

SINÄ PYSTYT!

Miten ohjata nuorta soittajaa onnistumaan

Seminaarityö

Kevät 2021

Opettajan pedagogiset opinnot

Tampereen yliopisto

Heidi Riikonen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia/ Puupuhaltimien,
lyömäsoitinten ja harpun aineryhmä/Kirjallinen työ

TIIVISTELMÄ

Tutkielman tai kirjallisen työn nimi	Sivumäärä
Sinä pystyt! Miten ohjata nuorta soittajaa onnistumaan	50
Tekijän nimi	Lukukausi
Heidi Riikonen	Kevät 2021
Aineryhmän nimi	
Puupuhaltimien, lyömäsoitinten ja harpun aineryhmä	
<p>Seminaarityössäni tutkin onnistumisen opettamista. Työn tavoitteena oli etsiä erilaisten tieteellisten julkaisujen kautta työvälineitä opettajalle ohjata oppilastaan onnistumaan. Aiheesta ei löytynyt suoranaista tai valmista tutkimustietoa, mutta työssäni tulkitsen tutkimuslähteitä ja pohdin niiden tuottamia tuloksia suhteessa aiheeseeni. Tutkin onnistumisen ohjaamista kolmen eri aihealueen kautta, jotka ovat mielestäni yhteydessä onnistumiseen: motivaatio, harjoittelemine ja esiintymisvalmennus. Tutkimuksessani pyrin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin: Miten opettajana ohjaan oppilasta onnistumaan? Mitä opettajan tulisi tietää motivaatiosta, jotta se tukisi oppilaan onnistumista? Kuinka harjoitella oikein ja millainen harjoittelu edesauttaa onnistumista? Miten opettaja voi hyötyä esiintymisvalmennuksen tarjoamista keinoista suhteessa onnistumisen opettamiseen?</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että opettajalle on tarjolla monia keinoja onnistumisen opettamisen tueksi. Onnistumista tapahtuu niin tunnilla, harjoitellessa kuin esiintyessä, vaikka yleensä onnistumista ajatellaankin juuri esiintymistilanteen onnistumisen kautta. Opettaja voi oppia monia hyödyllisiä taitoja oppilaan motivoimiseen tarkastellessaan motivaation syntyä, erilaisia motivaatioteorioita ja näiden kautta analysoidessaan oppilaansa työskentelyä. Opettaja voi edesauttaa palautteen antamisen oppilaslähtöisyyden ja kuuntelun kautta oppilaan motivaatiota harjoitella ja onnistua. Tutkimuksessa esiin nousi tärkeänä tekijänä oppilaan tunne omasta pystyvyydestään ja kuinka opettaja voi siihen vaikuttaa oikeanlaisen palautteenannon ja kannustuksen avulla. Harjoittelun laatu sekä oikeat harjoittelutekniikat ja -strategiat osoittautuivat myös tärkeiksi. Jos esiintymistilanteessa ilmenee hankaluuksia, on syytä palata harjoitteluhetkeen ja analysoitava oppilaan harjoittelua ja keskittymistä. Esiintymisvalmennukseen perehtymällä voidaan oppilalle selittää jännityksen anatomiaa ja yhdessä kokeilla eri strategioita niin harjoittelemiseen kuin esiintymiseenkin.</p>	
Hakusanat	
motivaatio, harjoittelemine, esiintymisvalmennus	
Tutkielma on tarkistettu plagiaatintarkastusjärjestelmällä	
Ei tarkastettu	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	MOTIVAATIO	5
2.1	Mitä motivaatio on?	6
2.2	Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	8
2.3	Motivaatioteoriat	11
2.4	Itsemääräämisteoria.....	12
2.5	Minäpystyvyysteoria	16
2.6	Attribuutioteoria	18
2.7	Odotusarvoteoria	21
2.8	Motivaatio ja sen tutkiminen musiikin harjoittelussa	22
3	HARJOITTELU	25
3.1	Harjoittelun laatu ja sitoutuminen.....	25
3.2	Harjoittelutekniikka.....	27
3.3	Tavoitteet ja niiden asettaminen.....	30
3.4	Oikeanlaisen palautteen ja arvioinnin merkitys	31
4	ESIINTYMISVALMENNUS ONNISTUMISEN OPETTAMISEN TUKENA....	32
4.1	Esiintymisjännitys	32
4.2	Esiintyjän psyykkinen valmennus.....	35
4.3	Psyykkisen valmennuksen menetelmät.....	36
4.4	Esiintymisharjoittelu	38
4.5	Opettajan vastuu.....	39
5	POHDINTA	40
	LÄHTEET	44

1 JOHDANTO

Seminaarityöni aihe on onnistumisen opettaminen. Tarkoitukseni on tutkia sitä, miten opettaja voi konkreettisesti auttaa oppilasta onnistumaan esimerkiksi konsertissa. Kiinnostukseni tätä aihetta kohtaan heräsi kuullessani eräältä opettajaltani lauseen ”Sinä vaan et ole hyvä onnistumaan”. Haluan tutkimukseni myötä löytää työkaluja niin itselleni kuin tuleville oppilailleni työstää tätä taitoa, jota en edes aikaisemmin mieltänyt omaksi taidokseen.

Usein onnistuminen koetaan jonkinlaisena mystisenä hetkenä, jota on vaikea selittää muille. Toisaalta onnistuminen on vaikeaa, vaikka omasta mielestä olisi valmistautunutkin hyvin. Silti ei välttämättä pysty tuottamaan haluttua tulosta ja onkin vaikeaa eritellä, miksi ei sillä kertaa onnistunut. Onnistuminen ei ole kuitenkaan pelkästään tuurista kiinni eikä se ole jokin ominaisuus, joka vaan jossain ihmisessä luonnostaan on. Se on opittavissa oleva taito, eli siihen on olemassa työkaluja, joita voidaan oppia. Tästä nouseekin tutkimukseni kannalta oleellinen kysymys: mitkä ovat näitä työkaluja ja kuinka niiden avulla voidaan auttaa oppilasta onnistumaan?

Tärkeä tekijä onnistumisessa on psyykinen valmennus, joka on arkipäivää esimerkiksi olympiaurheilijoiden valmennuksessa. Omat ajatukset ja itseluottamus vaikuttavat merkittävästi onnistumiseen. Mielestäni oppilaan sisäisen maailman avaaminen ja sen kanssa työskenteleminen jää usein liian vähäiseksi, ja siksi siihen olisi hyvä panostaa pienestä pitäen. Tutkimuksessani pyrin keräämään tutkittavasta aineistosta apukeinoja opettajille, jotta he voivat työstää näitä psyykkisen valmennuksen keinoja osana kokonaisvaltaista opetusta.

Tässä työssä tarkastelen onnistumista opettamisen näkökulmasta keräten tietoa ja tarkastelutapoja kirjallisuuskatsauksen keinoin. Aluksi esittelen erilaisia motivaatioteorioita, joiden ymmärtäminen on hyödyllistä opettajalle. Seuraavaksi käyn läpi harjoittelemista. Tutkin millaisia harjoittelutekniikoita opettaja voi hyödyntää

työssään, jotta hän antaa mahdollisimman hyvät lähtökohdat oppilaan onnistumiseen. Lopuksi tarkastelen psyykkisen valmennuksen perusteita ja käytäntöjä. Tarkoitukseni on pyrkiä löytämään näistä aineistoista erilaisia tekijöitä ja työkaluja, joita opettajat voisivat soveltaa opetuksessaan tarvittaessa. Toivon myös tutkimukseni myötä kasvavani itse pedagogina ja soittajana, sillä uskon saavani tutkimuksestani paljon hyödyllistä tietoa omalle uralleni.

2 MOTIVAATIO

Kun ihminen onnistuu pyrkimyksissään, kasvattaa se hänen motivaatiotaan ja motivaatio puolestaan parantaa onnistumismahdollisuuksia. Oppilaan motivaatio on siis näin ollen suuressa osassa onnistumiseen harjoittelun ja tavoitteiden kautta. Susan Hallam (1997) on tutkimuksessaan katsonut, että motivaatio yhdistetään usein musiikissa harjoitteluun, joka on musiikissa luonnollisesti kiinnostuksen kohde, sillä sen avulla voidaan saavuttaa tietty taitotaso. Onnistumisen opettamisessa on tärkeää, että opettaja tiedostaa miten motivoitunut oppilas on, minkä laatuista oppilaan motivaatio on ja mitä hän voi tehdä oppilaan motivaation parantamiseksi.

Tarkasteltaessa onnistumisen opettamista, on hyvä ottaa huomioon oppilaan motivaatio soittamiseen, harjoitteluun ja esiintymiseen. Motivaation suhteen voi selvittää mikä siihen vaikuttaa, millaiseksi oppilas kokee motivaationsa ja mikä on hänen sitoutuneisuutensa harjoitteluun ja soittamiseen. Opettaja voi motivaatiota tutkimalla löytää itselleen työkaluja ymmärtää oppilasta, kehittää opettamistyyliään oppilaslähtöisemmäksi ja auttaa vanhempia tukemaan oppilaan motivaation jatkumista kotona. Opiskelijalähtöinen opettaminen vahvistaa motivaatiota oppilaan omien soittamiseen kohdistuvien mielenkiintojen kautta, mikä lisää motivaation pysyvyyttä ja oppilaan sitoutumista soittamiseen. Tavoitteiden asettelu oppilaan päämäärien ja tavoitteiden mukaisesti auttaa tavoitteiden onnistumisessa, mikä edesauttaa oppilaan onnistumisen taitoa ja itseluottamusta. Toisaalta opettajan täytyy myös kyetä antamaan oikeanlaisia neuvoja ja harjoitteita yksilöllisesti oppilasta varten näin tukien tälle sopivaa oppimistapaa. Motivaatioon vaikuttavien tekijöiden tiedostamisen avulla voi oppia

antamaan parempaa ja kannustavampaa palautetta, joka ruokkii oppilaan motivaatiota ja itseluottamusta eli minäpystyvyyden tunnetta ja sitä kautta positiivista minäkuvaa.

2.1 Mitä motivaatio on?

Ensin on syytä miettiä, mitä motivaatio oikeastaan tarkoittaa. Motivaatiota voi kuvailla ihmisen liikkeelle panevana voimana, joka saa meidät tekemään asioita ja toimimaan kohti haluttua lopputulosta. Lasse Seppänen (2018, 20) kuvailee motivaatiota liikkeeksi, koska se liikuttaa meitä ja ajatuksiamme. Jo latinankielinen sana motivaatiolle, *movere*, tarkoittaa liikuttamista. Motivaatio on siis tietynlaista energiaa, jonka ihminen kanavoi omaan tekemiseensä ja tavoitteisiinsa. Motiivi (lat. *motivus*, ”liikuttaja”) taas tarkoittaa syytä, joka saa ihmisen toimimaan. Motiivit ohjaavat ihmisen käyttäytymistä ja toimintaa tiettyyn suuntaan, josta syntyy psyykkinen tahto- ja vireystila eli motivaatio. Motiivit voidaan jakaa kolmeen eri ryhmään: orgaanisiin, sosiaalisiin ja psykologisiin motiiveihin. Orgaanisilla motiiveilla tarkoitetaan ihmisen fysiologisia perustarpeita, sosiaalisilla puolestaan ihmisen sosiaalisia tarpeita eli tarvetta kokea yhteenkuuluvuutta. Psykologisilla motiiveilla tarkoitetaan mielen aiheuttamia tekijöitä eli ihmisen halua kokea, oppia ja saavuttaa. (Seppänen 2018, 101.)

Motiivien eli motivaation lähteiden ymmärtäminen voi auttaa niin opettajaa kuin oppilastakin. Kaiken tekemisen takana on kuitenkin joku tarkoitus tai pyrkimys johonkin. Näin ollen onkin tärkeää aika-ajoin kysyä itseltään tai oppilaaltaan: miksi? Seppäsen (2018, 31–33) mukaan tämä kysymys palauttaa meidät motivaation ja motiivien syntysijoille, sillä se pohjautuu yksilön syihin sekä tämän henkilökohtaisiin arvoihin. Motivaatioon liittyy myös vahvasti omien kykyjen tiedostaminen ja mahdollisuus niiden kehittämiseen, tilaisuudet, joita saamme, sekä palautteen antaminen ja vastaanottaminen.

Opettajan haaste oppilaan motivaation ylläpitämiseksi on löytää motivaatiolle suunta, joka pysyy soittamisessa ja harjoittelussa, sillä erilaiset motiivit taistelevat koko ajan sisällämme siitä, mikä yllykkeistämme pääsee toteutukseen. Yleensä suoraan hormonaaliseen ja hermostollisiin vasteisiin vaikuttavat motiivit ovat etusijalla, sillä ne tuottavat suoraa ja nopeaa mielihyvää ja niiden ärsykevoima on nopeampi kuin tietoisien

päätöksen tuoma ärsyke. Tällaisia ovat esimerkiksi jälkiruoka, elokuva, sosiaalinen media tai pelit. (Seppänen 2018, 21–22). Tällaisiin nopeisiin ärsykkeisiin reagoivat ihmiset eivät välttämättä tiedä oikeaa motivaation kohdettaan, vaan toimivat tiedostamattoman motivaation mukaan. Ne ihmiset, jotka tietävät mikä heitä motivoi, saavat voimaa kohdistaa energiansa kohti tavoittelemaansa asiaa. Tämä voi olla esimerkiksi opiskelupaikka, parempi tulos Cooperin testissä tai vaikka tietyn kappaleen esittäminen matineassa. On tärkeää huomata myös, että tiedostamalla tavoite keskittyminen itse asiaan paranee. (Seppänen 2018, 22.)

Seppänen (2018) kirjoittaa motivaation kannalta tärkeän tekijän olevan tavoitteiden asettelu. Tavoitteiden tehtävä on ohjata motivaatiomme asioihin, joiden haluamme tulevan tehdyksi. Varsinkin itsevalituilla tavoitteilla on voima innostaa tekijäänsä. Ihmisen syventyessä itselleen tärkeän asian äärelle hän luo luontaisesti tavoitteita, jotka itsessään mahdollistavat asian etenemistä kohti päämäärää. Kun tavoitteita ruokkii mielikuvilla tilanteesta, jossa tavoite on totta ja mitä kaikkea hienoa se tuo tullessaan, on ensiaskeleen ottaminen kohti tavoitetta paljon helpompaa. Opettajan tehtävä on valita oppilaalleen sopivia lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteita, jotka he molemmat tiedostavat. Samalla tavoitteet toimivat konkreettisina ja palkitsevina välietappeina. Lyhyen aikavälin tavoitteet ruokkivat pitkän aikavälin tavoitteen toteutumista. Oikeanlaiset ja oikean tasoiset tavoitteet tukevat motivaatiota eivätkä tunnu liian kaukaisilta tai mahdottomilta saavuttaa. Hyvin laaditut tavoitteet onnistuvat suurella todennäköisyydellä ja lisäävät tunnetta omasta pystyvyydestä ja tulevista mahdollisista onnistumisista. On hyvä myös tiedostaa, että tavoitteita voi muokata ja muuttaa matkan varrella, jos ne eivät palvele oikealla tavalla päämäärää tai oppimista. (Seppänen 2018, 38–57; Salmela-Aro, Nurmi 2017.)

Seppänen (2018, 49–56) listaa kirjassaan hyvien tavoitteiden kriteerit:

1. Tavoitteet on kytketty arvoihin
2. Tavoitteet ovat täsmällisiä, selkeitä ja mitattavissa olevia
3. Tavoitteet ovat riittävän haastavia
4. Tavoitteet on asetettu lyhyelle ja pitkälle aikavälille
5. Tavoitteet liittyvät lopputulokseen, suoritukseen ja suoritusprosessiin
6. Tavoitteet ovat voimavaroja ja vahvuuksia hyödyntäviä
7. Tavoitteet edistävät sitoutumista ja nautintoa

8. Tavoitteet tukevat pystyvyyden tunnetta
9. Tavoitteet sisältävät seurantaa, arviointia ja palautteenantoa

Opettajan on hyvä tiedostaa, että vaikka motivaatio onkin sisäinen tila, sitä voi järkyttää helposti ulkoapäin. Monet kommentit voivat laukaista motivaation hiipumisen ihmisessä, varsinkin kriittiset palautteet tai ohimennen päästetyt ajattelemattomat kommentit. Tässä vaiheessa on tietenkin opettajan vastuulla, miten hän antaa kritiikin tai palautteen kannustavasti ja auttaa oppilasta ymmärtämään kommenttien oikean tarkoituksen. On hyvä huomioida, että motivaatio ei kuitenkaan ole pysyvä, vaan itseasiassa hyvin aaltoileva tila, joka sisältää huippu- sekä suvantovaiheita. Opettaja on avainasemassa oppilaan motivaation loppuessa, varsinkin ennen kuin oppilas osaa itse ohjata motivaatiotaan. Tällöin voidaan yhdessä miettiä, minkä takia motivaatio loppui, minkälainen tunne oppilaalla on soittamisesta, auttaisiko joku uusi tavoite vai onko kyse jostain muusta asiasta elämässä. Molempien osapuolien on hyvä olla selvillä tavoitteesta, sillä selkeä mielikuva tekemisen päämäärästä parantaa motivaatiota ja keskittymistä, sekä antaa tekemiselle suuntaa. Opettaja voi mielestäni selventää oppilaalle esimerkiksi sen, miksi jokin harjoitus palvelee lopullista päämäärää. Kannattaa kuitenkin tiedostaa, että loppujen lopuksi motivaatiosta on vastuussa tekijä itse, vaikka ulkopuolelta tulisikin erilaisia käskyjä.

2.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Puhuttaessa motivaation laadusta on syytä tarkkailla sen syntypaikkaa. Onko motivaatio sisäistä vai ulkoista? Sisäinen motivaatio luonnollisesti syntyy henkilön omista sisäisistä toiveista ja kiinnostuksen kohteista. Kun henkilö on sisäisesti motivoitunut tehtävään, tehtävän tekeminen on itsessään palkitsevaa eikä suurempaa ulkoa tulevaa palkintoa tarvita. Sisäisesti motivoitunut henkilö pitää itselleen tärkeitä asioita niin tärkeinä, että pystyy sanomaan ei ulkoisille vaatimuksille, jotka eivät sovi yhteen oman sisäisen haaveen kanssa. Näin hän myös synnyttää lisää sisäistä motivaatiota tiettyyn tehtävään. (Seppänen 2018, 93.) Henkilö, joka on sisäisesti motivoitunut, tekee päätöksen motivoitumisesta omaa itsemääräämisoikeutta käyttäen. Henkilön tekemistä eivät häiritse kehuminen tai moittiminen. Neuvominen on hänelle informaatiota, jota hän hyödyntää ja

hän päättää itse mitkä aiheet ovat oppimisessa hänelle kiinnostavimpia (Seppänen 2018, 98).

Kun motivaatio jonkin asian tekemiseen syntyy jonkun muun ihmisen tai tilanteen vaatimusten takia, puhutaan ulkoisesta motivaatiosta. Ulkoisessa säätelyssä henkilöä ei näin ollen välttämättä kiinnosta täysin tehtävä, joka hänen tulisi tehdä, vaan hän tekee sen muiden vuoksi tai siitä saatavan palkinnon takia. Tätä motivaatiotyyppiä pidetään sisäistä motivaatiota heikentävänä tekijänä. (Seppänen 2018, 94.) Ulkoisesti motivoituneelle henkilölle tyypillistä on päättää asioista toisten ihmisten palautteen perusteella ja hän on kiinnostunut kaikista muiden mielipiteistä, jotka liittyvät tehtävään. Hän tarvitsee muiden tukea enemmän, haluaa palautetta työstään ja pitää sitä motivaation kannalta merkityksellisenä. (Seppänen 2018, 97.)

Paul Evans (2015, 73) kirjoittaa artikkelissaan ulkoisten motivaattoreiden vaikutuksesta musiikkikasvatuksessa ja oppimisessa. Tunneille meneminen, harjoittelemine ja oppilaan pysyminen soittamisen parissa voi johtaa opettajat ja vanhemmat usein motivoimaan oppilastaan tai lastaan ulkoisten motivaattoreiden avulla. Opettajat käyttävät usein ulkoisia motivaattoreita, kuten esimerkiksi tarroja motivoimaan oppilaita soittamaan ja keskittymään tunnilla paremmin. Oppilaat yleensä vastaavat tällaisiin palkintoihin positiivisesti ja taipuvat näin opettajan ohjeisiin. Jos tutkitaan tällaisten hetkellisten palkintojen laajempaa vaikutusta, ne harvemmin riittävät motivoimaan oppilaan harjoittelua yksin kotona tai motivoimaan oppilasta harjoittelemaan jotain kappaletta niin sanotusti ”valmiiksi”. Tällainen nopea palkinto voi itseasiassa vaikuttaa jopa häiritsevästi tehtävän arvoon itsessään. Näin lyhytaikainen palkitseminen tapahtuu pitkäjänteisen työn ja harjoittelun kustannuksella ja estää näin oppilasta sisäistämästä motivaatiota itse musiikin oppimiseen. Tästä samasta vaikutuksesta mainitsi myös Seppänen (2018, 94), jonka mukaan juuri tällaisen ulkoisen säätelyn mukaan toimiva ihminen ei ole välttämättä kiinnostunut itse tehtävästä vaan toimii miellyttääkseen muita tai saadakseen siitä nopeaa palautetta ja mielihyvää. Tällöin on todella vaikeaa toteuttaa musiikinopiskelun vaativaa pitkäaikaista ja pitkäjänteistä työtä, jota kehittyminen ja oppiminen vaativat. Kuitenkin on saatu tutkimustuloksia siitä, että esimerkiksi tutkintoihin valmistautuminen on lähempänä sisäistä motivaatiota kuin oli oletettu, mutta ei kuitenkaan niin tehokasta kuin sisäinen motivaatio itsessään ilman odotuksia hyvästä tutkintotuloksesta (Evansin 2015, 74 mukaan Renwick, 2008). Evans (2015, 74) selittää tätä siten, että oppilaat ovat saattaneet mieltää tutkinnot hyväksi tavaksi kehittää

osaamistaan ja ohjelmistoaan huippukuntoon, eikä niinkään pakollisena ja heidän kykyjään arvioivana tapahtumana.

On olemassa myös malleja näiden kahden väliltä. Sisään kääntyneessä ulkoisessa säätelyssä henkilö tekee sen mitä tekee, jotta välttyisi sisäiseltä emotionaaliselta kokemukselta kuten häpeältä tai pelolta. Kiinnittyneessä säätelyssä taas henkilö kokee, että ulkopuoliset tavoitteet ovat tavoittelemisen arvoisia, vaikka hän ei olisi niitä itse keksinytkään. Kiinnittyneessä säätelyssä on tyypillistä ajatella, että ulkopuolisten tavoitteet voivat olla omiamme, joten sitoutuminen tavoitteisiin on miellyttävää ja motivoivaa. (Seppänen 2018, 94–95.) Integroidussa säätelyssä henkilö yhdistää ulkoisia tavoitteita tai toimintoja osaksi omia tavoitteitaan. Näin ulkoinen motivaatio voi sisäistyä merkittäviksi tavoitteiksi yksilön elämään. Integroitu säätely on käytännössä sekä sitoutumista että hyvinvointia edistävä motivaation ulottuvuus, sillä yksilö löytää siitä osia omasta autonomiastaan (Seppänen 2018, 95).

Musiikista voisi antaa esimerkin ulkoisen motivaation välimuodoista asteikkojen harjoittamisen kautta. Asteikkojen soittaminen on usein vaikeaa nähdä olevan opiskelijoille sisäisesti motivoivaa. On opiskelijoita, jotka soittavat asteikoita ulkoisesta säätelystä johtuen. He harjoittelevat koska opettajat käskevät ja saavat näin kehuja ja hyväksyntää opettajilta ja vanhemmilta. Toisaalta on opiskelijoita, jotka ovat jossain määrin sisäisesti motivoituneita. He harjoittelevat asteikoita, koska uskovat niiden olevan arvokkaita lämmittelyssä, kehittävän näppäryyttä ja niiden avulla voi opetella rytmejä ja artikulaatioita. Nämä opiskelijat voivat sisäistää motivaation asteikkoja kohtaan jopa siihen pisteeseen, että he nauttivat niiden harjoittelemisesta. Tämä muistuttaa sisäistä motivaatiota. (Evans 2015, 74.)

Seppänen (2018, 86) listaa kirjassaan muutaman hyödyllisen kysymyksen, jonka avulla ulkoista motivaatiota voi syventää sisäiseksi:

- Mikä tässä asiassa minua oikeastaan motivoi?
- Jos jätän tämän tekemättä, mitä minulle arvokasta jää saavuttamatta?
- Miten tämä tavoite on osa minua?
- Jos tämä sama tavoite olisi jollakin toisella ihmisellä, mikä häntä motivoisi sisäisesti?

Sisäisen motivaation omaava musiikinopiskelija harjoittelee ja soittaa mielellään. Hänellä on soittamiseen liittyviä haaveita ja tavoitteita, joita kohti hän työskentelee päivittäin. Opettajan on tärkeää auttaa oppilastaan saavuttamaan näitä tavoitteita ja antaa hänelle tarpeeksi mahdollisuuksia vaikuttaa itse opetuksen sisältöön mahdollistaen oppilaan kasvun entistä aktiivisemmaksi oppijaksi. On hyvä huomioida, että motivaatio vaihtelee koko ajan riippuen esimerkiksi elämäntilanteesta, kavereista, tavoitteiden onnistumisesta tai epäonnistumisesta sekä soitettavan materiaalin kiinnostavuudesta. Myös motivaation laatu vaihtelee, eikä se voi aina olla lähtöisin oppilaasta itsestään. Tässä tilanteessa ulkoinen motivointi voi auttaa oppilasta motivoitumaan uudestaan. Vaikka ulkoinen motivaatio ei yleensä ole kestävä eikä sitoutuneisuus ole välttämättä parasta, voi se silti auttaa löytämään oman sisäisen motivaation uudestaan. Palautteesta motivoituva henkilö voi saada uutta potkua sisäisiin motivaation lähteisiin, jos palaute on kannustavaa ja oppilasta edistävää. Yllämainittujen kysymysten avulla opettaja voi auttaa oppilastaan miettimään omia henkilökohtaisia merkityksiä, joiden avulla sisäistä motivaatiota voi kasvattaa.

2.3 Motivaatioteoriat

Motivaatioteorioiden avulla voidaan selittää yksilön toimimista ja toimeen tarttumista sekä tutkia yksilön saavuttamia tuloksia. Motivaation tutkiminen on siis oikeastaan toiminnan tutkimusta. Modernit motivaatioteoriat keskittyvät erityisesti uskomuksien, arvojen ja tavoitteiden väliseen suhteeseen ihmisen toiminnassa. (Eccles & Wigfield 2002.) Motivaatioteorioita ja -analyysyjä on olemassa monia, mutta tässä työssä tarkastelen niitä teorioita, joista mielestäni on eniten apua opettajalle ja oppilaalle. Teorioita voi hyödyntää oppilaan motivaation tarkasteluun, oppilaan motivoimiseen ja oman opettamisen tueksi.

2.4 Itsemääräämisteoria

Itsemääräämisteoria on Edward Decin ja Richard Ryanin (1985) kehittänyt teoria, jonka lähtökohdaksi on ajatus siitä, että ihminen on luonnostaan motivoitunut, aktiivinen ja itseään ohjaava olento. Ihminen siis haluaa toteuttaa itseään ja kokea kykenevyyttä saavuttaessaan tavoitteitaan. Teorian näkökulmasta ratkaisevaa ei ole motivaation määrä, vaan sen laatu. Ihminen on siis hyvä tuntee olevansa motivoitunut sellaisista asioista, jotka hän kokee itselleen tärkeinä. Itsemääräämisteoria määrittää kolme perustarvetta, jotka ovat autonomian kokemus, pystyvyyden kokemus sekä tarve kokea yhteenkuuluvuutta. Autonomian kokemuksella tarkoitetaan sitä, että ihminen motivoituu siitä, että hän saa vapaasti valita sisältöjä omaan elämäänsä ja näin kokea tyytyväisyyttä. Ihmisellä on näin ollen tarve olla itsenäinen aktiivinen toimija omassa elämässään eikä vain kulkea eteenpäin vailla omia päämääriään. Pystyvyyden tunteella tarkoitetaan tunnetta omasta osaamisesta ja pätevydestä. Ihmisen saadessa kokemuksia omasta pystyvyydestään ja osaamisestaan motivaatio kasvaa ja sitoutuminen omaan tavoitteeseen lisääntyy. Kolmas perustarve eli tarve kokea yhteenkuuluvuutta liittyy ihmisen tarpeeseen olla osa yhteisöä ja olla muiden ihmisten parissa (Seppänen 2018, 81–83).

Paul Evans (2015, 66) kirjoittaa artikkelissaan ”*Self-determination theory: An approach to motivation in music education*” tutkijoiden kääntyvän itsemääräämisteorian pariin tarkastellessaan motivaatiota musiikkikasvatuksessa. Itsemääräämisteoria on kattava teoria motivaatiosta. Teoria ei keskity vain tietynlaisiin sosiaalisiin, kognitiivisiin tai tunteisiin liittyviin tekijöihin, vaan laajemmin sellaisiin käyttäytymismalleihin, joita ihmiset kokevat, kun he ovat vuorovaikutuksessa erilaisten sosiaalisten ympäristöjen kanssa. Kuten Seppänenkin (2018) myös (Evans 2015) korostaa artikkelissaan motivaation laadun merkitystä, eikä pelkästään sitä, kuinka paljon ihmisellä on motivaatiota suorittaa tietty tehtävä.

Kun on tutkittu pystyvyyden tunnetta musiikinopiskelussa, on saatu selville, että kun opiskelija kokee pystyvyyttä ja kokee saavuttavansa tavoitteitaan, hänen motivaationsa kasvaa. Toisaalta musiikinopiskelussa motivaatio voi hiipua tai opiskelija saattaa luovuttaa soittamisen kokonaan, jos pystyvyyden tunne ei toteudu. (Evans 2015, 68.) Pystyvyyteen liittyy myös usko omista kyvyistä ja oma usko siitä ovatko kyvyt

synnynnäisiä tai muuttumattomia vai voiko niitä kehittää. Tämä näkyy siten, että ne, jotka uskovat omien kykyjensä kehittyvän yrittämällä enemmän, tarttuvat haasteisiin, liittävät epäonnistumisen ennemmin yritykseen kuin omiin kykyihin ja jatkavat yrittämistä, vaikka se olisikin vaikeaa (Evansin 2015, 68 mukaan Dweck, 2000; Dweck & Legget, 1988; Elliot & McGregor, 2001). Tätä kutsutaan hallintaorientaatioksi. Evans (2015, 68) kertoo artikkelissaan O’Neillin ja Slobodan (O’Neil, 2011; O’Neill & Sloboda, 1997) saaneen selville tutkimuksissaan, että jos opiskelija on hallintaorientoitunut, hän kehittyy paremmin kuin sellainen opiskelija, jolla on kyvyistään käsitys, että ne ovat muuttumattomat ja synnynnäiset. Samassa tutkimuksessa selvisi myös, että ne, jotka eivät uskoneet omaan pystyvyyteensä tai kykyjensä mahdolliseen kehittymiseen, tekivät kaksi kertaa enemmän töitä saadakseen saman tuloksen esityksessä kuin ne, jotka olivat hallintaorientoituneita. Tämä johtuu siitä, että heidän harjoittelunsa ei ollut niin tehokasta ja toimivaa kuin hallintaorientoituneiden opiskelijoiden harjoittelu.

Toinen itsemääräämisteorian perustarve on tarve kuulua johonkin joukkoon ja kokea yhteenkuuluvuutta. Tämä toteutuu musiikinopiskelijoissa monien erilaisten sosiaalisten suhteiden kautta. Tällaisia suhteita ovat muun muassa oppilaan suhteet opettajiin, vanhempiin, ja erilaisiin ryhmiin ikätovereita. Näin ollen yhteenkuuluvuuden tunteen tarve musiikkikasvatuksen kontekstissa voi olla huomattava. (Evans 2015, 68–69.) Evans (2015, 69) kirjoittaa artikkelissaan Davidsonin, Howenin, Mooren ja Slobodan (1996) tutkimuksesta, jossa tutkittiin oppilaan ja tämän vanhemman suhdetta musiikkikasvatuksessa. Tuloksissa huomattiin, että ne oppilaat, joiden vanhemmat olivat osallisena tunneilla ja tukivat opiskelijan harrastusta, pärjäsivät paremmin kuin ne oppilaat, joiden vanhemmat eivät olleet niin aktiivisia. Tutkimuksessa huomattiin myös se, että ne opiskelijat, joiden vanhemmat osasivat vähentää osallistumistaan, kun opiskelija alkoi kerätä tarpeeksi itsenäisyyttä opinnoissaan, pärjäsivät paremmin. Tulokset siis viittaavat siihen, että vanhempien osallistuminen on voinut vaikuttaa opiskelijoiden oppimiseen yhteenkuuluvuuden perustarpeen täyttymisen kautta. Tulevaisuudessa itsemääräämisteorian piirissä tehtävät tutkimukset saattavatkin korostaa vanhempien tuen laatua, sillä itsemääräämisteoriat tekee ennustuksia osallistumisen vaikutuksista, riippuen siitä onko osallistuminen kontrolloivaa vai tukeeko se oppilaan autonomiaa (Evans 2015, 69 mukaan Grolnick, 2009; Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007).

Yhteenkuuluvuuden tarpeella on myös tärkeä rooli oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa. Evans (2015, 69) nojautuu Bloomin (1985) tutkimukseen, jossa hän löysi kolme vaihetta opettaja-oppilassuhteeseen. Tutkimuksessa ensimmäisinä vuosina muusikot mainitsivat suhteen opettajaan olevan miellyttävä, rento ja hauska. Seuraavina vuosina opettajan standardien nousun myötä tunnit korostivat teknisten taitojen kehitystä. Myöhemmin vuosina opettajilla oli korkeimmat vaatimukset ja opettajan ja oppilaan suhde keskittyi työstämään oppilaan osaamista huipputasolle. Tutkimustuloksista voi tehdä päätelmän, että musiikkiopintojen aikaisessa vaiheessa opettajan lämmin ja ystävällinen suhtautuminen opetustilanteeseen ja oppilaaseen voivat tarjota tärkeän pohjan oppilaan pystyvyyden tunteen kehittymiselle ja oppimiseen. Lisäksi yhteenkuuluvuuden tarpeeseen liittyy musiikin tuoma sosiaalinen yhteys. Evans (2015, 69) esitteli artikkelissaan Dagazin (2012) käyttämän etnografisen kuvauksen, jossa selvisi soittokunnan tai marssibändin tarjoavan jäsenilleen ympäristön, jossa he kokivat hyväksytyksi tulemistä ja luottamusta. Tällainen hyväksymisen ja luottamuksen taustatuki on tärkeä osa yhteenkuuluvuuden perustarvetta ja ilman sitä, muiden perustarpeiden on vaikea toteutua (Evans 2015, 69).

Kolmas itsemääräämisteorian perustarve on autonomia. Evans (2015, 70) selittää autonomiaa itsemääräämisteorian näkökulmasta näin: ”Autonominen käyttäytyminen on yhdenmukaista itsetuntemuksen kanssa. Autonomia syntyy tahdon tunteella, valinnan vapaudella ja näin ollen se on syy yksilön käyttäytymiseen”. Opettamisessa usein syntyy virheellinen käsitys siitä, että autonomia on vapauden antamista ohi opetussuunnitelmien ja haluttujen tuntirakenteiden, vaikka oikeastaan tutkimustulokset ovat osoittaneet, että tuntirakenteen ollessa oppilaan autonomiaa tukeva se tukee oppilaan autonomiaa ja näin lisää motivaatiota (Evansin 2015, 70 mukaan Jang, Reeve & Deci, 2010). Evans (2015, 70) tukee tätä ajatusta artikkelissaan Bonneville-Royssyn, Vallerandin, & Bouffardin (2013) esittelemän tutkimustuloksen avulla, jossa todettiin korkeamman autonomian tukemisen tason yliopisto-opetuksessa johtavan opiskelijoiden opiskelu- tai soittointohimoon ja sitkeyden kasvuun. Toinen tutkimus, joka puhuu autonomian puolesta musiikinopiskelussa ja opettamisessa on Renwickin ja McPhersonin (2002) tutkimus nuoresta opiskelijasta. Tutkimus kuvaa erityisen hyvin autonomian tukevaa vaikutusta oppilaan oppimisstrategioiden kannalta. Tutkimuksessa oppilaan motivaatio, harjoitusmäärä ja -laatu paranivat sen seurauksena, että opettaja antoi hänen soittaa oppilasta miellyttävää kappaletta. Hänen harjoitusstrategiansa paranivat eikä hän enää

soittanut kappaletta päättömästi läpi niin kuin hän teki aiemman ohjelmistonsa kanssa, vaan käytti parempia tekniikoita kuten hyräilyä, teki oikeita toistoja, harjoitteli oikeanlaisissa tempoissa sekä osasi kontekstoida fraaseja. Vapaus valita ohjelmistoa selittää siis tätä merkittävää eroa hänen harjoittelunsa määrässä ja tehokkuudessa (Evansin 2015, 70–71, mukaan Renwick & McPherson 2002).

Opettaja voi hyödyntää itsemääräämisteoriamonin tavoin oppilaan motivaation lisäämiseksi. Esimerkiksi autonomian kokemusta oppilaassa voi lisätä antamalla tämän päättää, mitä kappaletta hän haluaa soittaa tai mikä on hänen tavoitekappaleensa esimerkiksi joulukonserttiin. Näin oppilas saa tunteen siitä, että voi itse vaikuttaa siihen mitä hän tekee. Tällöin hänen mielenkiintonsa harjoitteluun kasvaa hänen saadessaan soittaa sellaista ohjelmistoa, josta hän nauttii. Pienten tavoitteiden lisääminen tunnilla ja harjoittelussa lisää oppilaan pystyvyyden tunnetta tehtävien onnistuessa. Pystyvyyden tunne ja usko siihen, että omat kyvyt ja taidot kehittyvät harjoittelemalla auttaa opiskelijaa motivoitumaan ja näin onnistumaan tavoitteissaan. Opettajan vastuulla onkin antaa sellaisia tehtäviä, jotka hän tietää oppilaansa saavuttavan. Tällaisia tehtäviä voi olla monia, esimerkiksi pienet tavoitteet lyhyellä aikavälillä kuten läksyt ja tekniikkaharjoitukset sekä isommat tavoitteet pidemmällä aikavälillä kuten konsertit ja matineat.

Oikeanlaisen kannustavan ja positiivisen palautteen merkitys on oleellista tavoitteiden täyttymisen kannalta. Oppilaan motivaatioon vaikuttavat myös muut opiskelijat, yhdessä tekeminen ja vanhempien tuki. Oppilas voi innostua todella paljon soittamaan orkesterissa tai pienemmässä yhtyeessä, jossa on kivaa kavereiden kanssa ja soittajat ovat suunnilleen samaa tasoa. Kuten yllämainituissa tutkimuksissa todettiin vanhempien tuki, osallistuminen sekä kiinnostus lapsen harrastusta kohtaan on varsinkin harrastuksen alkutaipaleella tärkeää lapsen motivaatiota ja kehittymistä ajatellen. Opettajan ja vanhempien yhteistyö rakentuu vanhempien kotona antamasta tuesta, josta opettajan ja vanhempien on hyvä olla samalla taajuudella ja vanhempien on mahdollista saada ohjeita sekä työkaluja lapsensa motivoimiseen opettajalta.

2.5 Minäpystyvyysteoria

Albert Bandura (1977) esitti motivaatioteorian minäpystyvyydestä, jossa motivaation lähteenä toimii ihmisen usko omiin kykyihinsä järjestää ja toteuttaa toiminta ongelman ratkaisemiseksi tai tehtävän toteuttamiseksi. Ihmisen ja yksilön omat uskomukset kyvyistään tai kyvyttömyydestään tietyissä tehtävissä voivat merkittävästi vaikuttaa lopputulokseen ja tehtävän etenemiseen tai jonkun asian oppimiseen. Joillakin ihmisillä on hyvinkin vahva tunne omasta pystyvyydestään, kun taas toiset eivät usko, että selviävät helpoimmistakaan heille asetetuista tehtävistä. Seppäsen (2018, 88) mukaan minäpystyvyysteoria keskittyy oleellisesti sosiaalisten kokemusten ja niin sanotun mallioppimisen rooliin oman minäpystyvyyden eli itseluottamuksen kehittämisessä.

Bandura esittää neljä lähdettä minäpystyvyydelle: menneet saavutukset, sijaiskokemukset, ympäristön palaute ja emotionaalinen tila. Menneet saavutukset lisäävät luonnollisesti luottamusta omaan tekemiseen ja kykyihin. Ihminen, joka kokee minäpystyvyyttä on motivoitunut tavoittelemaan unelmiaan, sillä hän uskoo pystyvänsä saavuttamaan ne niin kuin on aikaisemminkin pystynyt. Sijaiskokemuksilla tarkoitetaan malliesimerkkiä esimerkiksi lähipiiristä, jossa joku onnistuu henkilön omaa tavoitetta vastaavassa tehtävässä ja näin motivoi ja rohkaisee henkilöä itseään samalla tavoin yrittämään saavuttaa omia tavoitteitaan. Minäpystyvyysteorian mukaan ympäristön palautteella on suuri vaikutus motivaatioomme. Positiivinen palaute ja kannustus auttaa meitä jaksamaan ja yrittämään entistä kovemmin, toisaalta kielteinen ja epäasiallinen kommentointi taas syö motivaatiota ja lannistaa meitä. Emotionaalinen tila taas tarkoittaa taitoa, jonka avulla ihminen voi vaikuttaa omaan tunnetilaansa esimerkiksi tulkitsemalla sitä siten, että tunnetila vaikuttaa omaan pystyvyyden tunteeseen positiivisesti. (Seppänen 2018, 88–89)

Kun yleiset pystyvyyden uskot liittyvät ihmisten universaaleihin tunteisiin kyvyistään, musiikissa taas minäpystyvyys liittyy heidän itseluottamukseensa omista kyvyistä suorittaa hyvinkin spesifi tehtävä, kuten soittaa jokin tietty osa vaikeasta kappaleesta (Renwick & Reeve 2012). Soittajalla voi olla vahva käsitys itsestään hyvänä soittajana, mutta ennen lavalle menoa he usein ajattelevat enemmän sitä, että kykenevätkö he vastamaan esitettävän teoksen teknisiin vaatimuksiin (McPherson & McCormick 2006, 326). Minäpystyvyyden on huomattu olevan vahvasti yhteydessä akateemiseen

menestykseen, sillä se on itsenäinen itse pystyvyyden kognitiosta (Renwickin & Reeven 2012, mukaan Bouffard, Bouchard, Parent, & Larivée, 1991). Tämä efekti välittyi opiskelijoiden parantuneissa oppimisstrategioissa, kuten ajankäytön suunnittelemisessa, sisukkuudessa ja oppilaan taidossa hyväksyä oikea päätelmä. Tätä tutkimustulosta on sovellettu myös nuoriin muusikkoihin, osoittaen minäpystyvyyden antavan hyvän ennustuksen mahdollisesta tutkintomenestyksestä (Renwickin & Reeven 2012, mukaan McPherson & McCormick, 2006).

Bandura (1997) korostaa tutkimuksessaan odotuksien merkitystä motivaatioon. Odotukset voidaan jakaa kahteen eri odotukseen: tuloksiin perustuviin odotuksiin eli esimerkiksi harjoittelun vaikutukseen esityksessä sekä tehokkuuteen perustuviin odotuksiin, jotka perustuvat yksilön omaan odotukseen siitä pystyykö tämä tehokkaasti suorittamaan lopputulokseen vaadittavat toiminnot. Yksilöt voivat siis Banduran mukaan uskoa, että tietty toiminta tuottaa tietyn lopputuloksen, mutta eivät ehkä usko, että pystyvät toteuttamaan toiminnan. Tällainen ajattelu saa usein musiikinopiskelijan epämotivoituneeksi, sillä tunne omasta pystyvyydestä on liian matala. Pystyvyyden tunnetta voi lisätä harjoittelemalla, mallioppimalla, saamalla kannustusta ja palautetta opettajilta ja ystäviltä, onnistumisen kokemuksilla sekä oppimalla säätelemään omia tunteitaan niin, että ne palvelevat pystyvyyden tunnetta. Näin ollen Bandura (1997) esittääkin, että yksilön tehokkuusodotus eli usko onnistumiseen on suuri tekijä yksilön tavoitteen asettamiseen, aktiviteetin valintaan, vaivannäön määrään ja sinnikkyuteen.

Yksilön luottamus omiin kykyihinsä ja tunne omasta pystyvyydestä on yksi suurimmista motivaatiolähteistä varsinkin soittajan kannalta. Se on samalla yksi suurimmista tekijöistä onnistumisen kannalta, sillä on vaikeaa onnistua, jos ei luota itseensä tai pystyvyyteensä. Kun omaa vahvan minäpystyvyyden tunteen, jaksaa ottaa vaikeampiakin haasteita vastaan. Opettajan merkitys positiivisen minäpystyvyyden rakentamisessa palautteenannon, kannustuksen ja tavoitteiden asettelun kautta on suuri. Keskustelun ja reflektion kautta voidaan rakentaa oppilaan itseluottamusta ensin kartoittamalla realistinen tilanne missä ollaan ja mitkä ovat oppilaan odotukset itseltään. Näin voidaan yhdessä suunnitella opettajan johdolla esimerkiksi sopiva harjoitusohjelma, jonka tavoitteet ovat realistisia ja oppilas pystyy ne saavuttamaan ja lisäämään näin pystyvyyden tunnettaan. Vahva pystyvyyden tunne on yksi suurimmista tekijöistä onnistumisen kannalta, sillä se lisää yksilön itseluottamusta, motivaatiota, harjoittelun

tehokkuutta ja keskittymistä, joiden avulla esimerkiksi konsertissa onnistuminen on helpompaa.

2.6 Attribuutioteoria

Weinerin (1986) kehittänyt attribuutioteoria on ollut yksi suosituimmista motivaatioteorioista jo pitkään. Attribuutioteoriassa korostuvat yksilöiden omat selitykset onnistumisiinsa ja epäonnistumiinsa. Syyt onnistumiseen ja epäonnistumiseen indentifioidaan usein kyynä, vaivannäkönä, tehtävän vaikeutena ja yksilön tuurina (Rosevear 2010). Oppilaiden vanhetessa edellä mainituista painottuu enemmän kykyattribuutiot kuin vaivannäön attribuutiot (Austin & Vispoel 1998.). Attribuutioteoria yhdistetään usein edellä mainittuun Banduran (1977) minäpystyvyysteoriaan, joka keskittyy uskomuksiin ja oletuksiin yksilön pystyvyydestä tiettyyn tehtävään.

Sana attribuutio itsessään tarkoittaa havaittua syytä tai seurausta, jonka avulla yksilö perustelee itseensä liittyvää tilannetta tai tapahtumaa. Attribuutioteoria sisältää kolme eri ulottuvuutta, jotka ovat sijainti, pysyvyys ja kontrolloitavuus. Sijainti voidaan jakaa joko ulkoiseen tai sisäiseen sijaintiin. Ulkoisessa sijainnissa ihminen etsii selitystä tapahtumiin toisista ihmisistä ja sisäisessä taas lopputulos tai syy nähdään johtuvan tekijästä itsestään. Seppäsen (2018, 84) mukaan on hyvä huomioida, ettei yksilön kokemus syystä tai seurauksesta ole välttämättä sama mitä se todellisuudessa on. Pysyvyys ilmaistaan teoriassa tilapäisenä tai pysyvänä, jossa tilapäinen tarkoittaa sitä, että ihminen selittää itselleen tapahtuman olleen kertalaatuinen ja tulos voi muuttua uudella yrityksellä erilaiseksi. Pysyvyyteen liittyvä selitysmalli taas saa henkilön kajoamaan ominaisuuksiinsa, joilla hän selittää epäonnistumistaan esimerkiksi huonoilla taidoillaan. Kontrolloitavuus on henkilön kokemus tai tieto siitä, kuinka paljon hän pystyy vaikuttamaan tehtävän lopputulokseen tai prosessiin. Kun ihminen kokee pystyvänsä hänelle asetettuun tehtävään, hänen motivaationsa kasvaa, hallinnan tunne lisääntyy ja sitoutuminen tehtävää kohtaan vakiintuu. (Seppänen 2018, 84)

Attribuutiosta ja sen vaikutuksesta oppimiseen puhutaan myös vahvasti musiikkikasvatuksen piirissä. Hallam (2002, 237) viittaa artikkelissaan Chandlerin,

Chiarellan ja Aurian (1988) tekemään tutkimukseen, jossa tutkittiin muun muassa niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen tuleeko opiskelija jatkamaan instrumenttiopintojaan. Tutkimuksessa selvisi, että ne opiskelijat, jotka olivat enemmän tyytyväisiä tämänhetkiseen suoritustasoonsa, nauttivat soittamisesta enemmän, uskoivat, että soittotekninen tietämys on tärkeä tekijä suorituksessa, harjoittelivat enemmän sekä uskoivat jatkavansa instrumentin soittoa pidempään. Lisäksi he pyrkivät edistymään musiikkiryhmässään, liittivät onnistumisen kykyihinsä eivätkä vain hyvään onneen, pitivät omaa yrittämistä tärkeänä tekijänä, arvostivat opettajan apua sekä uskoivat, että instrumentin soittaminen on ylipäätään tärkeää ja arvokasta. Näiden asioiden johdosta nämä opiskelijat jatkoivat instrumenttiopintojaan.

Toisessa tutkimuksessa Vispoel ja Austin (Hallamin 2002, 238 mukaan Vispoel & Austin 1993) tutkivat opiskelijoiden oppimisstrategian vaikutusta ja sen attriboitumista siihen epäonnistuiko vai onnistuiko suoritus. Tutkimuksessa huomattiin, että ne opiskelijat, jotka selittivät epäonnistumistaan suhteessa huonoihin oppimisstrategioihinsa tai puutteelliseen panostukseen, odottivat kehittävänsä suoritustaan, jos he panostaisivat lisää ja osaisivat kehittää oppimisstrategiaansa paremmaksi tulevaisuudessa. Kun epäonnistuminen taas selitettiin vain yrityksen puutteella, opiskelijat todennäköisesti yrittivät kovemmin tulevaisuudessa, mutta eivät välttämättä parantaneet oppimisstrategioitaan. Tuloksissa havaittiin, että juurikin oppimisstrategian puutteen huomaaminen ja sitä myöten sen edelleen kehittäminen on tehokkain keino oppilaan suorituksen parantamiseen. Samassa tutkimuksessa tutkittiin myös opiskelijoiden tunnereaktioita onnistumiseen ja epäonnistumiseen. Negatiiviset tunteet kuten viha, tuohtumus ja syyllisyys epäonnistunutta suoritusta tai suorituspalautetta kohtaan johtivat todennäköisemmin positiivisempaan tulokseen tulevaisuudessa. Tämä kuitenkin päti vähemmän häpeän ja nolostumisen tunteiden kohdalla. Niiden kohdalla, jotka osallistuivat ryhmäopetuksen sijaan yksilöopetukseen, reagointi epäonnistumiseen oli voimakkaampaa. Tämä päti erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, jotka selittivät epäonnistumistaan omien kykyjensä puutteella. Tätä voidaan selittää instrumentin soittamisen henkilökohtaisuudella soittajalle. Vaikka edellä mainitut tunteet viha, tuohtumus ja syyllisyys, olivat tutkimuksessa todettu opiskelijaa yleisesti motivoiviksi, samaa etua ei havaittu näkyvästi instrumenttiopiskelijoiden kohdalla. Tunnepitoisilla reaktioilla epäonnistumiseen vaikutti olevan heille motivaatiota heikentävä vaikutus. Kun näitä tutkimuksia tarkastellaan yhdessä ne osoittavat onnistumisen merkitystä

motivoitumisessa. Kun yksilö epäonnistuu, on tärkeää tehdä oikeita attribuutioita eli selityksiä, jotka palvelevat ylläpitäen yksilön musikaalista itsetuntoa.

Attribuutioteorian periaatteet ovat hyvin nähtävissä musiikinopiskelijoissa heidän puheessaan ja tavassaan käsitellä onnistumisiaan ja epäonnistumisiaan. Kun tutkitaan musiikinopiskelijoiden tapaa selittää tapahtumia tai omaa motivaatiotaan suhteessa soitto- tai oppimistapahtumaan, voidaan sitä tarkastella attribuutioteorian kautta. Oma kokemus on suuressa osassa reflektiota varsinkin konsertin jälkeen, kun tapahtumaa selitetään esimerkiksi oman harjoittelun puutteena tai esiintymisjännityksenä. On myös tyypillistä, että opiskelija saattaa syyttää omasta epäonnistumisestaan jotain ulkoista tekijää, joka voi olla esimerkiksi häiriötekijä konsertissa, kodin tapahtumat tai ystävien kommentit. Opettajalla on mahdollisuus auttaa oppilastaan objektiivisena tarkkailijana, sillä usein omat havainnot ja tulkinnat eivät vastaa absoluuttista totuutta tapahtumasta. Tällöin opettaja osaa antaa oikeat keinot harjoitteluun ja ohjata oppilaan keskittymistä musiikkiin ulkoisten seikkojen sijaan. Kuten edellä mainituista tutkimustuloksista voidaan päätellä, voi attribuutiot kääntää itselleen voimavaraksi kehittymistä varten, jos niitä lähtee purkamaan observoiden ja oppimisstrategiaa priorisoiden. Usein ratkaisu löytyy työskentelytavasta, eikä yleensä liity oppilaan kyvyttömyyteen tai jonkin taidon puutteeseen. Tällaista rauhallista järkipäistä tutkiskelua harjoittamalla voi oppia paljon siitä, mitkä asiat toimivat omassa oppimisessä sekä esiintymisessä ja mitkä taas eivät. Opettajan on tärkeää auttaa oppilastaan ylläpitämään motivaatiota myös epäonnistumisen sattuessa, jottei tilanteessa havaittu attribuutio jää pysyväksi tai oppilas ala syyttämään ominaisuuksiaan. Tällöin on mahdollista kääntää havaittu syy vain tilapäiseksi sattumaksi, jonka jälkeen on mahdollista motivoitua uudestaan seuraavaan haasteeseen.

Omiin jumittuneisiin ominaisuuksiin vetoaminen varsinkin kielteisessä muodossa on hyvin vaarallista kehittymiselle ja motivaatiolle eli näin ollen myös onnistumiselle. Oikeanlaisen harjoittelun ja mielentilan myötä oppilas voi myös vastaavasti saada kontrollintunnetta tehtävän saavuttamisesta, mikä lisää sitoutuneisuutta ja tuottaa hyviä tuloksia sekä mielihyvää. Opettaja voi vaikuttaa tähän esimerkiksi antamalla oikeanlaisia harjoitteluohjeita ja kappaleita, joissa tavoitteet ovat saavutettavissa, mutta silti haastavia. Attribuutioteoriaan liittyvä sisäinen puhe henkilön selittäessä syitä ja seurauksia liittyy vahvasti oppimiseen ja oppilaan jaksamiseen. Oikeanlaisen sisäisen puheen vahvistaminen on hyvä tiedostaa jo alusta alkaen, jottei oppilaan päähän pääse kehittymään negatiivista oppimista ja mielialaa haittaavaa ”kaavaa”, joka ei välttämättä

ole todellisuudessa edes totta. Optimistinen puhe omasta kyvykkyydestä, mahdollisuuksista, työnteosta ja kasvusta lisää motivaatiota ja oppimiskykyä, jota opettaja voi vahvistaa palautteenannossa ja muussa puheessaan.

2.7 Odotusarvoteoria

Odotusarvoteoria on Jacquelynne Ecclesin (1983) kehittämä teoria, jonka keskeisimpiä käsitteitä ovat odotukset ja arvotukset. Odotuksilla tarkoitetaan henkilön omia odotuksia siitä, kuinka kyvykäs ja hyvä hän on suorittamaan jonkin tehtävän. Henkilön omat korkeat odotukset omasta kyvykkyydestä lisäävät motivaatiota ja halukkuutta viedä tehtävä loppuun kunnialla. Toisaalta odotukset voivat olla myös epäonnistumisen ennakkointia, jolloin motivaatio on luonnollisesti heikompi. Henkilö näin ollen arvioi ennalta mahdollisuutensa tehtävän onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Tällöin odotukset omasta pystyvyydestä säätelevät henkilön halukkuutta työskennellä tavoitteensa eteen. Arvo-käsitteellä tarkoitetaan sitä, missä määrin henkilö arvostaa kyseessä olevaa tehtävää ja siitä suoriutumista. Tehtävän olleessa henkilölle tärkeä ja mielekäs, on hänen helpompi motivoitua ja sitoutua kuin jos tehtävä olisi välinpitämätön tai ihminen ei uskoisi sen onnistuvan. Arvoon liittyy kolme osatekijää: kiinnostusarvo, hyötyarvo ja tärkeysarvo. Kiinnostusarvo tarkoittaa sitä, kuinka paljon henkilöä kiinnostaa itse tehtävä. Kun mietitään sitä, kuinka hyödylliseksi henkilö näkee tehtävän itselleen, puhutaan hyötyarvosta. Minäkuvaan liittyvä tärkeysarvo kertoo siitä kuinka tärkeänä tehtävän onnistuminen ja siihen sitoutuminen on eli mitä ihminen itse arvostaa ja mitkä ovat hänen periaatteensa. Lisäksi odotuksiin ja arvostuksiin vaikuttaa henkilön ympäristöstä tuleva palaute. Palaute voi joko ruokkia ja synnyttää motivaatiota tai vähentää sitä viemällä henkilön omia odotuksia itsestään alas. (Seppänen 2018, 89–90)

Odotusarvoteorian tutkimuksen mukaan lapsien odotukset ja tunne siitä ovatko he hyviä musiikissa oli yhteydessä harjoitusmäärään sekä musiikkiharrastuksen priorisoimiseen muiden harrastuksien sijaan (Renwickin & Reeven 2012, 153 mukaan Wigfield & Eccles 2000). Renwick ja Reeve viittaavat kirjoituksessaan McPhersonin ja McCormickin (1999) tekemään tutkimukseen, joka tuki omalta kannaltaan myös tätä tulosta: tehtävän arvon todettiin olevan yhteydessä opiskelijoiden sitoutumiseen eri harjoittelun

aspekteihin. Heidän myöhemmässä tutkimuksessaan (2000) tutkittiin tehtävän arvon vaikutusta oppilaiden tutkintotuloksiin. Tutkimuksessa havaittiin, että tärkeimmät tekijät, jotka olivat yhteydessä tutkintomenestyksen ennustettavuuteen, olivat minäpystyvyys ja opiskelijan kokemus tehtävän arvo. Tekijät, joiden perinteisesti oletettiin olevan suuressa roolissa tutkintomenestyksen ennustettavuuden kannalta, kuten harjoitusmäärä ja jännitys, eivät itseasiassa vaikuttaneet sen ennustettavuuteen.

Opettajan näkökulmasta odotusarvoteoria voi näkyä oppilaan motivaatiossa, joko sitä laskevana tai edistävänä tekijänä. Jos oppilaalla on korkeat odotuksen omasta kyvykkyydestä, hän motivoituu helpommin. Odotusarvoteoria liittyy mielestäni suurelta osin siihen, miten hyvin opettaja tuntee oppilaansa. Esimerkiksi opettajan on hyvä pystyä arvioimaan millainen tehtävä olisi oppilaalle mielekäs ja mihin hän tietää oppilaansa pystyvän, vaikka tehtävä olisikin haastava. Oikeanlaisella palautteen annolla on tässäkin hyvin merkittävä osuus, sillä se rakentaa oppilaan positiivista minäkuvaa omasta pystyvyydestä ja toisaalta antaa realistisen kuvan, kun yhdessä pohditaan mitä oppilas jo osaa ja missä on vielä kehityskohtia. Pienemmän oppilaan kohdalla opettaja voi sanoittaa mitä oppilas hyötyy jonkin kappaleen harjoittelusta, jolloin oppilas voi arvottaa kappaleen soittamisen itselleen hyödylliseksi. Kiinnostusarvoa voidaan lisätä kysymällä oppilaan omista mieltymyksistä esimerkiksi musiikin suhteen. Varmasti jokaisesta kappaleesta voi löytää jotain, joka vie oppilasta eteenpäin soitossa. Tärkeää on opettajan oma tietoisuus siitä, että oikeanlaisella puheella ja kannustuksella hän voi lisätä oppilaan odotusarvoa tehtävän onnistumisesta ja näin motivoida ja sitouttaa tätä tehtävään eli esimerkiksi jonkin kappaleen harjoitteluun tai konserttiin valmistautumiseen.

2.8 Motivaatio ja sen tutkiminen musiikin harjoittelussa

Psykologinen tutkimus musiikillisesta motivaatiosta on oikeastaan aina keskittynyt lähinnä motivaatioon oppia soittamaan ja kysymykseen siitä, mikä auttaa oppilasta pysymään soittoharrastuksen parissa (Hallam, 2002, 232). Motivaatio on kiinnostava tutkimuksen kohde musiikissa, sillä se on suoraan yhteydessä harjoitteluun, joka on puolestaan tärkeä määrittävä tekijä soiton ammatillisen tason saavuttamisessa (Hallam, 1997). Mitkä tekijät siis vaikuttavat motivaatioon aloittaa ja jatkaa soittimen opiskelua?

Jotkut yksilöt opiskelevat musiikkia, koska heidän vanhempansa tai oppilaitos, jossa he opiskelevat olettavat sitä, jotkut taas koska kaverit soittavat ja osa koska ovat aidosti kiinnostuneita tietystä soittimesta tai ylipäättään musiikista. Joitain tutkimuksia on tehty instituution oppimisympäristön odotuksista esimerkiksi yksilön harjoittelua kohtaan (Hallam 2002, 234 mukaan Jorgensen, 1997). Näissä tutkimuksissa välittyi instituutiosta vallitseva arvosysteemi ja eetos, mikä voi suuresti vaikuttaa yksilön henkilökohtaiseen motivaation esimerkiksi harjoitella. Opettajan roolia motivaation edistäjänä on myös tutkittu. Tutkimuksissa opettajan roolista harjoittelun kannustajana havaittiin, että yksilöllisen harjoitussuunnitelman hyödyntäminen (Wolfe, 1987) sekä harjoituspäiväkirjan pitäminen (Wagner, 1975) voivat olla tehokkaita keinoja opettajalle motivoida oppilasta harjoittelemaan (Hallam 2002, 234).

Samankaltaista tutkimusta on tehty myös perheen roolista tukea lapsen motivaatiota. Tärkeäksi tekijäksi on Zdzinskin (1991) tutkimuksen mukaan osoittautunut perheen antama käytännönapu konsertteihin viemisessä ja taloudellisessa tukemisessa (Hallamin 2002, 234 mukaan Zdzinski 1991.). Toisessa tutkimuksessa selvisi, että parhaiten musiikkiopinnoissaan pärjäävät usein sellaiset opiskelijat, joiden vanhemmilla on korkeat odotukset lastensa suoriutumisesta ja vaativat näiden odotusten täyttämistä (Hallamin 2002, 234 mukaan Bastian 1989, Lassiter, 1981). Tämän motivoiva vaikutus liittyy siihen, että lapsi vaikuttaa sisäistävän nämä vanhempien vaatimukset ja tavoitteiden toteutumisesta tulee hänelle tarve itsessään (Hallam 2002, 234).

Kaiken kaikkiaan Hallamin mukaan (2002, 234) tärkein harjoittelumotivaatioon vaikuttava tekijä oli kuitenkin yksilön oma päättäväisyys harjoitella ja soittaa. Hallam (2002, 236) viittaa Kempin (1996) tutkimukseen, jossa Kemp havaitsi kaikista parhaiten musiikissa suoriutuvien olevan itseään motivoivia melkein pakkomielleeseen asti, aivan kuin he olisivat kykenemättömiä erittelemään heidän kehittyvää identiteettiään ja muusikkona olemisesta. Tämä viittaisi siihen, että pitkällä aikatahtimella tärkeää olisikin juuri yksilön oma sitoutuminen musiikkiin itseensä ja motivoituminen sitä kautta. Hallam (2002, 236) viittaa artikkelissaan Slobodan (1991) ehdotukseen siitä, että tällainen sitoutuneisuus saattaa riippua yksilön aiemmin varsinkin lapsuudessa kokemiin tunnepohjaisiin reaktioihin musiikista. Yksilöt, jotka ovat sitoutuneet musiikkiin koko elämänsä ajan, todennäköisesti tuntevat suuria tunteita, jotka liittyvät musiikkiin (Hallamin 2002, 236–237 mukaan Sloboda 1990 ja Manturzewaska 1990.). Manturzewaska ehdottaakin, että kaikella yllä mainitulla eli henkilön luonteella, perheympäristöllä ja

sosiaalikultuurisella tarjonnalla onkin yhdessä vaikutus yksilön musikaalisten mielenkiinnon kohteiden, motivaation ja mahdollisen uran kehitykseen musiikin parissa.

Hallam (2002, 237) kirjoittaa artikkelissaan myös ammattimuusikoiden motivaation jatkuvuuden tärkeydestä, sillä heidän koko uraansa liittyy oleellisesti julkinen esiintyminen ja siihen valmistautuminen. Hän siteeraa artikkelissaan omaa aiempaa kirjoitustaan (Hallam, 1995, 1998b), jossa hän toteaa hyvien harjoitusstrategioiden olevan tärkeitä itsensä motivoimiseen, sillä harjoittelemine ei aina voi olla sisäisesti motivoivaa. Tässä tapauksessa muusikko saa kuitenkin motivaatiota myös ulkopuolelta julkisen esiintymisen antaman paineen muodossa. Myös noviisit kokevat tällaista motivaation vaihtelevuutta suhteessa harjoitteluun (Hallam 2002, 237 mukaan Gellrich et al., 1986; Howe & Sloboda, 1991). Hallam (2002, 237) nojautuu artikkelissaan Gellrichin (1986) identifioimaan kolmeen tasoon saavutuksiin liittyvistä motiiveista, jotka ovat yleinen saavutusmotivaatio, musiikkiin keskittyvä saavutusorientaatio sekä aistillisesteettinen motiivi, joka tarkoittaa soittamisen tuomaa nautintoa ja iloa. Positiivisia vaikutteita harjoitteluun tuovat tutkimuksen mukaan myös lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteet, jotka sisältävät sisäisiä ja ulkoisia motiiveja. Näihin sisältyvät muun muassa halu soittaa muiden kanssa, oman lempikappaleen soittaminen ja opettajien miellyttäminen (Hallamin 2002, 237 mukaan Harnischmacher 1995).

Nämä kaikki edellä mainitut asiat kertovat motivaation tärkeydestä harjoittelussa niin ammattisoittajilla kuin noviiseillakin, sekä selittävät musiikillisen motivaation monimutkaisuutta. Motivaatio voi olla sisäisesti tai ulkoisesti syntyntä, itsesäädelyä tai muiden tukemaa. Sisäiset ja ulkoiset motiivit saattavat johtaa samaan oppimistulokseen. Sisäinen motivaatio voi siivittää henkilön pitkiin harjoittelujaksoihin jo pelkästään soiton ilosta. jotka ovat motivoituneet ulkoisesta säätelystä, saattavat omaksua ajallisesti tehokkaita harjoittelustrategioita oppimisen optimoimiseen ja vähentää sitä kautta harjoitteluun käytettävää aikaa. Molemmilla tavoilla saattaa saada samankaltaisia tuloksia lopulliseen suoritukseen. Jotkut ympäristön vaikutuksista sisäistyvät yksilölle niin, että niistä tulee osa yksilön luonnetta. Tällaisia ovat esimerkiksi asiat, jotka liittyvät varhaisiin musiikillisiin kokemuksiin, oppimisen tuloksiin, minäpystyvyyteen ja siten itseluottamukseen. Kun nämä asiat on sisäistetty ne vaikuttavat motivaatioon jatkaa musiikin parissa. Kuitenkin ammattimuusikkouden luonne vaatii yksilön lujaa sitoutumista musiikkia itseään kohtaan musiikillisen motivaation ylläpitämiseksi. (Hallam 2002, 238-239.)

3 HARJOITTELU

Motivaatioteorioiden jälkeen on onnistumisen opettamisen kannalta syytä kohdistaa katse harjoitteluun. Mitä voimme oppia harjoittelusta, jotta se palvelisi onnistumista? On tärkeää ymmärtää mitä yksittäisiä tekniikoita on olemassa ja miten kokonaisuuden voi integroida tehokkaaksi harjoitteluksi. Kun opettaja opettaa harjoittelemista, palvellaan samalla paljon suurempaa kokonaisuutta ja annetaan oppilaalle työkaluja vaikuttaa omaan oppimiseen ja lopulta oppilas kykenee opettamaan itse itseään. Päivi Arjas (1997, 109) toteaaakin kirjassaan hienosti, että kun tarkastellaan esiintymisen onnistumista esimerkiksi konsertin jälkeen, on usein järkevää palata harjoitushetkeen. Esiintymisen tasoa tulisikin verrata aina vain oman yleisen harjoitteluntasoon, ei itse esiintymiseen. Tässä luvussa esittelen erilaisia näkemyksiä ja tutkimuksia harjoittelusta, sen laadusta, tehosta ja erilaisista tekniikoista, joita opettaja voi hyödyntää opetuksessaan. Lisäksi käyn läpi palautteen ja arvioinnin merkitystä.

3.1 Harjoittelun laatu ja sitoutuminen

Harjoittelun laadusta kirjoittaa Katie Zhukov (2009, 5) artikkelissaan ”*Effective practising: A research perspective*”. Hän viittaa tekstissään Ericssonin, Krampen ja Tesch-Romerin (1993) kehittämään termiin ”tarkoituksellinen harjoittelu”, jossa opettaja valitsee parhaan harjoittelumetodin oppilaalleen ja valvoo harjoittelua diagnosoimalla virheet ja antaa sitten informatiivista palautetta. ”Tarkoituksellinen harjoittelu” yhdistää sellaisia oppimisstrategioita, jotka ovat suunniteltu parantamaan soittajan sen hetkistä tasoa. Ericsson, Krampe ja Tesch-Romer (1993) ehdottivatkin, että luonnolliset kyvyt kuten lahjakkuus ja fyysiset ominaisuudet eivät takaa onnistumista. Ero eksperttien ja amatöörien välillä johtuu eksperttien pitkäaikaisesta tarkoituksellisesta sitoutumisesta omien taitojen kehittämiseen (Zhukovin 2009, 5 mukaan Ericsson, Krampe & Tesch-Romer 1993).

Arjas (1997, 129) nojautuu tekstissään Miklasewskin (1989, 96–97) tekemään tutkimukseen, jossa tutkittiin kilpailuissa menestyneitä pianisteja. Tuloksissa havaittiin,

että palkintosijoille ylsivät ne pianistit, jotka harjoittelivat systemaattisemmin ja säännöllisemmin kuin muut. Harjoittelu oli heille etusijalla muihin velvollisuuksiin nähden ja soittoaika oli vähintään neljä tuntia päivässä. Arjaksen (1997, 129) mukaan tulokset perustuvat työnteon laatuun, tavoitehakuisuuteen ja sitoutumiseen. Tehokas ajankäyttö, eli ajatuksen kanssa harjoittelemisen turhan mekaanisen toiston sijaan on paljon hyödyllisempää, kuin tuntien toistoharjoitukset. Myös Slobodan, Davidsonin, Howen ja Mooren (1996) tutkimuksessa, jota Zhukov (2009, 5) avaa artikkelissaan, todettiin, että hyvin suoriutuvat musiikinopiskelijat käyttivät enemmän aikaa muodolliseen ja ei-muodolliseen harjoitteluun jo hyvin nuoresta iästä alkaen. Nämä samat henkilöt myös osallistuivat enemmän konsertteihin ja kilpailuihin, mitkä motivoivat heitä ylläpitämään ja sitoutumaan jatkuvaan harjoitteluun. Tätä tukee myös McPherson (Zhukovin 2009, 5, mukaan McPherson 1999, 153), jonka mukaan molemmat harjoittelun puolet eli muodollinen ja ei-muodollinen harjoittelu ovat olennaisia tekijöitä jatkuvassa menestyksessä.

Zhukov (2009, 8) esittelee artikkelissaan Hallamin (1997b) tutkimuksen, jossa havaittiin metakognition hyötyjä harjoitteluun. Metakognitiolla tarkoitetaan omaa tietoisuutta ei vain teknisistä tai musiikillisista esityksen osista, vaan myös ongelmista, jotka liittyvät oppimiseen itse, kuten keskittymiseen, suunnittelemiseen, tarkkailuun ja arviointiin. Harjoittelijan pitäisi siis diagnosoida omat vahvuutensa ja heikkoutensa löytääkseen näihin ongelmiin ratkaisuja (Zhukovin 2009, 8 mukaan Jorgensen 2004). Myös McPherson (2005) otti tähän kantaa nuorempien soittajien opetuksessa. Nuoren soittajan kanssa opettajan täytyy tässä tapauksessa pyytää oppilaitaan refleктоimaan omaa tekemistään; mitä he oikeastaan tekevät, miten he tekevät ja mitä he voisivat tehdä eri tavalla.

Tutkimuksessaan Hallam (1997b) sai lisäksi selville, että tehokas harjoittelemisen vaatii tiettyä asiantuntemuksen omaksumista. Hän huomasi, että aloittelijat käyttävät matalan tason harjoittelustrategioita, kuten kappaleen läpisoittamista moneen kertaan, ilman että he pysähtyvät harjoittelemaan niitä kohtia, jotka tarvitsisivat kehittämistä ja näin jättävät virheitä korjaamatta harjoittelun aikana. Vastaavasti ammattilaiset osasivat käyttää hyviä harjoittelustrategioita kuten läpisoittamista löytääkseen vaikeat paikat harjoitellakseen niitä erikseen ja paneutuakseen niihin. Jotta oppilas voisi oppia metakognitiivisia taitoja, opettajan on demonstroitava niitä tunnilla esimerkiksi antamalla yleiskatsaus kappaleesta, identifioimalla kappaleen haasteita, tarjoamalla asianmukaisia harjoittelustrategioita,

yhdistämällä pieniä osia koko kappaleeseen eli demonstroimalla osissa harjoittelua sekä kehittämällä seuraamisprosessia asettamalla tavoitteita ja arvioimalla prosessia. Tulokset viittaavat siihen, että tehokkaan harjoittelun perusteena on kyky seurata ja arvioida omaa edistymistä (Zhukovin 2009, 8, mukaan Hallam 1997a.). Myös McPhersonin (1999) mielestä (Zhukovin 2009, 8 mukaan McPherson 1999) harjoittelun laatua voidaan mitata oppilaan itsesäännöstelyn ja metakognition tason tarkkailun avulla. Oppilaan harjoittelustrategioita voidaan laajentaa harjoitteluun valmistautumisen avulla, seuraamalla kehitystä, korjaamalla virheitä, opettamalla työskentelemään häiriötekijöiden kanssa ja keskittymällä tavoitteisiin. Näitä keinoja opettaja voi mallintaa tunnilla ja käydä oppilaan kanssa keskustelua näistä asioista.

Zhukov (2009, 5) toteaa opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi harjoittelemisen opettamisen. Jopa niitä opiskelijoita, jotka harjoittelevat itsenäisesti paljon on syytä opettaa kuinka käyttää harjoittelu-aikaa tehokkaasti. Opettajan on neuvottava kuinka harjoitella, miten asettaa hallittavissa ja saavutettavissa olevia tavoitteita heidän edistämisekseen sekä seurattava heidän käytännön onnistumistaan ja oppimisstrategioiden toimimista (Zhukovin 2009, 5 mukaan McPherson & Davidson 2002, 154). Opettaja voi helpottaa kotona harjoittelemista, kun hän antaa tarkat ohjeet mitä pitää työstää sekä miten ja miltä tuloksen pitäisi kuulostaa (Zhukovin 2009, 5 mukaan Rosenshine, Froehlich & Fakhouri 2002, 309). Tällaisen järjestetyn harjoittelun on tutkimuksissa huomattu tuovan enemmän positiivisia oppimistuloksia oppilaiden tekniseen tarkkuuteen ja musikaalisuuteen, kuin niin sanotun vapaan eli päämäärättömän harjoittelun (Zhukovin 2009, 5 mukaan Barry 1990;1992.). Myös oppimispäiväkirjan käyttämisellä on huomattu paljon positiivisia tuloksia, sillä sen kautta voidaan tarkastella oppilaan harjoittelutottumuksia sekä huomata hyviä asioita tai epäkohtia (McPherson & Renwick 2001).

3.2 Harjoittelutekniikka

Oikea harjoittelutekniikka tehostaa oppimista ja vähentää näin lavajännitystä. On hyvä tiedostaa, että harjoittelu on muutakin kuin pelkkiä toistoja. Tärkeää tekniikan hallinnassa on henkinen kontrolli eli lihasten kyky toteuttaa aivojen käsky mahdollisimman tarkasti ja nopeasti (Arjaksen 1997, 124 mukaan Galamian 1990). Omien tekemisten

analysoiminen on myös tarpeellinen taito. Jos toistoharjoittelussa jokaisen toistokerran jälkeen mietitään, mikä meni hyvin ja mitä voisi tehdä paremmin, oppiminen muuttuu aktiiviseksi ja kehittäväksi. Kun harjoitteluun sisälletään tällaista aivojen aktiivisuutta, harjoittelu on paljon tehokkaampaa kuin pelkkä lihastyön voimalla tapahtuva toistaminen. Näin myös toistojen määrän ei tarvitse olla huima, kun aktiivinen reflektointi ja keskittymisen suuntaaminen on läsnä (Arjas 1997, 124–126).

Tehokkaan harjoittelun puolesta kirjoittaa myös Zhukov (2009, 6) lainaten Ericssonia (1997), jonka mukaan tehokas oppiminen tapahtuu silloin, kun tehtävä on hyvin määriteltä, se on opiskelijalle tarpeeksi vaativa, kun opettajan palaute on informatiivista, oppilaalla on mahdollisuus kertaukseen ja hänen virheisiinsä tarjotaan apuja. Tehokas harjoittelu sisältää monia eri harjoittelustrategioita, kuten hitaasti soittamista, metronomin käyttöä, mentaaliharjoittelua, rytmien taputtamista, vaikeiden paikkojen identifiointia ja musiikin analysoimista (Zhukovin 2009 6–7 mukaan Barry 1992 & Pace 1992).

Kuten yllä Ericsson (1997) mainitsikin, yksi harjoittelutekniikka on hitaasti soittaminen. Kun harjoitellaan hitaasti, liikkeet tapahtuvat tietoisesti ja tarkasti sekä jäävät muistiin. Oppilas pystyy luomaan musiikillisen ja teknisen kokonaisuuden jo harjoittelun alkuvaiheessa. Hitaasti soitettaessa korva ehtii kuulla kaiken tarkasti ja näin soittoa pystytään kontrolloimaan soittaessa. Lisäksi teos ja nuottikuva voidaan jakaa niin pieniin osiin kuin mahdollista, jolloin se on täysin omaksuttavissa ja hallittavissa. Harjoittelu on suoritettava ajatuksen kanssa oikein. Tällöin aivot ennakoivat liikkeen ja lihakset toimivat sen mukaan. Tietenkään pelkkä hitaasti harjoitteleminen ei yksinään riitä, vaan samaa periaatetta sovelletaan nopeampaan tempoon. Ajatusten on pysyttävä silti mukana, muuten selkeä suoritus ei toteudu. Soittajalla on aina oltava selkeä kuva siitä mitä hän on tekemässä. (Arjas 1997, 129–130.)

Tutkimuksissa on havaittu, että kun muusikko on oppinut kunnolla soittamaan erillisiä pienempiä fraaseja, hänellä on tapana asettaa ne takaisin koko harjoittelemansa kappaleen kontekstiin yhdistelemällä niitä pidempiin osioihin ja fraaseihin (Zhukovin 2009, 7 mukaan Howard, 1928). Zhukov (2009, 7) avaa artikkelissaan tätä samaa Reubartin (1985) kuvaamaa harjoittelustrategiaa, jota hän kutsuu ryhmittelyksi. Ryhmittely on prosessi, jonka avulla pystytään käsittelemään monimutkaisempia ja isompia osia musiikista samalla kun saamme parempaa tietoa sen komponenteista. Toinen

harjoittelustrategia on soiton mallikuunteleminen joko levytä tai opettajan soittamana. Zhukov (2009, 7) nojautuu artikkelissaan Rosenthalin (1984 & 1988) tutkimuksiin, joissa hän huomasi, että pelkästään mallisoiton kuunteleminen oli yhtä tehokasta kuin harjoitteleminen soittimen kanssa. Hän havaitsi myös tutkimuksessaan, että pidemmällä olevat soittajat, jotka käyttivät mallintamista yhtenä harjoittelustrategiana, saivat parempia tuloksia soittonsa tarkkuudessa. Tällaiset tutkimukset nojautuvat Suzuki-opetustyyliin, joka pohjautuu suurilta osin opettajan ja nauhoitusten imitointiin. (Zhukov 2009, 7.)

Mentaaliharjoittelu on myös yksi harjoittelustrategioista. Mentaaliharjoittelu tarkoittaa kognitiivista tai kuvitteellista harjoittelua fyysisestä taidosta ilman lihaksellista liikettä. Mentaaliharjoittelu on erityisen kätevää harjoittelun alkuvaiheessa, kun muodostetaan kokonaiskuvaa kappaleesta, jota soitetaan ja myöhemmin loppuvaiheessa, kun aletaan valmistautua esiintymiseen. (Zhukovin 2009,7 mukaan Connolly & Williamon, 2004.) Mentaaliharjoittelua voidaan käyttää oppimisen ja muistamisen tehostamiseen, se kehittää harjoittelun tehoa ja auttaa vaikeiden teknisten haasteiden mestaroimisessa (Zhukovin 2009,7 mukaan Gabrielsson, 1999). Zhukov (2009,7) esittelee artikkelissaan Coffmanin (1990) ja Rossin (1985) tutkimuksen, jossa he tutkivat suuria ryhmiä korkeamman asteen instrumenttiopiskelijoita, jotka käyttivät erilaisia harjoittelutoimintoja: fyysistä harjoittelua eli tavallista soittamista, mentaaliharjoittelua tai yhdistelmää molempia. Tutkimuksissa selvisi, että molempien harjoittelutekniikoiden yhdistäminen oli paljon tehokkaampaa kuin mentaaliharjoittelu yksinään. Mentaaliharjoittelu yhdessä fyysisen harjoittelun kanssa voi tuottaa monia etuja pidemmällä olevalle soittajalle kuten esimerkiksi harjoitteluajan lyhenemistä. Erityisesti rytmien käsittelyä ja osaamista voi parantaa mentaaliharjoittelemalla ja analysoimalla kappaletta (Zhukovin 2009, 7 mukaan Rosenthal 1988). Tätä tuki myös Tanhauser (1990), jonka mukaan konseptuaalinen, analyttinen lähestymistapa parantaa oppimista ja tehostaa harjoittelu-aikaa. Mentaaliharjoittelun periaatteita ja sovelluksia lähestyn tarkemmin psyykkistä valmennusta käsittelevässä luvussa.

3.3 Tavoitteet ja niiden asettaminen

Harjoittelun tehokkuutta ja harjoitteluun motivoitumista lisäävät oikein mitoitettut tavoitteet eli tieto siitä, mihin harjoittelulla tähdätään. Kaukaiset tavoitteet kuten työpaikan saaminen, kouluun pääseminen tai kilpailuun valmistautuminen antavat tekemiselle suuntaa ja motivaatiota. Lähitavoitteet auttavat tuomaan onnistumisen iloa tekemiseen sekä jäsentävät aikaa ja työmäärää. Tavoitteenasettelua voi selkeyttää miettimällä sopivia tavoitteita pitkälle, lyhyelle ja keskipitkälle aikavälille, esimerkiksi tutkinto vuoden päästä, soittotunti ensi viikolla tai matinea ensi kuussa. Tärkeää on löytää keinot tavoitteiden toteuttamiseksi. Oppimista parantaa selkeä, rauhallinen ja realistinen kuva siitä, mikä on mahdollista ja millaisen työmäärän kukin tehtävä vaatii. On hyvä miettiä, minkälaisilla askelilla on syytä edetä, jotta tehtävä onnistuu ja toteutuu. (Arjas 1997, 101–103.)

Tavoitteen asettelu jää alkeisoppilaiden kanssa opettajan vastuulle. Opettajan on tärkeää informoida oppilaan vanhempia opetuksen ja oppimisen tavoitteista, jotka ovat edellytykset oppilaan edistymiselle. Opettaja suunnittelee jokaisen oppilaan kohdalle mitä tavoitteita tälle lukuvuoden aikana asettaa. Ohjelmisto rakennetaan kehittäväksi, motivoivaksi ja hauskaksi. (Arjas 1997, 103–104.) Tätä tukee Zhukovin (2009, 8) artikkelissa esittelemät Renwickin ja McPhersonin (2002) lapsilla sekä Lehmanin & Papousekin (2003) aikuisilla tekemät tutkimukset, joissa havaittiin, että sekä lapsilla ja vanhemmillä opiskelijoilla mieluiset ohjelmistovalinnat vaikuttivat suuresti harjoittelun systemaattisuuteen ja intensiteettiin. Parhaimmillaan tutkinto voidaan kokea palkintona soittoharrastuksesta. Vanhempien tuki on tärkeää lapsen tavoitteiden saavuttamiseksi ja pitkäjänteiseen työhön ohjaamisen tueksi. Vanhempien oppilaiden kanssa vastuu alkaa siirtyä myös oppilaalle itselleen. Opettajan ja oppilaan tulisi yhdessä miettiä sopivat tavoitteet, sillä usein murrosikäinen laittaa tavoitteensa liian matalalle ja opettaja haluaisi puskea tätä korkeampiin tavoitteisiin, mistä saattaa syntyä ristiriitoja. Opettajan ja oppilaan yhdessä pohtimat tavoitteet auttavat ohjelmiston valinnassa ja näin suunnitellaan myös esiintymisiä ja mahdollisia tutkintoja. Aikuinen opiskelija vastaa itse tavoitteistaan ja niiden asettamisesta. On hyvä tietää mitä haluaa oppia, minne tähtää ja miten haluttuun tavoitteeseen päästään. Ei myöskään pidä unohtaa sitoutumista ja oikeaa harjoittelun määrää. (Arjas 1997, 103–106.)

3.4 Oikeanlaisen palautteen ja arvioinnin merkitys

Palautteen antaminen on olennainen osa oppimista eikä oppimista voi tapahtua ilman arviointia. Oikeanlaisen palautteen saaminen on tärkeää. Hyvä palaute on usein myönteistä, kehittävää ja hyvin mietittyä (Arjas 1997, 107). Myönteinen, kannustava ja motivoiva ulkoinen palaute kehittää ihmisen pystyvyyttä (Seppänen 2018, 55). Arviointia tulee ulkopuolelta opettajilta, vanhemmilta ja ystäviltä tai se voi tulla sisältä, jolloin soittaja itse arvioi ja analysoi esimerkiksi esitystään jälkepäin. Arviointi muuttuu ongelmaksi, jos se tapahtuu väärään aikaan tai liian hätäisesti. Arjas (1997, 107) kirjoittaa kirjassaan siitä, miten arvioinnin tapahtuessa esimerkiksi esiintymisen aikana se voi hankaloittaa esiintymistä. Soittaja rekisteröi jatkuvasti onnistumisiaan ja epäonnistumisiaan, mutta ei yleensä pysähdy miettimään syitä tai seurauksia soiton aikana. Jos soittaja aloittaa arvioinnin yhden virheen jälkeen, syntyy lisää virheitä, sillä soittajan keskittyminen ei enää ole kappaleessa vaan omien virheiden arvioinnissa.

Opettajan on hyvä panostaa esiintymisestä annettavaan palautteeseen. Ilman hyvää palautetta esiintymistilanteen mahdollistama hyöty ja siitä oppiminen jäävät vajaaksi. On tärkeää antaa oppilaan kuulla mikä meni hyvin sekä miksi ja missä on vielä kehitettävää. Positiivisen palautteen antaminen on hyvin tärkeää, sillä usein muistamme omasta soitostamme vain sen, mikä meni pieleen. Olemme kuitenkin niin tottuneita tuijottamaan pelkkiin virheisiin, että harjoittellessakin miellämme onnistumiset helposti sattumaan, mikä taas ruokkii negatiivista asennetta. Vastaavasti onnistumien muistaminen esimerkiksi harjoitustilanteista, antaa varmuutta myös esiintymislavalle, kun muistaa, että on onnistunut aikaisemminkin. (Arjas 1997, 108.) Esiintymisen epäonnistuessa, on hyvä myöntää se rehellisesti ja analysoitava siihen syyt. Lisäksi palautteen antajan tulisi pystyä arvioimaan vastaanottajan mielentila ja kyky prosessoida palautetta. Opettajan rakentavan kritiikin avulla opiskelija voi saada positiivisia ratkaisumalleja virheiden korjaamiseksi seuraavaa kertaa varten. Usein epäonnistumisen syyt löytyvätkin jostain harjoittelussa esiintyvistä ongelmista, ja esimerkiksi uskon puutteesta omaan oppimiseen jo harjoitteluvaiheessa. (Arjas, 1997, 108–109.)

Näin ollen onnistumisen opettamisen kannalta näen oikeanlaisen palautteen elintärkeänä tekijänä. Sen avulla voidaan rakentaa positiivista minäkuva, pystyvyyden tunnetta, auttaa oppimaan ja kehittymään sekä motivoitumaan. Jotta oppilas saisi parhaan

mahdollisen hyödyn palautteesta on opettajan mietittävä se tarkoin etukäteen. Arvioinnin tärkeys korostuu myös sen toteutuksessa. Sen täytyy tapahtua analyttisesti ilman tunnesidettä ja oikeaan aikaan, jotta hyöty oli maksimaalinen. Opettajan on hyvä tiedostaa oppilaan jatkuva sisäinen arviointi, joka voi hankaloittaa keskittymistä ja esiintymistä. Kun ajatukset saadaan takaisin soittoon niin esiintyessä kuin harjoitustilanteessa, on onnistuminen helpompaa. Rakentava kritiikki tukee oppimista, kun se on sanoitettu oikein ja siinä tarjotaan ratkaisuja oppilaan haasteisiin. Ilman rakentavaa kritiikkiä kehittymistä ei tapahdu. Opettajan oma reflektio ja reflektiiviset kysymykset sekä asettuminen oppilaan asemaan auttaa kehittämään arviointia ja palautteen antamista onnistumista tukeviksi tekijöiksi.

4 ESIINTYMISVALMENNUS ONNISTUMISEN OPETTAMISEN TUKENA

Esiintymisvalmennus ja esiintymisjännitys ovat todella laajoja konsepteja, joihin perehtymisestä opettaja voi saada paljon työkaluja omaan työhönsä. Esiintymisvalmennukseen kuuluu monia eri teorioita ja menetelmiä, joiden avulla voidaan lisätä keskittymiskykyä, mentaalista voimaa, itseluottamusta ja kehittää harjoittelua sekä oppimista tehokkaammaksi. Opettajan antama esiintymisvalmennus ja tuki on olennainen osa onnistumisen opettamista, joten tässä seminaarityössä käyn läpi pintaa raapaisten erilaisia esiintymisvalmennuksen keinoja, joita opettaja voi tarpeen tullen hyödyntää oppilaan tukemisessa.

4.1 Esiintymisjännitys

Mistä esiintymisjännitys oikeastaan johtuu? Kirjassaan ”Iloa esiintymiseen –muusikon psyykkinen valmennus” Arjas (1997, 16–17) jakaa esiintymisjännityksen sitä selittäviin teorioihin, jotka ovat kehitysopilliset teoriat, tunne-elämän kehitykseen perustuvat teoriat sekä kognitiiviset teoriat esiintymisjännityksestä. Kehitysopillisissa teorioissa

esiintymisjännityksestä tutkijat korostavat esiintymisjännityksen syntyyn vaikuttavaa primitiivistä alkuperää. Tällainen alkuperä on esimerkiksi ihmisessä syvällä asuva ”taistele tai pakene” -reaktio, joka syntyy tilanteissa, jotka ihminen kokee uhkaavina. Tämän seurauksena ilmenee fyysisiä oireita kuten adrenaliinin lisäerittymistä, aistien terävämpää toimintaa, keskittymiskyvyn paranemista sekä voiman ja nopeuden lisääntymistä. Harmillisesti nämä positiiviselta kuulostavat ominaisuudet voivat vaikuttaa hyvinkin negatiivisesti muusikon esiintymiseen, jos niitä ei osaa hallita ja käyttää hyväkseen. Jännittäjän ongelma onkin usein ylireagoiminen omiin tuntemuksiin ja kokemuksiin. (Arjas 1997, 16–17.)

Toinen jännitystä selittävä teoria on ihmisen tunne-elämän kehitykseen perustuvat asiat. Arjaksen (1997, 17–19) mukaan ihmisen psykologiseen kehitykseen perustuvien teorioiden puolestapuhujat painottavat jännittämisen ilmiöön liittyviä tunteita. Tällainen tunne on esimerkiksi hylätyksi tulemisen pelko. Tällaista pelkoa tuntevat usein sellaiset ihmiset, jotka ovat tottuneet tulemaan arvioituksi suoritustensa perusteella, jolloin heiltä saattaa puuttua kokemus tulla hyväksytyksi ihmisenä. Ihminen kokee siis tulokseen kohdistuvan arvostelun helposti kohdistuvan häneen itseensä, eikä varsinaisesti siihen mitä hän juuri teki tai soitti. Ajatus, jonka mukaan olisi oltava hyvä muusikko ollakseen arvokas ihminen on jännittäjäillä yleinen. (Arjas 1997, 17–19.)

Kolmas jännitysongelmia aiheuttava tekijä on itsetunto-ongelmat. Nämä ongelmat juontuvat usein kasvamisesta ja kasvatuksesta. Soitonopetus voi parhaassa tapauksessa tukea ja edesauttaa lasten ja nuorten myönteisen minäkuvan rakentumista ja kehittymistä (Arjas 1997, 18). Opettajan on tärkeää huomata mitkä asiat auttavat myönteisen minäkuvan rakentumiseen ja mitkä eivät. Esimerkiksi vertailu niin oppilaan kuin opettajan toimesta ei yleensä kannata hedelmää vaan lisää epävarmuutta ja heikentää oppilaan kykenevyyden tunnetta. Oppilaan itsetunnolle on hyvä pyrkiä rakentamaan vahva pohja, jonka avulla tämä pystyy luottamaan omaan oppimiskykyynsä sekä arvostamaan omia taitojaan ja vahvuuksiaan. Näin oppilas myös oppii nopeammin uutta ja pystyy kehittymään soittajana helpommin. Jos itseluottamus on heikko, esiintymistilanteissa on vaikeaa antaa parastaan. (Arjas 1997, 18–19.)

Esiintymisjännitystä voidaan tutkia myös kognitiivisten teorioiden kautta, joiden mukaan ajatukset ja niiden prosessit vaikuttavat esiintymisjännityksen syntyyn. Tällaisia esiintymistä vaikeuttavia ajatusmalleja ovat muun muassa irrationaaliset ajatukset eli niin

sanotut automaattiset ajatukset, epäily, suhteellisuudentajun menettäminen sekä meihin vaikuttaneet kasvatukselliset tekijät. Muusikot saattavat jatkuvasti miettiä millaisia he ovat ihmisinä, muusikkoina ja esiintyjinä sekä tekevät esiintyessään yhtä aikaa havaintoja musiikista ja yleisöstä, mikä vie keskittymistä pois itse tekemisestä. Pelot tai ajatukset siitä, mikä voisi mennä pieleen voivat häiritä keskittymistä ja laskea esityksen tasoa. Psykologit ovat havainneet vastaavan ilmiön muussakin elämässä. Ihmiset pelkäävät ja odottavat pahinta erilaisissa tilanteissa tai tulevissa tapahtumissa. Irrationaaliset ajatukset eli epätodelliset mielikuvat ja ajatukset tulevasta esiintymisestä ovat jännittäjille tyypillisiä piirteitä. Usein tällaiset oppilaat ja soittajat uskovat näiden ajatusten ennustavan esiintymisen lopputulosta ja näin sabotoivat tajuamattaan esitystään. Tällaiset jatkuvat ajatukset vaikuttavat voimakkaasti tunteisiin ja niistä voi seurata jopa fyysisiä oireita kehon reagoidessa niihin. Näiden ajatusten ja tuntemusten jatkuminen soiton aikana vaikeuttaa keskittymistä ja siirtää huomion pois itse soittamisesta, mikä heikentää suorituksen laatua ja hallittavuutta. (Arjas 1997, 19–20.)

Automaattisilla ajatuksilla taas tarkoitetaan niitä ajatuksia, jotka tietyissä tilanteissa putkahtavat mieleen ilman, että niitä varsinaisesti edes ajattelee. Nämä ajatukset ovat syntyneet ihmisen kokemuksista ja huomioista ympäristöstä. Valitettavasti suuri osa näistä ajatuksista on negatiivisia omaa itseä ja osaamistaan aliarvioivia mietteitä. Usein ihminen myös pitää näitä ajatuksia totuuksina omasta itsestään, eikä tule asettamaan näitä kyseenalaisiksi. Nämä ajatukset vaikuttavat oppimiseen ja omaan kokemukseen omasta pystyvyydestä. Keho voi reagoida näihin uskomuksiin synnyttämällä erilaisia jännitystiloja esimerkiksi sormiin tai kurkkuun, jolloin soittaminen ja esiintyminen vaikeutuu entisestään. Itseluottamus omaan osaamiseen tippuu, vaikka todellisuudessa oma taitotaso on paljon korkeampi. Näiden lisäksi tyypillinen ajatuksellinen ongelma on omien taitojen epäileminen, varsinkin silloin kun ne olisivat muissa tilanteissa itsestään selviä. Esiintyjä voi esimerkiksi alkaa kiinnittää huomiota sormiensa liikkeisiin, vaikka aikaisemmin niissä ei ollut mitään outoa tai vaikeaa. Tällöin automatisoituneet liikkeet voivat yllättäen esiintymistilanteessa muuttua epävarmoiksi, mikä aiheuttaa hallitsemattomuuden tunteen esiintyessä. (Arjas 1997, 20–21)

Opettaja voi näitä asioita tiedostamalla auttaa oppilasta tunnistamaan näitä tuntemuksia ja sitä kautta käsittelemään niitä. Pelkästään tieto kehon luonnollisesta tavasta reagoida esiintymistilanteeseen voi auttaa oppilasta käsittelemään jännitystään ja esiintymistilannetta rationaalisemmin. Näitä fyysisiä oireita voidaan vähentää myös

harjoittelemalla esimerkiksi rentoutus, hengitys- ja keskittymisharjoitteiden kautta. Kommunikaatio oppilaan ja opettajan välillä nousee elintärkeäksi, jos esiintymistä vaivaa ikävät ajatukset. Yhdessä pohtimalla voidaan järkipäristää oppilaan ajatuksia. Opettaja voi auttaa oppilasta ohjaamaan ajatuksia ennemmin musiikkiin kuin esiintymistilanteessa esiintyviin tuntemuksiin ja pelkoihin. Positiivisen itsepuheen tukeminen, optimistinen ja kannustava palaute sekä konkreettiset neuvot ajatusten jäsentämiseksi tai kitkemiseksi ovat avainasemassa onnistumisen tukemisessa.

4.2 Esiintyjän psyykinen valmennus

Onnistumisen opettamiseen voi löytää työkaluja urheilijoillekin tutusta psyykkisestä valmennuksesta. Arjas (1997, 37) kertoo käyttävänsä termiä ”psyykinen valmennus” kuvatessaan sitä prosessia, jonka muusikko käy läpi rakentaessaan musiikillista minäkuvaansa ja työstäessään kappaleita ilman soitinta. Tähän prosessiin kuuluu muun muassa mentaaliharjoittelu eli mielikuvaharjoittelu, hengitys-, rentoutus- ja keskittymisharjoitukset sekä observointi eli oman soiton tai toisten havainnointi. Lisäksi Arjas (1997, 38) mainitsee kognitiivisten taitojen merkityksen, joilla tarkoitetaan tapoja, joiden avulla voidaan vaikuttamaan ihmisen minäkuvaan, automaattisiin ajatuskuvioihin, sekä tietoisien- ja tiedostamattoman väliseen työnjakoon. Opettamalla tällaisten itsensä sisältä tulevien psyykkisten häiriötekijöiden hallintaa voidaan saada aikaan isoja muutoksia toiminnon ulkoisessa ilmenemismuodossa. Arjas (1997, 38) painottaakin, että suurin osa psyykkisen valmennuksen menetelmistä ja harjoituksista ovat tavallisia itsensä kehittämistä varten tarkoitettuja harjoituksia, joita voidaan soveltaa musiikkiin ja päinvastoin.

4.3 Psyykkisen valmennuksen menetelmät

Hengitys

Hengityksen tärkeydestä psyykkisessä valmennuksessa puhuu myös Laura Jansson (1990, 91) kirjassaan ”Urheilijan psyykkinen valmennus”. Hengitysharjoitusten avulla opitaan kontrolloimaan omaa hengitystä ja harjoitukset auttavat keskittymään sekä rauhoittumaan. Kun ihminen keskittyy hengitykseensä ja itseensä, hän irrottautuu huomaamattaan häiritsevistä ajatuksista. Hengitysharjoituksia on hyvä tehdä joka päivä, jotta tarpeen tullessa niistä olisi hyötyä. Syvähengityksen avulla saadaan aikaan fysiologisia muutoksia, pari syvää hengitystä saa veren siirtymään vatsan elimistä lihaksiin ja aivoihin (Jansson 1990, 90–91).

Arjas (1997, 45–47) kirjoittaa muusikon hengittämiseen liittyvistä ongelmista. Soittajalla jännityksestä aiheutuvia tavallisimpia oireita ovat hengitysongelmat, joita ovat hyperventilaatio, liian pinnallinen hengitys ja hengittämisen pidättäminen. Tästä seuraa monia ongelmia esimerkiksi puhaltajilla äänenlaadussa, äänen tuottamisessa ja rentouden löytämisessä. Hengityksen jääminen pinnalliseksi voi kaikilla soittajilla soittimesta riippumatta aiheuttaa lihasten väsymistä. Hengitysharjoitusten tarkoituksena on palauttaa ihmisen alkuperäinen luonnollinen kyky hengittää oikein ilman että siihen kiinnitetään jatkuvasti huomiota. Hengitystekniikoita voi käyttää keskittymisen palauttamiseen, sykkeen hidastamiseen ja vaikka teknisen paikan harjoitteluun. (Arjas 1997, 47.)

Rentoutus

Rentoutus on psyykkisen valmennuksen menetelmä, jonka voi oppia harjoittelemalla. Hyvästä rentoutumiskyvystä on monia etuja. Rentoutuminen vapauttaa meissä olevaa energiaa suorituskykyjämme haittaavista tekijöistä (Jansson 1990, 67). Rentoutumisharjoitus rauhoittaa kehoa ja mieltä sekä ympäristön vaikutus ihmiseen pienenee. Rentoutuminen lisää itsetuntemusta, sillä sen avulla voi oppia tunnistamaan ja poistamaan ylimääräistä jännitystä kehosta sekä oppia kuuntelemaan ja havainnoimaan itseään (Arjas 1997, 48-49). Psyykkisen valmennuksen kannalta optimaalisin rentoutustekniikka on sellainen, että tarvittava rentoutumisen aste pystytään saavuttamaan milloin vain ja missä vain. Rentoutumisen asetetta tulisi silti pystyä

säätämään, sillä tavoitteena esimerkiksi ennen soittamista ei ole totaalinen rentoutuminen vaan optimaalisen jännitetilan etsiminen. (Arjas 1997, 48–49.)

Keskittyminen

Ehkä tärkein psyykkisen valmennuksen perusmenetelmistä onnistumisen opettamisen kannalta on keskittyminen ja keskittymään oppiminen. Keskittyminen on edellytys huippusuoritukseen, sillä se saa huomion kiinnittymään siihen mitä juuri sillä hetkellä on tekemässä. Arjas (1997, 52) toteaaakin kirjassaan keskittymisvaikeuksien olevan yksi merkittävimmistä tekijöistä, jotka vaikuttavat muusikoiden esiintymisongelmiin. Huonosta keskittymisestä kielii esityksen aikana mieleen juolahtavat asiaankuulumattomat ajatukset, yleisön reaktioiden seuraaminen ja harjoittelun huono tehokkuus itsessään. Ajatusten suuntaaminen oikein ja tietoisesti häiritsevien ajatusten poissulkeminen ovat taitoja, joiden avulla muusikoiden suurimmat ongelmat saattavatkin jo poistua. (Arjas 1997, 52).

Rentoutumisharjoitukset ovat oikeastaan samalla keskittymisharjoituksia, sillä ne pyrkivät suuntaamaan aisteja yhteen tai kahteen asiaan kerrallaan. Tällöin huomaamatta suljetaan pois tietoisuudesta ylimääräiset asiat ja rauhoitutaan eli keskitytään. Jos harjoittelussa ei pysty keskittymään, ajatukset harhailevat ja työskentelytehokkuus laskee. Keskittymistä täytyy siis harjoitella jo ennen esitystä, sillä esiintymislavalla on mahdollista vain se mitä soittaja on jo ennalta harjoitellut. Tällaisia keskittymisen harjoituksia ovat muun muassa tietoisuuden suuntaaminen johonkin yksityiskohtaan. Oppilasta voi ohjata kuuntelemaan melodiaa, kiinnittämään katse nuottiin, seuraamaan käsiä tai hyräilemään melodiaa äänettömästi. (Arjas 1997, 52–55).

Mentaalinen harjoittelu

Urheiluvalmennuksessa mentaaliharjoittelu on tärkeä osa huippu-urheilijan harjoittelua ja valmennusta. Mentaaliharjoittelu muodostuu liikkeen, liikesarjan, tilanteen tai tilanteiden sarjan kuvittelusta. Mentaalinen harjoittelu perustuu niin sanottuun *Carpenter*-vaikutukseen, mikä tarkoittaa sitä, että urheilijan kuvittellessa tiettyä liikettä syntyy impulsseja eli hermoärsykyitä, jotka etenevät hermoratojen kautta, joita kyseisen liikkeensuorittamiseen tarvitaan. Tällöin kyseiset hermoradat ärsyyntyvät ja liikkeen vaatima hermoratayhteys voimistuu. (Jansson 1990, 93.) Fysiologit Allers ja Scheminzky (1926) (Janssonin 1990, 93 mukaan Allers & Scheminzky 1926) ovat kokeellisesti

todistaneet, että lihasta jännittämällä syntyy yhtä voimakas sähkövirta, kuin vain kuvittelemalla. Tässä on kyse neurofysiologisesta reaktiosta, joka kohdistuu niihin lihaksiin ja lihasryhmiin, joiden avulla harjoittelun kohteena olevia liikesarjoja ja liikkeitä tuotetaan. Mentaalinen harjoittelu on aktiivinen, energiaa kuluttava harjoitus, joka suoritetaan tietoisesti ja systemaattisesti. (Jansson 1990, 93–96)

Musiikissa mentaalinen harjoittelu on myös samankaltaista mielikuvaharjoittelua eli siinä tapahtuu samoja hermoratoja ärsyttäviä fysiologisia tapahtumia kuin urheilijankin mentaaliharjoittelussa. Muusikko voi työstää kappaaleen teknisiä, tulkinnallisia tai esityksellisiä asioita pelkästään jo ajattelun ja kuvittelun avulla. Mentaaliharjoitteluun kuuluu visualisointi eli havainnollinen kuvittelu. Visualisoinnin avulla voi opetella kappaletta nuoteista ennen, kun sitä on edes soittanut. Kun soittaja lukee nuottikuvaa, aivot saavat tilaa käsitellä tietoa ilman, että soitintekniset asiat häiritsevät keskittymistä. Nuotin lukemisen tarkoituksena on saada itselleen selkeä visuaalinen kuva soitettavista sävelistä, fraaseista, dynamiikoista ja liikeradoista. Visualisoituun kuvaan soitosta kuuluu yleensä oman soittimen tuntuman muistaminen. (Arjas 1997, 79–84.)

4.4 Esiintymisharjoittelu

Yleensä esiintymiseen valmistautuminen tarkoittaa monelle sitä, että kappale harjoitellaan teknisesti ja tukinnallisesti. Usein itse esiintymistilannetta taas ei harjoitella vaan vasta esiintymisen jälkeen pohditaan mitä tapahtui. Vaikka kappaleen hyvä harjoittelu vähentää esiintymisjännitystä, ei se poista jännitystä kokonaan. Ongelmat itsetunnossa tai hermostumisen pelko saattavat pilata esityksen. Näiden vuoksi keskittyminen siirtyy pois esitettävästä kappaleesta sitä häiritseviin tekijöihin. (Arjas 1997, 133).

Arjas (1997, 132–135) esittelee kirjassaan keinoja esiintymisen harjoitteluun, joista yksi on tutustua tilaan, jossa esitys tapahtuu. Tällöin soittaja pääsee kokeilemaan akustiikkaa ja saa tuntuman siitä millaista on soittaa kyseisessä tilassa. Näin vältetään myös uuden tilan tuoma säikähdyks, joka voi haitata esiintymiseen keskittymistä. Tilaan suhtautuminen

vaikuttaa ajoittain paljonkin soittajan rohkeuteen esittää musiikkia. Voi olla, ettei soittaja tunne itseään esimerkiksi tarpeeksi hyväksi soittamaan jossain tilassa, mikä ei anna hyviä edellytyksiä esityksen onnistumiseen

Myös niin sanottu auktoriteettipelko saattaa vaikuttaa esiintymiseen eli jonkun tietyn henkilön läsnäolo saattaa aiheuttaa hermostuneisuutta. Epävarmuus lavalla ja häiritsevät ajatukset voivat pilata esityksen, ellei ajatuksia osaa suunnata uudelleen. Tilannetta kannattaa miettiä etukäteen ja kysyä itseltään ketä varten oikeasti soittaa ja miksi jotkut auktoriteetit pelottavat. Soittajan täytyy oppia esiintymään kuten itse tahtoo ja haluaa. On hyväksyttävä, ettei kaikkia kuitenkaan voi miellyttää. Myös mahdollista konserttiaikaa voi miettiä etukäteen ja suunnitella päivän kulun. Jos esimerkiksi tutkinto on aamupäivällä, kannattaa rytmiä harjoittaa ja sopeuttaa jo muutama päivä ennen tutkintoa. (Arjas 1997, 132–135.)

Soittovireen löytäminen kuuluu esitysharjoitteluun. Konserttia voidaan harjoitella järjestämällä simulaatio tärkeästä konsertista eli tehdään samat asiat kuin oikeanakin konserttipäivänä. Näin voi myös testata toimiiko suunnitelma kyseiselle henkilölle, vai tehdäänkö suunnitelmaan muutoksia esimerkiksi lämmittelyajan suhteen. Progressiivinen esitysharjoittelu tarkoittaa harjoittelua, jossa tilannetta vaikeutetaan asteittain. Esimerkiksi harjoiteltuaan jonkin aikaa yksin esitystä, soittaja voi kutsua paikalle pari ystävää, tämän jälkeen esiintyä luokkatunnilla ja sitten konsertissa. On hyödyllistä kirjoittaa jokaisesta kerrasta muistiinpanoja ja näin oppia itsestään ja omista reaktioistaan. Itsensä observointi, analysointi ja kehittäminen auttaa oppimaan ja antaa käsitystä omista heikkouksista ja vahvuuksista. (Arjas 1997, 135–136.)

4.5 Opettajan vastuu

Psykologisten taitojen tärkeyttä opettajan työssä ei pidä aliarvioida. Opettajalla on samankaltainen valta ja vastuu oppilaasta kuin vanhemmilla. Opettajan on hyvä muistaa, että soittaminen on hyvin henkilökohtainen ilmaisumuoto eli siihen kohdistuva arvostelu ja vähättely voivat vaurioittaa syvästi oppilasta. Rehellisyys ja avoimuus esiintymisongelmia kohtaan on tärkeää niin opettajalle kuin oppilaalle. Oppilaan on hyvä

tietää, että ongelma on kuitenkin yleinen ja siihen on saatavilla apua. Opettajan ja oppilaan luottamus ja vuorovaikutus ovat tässä edistymisen tärkeimmät avaimet. Kuten Arjas (1997, 40) painottaa kirjassaan esiintymisjännitystä voi lieventää sisällyttämällä esiintymisiä olennaiseksi osaksi opintoja, mieluiten aivan soittoharrastuksen alusta alkaen. Ryhmätuntien ja luokkamatineoiden avulla voidaan harjoitella esiintymistä ja samalla opettaja voi tarjota tukeaan ja neuvojaan, jos sitä tarvitaan. Opettajan rooli oppilaittensa asennekasvatuksessa on merkittävä. Oppilaan kanssa voidaan yhdessä miettiä esiintymisen todellisia aspektoja ja mittasuhteita sekä siihen liittyvä epäonnistumisen riski on yhdessä puitava läpi. Opettaja voi neuvoja oppilaalle sopivia keskittymisharjoituksia, opettaja voi vahvistaa oppilaan itsetuntoa kannustavalla palautteella ja positiivisella puheella sekä vanhempien oppilaiden kanssa voidaan ottaa mentaaliharjoittelua normaalin soittoharjoittelun tueksi.

5 POHDINTA

Voiko opettaja siis ohjata oppilastaan onnistumaan? Vaikka varsinaista suoraa tutkimusta ei aiheesta taida olla tehty, niin monessa tutkimuksessa sivuttiin jollain tasolla asiaa. Näiden tutkimusten kautta voidaan löytää ajatuksia ja keinoja, joilla opettaja voi ohjata oppilastaan onnistumaan. Tällaisia onnistumiseen vaikuttavia asioita ovat muun muassa oppilaan motivaatio ja sen laatu, harjoittelutekniikka, esiintymisen harjoittelu, oppilaan itsetunto sekä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Mielestäni on hyvin tärkeää, että opettaja pystyy tiedostamaan ja hyödyntämään näitä ajatuksia opettamisessaan oppilaslähtöisesti ja oppilaskohtaisesti. Tällainen oppilaslähtöinen opettaminen ja itsensä kehittäminen opettajana on ehdotonta, jotta pystyy auttamaan oppilastaan parhaaseen suoritukseen ja kehittämään tämän myönteistä asennetta itsestään muusikkona. Ylipäänsä opettajan kiinnostus oppilaan sisäisestä maailmasta, oppimistavasta ja siitä miten oppilas kokee erilaisia tilanteita, on väylä opettajalle ymmärtää soittoon kohdistuvia ongelmia laajemmin.

Onnistuminen liittyy jatkuvaan työntekoon ja motivaatioon. Kun opettaja on perillä erilaisista motivaatioteorioista ja niiden toiminnasta, voi hän hyödyntää niiden tarjoamaa

tietoa työssään. Onnistumista ajatellen on tärkeää tiedostaa, kuinka motivoitunut oppilas on, minkä laatuista motivaatio on ja mitä opettaja voi tehdä motivaation parantamiseksi ja ylläpitämiseksi. Kun opetetaan opiskelijälähtöisesti, oppilaan motivaatiota tuetaan tämän mielenkiintojen ja tarpeiden kautta, mikä lisää oppilaan sitoutumista tehtävään. Autonomian antaminen varsinkin pidemmällä olevilla opiskelijoilla nostaa heidän motivaatiotaan harjoitella, sillä he tuntevat olevansa itse vastuussa oppimisestaan. Koska motivaatio musiikissa näkyy yleensä harjoitteluna, on harjoittelumotivaation ylläpitäminen elintärkeää huippuosaamisen saavuttamiseksi. Toisaalta on hyvä huomata, etteivät edes ammattilaiset ole aina motivoituneita harjoittelemaan; tällöin on hyvä muistuttaa oppilasta systemaattisen työn jatkamisesta. Näin ollen myös oppilaan sitoutuminen itse musiikkiin on hyvin tärkeää. Opettaja voi edesauttaa sitoutumista antamalla oppilaalle mielekästä ohjelmistoa, asettamalla oppilaalle sopivia ja kehittäviä tavoitteita, kuunteluttamalla inspiraationa huippusoittajia, antamalla tilaisuuksia esiintyä ja soittaa yhdessä kavereiden kanssa. Myös harjoittelupäiväkirjan pitäminen motivoi oppilasta.

Tutkimuksessani hyvin tärkeäksi tekijäksi onnistumisen kannalta nousi oppilaan tunne omasta pystyvyydestään. Minäpystyvyys heijastui tutkimuksissa jokaiselle osa-alueelle, niin motivaatioon, harjoitteluun kuin esiintymisvalmennukseenkin. Opettaja voi edesauttaa oppilaan pystyvyyttä kannustamalla, tukemalla tämän positiivista itsepuhetta ja antamalla sellaisia tehtäviä, joihin tietää oppilaansa pystyvän. Tavoitteiden saavuttaminen tukee pystyvyyden kokemusta ja näin motivoi oppilasta ja toisaalta antaa luottamusta omien yritysten onnistumisesta tulevaisuudessakin. Tämän huomaaminen on oppilaalle tärkeä voimavara. Kun oppilaan pystyvyyden tunnetta kehitetään jatkuvasti pienten tavoitteiden kautta, hän saa itsevarmuutta myös esiintymisiin. Silloin kun oppilas omaa hyvän pystyvyyden tunteen, esiintymistilanne on mielekäs, harjoittelemine voi olla jopa hauskaa tutkimista, oppilas jaksaa ottaa vaikeitakin haasteita vastaan ja oppilas myös kehittyy nopeammin. Myönteinen palaute vaikuttaa oppilaan pystyvyyden kokemiseen, harjoittelumotivaatioon ja yleiseen asenteeseen, joten positiivisen kannustamisen voima on merkittävä. Onnistumisen kannalta on elintärkeää kokea pystyvyyttä ja kyvykkyyttä sekä uskoa omaan tekemiseensä.

Oppilaan sisäisen puheen tarkkailu on mielestäni hyvin tärkeä elementti, ja on todella harmillista, että kokemukseni mukaan todella monet opettajat lähes aina sivuuttavat sen. Sisäinen puhe vaikuttaa suuresti oppimiseen ja motivaatioon, kuten esimerkiksi

attribuutioteorian tutkimuksessa on huomattu. On tärkeää, että opettaja osaa auttaa oikeiden syiden löytämisessä esimerkiksi epäonnistumiselle, sillä attribuution aiheuttamat negatiiviset tunnepitoiset huomiot itsestä yleensä alentavat motivaatiota eivätkä johda positiiviseen lopputulokseen. Opettaja pystyy vahvistamaan oikeanlaista sisäistä puhetta jo alusta asti, jottei oppilaalle pääse kehittymään haitallisia ajatuskaavoja. Optimistinen puhe omasta kyvykkyydestä, soitosta ja työnteosta auttavat sisäistä puhetta kehittymään myönteiseksi. Opettaja voi esittää esimerkiksi erilaisia refleктоivia kysymyksiä ja auttaa oppilasta huomaamaan vahvuutensa. Kun opettaja on kiinnostunut oppilaansa sisäisestä maailmasta, on hyvinkin mahdollista, että sisäinen puhe saadaan käännettyä oppilaan hyväksi. Opettajan on hyvä neuvoa oppilasta tarkastelemaan itseään observoiden ja neutraalisti, jotta kehityskohdat ja toisaalta myös hyvin sujuvat asiat selkeytyisivät.

Tutkimuksesta nostaisin selvästi käytännönläheisimmäksi onnistumiseen vaikuttavaksi tekijäksi harjoittelutekniikan ja sen kehittämisen. On elintärkeää harjoitella oikein, jotta onnistuminen olisi ylipäätään mahdollista. Jos esiintyminen epäonnistuu, on hyvä, että ensiksi oppilaan kanssa käydään läpi mitä harjoitushuoneessa tapahtui. Onnistuuko oppilas täysin sielläkään tai harjoitteleeko hän ollenkaan itse esiintymistilannetta? Jos eheää suoritusta ei tule edes yksin harjoitellessa, täytyy opettajan ja oppilaan kääntää katseet oppilaan harjoittelustrategioihin ja -tekniikoihin. Näiden opettaminen on mielestäni yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä. Harjoittelustrategioita ovat erilaiset harjoittelutekniikat kuten rytmeillä soittaminen, hitaasti soittaminen, kappaleen hyräily, imitointi, kappaleiden analysointi sekä mentaaliharjoittelu. Tutkimuksissa huomattiin, että mitä monipuolisemmat harjoittelustrategiat soittajalla on, sitä tehokkaampaa oppiminen on. Opettajan on kyettävä selittämään oppilaalle, miksi jostain harjoittelutekniikasta kuten hitaasti soittamisesta on hyötyä. Oppilaalle on motivoivaa kuulla, että kun jotain tekee ajatuksella ja tarkasti, se parantaa lopputulosta. Myös epäonnistumisen liittäminen oppimis- ja harjoittelustrategiaan eikä omiin kykyihin tai ominaisuuksiin edisti oppilaan kehittymistä ja oli tehokkain tapa parantaa esiintymiseen liittyvää tulosta. Täytyy myös huomioida, että harjoittelun laatu on tärkeämpää kuin määrä, vaikka onkin olennaista saada mahdollisimman paljon tehokasta ja laadukasta työtä aikaiseksi. On hyvä muistuttaa oppilaalle tarkoituksellisesta harjoittelemisesta, jossa on aina mukana määränpää, analysointi ja henkinen kontrolli soittaessa. Opettajan päämääränä on ohjata oppilas sellaiseen pisteeseen, että tälle kehittyy kyky seurata ja

reflektoida omia vahvuuksia ja heikkouksia, sekä ratkaista itse soittoon liittyviä ongelmia harjoittellessaan. Tällaista aktiivista oppimista on hyvä kehittää refleктоivilla kysymyksillä jokaisella tunnilla.

Koska onnistuminen määritellään yleensä esiintymisen perusteella, on opettajan mielestäni tiedettävä jotain esiintymisvalmennuksen perusmenetelmistä. Jos oppilaalla ilmenee ongelmia esiintymisessä, on hyvä, että opettaja osaa tarjota auttavia ratkaisuja. Opettajan on hyödyllistä osata erilaisia keinoja, jolla oppilas pystyy rauhoittumaan ja keskittymään ennen esitystä. Näitä ovat erilaiset hengitysharjoitukset ja rentoutumisharjoitukset. Hengitysharjoituksilla sykettä saadaan alemmas ja pystytään rauhoittumaan. Rentoutumisharjoitusten avulla voidaan parantaa keskittymistä. Tunnilla voidaan yhdessä kokeilla mikä harjoitus toimii parhaiten oppilaan tarpeisiin. Keskittymisen harjoittelu on mielestäni todella tärkeää, sillä sen avulla tehostetaan harjoittelua ja esiintymislavalla ulkoiset tekijät tai häiritsevät ajatukset voidaan sulkea helpommin pois mielestä, jolloin tilaa vapautuu itse soittamiseen keskittymiseen. Tähän ovat hyviä esimerkiksi keskittymisen suuntaamiseen tarkoitetut harjoitukset, jossa keskittyminen suunnataan tiettyyn tehtävään yksi asia kerrallaan. On hyvä huomata, että näitä taitoja pitää harjoitella, jotta ne toimivat esiintymistilaisuudessa.

Johdannossa toivoin työtä myötä kasvavani itse pedagogina ja soittajana. Mielestäni olen sen saavuttanutkin. Harjoittelen paljon monipuolisemmin ja suhtaudun soittamiseen sekä esiintymiseen paljon neutraalimmin enkä niin tunnepitoisesti kuin aiemmin. Epäonnistumisen sattuessa osaan kääntää katseeni harjoitusprosessiin, enkä liitä sitä enää omaan kyvykkyyteni. Luettuani enemmän soittajan sisäiseen maailmaan liittyvistä asioista, kuten irrationaalisista ajatuksista ja niiden käsittelystä, koen että pystyn auttamaan niin itseäni kuin oppilastani viemään keskittymisen suuntaamisen avulla ajatuksia enemmän musiikkiin ajatusten harhailun sijaan. Olen myös ymmärtänyt enemmän positiivisuuden voimasta. Vaikka olenkin todella positiivinen oppilailleni ja ystäväilleni heidän soitostaan ja taidoistaan, kannattaa sama suoda myös itselle. Positiivinen itsepuhe omista kyvyistä ja ominaisuuksista auttaa oppimaan nopeammin ja tukee esiintymistä. Positiivinen minäkuva mahdollistaa huippusuorituksen. Se on myös todella suuri voimavara, varsinkin näin koronapandemian aikana, jolloin tätä työtä kirjoitan.

Kuitenkin laajempaa tutkimusta vaadittaisiin, jotta voitaisiin saada enemmän faktaa ja konkreettisia tuloksia näiden työkalujen käytöstä opetuksessa juuri onnistumiseen ohjaamisen kannalta. Mielenkiintoista olisi nähdä, miten paljon esimerkiksi pohjoismaalaisten musiikkiyliopistojen opettajat ajattelevat juuri onnistumisen ohjaamiseen liittyviä työkaluja ja ratkaisuja vai jääkö oppilas näiden asioiden kanssa enemmän yksin. Kaiken kaikkiaan voin tutkimusten ja artikkeleiden pohjalta todeta, että opettajan aito kiinnostus oppilaasta ja tämän edistymisestä on tärkeää. Onnistumisia seuraa usein onnistumisen kierre, jonka myötä minäpystyvyys ja usko itseen kasvaa. Ihminen on lopulta kuitenkin niin hyvä, kuin hän uskoo olevansa. Itseensä uskova ja luottava soittaja on vakuuttava, eivätkä pienet virheet tai lipsahdukset vaikuta soittamisen kokonaisuuteen. Oppilaan onnistuminen ja oppilaan ohjaaminen onnistumaan, ei ole vain oppilaalle palkitsevaa. Se on todella merkittävää, antoisaa ja kehittävää myös opettajalle.

LÄHTEET

Arjas, P. (1997). Iloa Esiintymiseen -muusikon psyykinen valmennus Jyväskylä: Atena

Seppänen, L. (2018) Motivaatio. Perseelle potkimisen käsikirja. Oulu: Fitra

Salmela-Aro K (2017) ym. Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus

Barry, N. H. (1992). The effects of practice, individual differences in cognitive style, and gender upon technical accuracy and musicality of student instrumental performance. *Psychology of Music*, 20, 112–123.

Barry, N. H. (1990). The effects of different practice techniques upon technical accuracy and musicality in student instrumental music performance. *Research Perspectives*, 1, 4–8.

Bastian, H. G (1989) *Leben für Music. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch) – Begabungen* (Mainz, Germany, Scott).

- Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballentine.
- Bonneville-Roussy, A., Vallenrand, R. J. & Bouffard, T. (2013). The roles of autonomy support and harmonious and obsessive passions in education persistence. *Learning and Individual Differences*, 24, 22–31.
- Chandler, T. A., Chiarella, D. & Auria, C. (1988) Performance expectancy, success, satisfaction and attributions as variables in band challenges, *Journal of Research in Music Education*, 35, 249–258.
- Coffman, D. D. (1990). Effects of mental practice, physical practice, and knowledge of results on piano performance. *Journal of Research in Music Education*, 38 (3), 187–196.
- Connolly, C. & Williamon A. (2004). Mental skills training. In A. Williamon (Ed.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 221–245). Oxford: Oxford University Press.
- Dagaz, M. C (2012). Learning from the band: Trust, acceptance, and self-confidence. *Journal of Contemporary Ethnography*, 41, 432–461.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G. & Sloboda, J. A. (1996) The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 399–412.
- Dweck, C.S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. New York: Psychology Press.
- Dweck, C.S. & Legget, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519
- Ericsson, K. A. (1997). Deliberate practice and the acquisition of expert performance: An overview. In H. Jorgensen & A. C. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental practice* (pp. 9–51). Oslo, Norway: Norges Musikkhogskole.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363–406.

Evans, Paul (2015) Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19, 65–83.

Gabrielsson, A. (1999). The performance of the music. In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (2nd Ed.) (pp. 501–602) New York: Academic Press.

Galamian, I. (1990). *Galamian viulumetodi*. (Seija Salmela, suom.) Valtion painatuskeskus: Helsinki. (alkuper. *Principles of Violing Playing & Teaching* (1985). Prentice Hall Inc. Second Edition.)

Gellrich, M., Osterwold, M. & Schulz, J. (1986) Leistungsmotivation bei Kindern in Instrumentalunterricht. Bericht über eine erkundungsstudie (Children's performance motivation in instrumental teaching), *Musikpsychologie*, 3 33–69.

Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7, 164-173.

Hallam, S. (1995) Professional musicians' orientations to practice: implications for teaching. *British Journal of Music Education*, 12, 3–19.

Hallam, S. (1997) What do we know about practicing? Towards a model synthesizing the research literature, in: H. Jorgensen & A. Lehman (Eds) *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice* (Oslo, NMH-publikasjoner 1997:1, Norges musikhogskole).

Hallam, S. (1997a). What Do We Know about Practicing? Towards a Model Synthesising the Research Literature. In H. Jorgensen & A. C. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental practice* (pp. 179–231). Oslo, Norway: Norges Musikkhogskole.

Hallam, S. (1997b). Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for Education. In H. Jorgensen & A. C. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental practice* (pp. 89–107). Oslo, Norway: Norges Musikkhogskole.

Hallam, S. (1998b) *Instrumental Teaching: A Practical Guide to Be Better Teaching and Learning* (Oxford, Heinemann).

Hallam, S. (2002) Musical Motivation: Towards a model synthesizing the research, *Music Education Research*, 4:2, 225-244, DOI: 10.1080/1461380022000011939

Harnischmacher, C. (1995) Spiel oder Arbeit? Eine Pilotstudie zum instrumentalen Ubeverhalten von Kindern und Jugendlichen, in: H. Gembris, R. D Kraemer & G. Maas (Eds) *Musikpädagogische Forschungsberichte* (Augsburg, Germany, Wißner).

Howard, V. A. (1982). *Artistry: The work of artists*. Indianapolis, Indiana: Hackett Publishing Company

Howe, M. J. A. & Sloboda, J. A. (1991) Young musicians' accounts of significant influences in their early lives 1. The family and the musical background, *British Journal of Music Education*, 8, 39–52.

Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. L. (2010). Engaging student in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 588.

Jorgensen, H. (1997) Time for practicing? Higher level music students' use of time for instrumental practicing, in: H. Jorgensen & A. Lehman (Eds) *Does Practice Make Perfect? Current theory and Research on Instrumental Music Practice* (Oslo, NMH-publikasjoner 1997:1, Norges musikhogskole).

Jorgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. In A. Williamon (Ed.) *Music excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 85–103). Oxford: Oxford University Press

Kemp. A. E. (1996) *The Musical Temperament: Psychology and Personality of Musicians* (Oxford: Oxford University Press).

Lassiter, D. G. (1981) A survey of parental involment in the development of professional musicians, Unpublished Master's thesis, Florida State University, Tallahassee

Lehmann, A. C. & Papousek, S. (2003). Self-Reported performance goals predict actual practice behavior among adult piano beginners. In R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther

& C. Wolf (Eds.) Proceedings of the 5th Triennial Conference of the European Society for Cognitive Sciences of music (pp. 389–392). Hannover: University of Music and Drama.

Manturzewska, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians, *Psychology of Music*, 18, 112–139.

McPherson, G. (1999). What type of practice makes a student perfect? Proceedings of the Australian Society for Music Education XII National Conference, University of Sydney, NSW, Australia, 9–13 July 1999, 149–155.

McPherson, G. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33 (1), 5–35.

McPherson, G. E. & Davidson, J. W. (2002). Musical Practice: mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research*, 4(1), 141–156.

McPherson, G. E. & Renwick, J. M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's music practice. *Music Education Research*, 3 (2), 169–186.

O'Neill, S. A. & Sloboda, J. A. (1997). The effects of failure on children's ability to perform a musical test. *Psychology of Music*, 25, 18–34.

Pace, R. (1992). Productive practising. *Clavier*, 31(6), 17–19.

Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. & Litwack S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 373–410.

Renwick, J. M. & McPherson, G. E. (2002). Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practicing behavior. *British Journal of Music Education*, 19, 173–188.

Renwick, J. M. & Reeve J. (2012) Supporting Motivation in Music Education, *The Oxford Handbook of Music Education*, Vol 1, 143–160

Reubart, D. (1985) *Anxiety and music performance*, New York: Da Capo Press.

Rosenshine, B., Froehlich, H. & Fakhouri, I. (2002). Systematic instruction. In r. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 229–314). Oxford: Oxford University Press.

Rosenthal, R. K. (1984). The relative effects of guided model, model only, guided only, and practice only treatments on the accuracy of advanced instrumentalist's practice. *Journal of Research in Music Education*, 32, 265–273.

Rosenthal, R., Wilson, M., Evans, M. & Greenwalt, L. (1988). Effects of different practice conditions on advanced instrumentalist's performance accuracy. *Journal of Research in Music Education*, 36 (4), 250–257.

Ross, S. L. (1985). The effectiveness of mental practice in improving the performance of college trombonists. *Journal of Research in Music Education*, 33 (4), 221–230

Sloboda, J. A. (1990) Music as a language, in: F. Wilson & F. Roehmann (Eds) *Music and Child Development* (St. Louis, Missouri, MMB Inc).

Sloboda, J. & Davidson, J. (1996). The young performing musician. In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (pp. 107–126). Oxford University Press.

Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A. & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87, 287–309.

Sloboda, J. A. & Howe, M. J. A (1991) Biographical precursors of musical excellence: an interview study, *Psychology of Music*, 19, 3-21.

Tannhauser, R. (1999). Questioning the effectiveness of learning strategies and practice in the instrumental studio towards the new millennium. *Proceedings of the Australian Society for Music Education XII National Conference*, University of Sydney, NSW, Australia, 9–13 July 1999, 191_195.

Vispoel, W. P. & Austin J. R. (1993) Constructive response to failure in music: the role of attribution feedback and classroom goal structure, *British Journal of Educational Psychology*, 63, 110–129.

Wagner, M. J. (1975) The effect of a practice report on practice time and musical performance, in: C.K. Madsen, R. D. Greer & C. H Madsen, Jr (Eds) *Research in Musical Behaviour* (New York, Teachers College Press).

Wolfe, D. E. (1987) The use of behavioral contracts in music instruction, in: C. K. Madsen & C. A. Prickett (Eds) *Applications of Research in Music Behaviour* (Tuscaloosa, Alabama, University of Alabama Press).

Zdzinski, S. F. (1991) Relationships among parental involvement, music aptitude, and musical achievement of instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 40, 114–125.

Zhukov, K. (2009). Effective practicing: A research perspective. *Australian Journal of Music Education*, 1, 3–12.