

ERITYISLAHJAKKAIDEN OPPILAIKEN MOTIVOINTI

Harmonikansoiton opettajien näkökulmia

Seminaarityö

Kevät 2019

Opettajan pedagogiset opinnot

Tampereen yliopisto

Juho Kanerva

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia/

Pianon, harmonikan, kitaran ja kanteleen aineryhmä/

Kirjallinen työ

Tutkielman tai kirjallisen työn nimi	Sivumäärä
Erityislahjakkaiden oppilaiden motivointi – Harmonikansoiton opettajien näkökulmia	30
Tekijän nimi	Lukukausi
Juho Kanerva	Kevät 2019
Aineryhmän nimi	
Pianon, harmonikan, kitaran ja kanteleen aineryhmä	
<p>Seminaarityössä tutkittiin erityislahjakkaiden motivaatiota ja opettajan vaikutusmahdollisuuksia. Lisäksi selvitettiin musiikkioppilaitosten ja opetussuunnitelmien uudistumisten vaikutusta lahjakkaisiin oppilaihin. Tutkimus tehtiin erityisesti harmonikansoitonopiskelun lähtökohdista koskien kouluikäisiä harmonikansoiton harrastajia.</p> <p>Kirjallisuusosiossa käsiteltiin lahjakkuutta niin historiallisesta, musiikillisesta kuin lahjakkaiden opetuksenkin näkökulmasta. Motivaation osalta käytiin läpi keskeisimpiä motivaatioteorioita sekä sitä koskevia musiikillisia erityispiirteitä. Myös uudet (2017) perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet selvitettiin erityislahjakkuuden osalta.</p> <p>Empiiristä osiota varten haastateltiin kahta harmonikansoiton opettajaa, Seppo Valkeajokea ja Heidi Velamo. Näiden teemahaastattelujen avulla saatiin niin kirjallisuutta täydentävää kuin täysin uuttakin tietoa.</p> <p>Keskeisimpinä tuloksina nousi esiin muun muassa motivaation suuri merkitys jokaiselle oppilaalle. Yksilöopetuksen merkitystä musiikkiopistoissa korostettiin yksilöllisen kehityksen kannalta. Erityislahjakkaiden oppilaiden harrastamisen tavoitteellisuuden lisäksi mainittiin myös oppilaan henkilökohtaisen musiikkisuhteen luominen. Sosiaalisten tekijöiden huomioimista myös lahjakkaiden oppilaiden kohdalla pidettiin tärkeänä.</p>	
Hakusanat	
lahjakkuus, motivaatio, harmonikka, musiikkiopisto, opetussuunnitelma	
Tutkielma on tarkistettu plagiaatintarkastusjärjestelmällä	
Ei tarkistettu	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 TUTKIMUSASETELMA	5
2.1 Tutkimuskysymykset	5
2.2 Tutkimusmenetelmät	6
2.3 Haastateltavat	7
3 LAHJAKKUUS	
3.1 Lahjakkuuden määritelmiä	7
3.2 Musiikillinen lahjakkuus	9
3.3 Lahjakkaiden erityisopetus	11
4 MOTIVAATIO	12
4.1 Motivaatio ja motivaatio musiikissa	12
4.2 Motivaatio opetustyössä	16
4.3 Uudet taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet	18
5 HAASTATTELUJEN TULOKSET	19
5.1 Motivaatio	20
5.2 Musiikillinen erityislahjakkuus	22
5.3 Erityislahjakkuus musiikkiopistoissa ja Sibelius-Akatemian nuorisokoulutuksessa	23
6 POHDINTA	26
LÄHTEET	
LIITE	

1 JOHDANTO

Usein lahjakkuudesta puhuttaessa keskitytään ainoastaan ulospäin näkyvään suorituksen tasoon verraten sitä muiden saman ikäisten tai yhtä kauan mitä tahansa taitoa harjoitelleisiin lasten tai nuorten suoritukseen. Olen huomannut, että motivaation merkitys sivuutetaan helposti tällaisissa kirjoituksissa tai keskusteluissa. Sitä saatetaan pitää ominaisuutena, joka henkilöllä joko on tai ei ole, eikä sen muutokseen tai vaihteluihin voitaisi juurikaan itse oppilaana tai oppilaan opettajana vaikuttaa. Mielestäni erityisesti musiikissa motivaation merkitys osana lahjakkuutta kuitenkin korostuu genetiikan vaikutuksen ollessa hyvin pieni, ellei jopa olematon.

Harmonikansoiton opetuksessa yksilöopetuksella on pitkät ja vahvat perinteet. Siinä yksilön huomioiminen ja opetuksen yksilöllistäminen sekä jokaisen henkilökohtainen motivointi saattaa olla helpompaa kuin ryhmäopetuksessa. Ryhmäopetuksen suosio on kuitenkin kasvamassa myös musiikkioppilaitoksissa ja se tulee varmasti vaikuttamaan myös erityislahjakkaiden opintopolkuun. On kiinnostavaa, millaisia kokemuksia opettajilla on lahjakkaiden lasten ja nuorten opettamisesta ja millaisina he näkevät musiikkioppilaitosten uuden opetussuunnitelman muutoksen mahdolliset seuraukset lahjakkaimpien oppilaiden motivaation kannalta. Haastattelen tämän aihepiirin tiimoilta kahta kokenutta suomalaista harmonikkapedagogia Heidi Velamoja ja Seppo Valkeajokea, jotka ovat jo vuosikymmenten ajan opettaneet eri musiikkioppilaitoksissa myös erityislahjakkaita lapsia ja nuoria.

Musiikkiopistoissa erityislahjakkaiden osuus kaikista oppilaista on toki hyvin vähäinen, mutta heidänkin opintojensa yksilöllinen tukeminen on tärkeää. Tuntuu, että viime aikoina keskustelu on keskittynyt paljon inklusioon ja eniten apua tarvitsevien huomioonottamiseen, muttei niinkään lahjakkaiden oppimiseen. Erityislahjakkaat kuuluvat kuitenkin yhtä lailla erityisten oppijoiden joukkoon.

Musiikkiopistojen kehityksen vuoksi voidaan myös pohtia, ovatko ne enää jonkin ajan kuluttua oikea paikka ammattiopintoihin pyrkiville nuorille muusikoille, vai tuleeko rinnalle jokin muu lahjakkaimmille ja motivoituneimmille tarkoitettu opiskelupaikka?

Toki Sibelius-Akatemian nuorisokoulutus on edelleen olemassa, mutta se ei ehkä ole kuitenkaan oikea paikka aivan kaikille erityislahjakkuuksille. Kaikkein lahjakkaimmat ja innokkaimmat tulevat varmasti systeemin läpi, on systeemi sitten millainen tahansa. Se ei ehkä kuitenkaan ole riittävästi ajatellen, tässä tapauksessa, harmonikansoiton jatkuvuutta klassisessa musiikissa. Siksi on mielestäni tärkeää, että lahjakkuus pystyttäisiin tunnistamaan ja lahjakkaita tukemaan myös kaikkein terävimmän kärjen ulkopuolella.

2 TUTKIMUSASETELMA

2.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessani haluan selvittää erityisesti motivaation ja lahjakkuuden suhdetta toisiinsa. Kysymyksissäni nousevat esiin myös yksilö- ja ryhmäopetuksen väliset erot koskien nimenomaan lahjakkaita oppilaita. Itseäni kiinnostaa myös opettajan rooli käytännön työssä erityislahjakkaiden kanssa. Sen lisäksi haluan selvittää musiikkioppilaitosten toiminnan merkitystä lahjakkuuksien kehityksen tukijana. Olen rajannut tutkimuksen koskemaan pääosin harmonikansoittoa ja sen opetusta, sillä sen ollessa oma soittimeni koen, että saan siten itse tutkimuksestani eniten työkaluja tulevaan opettajan työhöni. Jokaisella soittimella on oma kulttuurinen omaleimaisuutensa ja käytäntönsä, johon uutena opettajanakin tulen kasvamaan ja sitoutumaan.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- Mikä on tavoitteiden asettamisen merkitys motivaation kannalta?
- Millä tavoin erityislahjakkaita tulisi motivoida soittotuntitilanteessa?
- Miten erityislahjakkaat oppilaat tulisi ottaa huomioon harmonikansoiton ryhmäopetuksessa?
- Mitä mahdollisuuksia uudella opetussuunnitelmalla voisi olla erityislahjakkaiden oppimiseen?
- Mikä tulee olemaan tulevaisuudessa musiikkiopistojen rooli lahjakkaimpien oppilaiden koulutuksessa?

2.2 Tutkimusmenetelmät

Haastattelin tutkimustani varten kahta harmonikansoiton opettajaa (Ks. Liite).

Haastattelun eduksi tutkimustapana nähdään suora vuorovaikutus haastateltavan kanssa, mikä mahdollistaa tiedonhankinnan suuntaamisen tilanteen aikana. Tilanteessa on myös mahdollista syventää saatavia tietoja, pyytää perusteluja sekä esittää tarpeen mukaan lisäkysymyksiä. Myös mikäli vastausten sisältö oletetaan ennalta monitahoisiksi ja moniin suuntiin viittaaviksi, on haastattelu hyvä valinta. (Hirsjärvi & Hurme 2001. 34-35.)

Suoritin haastattelut henkilökohtaisina teemahaastatteluina. Näin pyrin saamaan mahdollisimman paljon kummankin opettajan yksilöllisiä käytännön kokemuksia opetustyöstä ja myös näkemyksiä tulevasta. Toisen haastatteluista tein kasvokkain Helsingissä ja toisen puhelimitse huomattavan pitkän etäisyyden vuoksi. Lähetin molemmille haastateltaville haastattelukysymykset jo etukäteen, jotta he pystyisivät valmistautumaan paremmin. Haastatteluiden (ks. liite) pituuksiksi tulivat Velamon osalta noin 40 ja Valkeajoen kanssa 55 minuuttia. Velamon haastattelun äänitin puhelimellani ja Valkeajoen puhelinhaastattelun tietokoneeni saneluohjelmalla. Litteroitua tekstiä syntyi yhteensä 15 sivua. Olin varsin tyytyväinen haastattelujen sisältöön ja runsaaseen materiaalin määrään. Haastatteluaineisto on tekijän hallussa.

2.3 Haastateltavat

Halusin haastateltavaksi opettajia, joilla on huomattavaa kokemusta myös lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta. Molemmat ensimmäisenä pyytämäni haastateltavat suostuivat haastattelupyyntöihin, joten prosessi oli tältä osin helppo. Ensimmäisenä haastattelemani Seppo Valkeajoki on toiminut jo pitkään Lappeenrannan musiikkiopistossa, jossa harmonikansoiton opiskelijoita on huomattavan suuri määrä ja myös lukuisia ammattiopiskelijoita on tullut sieltä vuosien varrella. Toisena haastateltavanani oli Heidi Velamo, joka toimii jatkuvasti erityislahjakkaiden lasten ja nuorten kanssa Sibelius-Akatemian nuorisokoulutuksessa ja myös hänellä on kokemusta opettamisesta eri musiikkiopistoissa. Lahjakkuuden tutkimuksen näkökulmasta pidän haastateltavieni valintaa optimaalisena ja haastattelujen sisällöt olivat mielestäni laadultaan vähintäänkin odotetun mukaisia.

3 LAHJAKKUUS

3.1 Lahjakkuuden määritelmiä

Lahjakkuus on laaja ja monimuotoinen käsite. Sitä on tutkittu noin 200 vuoden ajan monista eri näkökulmista ja monin eri loppupäätelmin. Yksi ensimmäisistä, ellei ensimmäinen lahjakkuutta tutkinut Sir Francis Galton piti vuonna 1869 teoksessaan *Hereditary Genius* lahjakkuutta ja neroutta poikkeuksetta biologisesti periytyvänä ominaisuutena. Näinpä myös rotujen väliset erot olivat Galtonin mielestä kiistattomia ja hän jätti huomioimatta ympäristön ja elinolojen vaikutuksen. Geeniperimän lisäksi onkin tärkeää huomioida myös kulttuuriperimä, jotka yhdessä muodostavat

perinnöllisyyden vaikutuksen lahjakkuuteen. (Uusikylä 2000, 16-17.) Musiikillisessa lahjakkuudessakaan, koskien suorituskykyä, ei perinnöllisten tekijöiden kiistatonta vaikutusta ole ainakaan toistaiseksi pystytty osoittamaan, vaan ympäristön ja harjoittelun vaikutusta pidetään tärkeimpänä (Ahonen 2004, 32).

1900-luvun alussa älykkyysosamäärän merkitys lahjakkuustutkimuksissa kasvoi ensimmäisten älykkyystestien myötä. Lewis M. Terman ja Catherine M. Cox perustivat tutkimuksensa lähes pelkästään älykkyysosamäärän tärkeyteen ja sen rooliin indikaattorina lahjakkuuden tasosta (Uusikylä 2000, 20-22). Mielestäni tällainen testiin pohjautuva numero ei ole kovin hedelmällinen lähtökohta lahjakkuuden määrittelyyn. Se kertonee lähinnä vain hyvin rajallisesti ihmisen kyvyistä, eikä ota mitenkään huomioon mitään taustatekijöitä. Toki älykkyysosamäärää käytetään edelleen mittarina joissain yhteyksissä, mutta ainoana välineenä lahjakkuuden ja älykkyyden määrittelyyn se lienee riittämätön.

1900-luvun alkupuolella elänyt Leta S. Hollingworth erosi huomattavasti kahdesta edellä mainitusta tutkijasta. Hän keskittyi enemmän lahjakkaiden lasten mahdollisiin ongelmiin, jotka useimmin ovat sosiaalisia. Sopeutuminen yhteisöön, auktoriteetit ja motivaatio saattavat tuottaa hankaluuksia erityislahjakkaille lapsille. Hollingworth oli osittaisen lahjakkaiden oppilaiden eriyttämisen kannalla, jolloin he viettäisivät puolet oppimisajastaan toisten lahjakkaiden seurassa. Luonnollisesti myös Hollingworth piti ajan mukaisesti älykkyystestejä arvossaan ja oletti niiden osoittavan poikkeuksetta tulevaa menestystä elämässä. (Uusikylä 2000, 29-33.)

Nykyajan lahjakkuusteorioiden voidaan jakaa kahteen ryhmään: implisiittisiin ja eksplisiittisiin teorioihin. Eksplisiittiset teorit ovat koeteltavissa empiirisesti, implisiittiset eivät. (Sternberg & Davidson Uusikylän 2000, 44 mukaan.) Joseph Renzullin kolmen ympyrän malli on implisiittisenä teoriana varsin yksinkertainen ja se jakaantuu kolmeen osa-alueeseen: normaalia korkeampaan kyvykkyyteen, motivaatioon ja luovuuteen (Renzulli 1985 Uusikylän 2000, 46 mukaan). Omasta mielestäni tämä kattaa kaiken, mitä alansa huippuosaajaksi tulemiseen vaaditaan, mutta lahjakkuuteen ei välttämättä tarvita kaikkia kolmea. Esimerkiksi urheilussa kaikissa lajeissa luovuus ei aina ole tarpeellista, ja toisaalta motivaation puutteesta voi kärsiä moni sinänsä lahjakas lapsi tai nuori. Ihmisen lahjakkuuden vähättely vain jonkin osa-alueen ollessa heikko tai olematon on tuskin tarpeellista.

Uusissa lahjakkuusteorioissa on huomioitu älykkyydosamäärän lisäksi myös monia muita ominaisuuksia. Hyvä esimerkki tästä on Howard Gardnerin moniälykkyysteoria, joka kuuluu ekplisiittisten lahjakkuusteorioiden joukkoon. Hän on jakanut älykkyyden seitsemään erilaiseen, itsenäiseen lahjakkuuteen: lingvistinen, loogis-matemaattinen, spatiaalinen, kehollis-kinesteettinen, musikaalinen, intrapersoonallinen ja interpersoonallinen lahjakkuus. (Gardner 1983, Uusikylän 2000, 66 mukaan.)

Luonnollisesti monia näistä osa-alueista, kuten musikaalista lahjakkuutta, ei voida mitata älykkyydesteillä. Vaikka pitääkin jokaista lahjakkuutta varsin itsenäisenä, on mielestäni kaikista varmasti enemmän tai vähemmän apua kehittämään tiettyä lahjakkuutta. Toki musikaalinen erityislahjakkuus saattaa olla yksin täysin riittävä esimerkiksi säveltäjälle, mutta jos muusikolla on sen lisäksi vielä matemaattisia tai kinesteettisiä lahjoja, on siitä varmasti apua.

Tämän päivän näkemyksen mukaan perimä asettaa tietyn ylärajan yksilön kehitykselle, muttei tarjoa syntymästä alkaen olemassa olevia kykyjä kenellekään. Henkiset rajat ovat ihmisellä vaikeammin määriteltävissä, joten paljon riippuu myös niiden joustavuudesta. Kuitenkin lähtökohtaisesti jokainen yksilö on koulutettavissa, ja vähintäänkin tyydyttäviin suorituksiin on mahdollista yltää keskitason lahjakkuudellakin. (Karma 1985, 55.)

3.2 Musiikillinen lahjakkuus

Musikaalista lahjakkuutta käsiteltäessä monelle ihmiselle saattaa tulla ensimmäisenä mieleen niin sanottu luonnonlahjakkuus. Näkemykseni mukaan se on varmasti yhdistelmä tietämättömyyttä sekä perinteistä ajattelua, jossa säveltäjä saa ajatuksensa joltain korkeammalta voimalta ja vain ikään kuin välittää ne maalliselle tasolle. Myös ympäristön vaikutusta musikaaliseen kehitykseen on mielestäni ulkopuolelta vaikeaa huomata ja tarkkailla.

Musikaalisuudesta puhuttaessa sillä viitataan yleensä useampaan eri asiaan. Näihin kuuluvat musiikillinen lahjakkuus, potentiaali oppia musiikkiin liittyviä taitoja sekä yksilön edellytykset nauttia, kokea ja ilmaista musiikkia. Erot ihmisten välillä

muodostuvat paitsi geneettisestä vaihteluista ja aivoissa tapahtuvista muutoksista myös lapsuuden aikaisista biologisesta kehityksestä ja kypsymisestä. Musikaalisuuden vaikutus lopulta muusikoksi kehittymiseen tai muuten musiikista nauttimiseen on vielä epäselvää. Uusien aivotutkimusten myötä asiasta on kuitenkin saatu lisää tietoa. (Seppänen & Järvelä 2007, 350.)

Kai Karma (1985) pitää musikaalisuuden käsitettä ongelmallisena, sillä sille on olemassa lukuisia eri määritelmiä. Musikaalisuuden tutkimusta vaikeuttaa puute sellaisista teoriarakennelmista, jotka olisivat myös testattavia ja selkeitä. Ihmisten jaottelu musikaalisiin ja epämusikaalisiin on myös Karman mielestä tarpeetonta, sillä rajan vetäminen ryhmien väliin ei ole mielekästä. Hän vertaa musikaalisuuden esiintymistä väestössä muun muassa älykkyyteen, jossa keskivertoja on suuri määrä ja ääripäitä kohti mentäessä aina vähemmän ja vähemmän. Karman musikaalisuutta kuvaavassa mallissa primäärin musikaalisuuden muodostavat äänen strukturointikyky sekä kulttuuri ja koulutus. Ne taas mahdollistavat kulttuurisidonnaisten taitojen kehittymisen, joihin kuuluvat muun muassa sävellaji- ja rytmitaju, nuottien luku sekä soinnutus. Malli ei kata kaikkia musiikissa tarvittavia kykyjä, mutta rajaa musikaalisuuden määreen riittävän homogeeniseksi. (Karma 1985, 43–52.)

Mielestäni fyysiset ominaisuudet ja fyysinen lahjakkuus on helppo huomata, ja geneettinen perimä saattaa esimerkiksi pituuden osalta olla merkittävä lahjakkuuden selittävä tekijä tietyissä urheilulajeissa. Kuten Ahonen kirjassaan (2004, 33) toteaa, ovat musiikissa fyysiset sekä henkiset ominaisuudet pitkälti saavutettavissa harjoittelun ja ympäristövaikutuksen kautta, eikä perinnöllisillä tekijöillä ole juuri merkitystä. Aivotutkimuksissa on toki pystytty osoittamaan ero muusikoiden ja ei-muusikoiden välillä, mutta muutos on mitä todennäköisemmin tapahtunut oppimisen ja harjoittelun myötä eikä se ole ollut synnynäistä. (Ahonen 2004, 33–34.)

Varhaiset musiikkikokemukset näyttävät olevan hyvin pitkälle määrittelevä tekijä musikaalisen lahjakkuuden kannalta. Sosiaalinen perimä, johon kasvu ympäristö kuuluu tärkeänä osana, vaikuttaa lapseen merkittävästi käyttäytymismallien omaksumisen osalta. Vanhempien suhtautuminen musiikkiin ja sen tuominen mukaan pienen lapsen elämään vaikuttaa lapsen musiikkikokemukseen. Todennäköisesti lapsen ensimmäinen kokemus musiikkiin tulee vanhempien kautta, ja sen myötä musiikillinen kasvu voi alkaa jo aikaisessa vaiheessa. (Ahonen 2004, 35.) Toisaalta henkisten ominaisuuksien

periytymisessä tunnettu niin sanottu regressio-ilmiö on myös mitä todennäköisemmin läsnä. Se tarkoittaa, että lasten ominaisuudet ovat yleensä lähempänä keskitasoa eivätkä suoraan vertaudu vanhempien kyvykkyyteen. Näin ollen erittäin musikaalisten vanhempienkaan ei pitäisi olettaa, että heidän lapsensa tulevat saavuttamaan yhtä korkean tason. (Karma 1985, 54.)

Vuonna 2009 Helsingin yliopiston ja Sibelius-Akatemian yhteisessä tutkimuksessa (Ukkola et al. 2009) löydettiin yhteys musiikillisen luovuuden ja tiettyjen AVPR1A-geenin tyyppien välillä. Kyseisen geenin on havaittu liittyvän yksilön sosiaalisen kognitioon ja käyttäytymiseen. Oletuksena tutkimuksessa oli, etteivät pelkkä harjoittelu, ympäristön vaikutus ja sattuma ole riittäviä selittämään poikkeuksellista lahjakkuutta hyvin varhaisessa iässä. Musiikillinen luovuus oli tutkimuksessa määritelty taitoina sävellyksen, sovituksen ja improvisoinnin osa-alueilla. Tutkimuksessa havaittiin myös korrelaatio luovuuden ja korkeiden musikaalisuustestien tulosten välillä. Luovuuden määrittely ja sen määrän mittaaminen on toki vaikeaa, ja se muodostuu monen eri geenin yhteisvaikutuksesta. Kuitenkin sosiaalisten taitojen taso on varmasti merkittävä musiikillisen luovuuden kannalta. (Ukkola et al. 2009.)

3.3 Lahjakkaiden erityisopetus

Lahjakkaiden opetuksessa tarkoitus on saada opetus vastaamaan lahjakkaiden tarpeita. Tämän voi mahdollistaa erityislahjakkaiden eriyttäminen omaan ryhmäänsä. Ryhmittelyä voi käyttää joko osa-aikaisesti tai jatkuvasti. Omantasoisien seura johtaa yleensä parempiin oppimistuloksiin ja lahjakas oppija pystyy jatkuvasti näkemään oman tasonsa verrattuna muihin. Samantasoisien oppilaiden ryhmässä opettajan on myös helpompi yksilöllistää opetusta. Kun ryhmittely suoritetaan taitotason, kypsyyden ja kyvykkyyden mukaan, ryhmien sisäinen ikäjakauma voi olla suurikin. Tämä saattaa aiheuttaa myös joitain haasteita. Ryhmiin jakamista voidaan pitää elitistisenä lähestymistapana eikä oppilaan lahjakkuuden määrittelykään ole täysin ongelmatonta. Eriyttäminen lahjakkuuden perusteella ei myöskään ota huomioon sosiaalisia tekijöitä.

Ainostaan lahjakkaista koostuvien ryhmien homogeenisyys ei välttämättä tue sosiaalista kasvua parhaalla mahdollisella tavalla. (Uusikylä 2000, 169-173.)

Ihmisen määrittelemisen lahjakkaaksi vaikuttaa myös siihen, miten häneen suhtaudutaan. Jos lapsen opettaja tai vanhemmat saavat käsityksen esimerkiksi lapsen musiikillisesta lahjakkuudesta, johtaa se todennäköisesti lapsen erilaiseen kohteluun. Kannustus musiikin parissa työskentelyyn lisääntyy ulkopuolelta ja myös lapsen oma itsetunto ja motivaatio musiikkiin saattaa kasvaa. Toisaalta, jos lasta ei määritellä lahjakkaaksi tai jopa päinvastoin täysin lahjattomaksi, voi se estää häntä kiinnostumasta musiikista ollenkaan. Musiikki sisältää kuitenkin monia eri aspekteja eikä yksilöllisen kasvun merkitystä sovi vähätellä. Jokaisella on kuitenkin potentiaalia omaan musiikilliseen kasvuun. (Ahonen 2004, 47-49.)

Itsearvostuksen taso on myös merkittävää lapsen opiskelulle. Jos ulkopuolelta tulevat odotukset ovat harrastuksen alkuvaiheessa suuret ja niihin ei syystä tai toisesta oppilasyllä, voi tästä seurata riittämättömyyden tunnetta. Opettajan suhtautuminen oppilaan lahjakkuuden määrään tai potentiaaliin vaikuttaa oppilaan itsearvostukseen. Opettajan voi olla vaikea huomioda tätä asiaa, joka voi ilmetä vain heikkona edistymisenä ja alisuoriutumisessa opinnoissa. Opettajan on välttämätöntä uskoa oppilaan lahjakkuuteen tällaisina hetkinä ja pyrkiä saattamaan lapsi omalle tasolleen. (Tuovila 2003, 226-227.)

4 MOTIVAATIO

4.1 Motivaatio ja motivaatio musiikissa

Motivaatio on kokonaisuutena monisyinen ja vaikeasti määriteltävä käsite. Sillä tarkoitetaan psykologisesta lähtökohdasta tilaa, joka vaikuttaa yksilön toimintaan ja

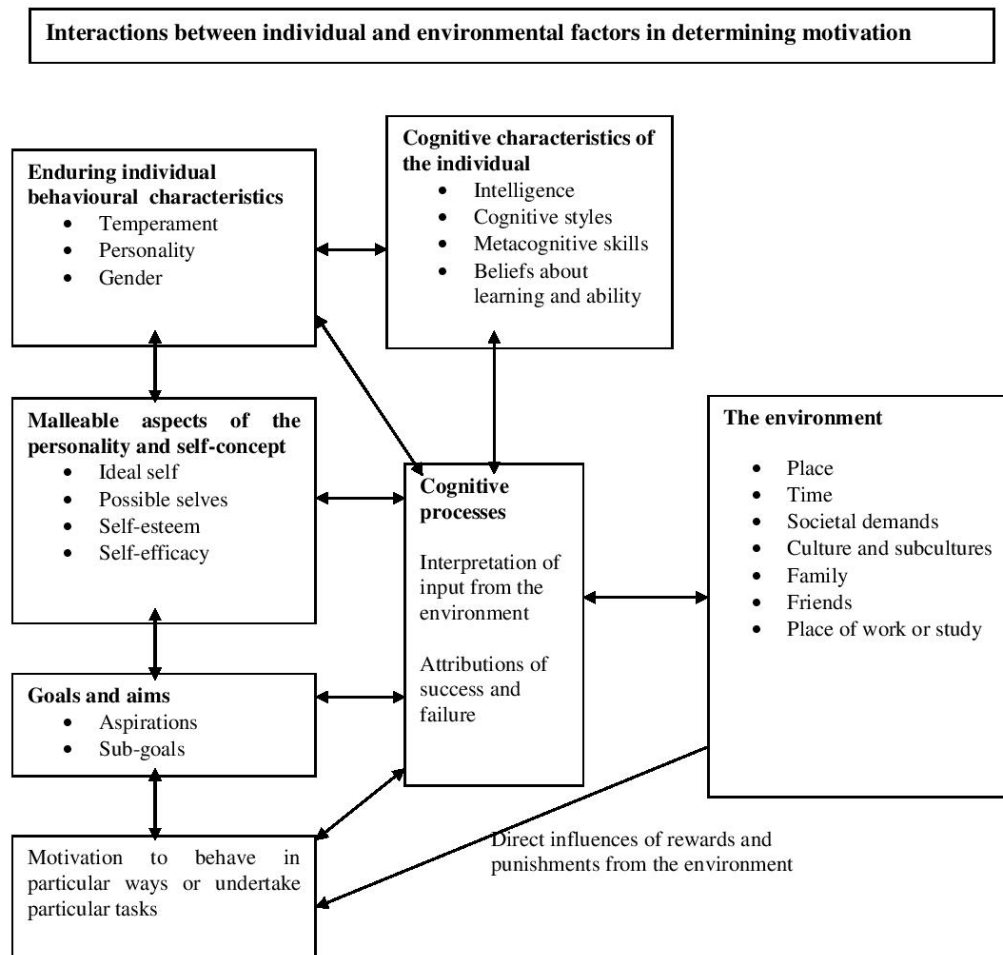
käyttäytymiseen suuntaamalla ja ylläpitämällä niitä, tai motivaation puutteessa ohjaa toiminnan lopettamiseen. (Kosonen 2001, 31.)

Motivaatio on tärkeä ominaisuus minkä tahansa asian oppimiseen ja näin ollen myös merkittävä osa musiikin harrastamista. Tehokas opiskelu tai harjoittelu vaatii ihmiseltä tietynlaista käyttäytymistä. Siihen sisältyvät osa-alueet liittyvät paljolti hyvin motivoituneen henkilön toimintaan. Pitkäjänteisyys, intensiivinen tarkkaavaisuus toimintaa kohtaan, laadukas työskentely ja tavoitteiden saavuttamista edistävät valinnat ovat merkkejä korkeasta motivaatiosta. (Ahonen 2004, 154.)

Motivaatiotutkimus on kehittynyt viimeisen noin sadan vuoden aikana, hieman kuten lahjakkuustutkimuskin, motivaation selittämisestä pelkällä biologialla nykypäivään, jolloin se nähdään monen ominaisuuden yhteisvaikutuksena. Behavioristisesta näkökulmasta motivaatiota käsiteltiin vain ulkoisten tekijöiden, kuten palkintojen, kannustimien tai rangaistuksen kautta. Kognitiiviset teoriat toivat sen jälkeen esiin myös sisäisen motivaation, jolloin pelkkä itse tekemisestä syntyvä nautinto on riittävä motivaattori. Sosiokognitiiviset teoriat ottavat kognition lisäksi huomioon myös ympäristön vaikutukset ja sosiaaliset tekijät. Ihminen tekee valintansa kuitenkin aina vähintäänkin jossain määrin suhteessa muihin henkilöihin ja heidän reaktioitaan havainnoiden. (Ahonen 2004, 154–155.)

Susan Hallam (2002) on kehittänyt kaavion (Kuva 1) kuvaamaan nimenomaan musiikillista motivaatiota, siihen liittyviä tekijöitä ja niiden vaikutusta toisiinsa. Siinä keskiössä ovat yksilön omat kognitiiviset prosessit, joihin ympäristö ja omat kokemukset vaikuttavat. Yksilön persoonallisuus ja minäkuva sekä itsetunto ovat suuressa roolissa mahdollista onnistumista tai epäonnistumista ajatellen. Reaktio epäonnistumiseen voi olla joko motivaatiota lisäävä tai täysin lannistava. Paljon on kyse siitä, minkä yksilö näkee sen syyksi. Lapsi tai nuori saattaa epäillä omaa kyvykkyyttään saadessaan negatiivista palautetta ja voi myös nähdä sen oman minäkuvansa uhkana. Jos lapsi on tottunut jo alusta alkaen vain onnistumaan ja menestymään, voivat vastoinkäymiset tuntua erityisen hankalalta oman identiteetin suhteen. (Hallam 2002.)

Figure 1



Kuva 1. Motivaation määrittävien yksilöllisten ja ympäristötekijöiden vuorovaikutussuhteet (Hallam 2002).

Kulttuurin, perheen ja läheisten ihmisten vaikutus ulkoisina motivaatiotekijöinä vaikuttavat kaikkien motivaatioon enemmän tai vähemmän. Musiikkia ei arvosteta kaikissa kulttuureissa samalla tavalla ja äärimmillään yksilölle ei tarjoudu minkäänlaista mahdollisuutta tuoda esiin ja kehittyä lahjakkuusalueellaan. Monet lapset aloittavat musiikkiharrastuksensa vanhempien tai yhteisön kannustamana tai painostuksesta.

Motivaation kannalta varhaiset musiikkikokemukset ja niiden kokeminen positiivisina on tärkeää. Oppilaan opettajakokemukset harrastuksen alkuvaiheessa näyttäytyvät merkittävänä oppilaan tulevaisuutta ajatellen. (Hallam 2002.)

Perheen merkitys lapsen harjoitteluun voi olla varsinkin alkutaipaleella suuri. Lapsen harrastusta tukemalla ja kannustamalla motivaation taso ilmenee myös jatkossa korkeampana. Harva lapsi on nuorena iässä niin motivoitunut, että täysin omaehtoinen harjoittelu olisi mahdollista. Jossain vaiheessa harjoittelusta olisi kuitenkin tultava itsenäistä. Näin tulisi tapahtua viimeistään teini-iässä, mikäli nuori haluaa sitoutua musiikin harrastamiseen ja mahdollisesti edetä ammattilaiseksi saakka. (Hallam 2002.) Myös Kososen (2001) mukaan soittamiskäytäntöihin liittyvät ratkaisut tehdään jo ennen 13 ikävuotta (Kosonen 2001, 125). Kuitenkin, jos vanhemmilta tulevat edistymisen vaatimukset ovat hyvin korkeita, lapsen tavoitteet musiikissa saattavat vääristyä ja lapsen sisäinen halu tehdä musiikkia ei välttämättä kehity riittävälle tasolle. Lapsi toimii vain ikään kuin vanhempiensa välineenä heidän omien tavoitteidensa saavuttamiseen. Tämä voi lopulta johtaa suureen itsetunnon menetykseen ja musiikin harrastamisen lopettamiseen. (Hallam 2002.) Vaikka menestyneiden muusikoiden taustaa tutkimalla näyttäytyisikin tosiasiana, että vanhempien kannustuksen aktiivisuus korreloi suoraan lapsen menestyksen kanssa, ei tällöin oteta huomioon niitä lapsia, joiden harrastus on päättynyt nimenomaan liiallisen vanhempien innokkuuden takia (Ahonen 2004, 146).

Motivaatiota ohjaa myös yksilön arviointi toiminnan tärkeydestä ja arvosta. Niin sanottu odotusarvoteoria perustuu kahteen osa-alueeseen: menestyksen mahdollisuuteen eli odotuksiin omasta suoriutumisesta ja itse tekemiseen kohdistuvaan arvostamiseen. Sen mukaan yksilö myös vastaavasti välttelee toimintaa, joka suuremmalla todennäköisyydellä johtaa epäonnistumiseen tai jonka tekeminen ei ole mielekäästä. Odotukset perustuvat täysin ihmisen omaan tietoon pohjautuvaan ennakkokäsitykseen koskien omaa suoriutumista tietyistä toiminnasta. Arvostukset taas jaetaan neljään tekijään: saavutusarvo koskee yksilön minäkuvaa ja toiminnan tärkeyttä sen kannalta. Hyötyarvo määrittyy tulevaisuuden näkökulmasta: kuinka tarpeellisena ja hyödyllisenä yksilö näkee toiminnan. Mielenkiintoarvo tarkoittaa puhtaasti yksilön sisäistä kiinnostusta tiettyyn toimintaan, jossa pelkkä tehtävän suorittaminen tuottaa nautintoa. Viimeisenä tekijänä ovat toiminnan aiheuttamat kustannukset tai resurssit, jotka yksilö ottaa huomioon negatiivisina asioina. Nämä kaikki asiat huomioiden yksilö pääsee

lopulta tulokseen, jonka perusteella joko näkee toiminnan vaivan arvoiseksi tai ei. (Ahonen 2004, 159–160.)

Odotusarvoteoriaa voidaan mielestäni soveltaa myös musiikkiin ainakin jossain määrin. Musiikin harrastajalle tai ammattilaisellekin korkea sisäisen mielenkiinnon taso on varmasti kaikkein arvokkainta. Hyötyarvo tulee esiin esimerkiksi ammattiopintoihin tähdätessä, jolloin hyötynä nähdään opiskelupaikka ja sitä seuraava mahdollinen työ musiikin parissa, ja lopulta taloudelliset tekijät. Musiikki on kuitenkin vaativa ja aikaa vievä harrastus, ja monelle vaikkapa edistymiseen vaadittava harjoittelun määrä tai soittotunneilla viikoittain käyminen saattaa olla riittävästi kääntämään odotusarvon negatiivisen puolelle ja sitä kautta harrastuksen lopettamiseen.

4.2 Motivaatio opetustyössä

Opettajan vaikutusmahdolliset oppilaan motivaatioon ovat luonnollisesti rajalliset. Soittamisen halu lähtee lapsen tai nuoren sisältä, mutta ulkoisilla tekijöillä on silti merkitystä motivaation muutoksiin. Soittamisen ilo on tärkeä osa musiikin harrastamista ja siitä nauttimista. Se ei kuitenkaan synny itsestään, vaikka kiinnostus musisoimiseen olisikin suurta. Soittimen hallinta teknisesti antaa mahdollisuuden lapselle saavuttaa haluamiaan musiikillisia tavoitteita, esimerkiksi valmiudet soittaa tiettyjä kappaleita. Opettajan tehtävä onkin tarjota oppilaalle sellaiset työvälineet, joita oppilas voi opittuaan itse hyödyntää. Ilman perustaitoja musiikista nauttiminen voi olla hyvinkin haastavaa. Taitojen kehittyessä myös oppiminen itsessään tarjoaa oppilaalle onnistumisen tunteita. (Kosonen 2001, 124–126.)

Opettajan näkökulmasta katsottuna ohjelmistovalinta lienee yksi parhaimmista keinoista vaikuttaa oppilaiden motivaatioon. Opiskelun antoisuutta parantaa tyytyväisyys soitettaviin kappaleisiin ja oppilaiden mahdollisten toiveiden kuunteleminen ja toteutus. Lähes aina turhauttavaan opiskeluun liittyy oppilaan negatiivinen suhtautuminen soitettavaan ohjelmistoon. (Tuovila 2003, 235.) Vapaa-ajalla lapsi voi tietenkin valita itse mitä soittaa, mutta oppilailla on halu vaikuttaa myös soittotunneilla soitettavaan

ohjelmistoon. Mieleinen musiikki on kuitenkin soittamisesta saatavan nautinnon kannalta lähes kaikille tärkeä asia. (Kosonen 2001, 90.)

Moni lapsi saattaa kokea musiikkiopistossa opiskelun yksinäisenä toimintana, ja siksi yhteissoittomahdollisuuksia tulisi tarjota. Sosiaaliset tekijät eli käytännössä kavereiden kanssa soittaminen ja uusien ystävien yhteissoiton kautta löytäminen ovat ryhmäopetuksen parhaita puolia. Yhteissoiton on myös huomattu parantavan lasten suoriutumista omilla esiintymisissä ja lisäävän harrastuksesta saatavia positiivisia kokemuksia sekä onnistumisen tunteita. Tärkeää on kuitenkin huomata, että opettajan oppilaista kokoama ryhmä ei välttämättä toimi hyvin, mikäli lapset eivät tunne toveruutta keskenään. Sen sijaan lasten itsensä muodostavat ryhmät ovat yleensä hyvin toimivia. (Tuovila 2003, 233.) Vaikka ryhmässä syntyykin väistämättä jonkinlaista vertailua toisiin soittajiin, ovat esiintymiset ryhmän kanssa lähtökohtaisesti vähemmän jännittäviä kuin sooloesiintymiset. Tässä näkyy parhaimmillaan ryhmän yksilölle tarjoama tuki ja turva ryhmadynamiikan ollessa kohdallaan. Toisaalta ryhmän sisällä hylätyksi tuleminen ja arvostuksen menetys ovat varmasti monelle lapselle pahimpia pelkoja. (Vartiainen 2009, 52.)

Lahjakas nuori on usein ylikriittinen omasta toiminnastaan ja odotukset itseään kohtaan voivat olla suuremmat kuin muilla (Uusikylä 2000, 142–143). Niinpä erityislahjakkaiden motivaatio saattaa olla opettajan näkökulmasta hankalampi ylläpitää. Merkittävää on olla opettajana tietoinen oppilaaseen kohdistuvista odotuksista, sekä oppilaan omista odotuksista koskien edistymistään. Tärkeää on myös, miten opettaja arvioi edistymistä ja reagoi sen vaihteluun. Jos lapsi kokee opiskelun antoisaksi, myös opettajan suhtautuminen oppilaaseen on todennäköisesti myönteinen. Lapsen itsearvostus vaikuttaa opiskeluun keskeisesti ja sen heikentyminen saattaa johtaa pitkäkestoiseen alisuoriutumisen tilaan. Positiivisten oppimiskokemusten väheneminen voi vaikuttaa myös harjoitteluun, esiintymiseen ja opiskeluun ylipäätään. Opettaja saattaa tällöin nähdä oppilaan lahjakkuuden heikompana mitä aiemmin kiinnittäessään huomion vain edistymisen heikkouteen sen sijaan, että yrittäisi löytää syyn sen takaa. Usko lapsen lahjakkuuteen opettajan ja vanhempien suunnalta tällaisissa tilanteissa on elintärkeää, jotta lapsi voi löytää motivaation uudelleen ja päästä lähemmäksi omaa tasoaan. (Tuovila 2003, 226–227.)

Opettajalla on mahdollisuus asettaa tavoitteita oppilaalle tai tehdä sen yhdessä oppilaan kanssa. Pieni tavoite voi olla esimerkiksi uuden kappaleen opettelu, jolloin motivoivana tekijänä toimii oppiminen itsessään. Jos kappale on oppilaalle mieluinen, toimii myös musiikin tarjoama nautinto motivaationa. Pitkäkestoisena tavoitteena voi toimia muun muassa itselle riittävän soittotaidon kehittäminen. Tällaiset tavoitteet sisältävät toki pienempiä välitavoitteita, jotka auttavat varsinaiseen tavoitteeseen yltämistä. Tärkeää on ottaa huomioon, ovatko tavoitteet oppilaalle omakohtaisia vai ainoastaan ulkopuolelta asetettuja. Omakohtaisuus helpottaa tavoitteiden saavuttamista ja parantaa toimintaan sitoutumista. Myös tavoitteiden haasteellisuuden tason asettaminen on opettajan työssä tärkeää. Riittävät haasteet motivoivat oppilasta ja niistä selviäminen lisää itseluottamusta ja nostavat oppilaan omaa käsitystä taidoistaan. (Kosonen 2001, 35–36.)

4.3 Uudet taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2017

Vuonna 2017 laaditut taiteen perusopetuksen yleisen ja laajan oppimäärän opetussuunnitelmien perusteet (Opetushallitus 2017a & 2017b; OPS) ja syksyllä 2018 käyttöön otettu opistokohtaiset uudet opetussuunnitelmat tarjoavat mahdollisuuksia entistä oppilaslähtoisemmälle opiskelulle eri taideoppilaitoksissa, mukaan lukien musiikkiopistot. OPS:n oppimiskäsityksessä korostuu oppilaan itsenäisyys ja aktiivisuus sekä oppimisen ilon tavoittelu. Opettajien odotetaan antavan oppilailleen rohkaisevaa, kannustavaa ja myönteistä palautetta. Näin pyritään vahvistamaan oppilaan itseluottamusta ja uskoa omiin mahdollisuuksiinsa. (Opetushallitus 2017a, 11 & 2017b, 11.)

Uuden opetussuunnitelman myötä oppilailla on entistä enemmän mahdollisuuksia tehdä valintoja opintopolullaan. Tavoitteissa päällimmäisenä nousee esiin oppilaan oman taidesuhteen rakentaminen ja taiteesta nautintojen saaminen. Myös vastuunkanto ja oma-aloitteisuus koskien omaa oppimista mainitaan laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa. (Opetushallitus 2017b, 10–11.)

Opetuksen yksilöllistäminen mahdollistetaan taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, mutta jokainen oppilaitos on itse vastuussa siitä, miten

asian toteuttaa ja määrittelee sen omassa opetussuunnitelmassaan. Yksilöllistämässä tarkoitetaan tässä esimerkiksi opettajan oppilaalle laatimaa henkilökohtaista opetussuunnitelmaa. OPS:ssa todetaan seuraavasti:

”Yksilöllistäminen voi tarkoittaa tavoitteiden, sisältöjen, opiskeluajan, opetuksen toteuttamistavan, tarvittavien tukitoimien ja arviointimenettelyn yksilöllistämistä. Yksilöllistäminen tehdään niin, että oppilas voi kehittää taitojaan omista lähtökohdistaan.” (Opetushallitus 2017a, 15 & 2017b, 16.)

Yksi näkyvimmistä muutoksista uudessa OPS:ssa on tasosuorituksien pakollisuuden poistuminen. Arviointi on jatkuvaa ja vuorovaikutteista oppilaan kanssa. Myös aiemmin mainittu oppilaslähtöisyys näkyy oppilaiden itse- ja vertaisarvioinnin merkityksen kasvaessa. Musiikin yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa mainitaan vielä erikseen arvioinnin tulevan toimia välineenä oppilasta motivoitaessa. (Opetushallitus 2017a, 44–45.)

Erityislahjakkaita ajatellen musiikkiopistot tarjoavat mahdollisuuksien ja resurssien mukaan muun muassa enemmän yksilöopetusta. Esimerkiksi Espoon musiikkiopistossa tämä kulkee intensiiviopetuksen nimellä, joka on suunnattu sellaisille oppilaille, joilla valmiudet, motivaatio ja tavoitteet ovat korkealla tasolla ja tähtäimessä mahdollisesti ammattiopinnot. 45 minuutin viikoittaisen yksilöopetuksen sijaan intensiiviopetukseen hyväksytyille oppilaille voidaan tarjota jopa 60–90 minuutin pituisia tunteja. Pidempiä soittotunteja oppilaan täytyy anoa vuosittain. (EMO 2018, 16.)

5 HAASTATTELUJEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tekemiäni haastattelujen tulokset. Olen jakanut tulokset haastattelukysymysteni mukaisesti kolmeen eri osioon: motivaatio, musiikillinen erityislahjakuus ja erityislahjakuus musiikkiopistoissa ja Sibelius-Akatemian nuorisokoulutuksessa.

5.1 Motivaatio

Molemmat haastateltavani, Heidi Velamo ja Seppo Valkeajoki, pitivät motivaation merkitystä oppilaalle erittäin tärkeänä. Yleisellä tasolla oppimisen ja osaamisen kautta tuleva innostus tuli esille sisäisen motivaation lähteenä. Valkeajoki korostaa onnistumisien ja elämysten merkitystä:

”Vaikeat asiat ei yleensä ole motivoivia. Yleensä jos jollakin soittamisessa ja kokonaisuutena alkaa olla vaikeuksia, niin kyllähän se on sellainen asia, joka ajaa siihen lopettamiseen.” (Valkeajoki)

Velamo tuo esiin tapoja, joilla opettaja voi vaikuttaa oppilaan motivaatioon, kuten palkinnot tai tavoitteiden asettaminen. Palkintoina voivat toimia konkreettiset asiat kuten tarrat (pienille lapsille) tai esimerkiksi yhdessä tehtävä retki, kun jokin asia on saatu valmiiksi. Tietyt oppilaat voivat saada palkitsevan tunteen myös opettajan tai vanhempien miellyttämisestä, joka itsessään motivoi harjoittelemaan ja pyrkimään hyvään suoritukseen. Velamo mainitsee myös esimerkkien merkityksen oppilaille, joka voi olla väylä vahvempaan sisäiseen haluun soittaa kuin ulkopuolelta tulevat motivaatiotekijät:

”Tietysti siinä on ne esimerkit olennaisia, jotka sitten voi olla opettajan omia esimerkkejä, soivia esimerkkejä, muiden oppilaiden kuunteleminen, mikä on ihan hirveän tärkeätä, leireillä, eri tapahtumissa, konserteissa, ja ylipäänsä musiikin kuunteleminen. Elikkä se, että pikku hiljaa valkenee jotakin, että ahaa, tää on hienoa, näin mä voisin tehdä.” (Velamo)

Valkeajoki pitää tavoitteiden asettamista hyvänä keinona motivoida oppilaita ja mainitsee erityisesti esiintymisten olevan tärkeitä. Myös tutkintoja tai tasosuorituksia hän pitää erittäin hyvinä tavoitteina ja näkee, että myös oppilaat kokevat ne motivoivana ja palkitsevana prosessina. Hän kuitenkin korostaa, että myös tasosuoritusten tulisi olla aina mielekäs ja positiivinen kokemus oppilaalle, eikä opettajan tule laittaa tasosuoritukseen sellaista oppilasta, joka ei vielä ole siihen valmis:

”Semmosta tilannetta ei lapsella saa koskaan olla, kun hän menee tutkintoon, että hän epäilee ettei ehkä pääse läpi. Kyllähän ne joskus sitä tietysti kysyy, että ’meniks läpi’, mutta vanhempien kanssa, ja lapsillekin sanottu, että se on

opettajan moka, jos sinä et pääse läpi. Sen verran pitää kattoa, että sitten vaikka siirtää sitä ajankohtaa.” (Valkeajoki)

Ohjelmiston ja kappaleiden valinta on Valkeajoen mielestä yksi merkittävimmistä asioista, mihin opettaja voi oppilaan motivaatiossa vaikuttaa. Opettajan pitää kuitenkin pystyä luottamaan itseensä siinä, minkälaisen ohjelmiston näkee oppilaalle edulliseksi edistymisen kannalta, eikä vain toimia täysin lapsen omien mieltymysten mukaan. Valkeajoki painottaa kuitenkin opettajan rajallisia mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaan motivaatioon, kun oppilasta näkee vain kerran viikossa. Velamo taas mainitsee oppilaan päivittäisen harjoittelun tärkeyden kehityksen kannalta. Erityisesti lukioiässä systemaattisen harjoittelun opettelu hän näkee tärkeänä aspektina.

Erityislahjakkaiden motivoinnissa kumpikin pitää tärkeänä, että opettaja osaa kohdella lahjakasta oppilasta niin, että motivaatio säilyy hyvänä. Harjoittelun ehkä vähäisestäkin määrästä ei pitäisi olla huolissaan, jos vain edistystä tapahtuu. Velamo korostaa, että lahjakkailta kehitystä tapahtuu pään sisällä silloinkin, kun ei soita tai harjoittele. Valkeajoki varoittaa liiasta tuloskeskeisyydestä pienten lasten kanssa, vaikka he edistyisivätkin valtavan nopeasti ja potentiaali on selkeästi nähtävissä.

”Mitä hyötyä siitä lahjakkuudesta sitten on, jos soitto loppuu. Kaikkein tärkein pedagoginen neuvo on se, että opettajan pitää opettaa niin, että oppilas jatkaa. Jos se ei soita, niin ei siitä oo mitään iloa. Aina elää toivo niin pitkään, kun se lapsi soittaa.” (Valkeajoki)

Opettajan olisi Velamon näkemyksen mukaan oltava hyvin tietoinen erityislahjakkaiden kohdalla, mikä on yleinen taso muualla, kansallisesti ja kansainvälisestikin. Tärkeää on myös tarjota lahjakkaalle mahdollisuuksia kuulla muiden soittoa ja sitä kautta nähdä, mikä on mahdollista. Kilpailut ovat tietysti hyvä mahdollisuus tähän ja molemmat haastateltavat pitävätkin niitä parhaimmillaan tärkeänä ja kannustavana tavoitteena. Valkeajoen kokemuksen mukaan kilpailut ovat tärkeitä myös niille oppilaille, joille tasosuoritukset tai esiintymiset eivät yksin ole riittäviä motivaattoreita. Velamo painottaa kuitenkin myös valmistautumisen, tukijoukkojen ja persoonatyyppin vaikutusta, ja että kilpailu saattaa yhtä lailla huonoimmillaan olla vain lannistava kokemus oppilaalle.

5.2 Musiikillinen erityislahjakkuus

Molemmat haastateltavat ovat samaa mieltä siitä, että musiikillinen lahjakkuus muodostuu monesta eri asiasta ja että erityislahjakkailta lähes aina myös koulunkäynti sujuu hyvin. Valkeajoki mainitsee myös, että opiskelun edetessä pidemmälle koulunkäynnin sujuvuuden merkitys korostuu, sillä mikäli koulussa on hankalaa, ei soittamisen harjoittelulle jää tarpeeksi aikaa. Velamo nostaa sen lisäksi esiin ajankäytön roolin koulupäivien pidentyessä, varsinkin jos nuorella on musiikin lisäksi myös paljon muita harrastuksia.

Yksittäisistä muusikoille tärkeistä ominaisuuksista molemmat pitivät nuotinlukua välttämättömänä, ja sen tärkeys korostuu Velamon mukaan varsinkin harmonikansoitossa. Se auttaa paljon uusien kappaleiden oppimisessa ja näin myös oppimisenopeus kasvaa. Valkeajoki näkee nuotinlukutaidon oppimisen tärkeänä jo heti soitonopiskelun alussa:

”Kun oppilas tulee johonkin murkkuikään, jos se nuotinluku ei ole sujuvaa niin sen kanssa on ihan lirissä. Sitten häviää kyllä motivaatio. Mitä parempi sen oppilaan nuotinlukutaito on, kaikki asiat on paljon helpompaa, ihan kaikki.”
(Valkeajoki)

Velamon mielestä opettajan on hyvä huomata, oppiiko oppilas paremmin nuotista lukemalla vai korvakuulolta, ja näkee siinä olevan yksilöllisesti isoja eroja:

”Kyllä mä itse tykkään, että kannattaa mennä herkästi sen mukaan se alku, mutta toki olisi ihanteellista, että kumpikin asia tulisi mukaan pikku hiljaa, sekä korvakuulosoittaminen että nuotinluku.” (Velamo)

Velamo pohtii myös erityislahjakkaiden oman musiikkisuhteen merkitystä ja musiikinopiskelun perimmäistä tarkoitusta. Lukion jälkeisiä opintoja mietittäessä usealla lahjakkaalla nuorella on monia eri vaihtoehtoja ja kiinnostuksen kohteita:

”Mennään ihan täysillä täällä nuorisokoulutusaika ja sitten kaikki odottaa, että se [opiskelija] pyrkii ja pääsee taloon, mutta sitten päättääkin, että lähtee opiskelemaan jotain muuta. Ja tavallaan se, että onko se itseisarvo, että on soittanut siihen asti ja soittaa jumalallisen hienosti, ja sitten se saattaa jäädä kokonaan.” (Velamo)

Ryhmäopetuksen suosio on lisääntymässä musiikkiopistoissa ja se tuo uusia haasteita opettajalle. Opettajan tulisi huolehtia, että opiskelu on kaikille oppilaille riittävän haastavaa. Molemmat haastateltavat pitävät oppilaiden taitotason mukaan ryhmittelyä lähtökohtaisesti hyvänä asiana. Mahdollisena haasteena ryhmiä muodostettaessa tuli esiin tilanne, jossa oppilas on ikäisiään taitotasoltaan edellä tai jäljessä, mutta haluaisi kuitenkin olla kavereidensa kanssa samassa ryhmässä. Valkeajoki pitää kuitenkin motivaation ja ohjelmistovalintojen kannalta tason mukaan ryhmittelyä parhaana vaihtoehtona.

”Sen näkee tuossa ryhmäopetuksessa jo sillain, kun on vaikka kahden tai kolmen oppilaan ryhmä (– –) jos on nopeesti oppivia, ja hitaasti oppivia, niin kyllä seuraavana vuonna yrittää jotain järjestelyjä tehdä. Koska siinä vähän turhautuu kaikki.” (Valkeajoki)

Vaikka omasta soittimesta ei löytyisikään saman tasoisia soittajia, voi ryhmän muodostaa muiden soittimien opiskelijoiden kanssa. Musiikkiopiston koolla ja tietyn soittimen opiskelijoiden määrällä on luonnollisesti iso vaikutus edellä mainittuun asiaan. Lahjakkaiden esiin nostamistakaan ei tarvitse Velamon mukaan juuri pelätä tasapuolisuuden näkökulmasta, sillä vaikka vanhemmilta saattaakin tulla asiasta palautetta epätasa-arvoisuudesta, lapset eivät tästä häiriinny.

5.3 Erityislahjakkuus musiikkiopistoissa ja Sibelius-Akatemian nuorisokoulutuksessa

Haastatteluisissa tuli esille monia eri asioita musiikkioppilaitosten rakenteesta ja toimintamalleista, mutta kaikkein tärkeimpänä tekijänä lahjakkaan oppilaan kehityksen kannalta haastateltavat pitävät soitonopettajan roolia. Valkeajoki mainitsee opettajan omaa esimerkin ja soittotaidon merkityksen, mutta painottaa erityisesti pedagogisia keinoja:

”Jokainenhan niistä opettajista osaa soittaa. Mutta pitää ymmärtää se rakenne mistä soittotaito koostuu, että ei kaikki asiat oo yhtä tärkeitä, yhtä aikaa. Missä järjestyksessä asioita opetellaan ja kuinka paljon pitää sietää sitä, että menee väärin.” (Valkeajoki)

Toisena isona asiana mainitaan musiikkiopiston joustavuus ja myötämielisyys esimerkiksi soittotuntien pituudessa:

”Kun meet kysymään, että voisko tälle saada vähän enemmän opetusta tai voitasko saada vähän matkarahaa kilpailuun tai jotain tämmöstä, niin jos niitä asioita tuetaan, niin se on tärkeätä.” (Velamo)

Velamo mainitsee arvokkaana lisänä myös musiikkiopistojen suuren oheisaineiden tarjonnan, sillä se mahdollistaa musiikin laajamittaisemman opiskelun. Lisäksi arvokkaana lisänä oppilaille hän mainitsee kesäleirit ja mestarikurssit, joita musiikkiopistot eivät välttämättä pysty itse tarjoamaan. Nämä ovat hyviä sosiaalisten tekijöiden ja ryhmäytymisen kannalta. Ne antavat myös oppilaalle mahdollisuuden nähdä, mikä soittajien taso on muualla.

Musiikkiopistojen haasteina nousee esiin muun muassa rahoitus ja resurssit. Myös musiikkiopistojen diversiteetti ja eri oppilaitosten vaihteleva opetustarjonta saattaa olla ongelmallista. Valkeajoki kritisoi myös musiikin perusteiden ja muiden sivuaineiden ehdotonta pakollisuutta.

”Mun mielestä näihin pitäis suhtautua terveellä järjellä. Että ketään ei pitäisi pakottaa. Sen pitäis olla aina semmonen oikeus, että pääsee johonkin. Samoiten kun tutkinnot. Eihän niitä pitäis olla pakko tehdä, vaan se ilmapiiri pitäis olla sellainen että 'on hienoa että minä pystyn edetä' ja 'pääsen tässä pelissä uudelle levelille'.” (Valkeajoki)

Matka musiikin ammattilaiseksi on pitkä ja monimuotoinen prosessi. Velamo pitää tärkeänä, että erityislahjakkaat oppilaat ovat jo varhain tietoisia ammattiopintojen mahdollisuudesta. Samaan aikaan opettajan on oltava valveutunut opintojen tarjonnasta, yleisestä tasosta ja pääsykoevaatimuksista, jotta voi valmentaa oppilastaan pitkäjänteisesti. Kiinnostuksen täytyy kuitenkin lähteä oppilaastaan itsestään ja sen jälkeen opettajan täytyy tukea oppilasta ja antaa hänelle parhaat mahdollisuudet saavuttaa tavoitteensa.

Sibelius-Akatemian nuorisokoulutuksen eduiksi oppilaan kannalta Velamo mainitsee muiden lahjakkaiden seuran ja musiikillisen kasvun heidän joukossaan, sekä opetuksen korkean laadun. Myös Valkeajoki pitää nuorisokoulutusta hyvänä vaihtoehtona erityislahjakkaille oppilaille. Toisaalta hänen mielestään musiikkiopiston tarjoama sosiaalinen ulottuvuus on myös arvokas asia:

”[Nuorisokoulutuksesta] on oikeastaan vaan ihan hyvät kokemukset. Mutta onhan se kovin yksinäistä puuhaa. (– –) Nämä [Lappeenrannan] harmonikansoittajat, mitkä nuokkarillakin olivat, niin koko aikahan he oli mukana meidän orkestereissa. Mä halusin, ja hekin halusivat olla mukana harmonikkaorkesterien treeneissä ja esiintymisissä, vaikkeivat enää musiikkiopiston oppilaina enää olleet.” (Valkeajoki)

Nuorisokoulutuksen mahdollisena heikkoutena tulee esille sosiaalisten tekijöiden lisäksi myös maantiede. Vaikka nuori olisikin hyvin motivoitunut soittamaan, ei kaukana pääkaupunkiseudulta asuville säännöllinen matkustus ole välttämättä houkuttelevaa.

Uudet taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet Velamo näkee lähtökohtaisesti positiivisena mahdollisuutena, mutta sanoo käytännön toteutuksen olevan pitkälti opettajasta ja opistosta kiinni. Parhaimmillaan opetussuunnitelma tarjoaa opettajalle ja oppilaalle joustavuutta ja tukea. Erityislahjakkaille tulisi aina tarjota mahdollisuus vauhdikkaaseen edistymiseen. Haasteena hän näkee yksilöopetuksen vähentämisen resurssien säästämiseksi:

”Vähennetään sitä [yksilöopetusta] koska se [ryhmäopetus] tulee paljon halvemmaksi. Saadaan enemmän oppilaita sisälle, mihin on tietysti monessa maassa menty. Että se on se peikko, sitä vastaan pitää tapella.” (Velamo)

Valkeajoki näkee opetussuunnitelmia tärkeämpänä jokaisen oppilaan kohtaamisen yksilönä:

”Kun oppilas tulee siitä ovesta kynnyksen yli luokkaan, niin silloin siihen tulee uusi opetussuunnitelma. Sitten kolmen vartin päästä tulee taas uusi opetussuunnitelma. Jos soitonopetuksessa sitä asiaa ei pystytä ymmärtämään ja huomioimaan, on joku minusta kyllä pahasti vialla. Ja sen oppilaan kanssa pitää pystyä tekemään semmosia asioita vaan, mitkä motivoi häntä.” (Valkeajoki)

Musiikkiopistojen 2018 voimaantulleiden uusien opistokohtaisten opetussuunnitelmien kautta mahdollista tapahtuvaa oppilaitosten toimintatapojen yhtenäisyyden vähenemistä eivät haastateltavat koe uhkana vaan enemmänkin mahdollisuutena. Yksittäisen opettajan suuri merkitys korostuu tässäkin asiassa.

6 POHDINTA

Haastattelun tulokset olivat hyvin mielenkiintoisia ja toivat esiin myös monia asioita, joita en kirjallisuuskatsauksessa käsitellyt lainkaan. Käytännön kokemusten saaminen olikin tärkein syy kyseisen tutkimusmenetelmän valitsemiseksi. Oletukseni motivaation tärkeydestä kaikkien oppilaiden kohdalla vain vahvistui. Lähtökohtana on kuitenkin aina oppilaan sisäinen halu soittaa. Sen jälkeen opettajalla on tietyn keinoin mahdollisuus vaikuttaa oppilaan motivaatioon, mutta paljon riippuu jokaisen yksilön omista valinnoista ja koko ympäristön vaikutuksesta oppilaaseen. Ylipäätään opettajana täytyisi pitää huolta siitä, että oppilaan kokemus musiikkiharrastuksesta ja soittotunneilla käymisestä olisi mahdollisimman positiivinen.

Haastatteluissa korostunut yksilöopetuksen tärkeys mahdollistaa kaiktasoisten oppilaiden korkealaatuisen ja yksilöllistetyn opetuksen. Ryhmäopetuksen kustannustehokkuus on kuitenkin tosiasia, mutta yksilöopetuksen korvaaminen kokonaan ryhmäopetuksella ei todennäköisesti johtaisi enää yhtä hyviin tuloksiin eikä olisi oppilaillekaan mielekästä ja antoisaa. Näin radikaali muutos ei liene kuitenkaan toteutumassa ainakaan lähitulevaisuudessa, mutta siinä asiassa pitää mielestäni olla hereillä ja aktiivisena.

Yksilöllisten tavoitteiden asettaminen on asia, johon opettajan tulee kiinnittää erityisesti huomiota. Uusi opetussuunnitelma mahdollistaa opetuksen yksilöllistämisen ehkä vielä paremmin kuin aikaisemmin ja se pitäisi mielestäni käyttää hyväksi. On toki selvää, että jokainen tarvitsee tavoitteita päämäärien saavuttamiseksi, mutta tavoitteet voivat olla hyvinkin erilaisia. Liian vaativat tavoitteet todennäköisesti vain lannistavat oppilaan innostuksen, joten ne tulisi pitää realistisina. Toisaalta tavoitteiden täytyy olla motivaation säilymisen ja nousun kannalta riittävästi haasteita tarjoavia.

Ideaalitilanteessa tavoitteet eivät ole opettajan oppilaalle määrittämiä vaan paremminkin yhdessä sovittuja ja myös oppilaan toiveisiin perustuvia. Tämä nostaa todennäköisyyttä, jolla myös saavutetaan asetetut tavoitteet.

Lapsen tai nuoren musiikkisuhde on asia, johon tulee panostaa tulevaisuudessa enemmän. Varsinaisista saavutuksista riippumatta mielestäni tärkeintä musiikin

harrastamisessa on oppilaan oman henkilökohtaisen musiikkisuhteen syntyminen ja sen jatkuminen läpi elämän. Musiikillisesta lahjakkuudestakaan on tuskin mitään iloa kenellekään, jos musiikki jää huonojen kokemusten takia kokonaan pois henkilön elämästä. Opettajien on hyvä pitää mielessään kohtuullisuus myös lahjakkaiden kohdalla varsinkin soittoharrastuksen alkuvuosina, vaikka opettaja näkisikin paljon potentiaalia oppilaassaan.

Sosiaaliset tekijät ja sosiaalisten taitojen oppiminen ovat asia, joka saattaa helposti unohtua erityislahjakkuuksien taitoja ihasteltaessa. Parhain tilanne olisi aina, jos lahjakkaalla lapsella olisi myös mahdollista toimia muiden tietyllä lahjakkuuden alueella samalla tasolla olevien lasten kanssa. Musiikkia harrastavien parissa tämän mahdollisuus vaihtelee, kun varsinkin pienemmissä musiikkioppilaitoksissa erityisen lahjakkaita opiskelijoita on vain pieni määrä. Nuorisokoulutus on erittäin hyvä vaihtoehto erityislahjakkaille, mutta mielenkiinnolla odotan, syntyykö Suomessa muitakin lahjakkaille nuorille kohdistettuja opiskelumuotoja.

Haastateltavani eivät juuri olleet huolissaan musiikkiopistojen tulevaisuudesta tai opetussuunnitelman muutoksista. Päälimmäisenä esiin nousi jokaisen yksittäisen opettajan merkitys. Opettajana on tärkeää aina nähdä kokonaiskuva jokaisen oppilaan kohdalla ja kohdella jokaista lasta yksilöllisesti. Nämä ovat varmasti asioita, jotka kehittyvät kokemuksen myötä, mutta niiden toteuttamiseen voinee jokainen pyrkiä, oli opettajan urallaan kukin missä vaiheessa tahansa.

LÄHTEET

Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.

EMO 2018. Espoon musiikkiopiston opetussuunnitelma. Saatavilla www-muodossa:
<https://emo.fi/wp-content/uploads/2019/01/EMO OPS syys2018.pdf> 16.4.2019

Hallam, S. 2002. Musical motivation: Towards a model synthesising the research.
Music Education Research, 4(2), 225-244.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja
 käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino

Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E. & Viitasalo-Korolainen, E. 2013. Musiikkipedagogin
 käsikirja. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012:12

Karma, K. 1986. Musiikkipsykologian perusteet. Helsinki: Suomen Musiikkitieteellinen
 Seura.

Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien
 kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Väitöskirja. Jyväskylä *Studies in the Arts* 79.
 Jyväskylän yliopisto.

Opetushallitus 2017a. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman
 perusteet. Saatavilla www-muodossa:
https://www.oph.fi/download/186919_Taiteen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf 16.4.2019

Opetushallitus 2017b. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman
 perusteet. Saatavilla www-
 muodossa:https://www.oph.fi/download/186920_Taiteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf 16.4.2019

Seppänen, M. & Järvelä, I. 2007. Musikaalisuus aivotutkimuksen valossa. *Psykologia*,
 2007, 42(5), 350-363.

Tuovila, A. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Väitöskirja. *Studia Musica* 18. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Ukkola, L. T., Onkamo, P., Rajas, P., Karma, K., & Järvelä, I. (2009). Musical aptitude is associated with AVPR1A-haplotypes. *PLoS One*, 4(5), e5534.

Uusikylä, K. 2000. Lahjakkaiden kasvatus. Helsinki: WSOY.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. Didaktiikan perusteet. Helsinki: Sanoma Pro.

Vartiainen, O. 2009. "Erään tirehtöörin kertomukset" : oppilasorkesterin johtaminen ja orkesteritoiminnan kehittäminen musiikkioppilaitoksessa. Väitöskirja. *Studia Musica* 41. Helsinki: Sibelius-Akatemia, DocMus-yksikkö.

Liite

Haastattelukysymykset

Motivaatio

1. Mitkä asiat motivoivat oppilaita?
2. Mikä on tavoitteiden asettamisen merkitys motivaation kannalta?
3. Miten opettaja voi vaikuttaa oppilaan motivaatioon?
4. Mikä on motivaation rooli erityislahjakkaiden kehityksessä?
5. Mikä voi olla musiikkikilpailujen merkitys oppilaalle?

Musiikillinen lahjakkuus

6. Millaiset ominaisuudet/eri lahjakkuuksien tyyppien ilmentymät ovat mielestäsi hyödyllisimpiä musiikinopiston oppilaalle?
7. Millä tavoin erityislahjakkaita oppilaita tulisi motivoida soittotuntitilanteessa ja sen ulkopuolella?
8. Miten erityislahjakkaat oppilaat tulisi ottaa huomioon harmonikansoiton ryhmäopetuksessa?
9. Miten pitää oppiminen kaikille mielekkäänä ja riittävän haastavana samanaikaisesti?

Erityislahjakkuus musiikkiopistoissa

10. Mitkä asiat musiikkiopistoissa tukevat lahjakkaiden kehitystä?
11. Näetkö musiikkiopistojen toiminnassa joitakin haasteita koskien erityislahjakkaita?
12. Mitkä tekijät tai toimintatavat mahdollistavat uusien musiikin ammattilaisten syntymisen?
13. Näkemyksesi mukaan, mikä tulee olemaan tulevaisuudessa musiikkiopistojen ja muiden musiikkioppilaitosten rooli lahjakkaimpien oppilaiden koulutuksessa?
14. Mitä mahdollisuuksia uusi opetus suunnitelma tarjoaa erityislahjakkaiden opetukseen?