissä tilanteissa heikon minäpystyvyyden omaava henkilö luovuttaa helpommin ja näin myös suoriutuu heikommin kuin vahvan minäpystyvyyden omaava henkilö, joka vaikeuksista ja stressistä huolimatta jatkaa yrittämistä pitempään. (Bandura 1977; Partanen 2011, 22.) Voidaan sanoa, että esimerkiksi julkinen esiintyminen musiikkioppilaitoksen konsertissa voi olla aikuiselle soitonopiskelijalle juuri se stressaava tilanne, jossa hänen minäpystyvyytensä on koetuksella.

Partanen (2011) mukaan minäpystyvyysteorian avulla on mahdollista kuvailla ja ennustaa aikuisen oppijan toimintaa. Aikuisen opiskelijan minäpystyvyyksäsitkeykset vaikuttavat siihen, minkälaisena oppijana hän itseään pitää, sekä kuinka pitkälle hän uskoo opiskelussa etenevänsä. Minäpystyvyyksäsitkeykset eivät kuitenkaan ole persoonaan liittyvät ominaispiirteet vaan käsitykset omasta kyvykkyydestä, mitkä ohjaavat yksilön toimintaa. Esimerkiksi jos opiskelija ei usko pystyvänsä suoriutumaan hyvin jossakin tehtävässä, hän ei todennäköisesti edes yritä saavuttaa tehtävässä hyviä tuloksia. Vakaa uskomus omiin kykyihin saa opiskelijan tähtäämään päättäväisemmin kohti hyvää suoritusta tehtävässä. (Partanen 2011, 20–23.)

2.4 Aiempien oppimiskokemusten merkitys

Elämän aikana ihminen väistämättä osallistuu erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin, joissa hän oppii tilanteiden vaatimat toimintamallit ja normit. Vuorovaikutukselliset oppimistapahtumat ovat myös osa näitä sosiaalisia tilanteita. Sosiaaliset tilanteet koetaan joko miellyttäväksi tai epämiellyttäväksi, riippuen siitä miten vuorovaikutus muiden kanssa on näissä tilanteissa onnistunut. Kaikki myönteiset ja kielteiset kokemukset sosiaalisista kanssakäymisistä ja erityisesti oppimistapahtumisista sekä niiden luomat ennakkokäsitykset vaikuttavat aikuisiässä tapahtuvaan oppimiseen. Esimerkiksi menneisyyden huonot oppimiskokemukset saattavat aiheuttaa aikuiselle oppijalle erilaisia esteitä oppimisen etenemiselle. Aiemmin koetut kielteiset oppimiskokemuk-

set voivat johtaa jopa siihen, että ihminen alkaa vältellä oppimistilanteita ja tilanteita, joissa hän joutuu olemaan arvioinnin kohteena. (Raudaskoski 1999, 31.)

Raudaskosken (1999) mukaan aiempien oppimiskokemusten kielteistä vaikutusta voidaan vähentää edistämällä oppimistilanteiden vastavuoroisuutta. Tärkeitä vastavuoroisuutta edistäviä tekijöitä ovat osapuolten hyvät kommunikaatiotaidot, jolloin he antavat toisilleen tilaa reflektoida, pohtia ja tutkia aiemmin opittua. Tutkimalla menneitä oppimistilanteita oppijat voivat luoda uusia tilannekohtaisia normeja ja oletuksia. Mahdollisuus kiistellä ja ottaa kantaa opetussisältöön on myös vastavuoroisuutta edistävä tekijä. (Raudaskoski 1999, 33–37.)

Opettajan pedagoginen sensitiivisyys on tärkeässä roolissa vastavuoroisuuden ja dialogisuuden luomisessa oppimisprosessissa. Huhtinen-Hildénin ja Pittin (2018) mukaan pedagogista sensitiivisyyttä voi nähdä osana opettajan ammattipätevyyttä, ja sen kehittyminen on jatkuva prosessi. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 47–48.)

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tehtävän ja kysymyksen. Avaan myös tutkimukseni metodologiaa ja käyttämäni tutkimusmenetelmää. Luvun lopussa kuvaan tutkimusprosessin kulun sekä pohdin tutkimukseni eettisyyttä. Lukua kirjoittaessani olen hyödyntänyt tutkimusmenetelmäkirjallisuutta sekä tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) ohjeita.

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tutkin aikuisiän musiikkikasvatusta viulunsoiton alkeisopetuksen kontekstissa. Tarkastelen, minkälainen rooli opettajalla on aikuisen opettamisessa sekä kuinka opettaja voi vaikuttaa hyvän oppimistilanteen luomiseen.

Tutkimuskysymykseni on:

Miten viulunsoiton opettaja voi tukea aikuista oppijaa alkeisopetuksen kontekstissa?

3.2 Tutkimusmetodologia ja -menetelmä

Toteutin tutkimukseni systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä pyrkii ymmärtämään tutkittavaa asiaa monesta näkökulmasta kirjallisuuden avulla. Aineisto valitaan kriittisesti arvioiden tutkimusaiheen kannalta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 117.)

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen olennainen ominaisuus on tutkijan tarkasti ja systemaattisesti suoritettava tutkimusaineiston valintaprosessi. Tehdessään systemaattista kirjallisuuskatsausta tutkijan on syytä pitää mielessä sekä tutkimuskysymyksensä että tutkimuksen metodologia. Aineiston valinnassa keskitytään vain tutkimusasetelman kannalta olennaisimpiin sekä tieteellisesti luotettaviin lähteisiin. Kirjoitusprosessissa noudetaan huolellisesti tutkimuksen menetelmän asettamia vaatimuksia. (Salminen 2011, 9–11.)

Olen hyödyntänyt kasvatus-, musiikkikasvatus- sekä psykologia-alan tieteellisiä lähteitä, joiden luotettavuutta pystyin arvioimaan muun muassa tekstin muodosta sekä tekijöiden tittleistä ja instituutioiden maininnasta.

3.3 Tutkimusprosessi

Tutkimukseni aihepiirin valinta ja aiheen lopullinen rajaaminen ei ollut kohdallani vaikeaa. Alusta asti päätin sitoutua vain tutkimukseen, joka on merkityksellinen sekä itselleni että musiikkikasvatusalalle ja on toteutettavissa kandidaatintutkielman rajoissa kohtuullisessa ajassa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 66–70). Tutkimukseni aihe, aikuisten viulunsoitonopetus, liittyy ammattikuvaani. Toimiessani musiikkikoulun viulunsoitonopettajana olen huomannut aikuisten opiskelijoiden määrän selvän kasvun. Tämän seurauksena heräsi kiinnostus aikuisten opettamiseen ja halu ymmärtää paremmin aikuisopiskelijoiden lähtökohtia ja tarpeita, ja aiheen rajaamisessa päädyin aikuisten viulunsoitonopetukseen.

Tutkimusprosessin alussa asetin tavoitteeksi löytää ja lukea mahdollisimman paljon aiheeseeni liittyviä tieteellisiä kirjoja, vertaisarvioituja artikkeleita sekä väitöskirjoja ja maisterintutkielmia, ja niitä kriittisesti arvioiden valita tutkimukseni kannalta tärkeimmät lähteet. Tutkimalla ja analysoimalla keräämääni aineistoa pidin koko ajan mielessäni tutkimuskysymykseni (Miten viulunsoiton opettaja voi tukea aikuista oppijaa alkeisopetuksen kontekstissa?). (Hirsjärvi ym. 2008, 117; Salminen 2011, 9–11.) Pyrkimykseni oli etsiä lähteistä vastauksia tutkimuskysymykseeni ja saada mahdollisimman selkeä käsitys opettajan roolista aikuisten soitto-opiskelijoiden opetuksessa.

Pyrin analysoimaan sekä luokittelemaan keräämääni aineistoa mahdollisimman pian sen löydyttyä. Esimerkiksi lukemalla huolellisesti löytämieni lähteiden sisällysluettelot pystyin karsimaan tutkimukseni kannalta epäolennaiset lähteet heti. Aineistoa analysoidessani pyrin ymmärtämään lähteiden pääkohdat sekä asettamaan nämä pääkohdat omaa tutkimusaiheettani vasten (Hirsjärvi ym. 2008, 219). Lähdeaineiston luokittelun olin suorittanut valitsemalla jokaiselle tutkielmani luvulle tärkeimmät lähteet. Esimerkiksi tutkimukseni teoreettinen viitekehys muodostuu kasvatus- ja psykologia-alan käsitteistä. Kirjoittaessani itseohjautuvuuden ja minäpystyvyyden

käsitteistä olen hyödyntänyt psykologian klassikkoteoksia: Deci ja Ryan (1985, 2002) sekä Bandura (1977). Kuvaillessani erilaisia oppimiskäsityksiä ja oppijalähtöisyyttä keskeisinä lähteinäni olivat Partin, Westerlundin ja Björkin (2013) artikkeli sekä Huhtinen-Hildénin ja Pittin (2018) kirja.

Aineistoa kerätessäni ja tutkiessani olen käyttänyt enimmäkseen Finna ja Arscan tietokantoja sekä Google Scholar -hakukonetta. Keskeisimmät käyttämäni hakusanat olivat: ”aikuiskasvatus”, ”oppiminen”, ”musiikin harrastus”, ”myöhäsiän musiikkikasvatus”, ”kolmas ikä”, sekä samantapaiset termit englanniksi: ”adult education”, ”learning”, ”adult music education”, ”later adulthood music education”, ”third-age learners”.

3.4 Tutkimusetiikka

Olen tietoinen tutkimusetiikan periaatteista ja olen tutustunut tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) ohjeisiin. Tutkielmassani pyrin pitämään huolta tutkimusetiikan toteutuksesta muun muassa välttämällä muiden tekstien plagiointia sekä teksteissä esitettyjen väittämien vääristelyä. Olen pyrkinyt huomioimaan ja kunnioittamaan muiden tekstejä käyttämällä lähdeviitetekniikkaa huolellisesti ja oikein. (TENK 2012, 6–7.) Lähdeviitteiden asianmukaisella käyttämisellä pyrin siihen, että niiden avulla lukija voisi tarkistaa tutkimuksessani esitettyjen väitteiden alkuperäiset lähteet sekä tarvittaessa tutkimukseni olisi mahdollista toistaa (Hirsjärvi ym. 2008, 117, 255).

Plagioinnin ja vääristämisen välttämistä toteutin lukemalla tutkimusaineistoa huolellisesti, yrittäen ymmärtää asiasisällön syvällisesti ja oikein sekä käyttämällä ensisijaisesti alkuperäisiä lähteitä eli primaarilähteitä (Mäkinen 2005, 186–187). Syvällisen ymmärtämisen sekä alkuperäislähteiden käytön avulla pystyin ilmaisemaan kirjallisuudessa esitettäviä tietoja omin sanoin itselleni ja toivoni mukaan myös lukijalle ymmärrettävällä tavalla selkeää ja huolellista lähdeviittausta unohtamatta.

4 Tulokset ja johtopäätökset

Tässä luvussa keskityn opettajan rooliin aikuisten viulunsoiton opetuksessa. Pohjautuen tutkielmani keskeisiin teoreettisiin käsitteisiin: oppijakeskeisyyteen, itseohjautuvuusteoriaan sekä minäpystyvyyteen, vastaan tutkimuskysymykseeni: Miten viulunsoiton opettaja voi tukea aikuista oppijaa alkeisopetuksen kontekstissa?

4.1 Opettajan rooli aikuisiän viulunsoiton opetuksessa

Musiikkipedagogiikassa pitkään vaikuttanut behavioristinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppija nähdään passiivisena tiedon vastaanottajana, on väistymässä. Tänä päivänä vallitsevana oppimiskäsityksenä pidetään kognitiivista ja yksilökonstruktivistista näkemystä, jossa oppijaan suhtaudutaan oppimisprosessin aktiivisena osapuolena. Se on tuottanut hyviä oppimistuloksia, ja sen myötä myös opettajan rooli on muuttunut. Opettajaa ei enää pidetä tiedon haltijana ja oppimisprosessin ylivoimaisena johtajana, vaan opettajalla ja oppijalla on oppimisprosessissa tasavertaiset roolit. (Partti ym. 2013, 57–59.)

Aloittaessaan uuden harrastuksen aikuinen on yleensä sisäisesti motivoitunut ja hänellä on tiedossa omat tavoitteensa harrastukselle. Sen takia aikuisten opettamista on luontevaa toteuttaa konstruktivismin ja oppijalähtöisyyden hengessä, suhtautumalla jokaiseen oppijaan ainutlaatuisena yksilönä ja ottamalla huomioon oppijoiden yksilölliset tavoitteet ja tarpeet sekä luomalla vastavuoroista ja dialogista oppimisympäristöä (Raudaskoski 1999, 30).

Esimerkiksi aikuisten viulunsoiton alkeisopetuksessa jo soittomateriaalin valinta on oppijalähtöinen prosessi. Aikuisten aloittelijoiden kanssa on yleensä vaikeaa käyttää samoja oppimateriaaleja kuin lasten kanssa, koska monet alkeissoittovihkot on suunniteltu pieniä lapsia varten ja koostuvat suurimmalta osin lasten lauluista. Jotkut aikuiset voivat kokea lastenlaulujen soittamisen tylsänä ja jopa motivaatiota alentavana. Kartoittamalla aikuisen oppijan mielenkiinnon kohteita sekä huomioimalla hänen motorinen valmiutensa opettaja voi tarjota aikuiselle opiskelijalle teknisesti toteutavissa olevia mutta samalla mielekkäitä soittokappaleita.

Raudaskoski (1999) toteaa artikkelissaan aikuisten parissa toimivan opettajan tai ohjaajan tärkeän roolin vastavuoroisen oppimisympäristön luojana ja ylläpitäjänä. Edellytyksenä oppimistilanteen vastavuoroisuudelle on molempien osapuolten rehellisyys, avoimuus ja toistensa kunnioittaminen. On kuitenkin tärkeää, että opettaja tiedostaa vastavuoroisuutta edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä sekä luo pohjan opetuksen dialogisuudelle. (Raudaskoski 1999, 26; 30–37.) Dialogisuuden luominen vaatii opettajalta myös pedagogista sensitiivisyyttä, eli kykyä ikään kuin lukea oppijaa ja herkästi reagoida hänen tarpeisiin. Pedagogisen sensitiivisyyden kehittyminen on jatkuva prosessi. Kukaan ei synny opettajaksi, vaan ihanteellisessa vastavuoroisessa oppimisprosessissa sekä oppija että opettaja kasvavat ja kehittyvät yhdessä reflektoiden ja toisiaan tukien. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 47–48.)

Elinikäisen oppimisen toteutumiselle yhtenä edellytyksenä on aikuisten valmius ja halu itseohjattuun opiskeluun. Toisena tärkeänä edellytyksenä nähdään aikuiskoulutusta järjestävien tahojen joustavuus ja yksilöllisempi suhtautuminen aikuisiin opiskelijoihin. Aikuiskasvatuksessa oppiminen on nostettava opettamisesta tärkeämmäksi sekä korostettava oppijoiden itseohjautuvuuden roolia. Koro (1993) toteaa, että monet koulutusinstituutiot, joissa oppijoina ovat aikuiset, osoittautuvat valitettavan usein varsin instituutio- ja opettajakeskeisiksi. Teoriassa instituutio hyväksyy oppijan itseohjautuvuuden toiminnan lähtökohdaksi, mutta käytännössä antaa oppijalle todella vähän mahdollisuuksia itseohjautuvan oppimisen toteuttamiselle, antamalla esimerkiksi vähän päätösvaltaa opiskelun erilaisissa osa-alueista: tavoitteiden asettamisessa, niiden toteuttamisen organisoinnissa sekä tavoitteiden toteutumisen arvioinnissa. (Koro 1993, 18; 65–66.)

Opettajan on tärkeää luoda mahdollisuuksia itseohjautuvalle oppimiselle sekä tukea oppijan itseohjautuvuutta. Aikuisten soiton- ja viulunsoitonopetuksessa tämä tarkoittaa opetuksen suunnittelua alusta lähtien oppijan yksilöllisistä lähtökohdista ja tarpeista sekä oppijan aktiivista osallistumista opetusprosessin suunnitteluun. Oppijan itseohjautuvuutta on mahdollista tukea myös palautteen avulla. Opettajan on syytä olla huolellinen antaessaan palautetta. Esimerkiksi opettajan myönteinen palaute, jonka oppija kokee kontrolloivana, voi vähentää hänen autonomian kokemustaan ja näin myös itseohjautuvuutta (Deci & Ryan 2002, 11). Oppija voi kokea palautteen kontrolloivana esimerkiksi silloin, jos opettaja painottaa omaa johtavaa rooliaan ope-

tuksessa: ”Onnistuit, koska teit juuri niin kuin pyysin”. Sen sijaan neutraalimpi palaute: ”Tämän paikan soitit todella kauniisti!” koetaan epätodennäköisemmin kontrolloivana, koska painopiste siinä on oppijan toiminnassa eikä opettajan auktoriteetissa. Soitonopettajan on tärkeä iloita myös pienistä oppijan onnistumisista, muttei kuitenkaan kehua aiheettomasti.

Opettajan antamalla palautteella on tärkeä rooli myös oppijan minäpystyvyyden vahvistamisessa. Tässäkin prosessissa opettajan tehtävänä on ensisijaisesti antaa mahdollisuus dialogille ja vastavuoroisuudelle. Vain vastavuoroisessa ja luottamuksellisessa oppimisympäristössä opettajan palautteella on merkitystä ja vaikutusta oppijaan. Oppijan minäpystyvyyksensä muun muassa hänen aikaisemmat oppimiskokemuksensa, joita opettajan on hyvä kartoittaa esimerkiksi keskustelemalla jo opetuksen alkuvaiheessa sellaisista oppimiskokemuksista, jotka ovat mahdollisesti vaikuttaneet oppijan minäpystyvyyssuhteen. Sen jälkeen ohjaamalla oppijaa reflektoimaan hänen aiempia oppimiskokemuksiaan ja antamalla palautetta opettajalla on mahdollisuus vahvistaa oppijan uskoa omiin kykyihinsä. (Partanen 2011, 208–215.)

Tutkimukseni tulosten pohjalta yhteenvedona opettajan roolista aikuisten viulunsoiton opetuksessa nimeän seuraavat seikat:

- Opettajan oppijalähtöinen opetustapa luo pohjan laadukkaalle ja hedelmälliselle oppimiselle
- Opettaja on tärkeässä roolissa vastavuoroisen oppimisympäristön luojana
- Opettajan on tärkeää tukea aikuisten opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja vahvaa minäpystyvyyttä palautteiden ja keskustelujen avulla
- Opettajan on syytä tiedostaa opiskelijoiden aiemmat oppimiskokemukset ja niiden vaikutukset oppimisprosessiin

Yllämainitut seikat on syytä ottaa huomioon soitonopettajien koulutuksessa, jota on kehitettävä vastaamaan nykypäivän laadukkaan aikuiskasvatuksen tarpeita.

Laes (2013) toteaa artikkelissaan, että käsitys aikuisoppijoista on nykyään muuttunut. Ihmiset pysyvät yhä pidempään hyvinvoivina ja sosiaalisesti aktiivisina, ja ihmiselle luontainen oppimishalu ei vähene iän myötä. Aikuiskasvatuksen tehtävänä on tarjota aikuisoppijoille mahdollisuuksia kehittyä ja toteuttaa itseään iästä riippumatta. Tämä asettaa aikuiskasvattajille uudenlaisia vaatimuksia ymmärtää aikuisoppijoiden lähtökohtia ja tarpeita sekä suunnitella opetusta niiden pohjalla. (Laes 2013, 6–8.)

5 Pohdinta

Seuraava luku on pohdintaluku, jossa teen yhteenvedoa tutkimukseni tuloksista oman ammattikuvani näkökulmasta. Tässä luvussa arvioin myös tutkielmani luotettavuutta sekä esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

5.1 Yhteenveto

Kandidaatin tutkielmani tavoitteena oli tutkia aikuisiän musiikkikasvatusta viulunsoiton alkeisopetuksen kontekstissa ja saada selville, minkälainen rooli opettajalla on aikuisten viulunsoiton opetuksessa. Tutkimuskysymykseni oli: Miten viulunsoiton opettaja voi tukea aikuista oppijaa alkeisopetuksen kontekstissa?

Pohjautuen tutkielmani teoreettiseen viitekehykseen vastaukseni tutkimuskysymykseen voidaan tiivistää seuraavasti.

Aikuisiän viulunsoiton opetuksessa soitonopettajan tärkeä tehtävä on luoda vastavuoroinen ja dialoginen oppimisympäristö sekä suunnitella opetus jokaisen oppijan yksilöllisten tarpeiden ja tavoitteiden mukaisesti. Toinen tärkeä tehtävä on tukea aikuisoppijan itseohjautuvuutta ja vahvaa minäpystyvyyttä.

Tutkielmani lähti liikkeelle henkilökohtaisten kokemusten myötä. Toimiessani viulunsoitonopettajana eräässä musiikkikoulussa ja opettaessani sekä lapsia että aikuisia olen monesti pohtinut omaa opettajuuttani ja suhtautumistani aikuisiin oppijoihin. Vaikuttaako oppilaan ikä omaan opettajuuteeni? Olenko jotenkin erilainen opettaja lapsille ja aikuisille? Näihin kysymyksiin yritin löytää vastaukset tämän tutkielmani avulla.

Omassa opetustyössäni viulunsoiton opettajana olen törmännyt kahdenlaisiin aikuisopiskelijoihin: vasta-alkajin ja harrastusta uudelleen aloittaviin aikuisiin. Oman kokemukseni pohjalta voin todeta, että molempien ryhmien opettamisessa on omat haasteensa. Olen huomannut muun muassa aiempien oppimiskokemusten vaikutuksen oppimisprosessiin niillä opiskelijoilla, joilla on jonkinlaista taustaa viulunsoitonopiskelusta.

Vasta-aloittavien aikuisten kanssa on usein vaikeaa rakentaa luonteva ja rento soittosento, varsinkin vasemman käden motoriikka ja sormien liikkuvuus kehittyy aikuisilla huomattavasti hitaammin kuin lapsilla. Myös molempien käsien saumaton yhteistyö ei suju aikuisilla aloittelijoilla ongelmitta. Usein, jos aikuinen opiskelija keskittyy liikaa vasempaan käteen, oikean käden jousen liike joko pysähtyy kokonaan tai hidastuu.

Opiskelijat, jotka ovat aloittaneet harrastuksensa uudelleen, esimerkiksi vuosien tauon jälkeen, eivät yleensä koe paljon motorisia vaikeuksia soittamisessa. Mutta monesti he kokevat omien soittotaitojen riittämättömyyden sekä kärsivät esiintymispeleista. Näiden opiskelijoiden kanssa tunneilla pitää usein keskittyä soiton psykologiseen puoleen enemmän kuin konkreettisesti soittotaidon rakentamiseen. Harrastuksen uudelleen aloittaneiden viulistien minäpystyvyyksikäsitukset ovat usein heikommät kuin vasta-alkajilla ilman viulunsoittotuntien aikaisempaa taustaa. Syynä siihen ovat yleensä opiskelijoiden aiemmat oppimiskokemukset. Omassa opetustyössäni aikuisten opiskelijoiden parissa olen todennut minäpystyvyyksikäsitysten vaikutuksen muun muassa aikuisoppilaiden edistymiseen. Vahvan minäpystyvyyden omaavat opiskelijat edistyvät nopeammin ja uskaltavat ikään kuin heittäytyä oppimisprosessiin enemmän.

Ero näiden kahden opiskelijaryhmän välillä sai minut pohtimaan, miksi soittoharrastuksen vasta aloittaneet aikuiset suhtautuvat viulunsoittoon myönteisemmin kuin ne, jotka ovat jo harrastaneet viulunsoittoa lapsuudessa. Voiko lapsuuden kokemus viulutunneista jotenkin traumatisoida ihmisen ja kylvää epäuskoa omiin soittotaitoihin? Olen myös pohtinut omaa taustaani ja suhtautumistani viulunsoiton opetukseen. Jo opiskeluani alkuvaiheessa ja sen edetessä tuli yhä selvemmäksi, että viulunsoitto vaatii omistautumista ja paljon harjoittelua. Näin se tietenkin on myös muiden soittimien kohdalla, mutta jostain syystä juuri viulua pidetään ehkä kaikkien vaikeimpana soittimena. Voiko olla, että viulunsoiton opettajat myös ruokkivat tällaista näkökulmaa?

Monet viulunsoittokoulut suosittelivat aloittamaan viulunsoittoharrastuksen mahdollisimman nuorella iällä. Yleisesti ajatellaan, että jos viulunsoitto-opiskelua ei aloiteta lapsuudessa, on lähes mahdotonta saavuttaa hyviä tuloksia, puhumattakaan ammattiviulistin urasta. Kuitenkin nykypäivänä yhä monet aikuiset aloittavat musiikin har-

rastamisen ja myös viulunsoittoharrastuksen. Musiikin ja sen harrastamisen myönteisistä vaikutuksista ihmisen hyvinvointiin puhutaan nykyään yhä enemmän (ks. Ahonen 2002; Huotilainen 2009).

Nykyaikoina väestön ikääntyminen todetaan globaalina ilmiönä. Ihmiset pysyvät yhä pidempään terveinä ja toimintakykyisinä. (Silventoinen 2015.) Tämän seurauksena ajatus elinikäisen oppimisen tärkeydestä vahvistuu. Tuulikki Laes (2017) toteaa väitöstutkimuksessaan, että nykypäivän yhteiskunnassa elinikäinen oppiminen usein nähdään kuitenkin vain keinona olla taloudellisesti hyödyllinen ja työkykyinen pidemmän ajan. Samalla vähätellään oppimisen merkityksiä henkilökohtaiseen hyvinvointiin ja mahdollisuuksiin olla sosiaalisesti aktiivinen. Myös ikään perustuva syrjintä koetaan vähemmän ongelmalliseksi kuin esimerkiksi rasismia tai sukupuolisyrjintää. (Laes 2017, 25–26.)

5.2 Luotettavuustarkastelu

Tutkimukseni alkuvaiheessa huomasin, että aineistoa aikuisiän viulunsoiton opetuksesta on todella vähän. Viulunsoitonopetusta ja varsinkin alkeisopetusta tutkitaan yleensä vain siinä kontekstissa, että oppilaina ovat lapset. Tämä sai minut muuttamaan tutkielmani tiedonhakua aikuiskasvatuksen suuntaan yleisemmällä tasolla. Olen myös miettinyt, että tutkielmani aihe voisi koskea pelkästään aikuisten soittoharrastamista ilman viulunsoitto-kontekstia. Päädyin aiheen rajaamisessa kuitenkin keskittymään aikuisten viulunsoiton opetukseen osittain oman ammatillisen suuntautumiseni takia, ja osittain siksi, että tätä aihetta on tutkittu todella vähän.

Tutkielmani tavoitteena oli tutkia aikuiskasvatusta viulunsoitonopettajan näkökulmasta ja yhdistämällä kirjallisuusaineistoa omaan ammattitietoisuuteen ja kokemukseen saada mahdollisesti uusia näkemyksiä aikuisiän viulunsoitonopetukseen. Tiedostan, että tätä aihetta tutkiessani en voi olla täysin objektiivinen, koska itse koen aikuisten opettamisen myönteisenä ja todella merkityksellisenä, toteutin tutkimustani tämän esioletuksen pohjalta.

Tutkimukseni lähteinä olen käyttänyt sekä klassikkoteoksia: Bandura (1977), Deci ja Ryan (1985, 2002) että uudempia tutkimuksia ja julkaisuja: Laes (2013, 2017), Huh-

tinén-Hildén ja Pitt (2018). Tällä tavalla olen saanut laajan näkökulman aiheeseeni sekä klassikkoteorioiden että nykypäivän näkemysten valossa.

5.3 Jatkotutkimusaiheet

Aikuisiän musiikkikasvatus on verrattain vähän tutkittu aihe musiikkikasvatusalalla (Laes 2013, 7; 2017, 25–26). Nykypäivän yhteiskunnassa elinikäistä oppimista arvostetaan yhä enemmän, tämän johdosta aikuisten musiikkikasvatusta on syytä tutkia tulevaisuudessa enemmän.

Laes (2013) toteaa, että esimerkiksi myöhäisiän musiikkikasvatus ja sen tutkiminen usein toteutuu vain vanhusten hoitotyön yhteydessä. Sitä on kuitenkin tarpeen tutkia *kolmannen iän (third age)* käsitteen kontekstissa. Nykyään eläkeikään siirtyminen ei enää välttämättä tarkoita heikkenemistä ja muista riippuvuutta, vaan se on saanut uuden merkityksen elämän aktiivisena vaiheena, *kolmantena ikänä*, jolloin ihminen usein kokee tarvetta kehittyä ja toteuttaa itseään. Musiikkikasvatus kykenee vastaamaan tähän tarpeeseen ja tarjoamaan ihmiselle mahdollisuuden itsensä toteuttamiselle ja uudenlaisten merkitysten luomiselle. (Laes 2013, 6–8.)

Suunnittelen tutkivani aikuisiän viulunsoitonopetusta tulevassa maisterintutkielmassani, jonka alustavasti aion suorittaa laadullisena tutkimuksena keräämällä omien sekä kollegojeni aikuisopiskelijoiden kokemuksia musiikin harrastamisesta haastattelujen avulla.

Lähteet

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: FINN LECTURA.
- Bandura, A. 1977. Social Learning Theory. New Jersey: Prentice Hall.
- Bruner, J. 1996. The culture of education. London: Harvard University Press.
- Deci, E. & Ryan, R. 1985. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour. New York: Plenum Press.
- Deci, E. & Ryan, R. 2002. Handbook of Self-Determination Research. New York: The University of Rochester Press.
- Enkenberg, J. 2000. Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Teoksessa Enkenberg J., Väisänen P. & Savolainen E. (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuu: Joensuun yliopisto, 7–33.
- Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara P. 2008. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Huhtanen, K. 2008. Aikuisena taitoa oppimassa. Teoksessa Haapasilta M. & Saikkonen S. (toim.) Näkökulmia laadukkaaseen oppimiseen ja aluekehitykseen. Lahden Ammattikorkeakoulu, 29–40.
- Huhtinen-Hildén L. & Pitt J. 2018. Taking a Learner-Centered Approach to Music Education. Pedagogical Pathways. New York: Routledge.
- Huotilainen, M. 2009. Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa. Teoksessa Opetushallitus (toim.) Taide ja taito kiinni elämässä! Helsinki: Edita Prima Oy, 40–48.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisen ohjaajana. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Laes, T. 2013. Musiikillisen toimijuuden ja voimaantumisen mahdollisuudet myöhäsiän musiikkikasvatuksessa. Tapaustutkimus Riskiryhmä-yhtyeestä. The Finnish Journal of Music Education, 1, 16, 6–17.
- Laes, T. 2017. The (im)possibility of inclusion. Reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education. Väitöskirja. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, Studia Musica 72.
- Lannes-Tukiainen, S., Kiiski, L. & Manninen, T. 2003. Viuluni soi, viulukoulu 1. Helsinki: WSOY.
- Mäkinen, O. 2005. Tieteellisen kirjoittamisen ABC. Hämeenlinna: Karisto Oy.

- Partanen, A. 2011. ”Kyllä minä tästä selviän”. Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa Juntunen M-L, Nikkanen, H.M., & Westerlund, H. (toim.) Musiikkikasvattaja - Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 54–70.
- Pogoževa, T. 1992. Opi soittamaan viulua. Helsinki: Sibelius-Akatemian julkaisuja.
- Raudaskoski, P. 1999. Vastavuoroisuus oppimisessa. Teoksessa Grönstrand, R. (toim.) Kasvava aikuinen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 24–38.
- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Silventoinen, K. 2015. Väestön ikääntyminen on Suomen tulevaisuuden haaste. Www-sivu Uutistamo. Saatavilla <http://www.uutistamo.fi/vaeston-ikaantymisen-on-suomen-tulevaisuuden-haaste/>, luettu 1.12.2018.
- Szilvay, G. 2008. Viuluaappinen. Opettajien ja vanhempien opas. Helsinki: Fennica Gehrman Oy.
- TENK 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Saatavilla https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf , luettu 21.11.2018.
- Tilastokeskus, 2018. Verkkosivu. Kuvio: Soittaa soitinta %. Suomen virallinen tilasto (SVT): Vapaa-ajan osallistuminen. Kulttuuriosallistumisen Muutokset 2017, 3. Soittamista harrastetaan yhtä aktiivisesti kuin 20 vuotta sitten. Saatavilla http://www.stat.fi/til/vpa/2017/01/vpa_2017_01_2018-11-21_kat_003_fi.html, luettu 25.2.2019.