

Vuorovaikutus kahdenkeskisessä instrumenttiopetuksessa

Tutkielma (kandidaatti)
28.3. 2021

Liisa Kivinen
Musiikkikasvatuksen aineryhmä
Taideyliopiston
Sibelius-Akatemia

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Vuorovaikutus kahdenkeskisessä instrumenttiopetuksessa	24
Tekijän nimi	Lukukausi
Liisa Kivinen	kevät 2021
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
Tiivistelmä	
<p>Tutkimuksessani tarkastelen kahdenkeskisen instrumenttiopetuksen vuorovaikutussuhteita. Tutkin muun muassa sitä, minkälaiset tekijät vuorovaikutuksessa vaikuttavat opiskelijan oppimiseen, motivaatioon ja musiikillisen toimijuuden kehittymiseen kahdenkeskisessä instrumenttiopetuksessa. Lisäksi tarkastelen opettajan pedagogisia taitoja ja opettamisen eettisiä periaatteita vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni ovat:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Miten vuorovaikutukselliset tekijät vaikuttavat soitonopiskelijan musiikilliseen kehitykseen ja motivaatioon?2. Kuinka instrumenttiopettaja voi luoda parhaat mahdolliset olosuhteet musiikillisen toimijuuden rakentumiselle? <p>Tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ovat vuorovaikutus, motivaatio, auktoriteetti ja musiikillinen toimijuus. Tutkielmassani tarkastelen instrumenttiopetusta sosiokulttuurisen oppimissuuntauksen näkökulmasta, sillä se korostaa vuorovaikutusta ja sosiaalista kanssakäymistä osana oppimista ja opettamista. Sosiokulttuurinen oppimissuuntaus määritellään usein myös osana kognitiivisen ja pragmatistisen oppimissuuntauksen synteisiä, jonka vuoksi se tarjoaa näkökulmia myös tarkastellessa soittotaidon kehittymistä ja oppimaan oppimista.</p> <p>Tutkimukseni on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Tutkimusaineistoni muodostuu tieteellisistä julkaisuista musiikkikasvatuksen, oppimispsykologian ja kasvatustieteiden kentältä. Vertailen ja yhdistelen näiden tutkimusten tuloksia ja muodostan niistä synteesiä.</p> <p>Tutkimukseni tulokset osoittavat, että opettajan vuorovaikutustaidoilla on suuri merkitys opiskelijan soittotaidon kehittymiseen, motivaation syntymiseen ja säilymiseen, sekä opiskelijan musiikillisen toimijuuden rakentumiseen. Opiskeleminen ja oppiminen ovat vahvasti sidoksissa sosiaaliseen kanssakäymiseen ja sosiaaliin oppimisympäristöihin. Toimivassa vuorovaikutuksessa opiskelijan kokee olevansa hyväksytty ja arvostettu, opiskelijan itsetunto kasvaa ja opiskelija saa musiikista positiivisia oppimiskokemuksia. Vaikka vuorovaikutukseen osallistuu aina ainakin kaksi ihmistä, päävastuu hyvästä vuorovaikutuksesta on opettajalla.</p>	
Hakusanat	
vuorovaikutus, instrumenttiopetus, musiikkikasvatus, sosiokulttuurinen oppiminen	
Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään	
28.3. 2021	

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Keskeiset käsitteet	3
2.1 Vuorovaikutus ja pedagoginen auktoriteetti	3
2.2 Sosiokulttuurinen oppiminen	4
2.3 Oppimaan oppiminen ja musiikillinen toimijuus	5
2.4 Motivaatio musiikin opiskelussa.....	6
3 Tutkimusasetelma	8
3.1 Tutkimuskysymykset	8
3.2 Tutkimusmenetelmä ja -metodologia.....	8
4 Tulokset.....	11
4.1 Opettajan pedagogiset taidot, arvot ja asenteet oppimisen mahdollistajina....	11
4.2 Avoimuus, ymmärrys ja luottamus opettaja -oppilassuhteen rakentajina.....	13
4.3 Pedagogisen auktoriteetin moraalinen ja eettinen vastuu	16
5 Johtopäätökset ja pohdinta	19
5.1 Johtopäätökset	19
5.2 Pohdinta.....	21
5.3 Luotettavuustarkastelu	23
Lähteet.....	25

1 Johdanto

Soittoharrastuksen tarjoamat onnistumisen kokemukset, soittotaidon kehittyminen, sekä musiikillisen itsevarmuuden kasvaminen ovat monilla musiikin harrastajilla niitä tekijöitä, jotka kannustavat pitkäjänteiseen työhön musiikin parissa. Ideaalimaailmassa soittotunneilla mennään, ja sieltä palataan hyvällä tuulella, uutta oppineena ja luovuus huipussaan. Monille musiikkia opiskeleville soittotunneilla käyminen saattaa kuitenkin aiheuttaa myös kielteisiä tunteita. Kokemukset osoittavat, että joidenkin opettajien instrumenttitunnit saavat opiskelijan tuntemaan vahvoja hyvänolon tunteita ja onnistumisen kokemuksia, kun puolestaan toisten opettajien tunnit jännittävät tai jopa ahdistavat viikosta toiseen. Kielteiset tunteet liittyvät usein soittotuntien ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen. Kahdenkeskisessä instrumenttiopetuksessa tapahtuvaa vuorovaikutusta on syytä tutkia, sillä huono ilmapiiri soittotunneilla vaikuttaa myös oppilaan oppimiseen ja motivaatioon kielteisesti. (Anttila 2004, 94.) Tuoreiden vuorovaikutuksen tutkimukseen pohjautuvien näkemysten mukaan vuorovaikutus itsessään vaikuttaa kaikkiin oppimistilanteisiin ja sen puitteissa mahdollistuvaan sosiaaliseen toimintaan (Kauppinen 2013, 8). Tutkimuksessani tarkastelen sitä, mitkä erilaiset tekijät opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tukevat oppilaan soittotaidon kehittymistä, motivaatiota, musiikillisen itsetunnon ja toimijuuden kehittymistä, sekä turvallisuuden tunnetta ilmaista itseään musiikillisesti. Tähän näkökulmaan sisällytän myös sen, minkälaisia juurtuneita käsityksiä ja toimintatapoja soitinopetuksen traditiossa esiintyy.

Kahdenkeskisellä, opettaja-oppilasmuotoisella instrumenttiopetuksella on pitkät perinteet soitinopetuksessa ja musiikkikasvatuksessa. Kahdenkeskistä instrumenttiopetusta on vaalittu musiikkioppilaitoksissa, sillä se mahdollistaa opiskelun sekä opetus suunnitelman perusteiden mukaisesti, että opiskelijan huomioimisen yksilöllisesti (Hasu 2018, 101). Jo nuorella soittoharrastuksen aloittaneella lapsella saattaa olla erilaisia käsityksiä soittotuntien sisällöistä ja toimintatavoista. Voidaankin siis sanoa, että opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on soitinopiskelun alusta asti suuri merkitys oppilaan kasvuun musiikillisena toimijana. Kahdenkeskisten opetustilanteiden kautta on myös mahdollista löytää opiskelijan oma ääni, ja näin päästä oppilaan musiikillista identiteettiä tukevan vuorovaikutuksen äärelle. (Hasu 2018, 101).

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on aina ainutlaatuista. Vuorovaikutus syntyy hetkessä ja on riippuvainen kaikista tilanteeseen osallistuvista osapuolista. Koska jokainen vuorovaikutustilanteeseen osallistuva henkilö kokee vuorovaikutustilanteet oman henkilökohtaisen historiansa ja kokemusmaailmansa kautta, voidaan vuorovaikutustilanteet tulkita hyvin monella eri tavalla. Soittotuntien hyvään ilmapiiriin vaikuttaa opettajan ja oppilaan välinen toimiva, lämmin ja kunnioittava suhde. Vaikka vuorovaikutustilanteisiin osallistuu useampi henkilö, vastuu vuorovaikutuksen laadusta on aina opettajalla. (Hasu 2018, 101.) Vuorovaikutuksen laadun, soittotuntien ilmapiirin ja opettajan ja oppilaan välisen kommunikaation tutkiminen on tärkeää, jotta niiden erilaisia merkityksiä ja vivahteita voitaisiin ymmärtää paremmin.

Keskeiset käsitteet -luvussa esittelen tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen. Keskeisiä käsitteitä ovat vuorovaikutus, opettajan auktoriteetti, pedagoginen auktoriteetti, motivaatio, musiikillinen toimijuus ja oppimaan oppiminen. Näkökulmani oppimiseen on sosiokulttuurinen. Tutkimusasetelma -luvussa esittelen tutkimuskysymykseni, avaan systemaattisen kirjallisuuskatsauksen piirteitä ja kuvaan tutkimusprosessiani. Kuvailen myös niitä periaatteita, joiden kautta tarkastelen tutkimukseni eettisyyttä. Tulokset-luvussa esittelen tutkimusaineistosta kokoamani tulokset siitä, millaisia vaikutuksia soittotuntien vuorovaikutuksella on soitonopiskelijaan, ja kuinka soittotuntien ilmapiiriä rakennetaan niin, että oppiminen ja motivaatio pääsevät rakentumaan vapaasti. Lopuksi esittelen tuloksista tekemäni johtopäätökset, pohdin niiden merkitystä musiikkikasvatuksen kentällä sekä tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja jatkotutkimusaiheita.

2 Keskeiset käsitteet

2.1 Vuorovaikutus ja pedagoginen auktoriteetti

Vuorovaikutuksen katsotaan olevan oleellinen osa niin formaalia kuin informaaliakin oppimista. Arikoski (1999,179) on tutkinut vuorovaikutuksen piirteitä ja jakaa vuorovaikutuksen nonverbaaliin ja verbaaliin, eli sanattomaan ja sanalliseen viestintään. Sanallinen viestintä on puhetta ja informaation jakamista sanojen kautta. Sanattomaan viestinnän puolestaan katsotaan käsittävän kasvojen ilmeet ja kehon liikehdinnän, sekä vuorovaikutuksessa olevien henkilöiden välisen tilan. Arikosken mukaan myös äänenpainoihin ja äänenvoimakkuuteen liittyvät tekijät voidaan laajemmin käsitettynä katsoa osaksi nonverbaalia vuorovaikutusta. Näitä ääneen liittyviä tekijöitä kutsutaan paralingvistiikaksi. Toisenlaista käsitystä vuorovaikutuksesta korostaa Kauppinen (2013), jonka mukaan vuorovaikutus koostuu monista viestinnän muodoista ja rakentuu osaksi laajempaa kommunikatiivista kokemusta vuorovaikutuksen eri osapuolille. (Kauppinen 2013, 19). Kun Arikosken mukaan normaalissa vuorovaikutustilanteessa verbaali ja nonverbaali viestintä tukevat toisiaan ja synnyttävät yhdessä helposti ymmärrettävän kokonaisuuden tai vaihtoehtoisesti syövät toistensa merkitystä ollessaan epäsynkroniassa (Arikoski 1999, 193.), Kauppinen kutsuu onnistunutta viestintää yhteisten asioiden työstämiseksi. Hänen mukaansa autenttisia oppimistilanteita tarkastellessa vuorovaikutustilanteisiin kuuluu kysymyksiä, vastauksia, korjauksia, täydennyksiä, epävarmuuden ilmauksia, toistoja ja tarkennuksia osana vuorovaikutusta. (Kauppinen 2013, 19.)

Auktoriteetiksi kutsutaan henkilöä, joka tietäen tai tiedostamatta vaikuttaa toiseen ihmiseen. Muun muassa Harjusen (2002) mukaan auktoriteettiaseman määrittelyyn vaikuttaa se, minkä ajatellaan olevan vaikutuksen tehtävä ja mihin auktoriteettiasemalla pyritään. Opetuskontekstissa auktoriteettiasema voi tarkoittaa muun muassa toisen henkilön kasvamaan saattamista tai puolestaan tietoista ohjaamista vaativaan tavoitteeseen pääsemiseksi (Harjunen 2002, 113). Tässä tutkimuksessa käytän termiä pedagoginen auktoriteetti. Pedagoginen auktoriteetti yhdistetään sellaiseen henkilöön, jolla on oppimiseen liittyviä päämääriä. Tällöin siis yleensä ajatellaan, että auktoriteetti kuuluu juuri opettajille. Pedagogisella auktoriteetilla on sellaista valtaa, jolla oppiminen voidaan mahdollistaa, ja edistää, mutta myös vaikeuttaa. Toisin kuin auktoriteetti,

pedagoginen auktoriteetti ei kuitenkaan perustu valta-aseman käyttöön, vaan pikemminkin sosiaaliseen vuorovaikutukseen, jonka mahdollistajana pedagoginen auktoriteetti toimii. Harjusen mukaan pedagogisella auktoriteetilla, opettajalla, on ennen kaikkea suuri vastuu oppijan oppimisesta. (Harjunen 2002, 113–117). Tässä tutkimuksessa opettajan auktoriteettiasema ymmärretään nimenomaan vuorovaikutuksen näkökulmasta. Instrumenttiopiskelussa auktoriteettiaseman luonteen voidaankin katsoa olevan muutoksen tilassa.

2.2 Sosiokulttuurinen oppiminen

Tutkimalla ja vertailemalla erilaisia oppimiskäsityksiä pyritään löytämään tarkoituksenmukaisimmat tavat toimia musiikkikasvatuksen kentällä. Tutkittaessa eri oppimiskäsityksiä, tärkeää on huomioida myös sellaiset oppimiskäsitykset, joihin kannattaa kenties suhtautua kriittisesti. Uusien oppimiskäsitysten myötä yksilökohtaiseksi ja kognitiiviseksi toiminnaksi mielletty oppiminen on saanut kilpailevia näkökulmia. Oppimisen sosiaaliset ja kontekstuaaliset ulottuvuudet nähdään tärkeinä vaikuttavina tekijöinä siihen, miten tehokasta oppiminen on ja mitä opitaan. (Kauppinen 2013, 8–9.) Erilaisia oppimissuuntauksia ja -teorioita ovat tutkineet muun muassa Tynjälä, Heikkinen ja Huttunen (2005). Näistä tarkastelen erityisesti sosiokulttuurista suuntausta. Tynjälä ym. määrittelevät sosiokulttuurisen oppimissuuntauksen osana kognitiivisen ja pragmatistisen oppimissuuntauksen synteisiä. (Tynjälä et al. 2005). Näistä sosiokulttuurinen oppimissuuntaus korostaa nimenomaan vuorovaikutusta ja sosiaalista kanssakäymistä osana oppimista ja opettamista (Tynjälä, Heikkinen ja Huttunen, 2005). Opetuksessa tapahtuvaa vuorovaikutusta onkin mielekästä tarkastella osana suurempaa teoriaa ja oppimissuuntausta.

Myös Partti, Westerlund ja Björk (2013) määrittelevät sosiokulttuurisen oppimisen nimenomaan osallistumisena. Sosiokulttuurinen oppiminen on osa niin sanottuja sosikonstruktivistisia- ja sosiokulttuurisia oppimissuuntauksia. Näissä suuntauksissa korostetaan oppimisen kulttuurisidonnaisuutta, vuorovaikutusta, yhteistoimintaa ja yhteisöllisyyttä osana oppimista. Tieto muotoutuu ja saa merkityksiä silloin, kun oppija osallistuu yhteisön eri käytäntöihin. (Partti ym. 2013, 60.) Instrumenttiopettajan näkökulmasta katsottuna sosiokulttuurinen suuntaus näkyy musiikin oppimisen ja musiikin merkityksien monimuotoisuutena, joihin vaikuttavat kognitiivisten taitojen lisäksi

muun muassa musiikillinen- ja sosiaalinen ympäristö (Anttila 2004, 28). Lisäksi erilaisiin musiikillisiin yhteisöihin ja musiikilliseen toimintaan osallistuminen katsotaan sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen ja tämänhetkisen musiikkikasvatuksen tutkimuksen näkökulmasta tärkeäksi osaksi oppimisen ja osallistumisen tavoitteita (Laes 2006, 9).

2.3 Oppimaan oppiminen ja musiikillinen toimijuus

Instrumenttiopetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin vaikuttaa oleellisesti se, minkä opettaja mieltää hyväksi tavaksi oppia uusia taitoja ja sisäistää uutta tietoa. Myös opettajan oma taidollinen ja tiedollinen osaaminen sekä asenteet opittavaa asiaa kohtaan määrittelevät sen, minkälaista oppiminen on. (Kauppinen 2013, 15.) Oppijan metakognitiiviset taidot, toisin sanoen oppimaan oppiminen, eivät kehity itsestään, vaan oppijan kasvun, kehityksen, sekä ympäristön ja vuorovaikutuksen seurauksena. Valtakunnallisessa arviointitutkimuksessa peruskoulun päättövaiheesta (2019) oppimaan oppiminen määritellään tarkoittavan ”oppijan tahtoa ja halua tarttua erilaisiin oppimishaasteisiin sisällöstä riippumatta”. (Kallio, Virta, Kallio, Lempi, Tamm, Ahtiainen & Hotulainen 2019, 207.) Metakognitio, eli oman ajattelun ajatteleminen avittaa näin oppijaa käsittelemään ja tutkimaan omia mielensisäisiä oppimisen prosesseja. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että oppija pystyy kokeilemaan, hyväksymään ja hylkäämään erilaisia oppimisen tapoja opiskelujen edetessä ja olosuhteiden muuttuessa (208).

Musiikillisen toimijuuden käsitteen eri tulkinnoille yhteistä on ajatus siitä, että ihmisellä on kyky musiikilliseen toimintaan, ja että hän pystyy olemaan osana musiikillista ympäristöä (Karlsen 2011, 110; Hasan 2018, 22). Musiikki ja sen parissa toimiminen liittyvät oleellisesti sosiaalisiin tilanteisiin, vuorovaikutukseen ja toimimiseen yhteisöissä, ja siksi voidaan ajatella, että musiikin yhteydessä toimijuuden käsite tarkoittaa musiikillista toimijuutta (Hasan 2018, 22). Karlsen (2011) liittyy musiikillisen toimijuuden ihmisen haluun pyrkiä kontrolloimaan fyysisiä tapahtumia tuottaessa musiikkia instrumentin välityksellä. Lisäksi musiikillinen toimijuus liittyy Karlsenin mukaan vahvasti myös musiikkia opiskelevan kykyyn toimia informaaleissa, eli epämuodollisissa musiikin oppimisympäristöissä ja saada näin oppimiskokemuksia ilman opettajan ohjausta. Koska toimijuuden rakentumisesta musiikinoppimistilanteissa voidaan tarkastella vuorovaikutuksen näkökulmasta, tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä

musiikillinen toimijuus. Kun musiikillista toimijuutta ja muun muassa oppimistuloksia tarkastellaan vuorovaikutuksen näkökulmasta, opettajan ja oppilaan keskinäinen suhde ja hyvä vuorovaikutus nostetaan yksittäisten musiikillisten saavutuksien yläpuolelle (Hasu 2018, 101).

2.4 Motivaatio musiikin opiskelussa

Ihmisen motivaatio syntyy motiiveista, joita ohjaa ihmisen sisäiset yllykkeet, kuten halut, tarpeet ja toiveet (Ruohotie 1998, 36–37). Motivaatio voidaan jakaa kolmeen pääryhmään; sisäiseen motivaatioon, ulkoiseen motivaatioon, sekä vuorovaikutukseen sisäisen motivaation ja ympäristötekijöiden kanssa. Näissä kolmessa motivaatioryhmässä motivaatio nähdään monimutkaisena kokonaisuutena, jossa vuorovaikutus yksilön ja ympäristön välillä muovaavat motivaation syntymistä ja uudelleenjäsentymistä. Uusien motivaatioteorioiden mukaan yksilöllä on mahdollisuus vaikuttaa omaan käyttäytymiseensä, kiistämättä kuitenkin sitä, että ympäristöllä on vaikutusta yksilön toimintaan ja motivaation rakentumiseen. Musiikin opiskelussa sisäisen motivaation synnyttää usein halu oppia soittamaan jotakin instrumenttia. Kun instrumenttiopiskelija osallistuu erilaisiin musiikillisiin käytäntöihin ja yhteisöihin, hän syventää asiantuntijuuttaan ja saa uudenlaisia merkityksiä musiikin opiskeluun (Partti, Westerland & Björk 2013, 62). Uudet merkitykset vaikuttavat puolestaan sisäisen motivaation säilymiseen ja uudelleenjäsentymiseen.

Ympäristö voi vaikuttaa yksilön motivaatioon tietoisesti tai tiedostamatta, muun muassa palkintojen tai rangaistusten kautta. (Hallam 2002, 3–5.) Sisäisen motivaation syntyminen katsotaan usein olevan ihmisen luontaisen kiinnostuksen heräämistä jokin asiaa kohtaan. Tällöin ihminen yleensä nauttii asian tekemisestä ja uuden oppimisesta tekemisen hetkellä. Ajatellaan myös, että sisäinen motivaatio on paras kannustin asian opetteluun jatkamiseen ja uusissa taidoissa kehittymiseen. Ulkoisen motivaation synnyttää puolestaan jokin muu asia, kuin sisäsyntyinen tahto ja kiinnostus. Ulkoisia motivaatiotekijöitä voivat olla esimerkiksi palkinto tai rangaistus, joiden avulla ihminen on valmis tekemään töitä saavuttaakseen palkinnon tai välttääkseen rangaistuksen. (Ruohotie 1998, 37–38).

Ruohotien (1998) näkökulmasta huomionarvoista on myös se, ovatko oppimiseen liittyvät tavoitteet asetettu itse vai ohjaako toimintaa esimerkiksi yhteisön tavoitteet ja normit. Hänen mukaansa sisäinen motivaatio, itseohjautuvuus ja vahva identiteetti auttavat tavoitteiden saavuttamisessa. (Ruohotie 1998, 59). Yhteisöön kuuluminen ja yhteisön asettamiin tavoitteisiin pyrkiminen ja sosiaalisen hyväksynnän hakeminen nähdään puolestaan ulkoisina motivaatiotekijöinä. Erilaisille motivaatioteorioille yhteistä on se, että motivaatio nähdään sekä sisäsyntyisen motivaation että ulkoisten motivaatiotekijöiden synteessä. Tällöin motivaatiota tarkastellaankin vuorovaikutuksena sisäisen motivaation ja ympäristötekijöiden kanssa. (Anttila 2004, 75–76.) Kuitenkin pitkällä aikavälillä sisäiseen motivaatioon liittyy oleellisesti myös välitavoitteet, joita ohjailevat sen hetkiset kiinnostuksen kohteet ja persoonallisuuteen liittyvät ominaisuudet. Välitavoitteisiin voi liittyä myös ulkoiset motivaatiotekijät, esimerkiksi sosiaaliset tavoitteet. (Hallam 2020, 5).

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimuskysymykseni, systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tutkimusmenetelmänä sekä tutkimusaineistoni teemoittelu- ja analyysitavan. Lisäksi kerron, millä hakusanoilla olen hakenut aineistoa tutkimukseeni ja avaan tutkimukseeni liittyviä eettisiä kysymyksiä.

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessani tarkastelun kohteena on vuorovaikutus osana kahdenkeskistä instrumenttiopetusta. Tavoitteenani on selvittää, mitkä tekijät vuorovaikutuksessa tukevat soitonopiskelijan oppimista, motivaatiota ja musiikillista toimijuutta. Tarkastelun alla ovat myös sellaiset vuorovaikutukseen liittyvät tekijät, jotka saattavat puolestaan hankaloittaa oppimista, motivaatiota ja musiikillista toimijuutta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

Miten vuorovaikutukselliset tekijät vaikuttavat soitonopiskelijan oppimiseen ja motivaatioon?

Kuinka instrumenttiopettaja voi luoda parhaat mahdolliset olosuhteet musiikillisen toimijuuden rakentumiselle?

3.2 Tutkimusmenetelmä ja -metodologia

Tutkimusaineistoni koostuu sekä suomalaisesta että kansainvälisestä musiikkikasvatuksen, kasvatustieteiden ja oppimispsykologian tutkimuskirjallisuudesta, tieteellisistä lehdistä (mm. Musiikkikasvatuslehti) sekä musiikkikasvatuksen maisterintutkielmista. Tutkimukseni on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Tavoitteeni on vastata tutkimuskysymyksiini mahdollisimman ajankohtaisen ja kokonaisvaltaisen tutkimusaineiston perusteella, huomioiden myös aineiston aiherajaukset sekä mahdollisen puutteellisuuden. Pyrin perustelemaan tutkimusaineiston avulla myös sitä, miksi aiheeni on tärkeä ja ajankohtainen. (Salminen 2011, 9.) Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin kuuluu muun muassa se, että tutkimusaineistosta ilmenevät asiat voivat olla subjektiivisia, monimutkaisia ja kietoutuneet toisiinsa

tavalla, jossa merkitykset saattavat olla jopa ristiriidassa keskenään. Tähän vaikuttaa esimerkiksi se, että on mahdotonta hahmottaa pelkästään tutkimusaineiston nousseiden seikkojen perusteella näkökulmien taustalla vaikuttavia syy-seuraussuhteita. Pyrin huomioimaan tutkimuksessani ihmisten ja asioiden monimutkaisuuden, sillä ihmiset luovat erilaisissa ympäristöissä erilaisia merkityksiä kohtaamilleen asioille. Tämän vuoksi yritän avata erilaisia aiheeseeni liittyviä näkökulmia mahdollisimman kattavasti ja monipuolisesti. (Juhila 2021, Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet.)

Hakiessani tietoa, olen käyttänyt hakukielenä suomea ja englantia. Hain tutkimusaineistoa tutkimukseeni muun muassa hakusanoilla vuorovaikutus, instrumenttiopetus, musiikinopetus, musiikkikasvatus, interaction, music pedagogy, music education, sosiokulttuurinen oppiminen ja teacher–student relationship. Hain aineistoa sekä erikseen että yhdistellen näitä termejä. Löysin lisää hyödyllisiä lähteitä myös tutustumalla julkaisujen viittausmerkintöihin ja lähdeluetteloihin. Tutkimusartikkelien etsimiseen käytin muun muassa Taideyliopiston Finna-hakukonetta ja tietokannoista ARTO- ja Arca -tietokantoja. Lisäksi etsin tutkimusjulkaisuja Helsingin Yliopiston ja Taideyliopiston kirjastojen painetuista ja sähköisistä materiaaleista.

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen periaatteiden mukaisesti olen seulonut tutkimusaineistoani ja pyrkinyt valikoimaan tutkimuksen johtopäätöksiä varten mahdollisimman laadukasta ja ajankohtaista tutkimustietoa (Salminen 2011, 10). Olen teemoitellut aineistoani neljään kategoriaan; oppimista tukevaan vuorovaikutukseen, oppimista heikentävään vuorovaikutukseen, laajempiin oppimistavoitteisiin instrumenttiopiskelussa ja vuorovaikutukseen instrumenttiopetuksen traditiossa.

Oppimista tukevan vuorovaikutuksen teemaan sisältyy kirjallisuuskatsaukseni teemoittelussa soittotaidon kehittymiseen vaikuttavat tekijät, motivaatioon vaikuttavat tekijät, vapauden ja turvallisuuden tunteeseen vaikuttavat tekijät, sekä oppimaan oppimiseen vaikuttavat tekijät. Oppimista heikentävän vuorovaikutuksen teemaan sisältyy oppimisen haasteisiin sekä kielteisiin tunteisiin instrumenttiopiskelun parissa vaikuttavat tekijät. Laajempien oppimistavoitteiden kategoria sisältää tutkimukseni teemoittelussa niitä asioita, jotka vaikuttavat instrumenttiopiskelijoiden kokemuksiin itsestään mahdollisina elinikäisinä oppijoina. Neljänteen kategoriaan, vuorovaikutus instrumenttiopetuksen traditiossa, olen kerännyt tutkimusaineistoa instrumenttiopetuksen

historiasta. Pedagoginen tietämys on lisääntynyt huomattavasti vuosikymmenten aikana, mutta hyväksi opettajaksi tuleminen ei tapahdu automaattisesti (Anttila 2002, 4). Tämän vuoksi minua kiinnostaa tutkia aihettani myös siitä näkökulmasta, mitkä vanhat ja hyväksi havaitut opetusmenetelmät ovat edelleen käytössä, ja mitkä puolestaan vaativat kriittistä tarkastelua.

Lopullisia tuloksia muodostan kuvailevan katsauksen tavoin laadullisena synteesinä, jossa pyrin saamaan tutkimusaineistoni viittaukset ja näin tulokset olemaan loogisia keskenään (Salminen 2011, 11). Tulosluvussa 4.1 vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, joka on: miten vuorovaikutukselliset tekijät vaikuttavat soitonopiskelijan oppimiseen ja motivaatioon. Erittelen tutkimusaineiston perusteella erilaisia oppimiseen ja motivaatioon liittyviä vuorovaikutustekijöitä. Pohdin myös, miten nämä tekijät näkyvät instrumenttitunneilla ja miten opettaja voi tarjota positiivisesti oppimiseen ja motivaatioon vaikuttavia elementtejä omassa opetuksessaan mahdollisimman kattavasti. Tulosten luvussa 4.2 vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni, joka on: kuinka instrumenttiopettaja voi luoda parhaat mahdolliset olosuhteet musiikillisen toimijuuden rakentumiselle. Tässä luvussa avaan niitä seikkoja, jotka liittyvät musiikillisen toimijuuden rakentamiseen sekä sitä, minkälainen vastuu opettajalla on pedagogisena auktoriteettina tarjota positiivisia musiikin oppimiskokemuksia oppilailleen. Luvussa esittelen joitakin näkemyksiä siitä, minkälainen eettinen ja moraalinen vastuu on pedagogisella auktoriteetilla. Lisäksi tuon esiin, minkälaisia jopa haitallisia käsityksiä oppimisesta ja opetuksesta instrumenttiopetuksen traditiossa mahdollisesti on.

Viimeisessä luvussa esittelen tuloksista tekemäni johtopäätökset, ja pohdin tulosten merkityksiä musiikkikasvatuksen kentälle. Käyn läpi tutkimusaineistosta nousevien näkökulmien valossa, mitkä motivaatioon liittyvät tekijät vaikuttavat musiikillisten taitojen kehittymiseen, motivaatioon, sekä musiikillisen toimijuuden kehittymiseen. Pyrin selittämään, mitä tulosluvussani esille nostamani seikat tarkoittavat opettajan näkökulmasta ja mihin opettajan tulisi kiinnittää huomiota erilaisia oppimisympäristöjä suunnitellessaan ja rakentaessaan. Lisäksi esitän joitakin lisäkysymyksiä ja mietin, mitkä voisivat olla tutkielmani mahdollisia jatkotutkimusaihetta.

4 Tulokset

Tässä luvussa avaan niitä vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat instrumenttiopiskelijan oppimiseen, motivaatioon ja musiikillisen toimijuuden rakentumiseen. Lisäksi avaan kahdenkeskisen instrumenttiopetuksen traditiota vuorovaikutuksen näkökulmasta sekä tuon esiin, minkälaisia asioita traditiosta on jäänyt nykypäiväiseen instrumenttiopetukseen ja mitä puolestaan kannattaa tarkastella kriittisesti.

4.1 Opettajan pedagogiset taidot, arvot ja asenteet oppimisen mahdollistajina

Instrumenttiopettajien pedagogisten taitojen merkitys on lisääntynyt viimeisten vuosikymmenien ajan kiihtyvää vauhtia, ja soitonopettajien koulutukseen panostaminen koetaan alalla tärkeäksi. Vaikka pedagogiset tiedot ja taidot lisääntyvät, ei opettajasta tule niiden avulla automaattisesti taitavaa opettajaa. (Hasu 2018, 90). On opettajan vastuulla, millaisen arvon hän antaa pedagogisille menetelmille ja oppimaan oppimiselle.

Tutkimusten mukaan musiikin opiskelun pedagoginen painopiste on siirtynyt opettajan tiedon siirtämisestä oppilaille yhä enemmän oppimaan oppimisen, sekä elinikäisen oppimisen merkitysten korostamiseen. Vuonna 2009 Southern Cross Universityssä tehdyssä tutkimuksessa PDP:ssä (A Professional Development Program) tutkittiin opiskelijoiden näkemyksiä koulun uudesta opetussuunnitelmasta, jotta saataisiin tietää, mitkä ovat parhaat opetusstrategiat ja oppimisympäristöt musiikin opiskeluun. PDP:n tuloksista voidaan havaita, että koulutuksen tavoitteisiin päästään tarkkailemalla oppilaiden käytöstä ja erilaisia oppimistyylejä, sekä ympäristön vaikutuksia oppilaan oppimiselle. (Mitchell 2020, 103.) Opettajan kohdatessa oppilaansa kokonaisvaltaisina ihmisinä, oppijoina ja musiikillisina toimijoina, voidaankin katsoa opettajalla olevan hyvät mahdollisuudet havainnoida oppilaansa oppimistapoja ja erilaisten oppimisympäristöjen vaikutusta oppimiselle.

Myös metakognitiivisten taitojen kehittymisessä ja oppimaan oppimisessä, on suurelta osin opettajan vastuulla, eli onko opettaja kiinnostunut tutustumaan niihin tekijöihin, jotka ovat hänen oppilaallensa juuri sillä hetkellä parhaiten soveltuvia oppimis- ja opetusstrategioita. Erilaiset oppimistyylit eroavat sekä toiminnaltaan, että tavoitteiltaan.

Kun toiminta ja tavoitteet ovat samalla tasolla opiskelijan soittotaidon ja metakognitiivisten taitojen kanssa, opiskelijan on helppoa sitoutua opiskeluun ja kehitystä taidoissa voi tapahtua hyvinkin nopeasti. Opiskelijan tulisi myös itse tietää, mitkä oppimistyylit sopivat hänelle itselleen ja miten hän voi kehittää niitä erilaisiin tarkoituksiin sopiviksi. (Anttila 2004, 46.) Instrumenttiopetuksessa tämä näkyy instrumenttiopettajan kyvyissä suunnitella oppilaallensa juuri sopivan haastavuustason tehtäviä ja tavoitteita. Opiskelijan näkökulmasta oppimistyylien tuntemus näkyy oppilaan kyvyissä harjoitella itsenäisesti kotiläksyksi saatuja kappaleita, sekä analysoida oppilaalle itselleen mielekkäitä ja tehokkaita harjoittelukeinoja. Opettaja pystyy oman toimintansa kautta kannustamaan oppilaitansa suoriutumaan kärsivällisyyttä ja ponnistelua vaativissa tehtävissä, sekä vahvistamaan heidän kykyänsä nähdä itsensä elinikäisinä oppijoina (Cogdill 2015).

Opettajan antamat merkitykset elinikäiselle oppimiselle näkyvät opettajan toiminnassa myös arvioinnissa. Kahdenkeskisen instrumenttiopetuksen ja siihen sisältyvien esiintymisten arvioinnin perinteitä on kyseenalaistettu ja perinteitä vastaan koetetaan saada muutosta (Encarnacao & Bloom 2020, 6). Enää opettajan ei tulisi arvioida oliko esitys onnistunut vai epäonnistunut, vaan opettajan arviointiin tulisi sisältyä esimerkiksi oppilaan omaa reflektointia muun muassa siitä, mitä oppilas on oppinut, miltä esiintyminen tuntui ja mitä oppilas voisi edelleen kehittää tulevaisuutta varten. Itsearviointitaitojen harjoittaminen on tärkeää. Se, miten opiskelijat sanoittavat onnistumisensa ja epäonnistumisensa vaikuttaa merkittävästi siihen, minkälaista heidän vuorovaikutuksensa on myöhemmin samankaltaisissa tilanteissa (Cogdill 2015). Tärkeää on havainnoida, ajatteleeko oppilas olevansa vastuussa omasta oppimisestaan itse, vai kokeeko hän oppimisen olevan opettajan ohjauksen tulosta (Ruohotie 1998, 9). Elinikäistä oppimista vaaliva opettaja käyttää aikaansa hyväksi todettujen oppimistapojen ja teknikoiden harjoittamiseen oppilaan taidoista ja kiinnostuksesta lähtien, sen sijaan että ohjaisi oppilastaan ainoastaan mahdollisimman hyvin yksittäisiin suorituksiin. Opettajan onkin tärkeää selvittää määrän sijaan oppimisen laatua eli sitä, miten opiskelija on omaksunut opiskeltavia asioita (Ruohotie 1998, 10).

Tarkastellessa oppimista ja vuorovaikutusta sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen näkökulmasta, tärkeäksi tarkastelukohteeksi tulee ottaa myös musiikillisiin oppimisympäristöihin ja -yhteisöihin osallistumisen vaikutus oppimiselle. Tutkimukset osoittavat

yhä enenevässä määrin, että yhteistyöllä ja ryhmäoppimisella on suuria positiivisia vaikutuksia oppimiseen eri musiikin opiskelun alueilla (Encarnacao & Bloom 2020, 6). Menestyminen opiskeluun liittyvissä sosiaalisissa ryhmissä vaikuttavat vahvasti myös opiskelumotivaatioon ja opiskeluun sitoutumiseen. Menestyminen sosiaalisissa ryhmissä voi olla muun muassa hyväksynnän saamista opettajalta tai vertaisopiskelijoilta. Tämä vaikuttaa positiivisesti opiskelijan haluun liittyä erilaisiin oppilasyhteisöihin. (Anttila 2004, 96.) Vaikka instrumenttiopettajan työnkuvaan tai varsinaiseen osaamisalaan ei kuuluisi ryhmäopetus tai muut musiikilliset oppimisympäristöt, kuin kahdenkeskinen instrumenttiopetus, voi opettaja havainnoida oppilaansa tarpeita ja musiikillisia kiinnostuksenkohteita, sekä ohjata opiskelijaansa ottamaan laajasti osaa erilaisiin musiikillisiin yhteisöihin. Vaikka kahdenkeskinen instrumenttiopetus käsittelee usein opetuksen tapahtuvan opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa, sen tulisi tarjota mahdollisuuksia osallistua erilaisiin musiikillisiin yhteisöihin eikä sulkea niitä pois (Partti, Westerlund & Björk 2013, 63).

4.2 Avoimuus, ymmärrys ja luottamus opettaja - oppilassuhteen rakentajina

Soittoharrastuksen pariin päädyttyessä, opiskelijalla on usein jo ennen ensimmäistä soittotuntiaan paljon erilaisia musiikillisia, emotionaalisia ja kulttuurisia siteitä, joihin opiskelijan mieli on kiinnittynyt. Näihin siteisiin liittyy myös arvoja ja normeja, jotka lisääntyvät ja muuttavat muotoaan koko opiskelijan elämän ajan. (Partti, Westerlund & Björk 2013, 61; Kurkela 1994, 319.) Opettajan ja opiskelijan ensikohtaamisella on suuri merkitys sille, minkälainen suhteesta alkaa muodostua (Hasu 2018, 95). Koska opettajan ja oppilaan musiikilliset kokemukset, arvot ja normit ovat muodostuneet eri reittejä, hyvän suhteen luomiseksi ensimmäisessä kohtaamisessa opettajalta vaaditaan avoimuutta, ymmärrystä, sekä hyviä vuorovaikutustaitoja oppilaan tukemiseksi. Hyvä opettaja ottaa huomioon oppilaidensa tiedot, taidot ja elämäkokemukset, ja käyttää niitä apunaan oppimisprosesseissa (Kauppinen 2013,13). Käytännössä tämä tarkoittaa muun muassa iän, kulttuurisen taustan, sekä aiemman musiikillisen osaamisen huomiointia, niin kehitettäessä soittotaitoa, kuin rakennettaessa musiikillista toimijuutta sekä omaa suhdetta musiikkiin.

Positiivisia musiikin oppimiskokemuksia saaneet nuoret musiikinopiskelijat, ovat tavallista alttiimpia uskomaan omiin kykyihinsä musiikin osaajina ja musiikillisina toimijoina. Ihmisten uskomukset omista kyvyistään vaikuttavat hyvin vahvasti motivaation syntymiseen uusia oppimistilanteita kohtaan. (Cogdill, 2015.) Voidaankin todeta, että oppimistilanteiden laatu ja niihin sisältyvä vuorovaikutus ohjaavat merkittävästi sitä, millaisena oppijana ja musiikillisena toimijana opiskelijat itsensä kokevat. Codgillin (2015) motivaatiota ja oppimista musiikkikasvatuksen kontekstissa käsittelevä tutkimus osoittaa, että pyrittäessä opiskelijan sisäisen motivaation kasvamiseen, on opiskelijoiden uskottava omiin musiikillisiin kykyihinsä nykyhetken lisäksi myös tulevaisuudessa. Usko omiin kykyihin vaikuttaa positiivisesti myös musiikillisen toimijuuden kokemiseen ja voi näin ohjata opiskelijan kiinnostusta opiskella musiikkia pitkään (Hasu 2018, 22). Positiivisten musiikki- ja oppimiskokemusten kartuttaminen nuorella iällä on siis erityisen merkittävää oppimisen perustan, sekä vahvan musiikillisen minäkuvan luomiseksi. Cogdill (2015) nostaa tutkimuksessaan esiin myös Ryan & Decin (2000) kolme psykologista tarvetta sisäisen motivaation ylläpitämiseen oppimisen tilanteissa. Nämä psykologiset tarpeet ovat pätevyys, autonomia sekä samaisuuttavuus. Ryan & Decin mukaan musiikin opiskelijoiden tulee tuntee olevansa päteviä kyvyiltään suoritettavaa toimintaa kohtaan, heidän tulee kokea saavansa päättää ja olla vastuussa omasta toiminnastaan, sekä heillä tulee olla mahdollisuus kokea yhteyttä ja yhteisöllisyyttä toisiin ihmisiin musiikillisen toiminnan kautta. (Ryan & Deci, 2000.)

Instrumenttiopetuksen näkökulmasta opettajan on siis tärkeää pohtia muun muassa sitä, onko soitettava ohjelmisto oppilaalle sopivan haastavaa, onko opiskelijalla omaa päätäntävaltaa siitä, mitä hän haluaa oppia, sekä siitä, minkälaisiin musiikillisiin yhteisöihin opiskelija ottaa osaa. Lisäksi opettajan on hyvä havainnoida sitä, tuntuuko opiskelijan motivaatio kumpuavan sisäisestä halusta musiikin oppimiseen, vai onko taustalla kenties joitain ulkoisia motivaatiotekijöitä. Ulkoisia motivaatiotekijöitä voivat olla muun muassa sosiaalisen hyväksynnän hakeminen, paine pysyä samassa oppimistahdissa toisten opiskelijoiden kanssa tai vaikkapa vanhempien toiveet ja odotukset kehittymisestä musiikinopinnoissa (Kurkela 1997, 346). Soitonopiskelijan ajatuksia tarkastelemalla opettajalla voi olla hyvinkin paljon mahdollisuuksia vaikuttaa opiskelijan sisäisen motivaation syntymiseen ja säilymiseen. Jos opiskelija pysyy soittoharrastuksen parissa ainoastaan ulkoisten motivaatiotekijöiden avulla, kielteinen asenne ja epämiellyttävät tunteet voivat vahingoittaa opiskelijan henkilökohtaista

musiikkisuhdetta ja esimerkiksi levitä opiskelijalta toiselle. Tämän vuoksi opettajan tärkeä tehtävä on vahvistaa opiskelijan sisäistä kiinnostusta ja itseluottamusta. (Anttila 2004, 86.)

Patrikainen (2017) on tarkastellut laadullisessa haastattelututkimuksessaan laulunopettajien ajatuksia ja suhtautumista opettajan ja opiskelijan väliseen vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin suhteisiin, sekä niiden merkityksiin. Usein oppilas kohtaa instrumenttiopettajansa viikoittain jopa usean vuoden ajan. Jos hyvä ja luottavainen suhde opettajaan pääsee syntymään, opettajan on helpompaa auttaa oppilasta sekä haastavissa tilanteissa, että sellaisina hetkinä, jolloin oppilaalla on potentiaalia ylittää itsensä. Tällöin oppimistulosten on huomattu kasvavan nopeasti. (Patrikainen 2017, 36.) Oppimistavoitteisiin pyrittäessä huomioon tulee ottaa opiskelijan henkilökohtaiset tavoitteet ja tarpeet. Opettajalla on usein myös paljon kokemusta ja työelämän tuntemusta, jotka voivat auttaa oppimistavoitteiden suunnittelussa ja realisoinnissa. (Mesiä 2019, 148).

Gurgel (2015) on tutkinut vuorovaikutussuhteita monikulttuurisissa oppimisympäristöissä. Gurgelin mukaan opettajan kasvaminen monikulttuurisella kentällä operoivaksi opettajaksi on hyvin tärkeää. Moniarvoisen oppimisympäristön luominen on ennen kaikkea opettajan itsereflektiivinen prosessi, jossa hän laajentaa ymmärrystään oppilaidensa kulttuurisista käytänteistä, sosiaalisesta ympäristöstä ja heidän suhteestaan musiikkiin. Opettajan on hyvä tutkia myös sitä, kuinka sosiaaliset suhteet toimivat yhteisössä laajemmin, sekä miten omat arvorakenteet vaikuttavat yhteisössä ja yhteiskunnassa. Tärkeää on avoin kommunikaatio opettajan ja oppilaiden välillä. Oppilaiden tulisi lisäksi osoittaa avoimuutta, ymmärtävää lämpöä myös toisiaan, sekä opettajaa kohtaan. Jos opettaja onnistuu tarjoamaan välittämistä ja on sitoutunut opetuksen laatuun ja mielekkyyteen, on oppilaiden tehtävänä hyväksyä ryhmän tavoitteet ja osallistua toimintaan. (Gurgel 2015.)

Opettajan tärkeä tehtävä on myös motivaation sytyttäminen ja ylläpitäminen soittotunneilla. Jos oppilaan ja opettajan välille ei pääse rakentumaan luottavaista suhdetta, saattaa jatkuva jännittäminen sekä suorituspaineeet hidastavat opiskelussa etenemistä, sekä heikentää motivaation syntymistä opiskeltavaa asiaa kohtaan. Patrikaisen tutkimukseen haastateltavien laulunopettajien mukaan hyvä vuorovaikutus rakentuu muun muassa oppilaiden kohtaamisesta yksilönä sekä oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin

vastaamisella. Haastateltavat myös painottavat, että auktoriteetti ja luottamus rakentuu parhaiten opettajan ollessa rehellisesti oma itsensä. Sekä oppilaan että opettajan itsensä on tärkeää on hyväksyä se, ettei opettaja voi tietää kaikkea. (Patrikainen 2017, 37–38.) Lisäksi erilaisia musiikin tekemisen ja opiskelun muotoja, kuten esittämistä, improvi-sointia, säveltämistä, sovittamista, musiikin johtamista ja musiikin kuuntelemista pi-detään tärkeinä toimintoina musiikillisen tiedon ja musiikillisten merkitysten rakenta-miseksi (Karlsen 2011, 109). Opettajan tulisikin havainnoida, minkälaisista musisoin-nin tavoista on hänen oppilaallensa erityistä hyötyä.

4.3 Pedagogisen auktoriteetin moraalinen ja eettinen vastuu

Edellisissä luvuissa mainitut seikat ovat tämänhetkisiä näkemyksiä siitä, miten vuoro-vaikutustekijät vaikuttavat soitonoppilaan musiikillisten taitojen kehittymiseen, moti-vaatioon, sekä musiikillisen toimijuuden rakentumiseen. Tuloksien valossa elinikäi-nen oppiminen, sekä erilaisiin musiikillisiin yhteisöihin osallistuminen koetaan soitto-aidon kehittymisen kannalta tärkeiksi. Kuten oppilailta, myös opettajalla on oma mu-siikillinen kokemusmaailmansa, johon hänen tietonsa, taitonsa ja kokemuksensa kyt-keytyvät (Partti, Westerlund & Björk 2013, 61). On selvää, että soitonopettajan omat aiemmat kokemukset instrumenttiopiskelusta vaikuttavat siihen, millaisia toiminta- ja ajatusmalleja hänellä on opettaessaan omia oppilaitaan (Hasu 2018, 90).

1990-luvun puoliväliin asti, etenkin klassisen musiikin traditiossa, musiikkioppilaitok-sissa opettajan ja opiskelijan suhdetta on kuvattu ilmaisulla mestari-kisälli-suhde (Encarnacao, Bloom 2020, 16). Mestari-kisälli-suhteen perinne näkyy kuitenkin vielä tänäkin päivänä kahdenkeskisessä instrumenttiopetuksessa. Mestari-kisälli-suhteessa opetus perustuu vahvasti opettajan auktoriteettiin ja hänen tapoihinsa opettaa omalla yksilöllisellä tyylillään. Mestari-kisälliperinteellä on ollut omat hyvät vaikutuksensa instrumenttiopiskelijalle. Mestarin ohjauksessa oppilas saa parhaimmillaan laadukasta opetutusta oman instrumenttinsa huippuosaajalta, sekä sellaisia esiintymis- ja kilpai-lumahdollisuuksia sekä näkyvyyttä, jota kaikilla instrumenttiopiskelijoilla ei ole mah-dollisuutta saada. Mestari -kisälliperinteessä myös opettajan oma musiikillinen ura on perinteisesti saanut positiivista huomiota ja mainetta huippuoppilaidensa menestymi-sen kautta. Tähän on osittain johtanut myös musiikkioppilaitosten huippusuorituksia

tavoitteleva kulttuuri, missä huippuoppilaiden saavutukset nähdään taitavan opettajan mittarina. (Hasu 2018, 90).

Mestari–kisälliperinnettä on kuitenkin myös kritisoitu sen ankarista opetusmetodeista, auktoriteetin kaikkitietävyyden korostamisesta, kilpailullisuudesta ja puutteesta nähdä instrumenttiopiskelijat elinikäisinä oppijoina. Usein mestari-kisälli-suhteessa opettajalla on myös taustallaan ura muusikkona, sekä vahva esiintyjän identiteetti. Jos opettaja näkee tämän identiteetin tärkeämpänä kuin opettajaidentiteetin, ja hoitaa näin opetustöitään epämotivoituneena, saattaa se heikentää opiskelijan oppimista (Hasu 2019, 91). Epämotivoitunut työskentely näkyy täten myös vuorovaikutuksen laadussa. Jos opettaja ei ole sitoutunut työhönsä opettajan, ei hän voi myöskään kohdata oppilastaan yksilönä ja kokonaisvaltaisena oppijana. Tämän voidaan katsoa puolestaan vaikuttavan opiskelijan luottamuksen rakentumiseen. Jos opettaja ei kohtaa oppilastaan aidosti, ei oppilas välttämättä uskalla olla instrumenttitunneilla oma itsensä ja jännittäminen voi johtaa alisuoriutumiseen (Patrikainen 2017, 36).

Instrumenttiopetuksen traditiossa harjoittelun merkitys on aina ollut suuri. Oikeanlaiset pedagogiset menetelmät ja oppimisstrategiat auttavat löytämään tehokkaita keinoja repertuaarin harjoitteluun. Kuitenkin yhtä musisoimisen muotoa, omaehtoista ”soittelemista” on instrumenttiopetuksen perinteessä aliarvostettu ja sitä on pidetty jopa haitallisena. Omaehtoinen soittelu voi kuitenkin olla joillekin opiskelijoille tärkeä tapa luoda merkityksiä instrumenttiopiskeluun, sekä kasvattaa musiikillista toimijuutta. (Hasu 2018, 97.) Myös kilpailullisuus mestari-kisällisuhteisessa instrumenttiopetuksessa on herättänyt keskustelua ja erilaisia näkemyksiä instrumenttiopetuksen kentällä. Suomalaisessa soitonopetuksessa kilpailua pidetään usein myönteisenä osana instrumenttiopintoja. Kilpailullinen ilmapiiri voi kuitenkin vaikuttaa opiskelijan mielenkiinnon siirtymiseen itse oppimisesta ulkoisiin seikkoihin (Anttila 2004, 95). Pahimmassa tapauksessa opettaja ei ota huomioon opiskelijoidensa stressinsietokykyä, henkilökohtaisia ominaisuuksia tai sisäisiä motivaatiotekijöitä, vaan kilpailuista tulee opettajien välistä kilpailua. (Arjas, Hirvonen & Nikkanen 2013, 238–239.) Opettajan moraalinen ja eettinen vastuu on pohtia hyvin tarkasti, mitkä ovat opiskelijan kilpailuun osallistumisen syyt, ja mitä hyötyjä tai haittoja kilpailemisesta voi opiskelijalle olla.

Opettajan auktoriteettiasema oppilaaseen ei kuitenkaan itsessään tarkoita negatiivisesti vaikuttavaa vuorovaikutussuhdetta oppilaan ja opettajan välillä. Pedagogisen auktoriteetin vastuulla on oppimisen rinnalla moraalinen ja eettinen vastuu opiskelijasta, lisäksi tärkeänä tehtävänä katsotaan olevan myös kulttuurin ja arvojen välittäminen eteenpäin (Harjunen 2002, 114). Tutkimustulosten mukaan pedagoginen auktoriteetti toteutuu tarkoituksenmukaisesti, kun opettaja ymmärtää toimivansa eettisenä, vastuuntuntoisena, välittävänä, oikeudenmukaisena ja tiedostavana kasvattajana. Opettajan yhtenä tärkeänä tehtävänä on osata vaatia oppilaaltaan yrittämistä ja pitkäjänteisyyttä, haastaa ylittämään itsensä ja rohkaista uskomaan omiin kykyihinsä uusien asioiden äärellä (Kurkela 1997, 344). Jotta tällainen auktoriteettisuhde voi rakentua, opetuksen pohjalla tulisi olla hyvällä itsetunnolla varustettu ihminen, joka uskoo sekä omaan että oppilaisensa tekemiseen. Pedagoginen auktoriteetti ei kuitenkaan ole synnynäistä, vaan se kehittyy opettajan saadessa kokemuksia ja kehittäessään ammattitaitoaan. (Harjunen 2002, 8.) Opettajalla on suuri määrä tietoa ja elämäkokemusta, jotka voivat oikein kanavoituna auttaa opiskelijaa oppimisessa ja oman musiikillisen toimijuuden rakentumisessa. Esimerkiksi yhdessä jaetut kokemuksen opettajan ja oppilaan välillä ovat tärkeä osa oppimisprosesseja (Harjunen 2002, 119).

5 Johtopäätökset ja pohdinta

5.1 Johtopäätökset

Tutkimusaineiston valossa soitonopiskelijan oppimiseen positiivisesti vaikuttavia tekijöitä olivat muun muassa opettajan hyvät pedagogiset taidot, opettajan myönteinen suhtautuminen ja ohjaaminen erilaisiin musiikillisiin oppimisympäristöihin ja yhteisöihin, sekä opettajan taidot havainnoida oppilaidensa yksilöllisiä tarpeita ja kiinnostuksen kohteita. Negatiivisesti soitonopiskelijan oppimiseen ja motivaatioon vaikuttavat puolestaan opettajan heikot pedagogiset taidot tai koulutuksen puute, oppimisympäristöjen suppeus ja opettajan omien pyrkimysten tavoittelu.

Musiikilliselle toimijuudelle parhaat mahdolliset olosuhteet tutkimusaineiston perusteella olivat instrumenttituntien avoin ja kannustava ilmapiiri, opiskelijan luottavainen suhde opettajaan, opiskelijan kokemus kuulluksi tulemisesta sekä se, että opettaja on instrumenttitunneilla rehellisesti oma itsensä. Tulosten mukaan instrumenttituntien ilmapiiri vaikuttaa selvästi siihen, kokevatko opiskelijat opiskellessaan jännitystä ja suorituspainetta.

Kahdenkeskisessä instrumenttiopetuksessa opettajan suhde oppilaaseen sisältää muun muassa auktoriteetti-, välittämisen- ja tunnesuhteen (Harjunen 2002, 319). Nämä kaikki kietoutuvat toisiinsa muodostaen vuorovaikuttavan kokonaisuuden opettajan ja opiskelijan välille. Kun opettajan ja oppilaan suhde palvelee opiskelun tarkoituksia, opiskelijalla on sisäistä motivaatiota opiskeluun. Opettajan tehtävä on opettaa, tukea ja neuvoa oppilastaan eri oppimisen vaiheissa, sekä haastaa opiskelijaa oikealla tavoilla. (Kurkela 1997, 343.) Tulokset osoittavat, että opiskeleminen ja oppiminen ovat myös vahvasti sidoksissa sosiaaliseen kanssakäymiseen ja sosiaalisiin oppimisympäristöihin. Kun vuorovaikutus erilaisissa oppimisympäristöissä on toisia kunnioittavaa, opiskelijan kokee olevansa hyväksytty ja arvostettu. Itsetunnon vahvistuessa kasvaa myös opiskelijan motivaatio ja kyky yhteistyöhön. (Anttila 2004, 95–96.)

Opettajien kokemukset omista vuorovaikutustaidoistaan ja pedagogisesta osaamisestaan vaihtelevat paljon. Tutkimusten mukaan koulutuksesta saadut valmiudet, sekä opettajanuraan liittyvät tekijät ja kokemus vaikuttavat opettajien käsityksiin itsestään opettajina. Lisäksi suhtautuminen jatkokoulutukseen on merkittävä tekijä tutkiessa

eroja opettajien välillä. (Kallio, Virta, Kallio, Lampi, Tamm, Ahtiainen & Hotulainen 2019, 207). Opettajan olisikin hyvä havainnoida sitä, vaatisivatko omat opetusmenetelmät päivitystä nykyhetkeen ja minkälainen suhtautuminen opettajalla on jatkokoulutautumiseen. Tarkastellessani kahdenkeskisen instrumenttiopetuksen traditioita, esille nousi myös kysymys; kuka opetuksesta hyötyy? Jos opettamisesta tulee opettajan oman musiikillisen identiteetin kannattelija ja ihmisarvon mittari, opetus kärsii ja oppilaan suorituspainot kasvavat. (Harjunen 2002, 447.)

Opettajan opetusmenetelmiin liittyy oleellisesti myös arviointi. Sen lisäksi, että opettajan tulisi arvioida opiskelijansa kehittymistä ja tavoitteiden saavuttamista, opettajan tulisi pystyä antamaan opiskelijalle valmiuksia arvioida itse omaa oppimistaan. On opettajan vastuulla, kokeeko opiskelija olevan itse vastuussa omasta oppimisestaan vai onko vastuu opettajalla. Opettajan olisi hyvä miettiä myös sitä, millä kriteereillä hän arvioi opiskelijansa suoriutumista suhteessa siihen, miten paljon kokemusta opettaja itse on asiasta pystynyt tarjoamaan. Esimerkiksi esiintymisen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon se, kuinka paljon mahdollisuuksia esiintymiseen opiskelijalla on ollut aiemmin. Kun opettaja tuo esiin positiivisia asioita jännittävässä tilanteessa, kokemus tilanteesta jää helpommin positiiviseksi. Myös se, miten opiskelijat myöhemmin sanoittavat jännittävät tilanteet vaikuttavat jatkossa heidän kokemuksiinsa samankaltaisista tilanteista (Cogdill 2015).

Opiskelijoiden kulttuurisen ja sosioekonomisen taustan ymmärtäminen on yksi tärkeistä teemoista opettajan henkilökohtaisessa kasvussa monikulttuurisella kentällä operoivaksi opettajaksi. Koska moniarvoisten ja hyväksyvien oppimisympäristöjen luominen on opettajan itsereflektiivinen prosessi, on tärkeää, että opettaja laajentaa ymmärrystään hänen oppilaidensa kulttuurisista käytännöistä, sosiaalisesta ympäristöstä ja opiskelijoiden suhteesta musiikin eri muotoihin. (Gurgel 2015.) Tämä vaatii opettajalta avoimuutta, ymmärrystä, sekä hyviä vuorovaikutustaitoja oppilaan tukemiseksi. Hyväksyvät ja toista ihmistä arvostavat oppimisympäristöt toimivat sekä opiskelijoiden että opettajien kasvun pohjana.

Musiikkiopistoissa, musiikkikouluissa ja muissa musiikkioppilaitoksissa opetuksen perustana on usein taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelma. Vaikka opetushallitus määrittelee opetussuunnitelman tavoitteet ja sisältöalueet, jokainen musiikkioppilaitos on vastuussa monipuolisen opetuksen toteutumisesta. (Hasu

2018, 89.) Opettajien tehtävänä on luoda erilaisia oppimisympäristöjä, joissa kiinnitetään huomiota erilaisiin oppimistapoihin, positiivisten oppimiskokemusten kartuttamiseen ja oppimaan oppimisen merkityksiin (Karlsen 2011, 107–108). Kahdenkeskisillä instrumenttitunneilla opettajan ylläpitämä kannustava ja turvallinen ilmapiiri, sekä kunnioittava vuorovaikutus on kaikista tärkein opetuksen keino (Hasu 2018, 101).

5.2 Pohdinta

Tutkimukseni lähti kiinnostuksestani selvittää ensisijaisesti sitä, miten musiikkikasvatuksen tutkimuksessa lähestytään vuorovaikutusta ja minkälaiset vuorovaikutustekijät koetaan tärkeiksi erityisesti kahdenkeskisessä instrumenttiopetuksessa. Tutkimukseni tarkastelunäkökulmaksi valikoitui sosiokulttuurinen oppiminen siksi, että se painottaa vuorovaikutusta ja sosiaalista kanssakäymistä osana oppimista ja opettamista (Tynjälä, Heikkinen ja Huttunen, 2005). Tutkimusaineistoa analysoidessani esiin nousi kattavasti sellaisia vuorovaikutustekijöitä, jotka vaikuttavat opiskelijan taitoihin oppia instrumenttiaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Kiinnostavia olivat myös ne näkökulmat, joissa oppilas nähdään opettajan kanssa yhdenvertaisena toimijana, molemmilla osapuolilla on vain toisistaan poikkeavia kokemuksia ja erityisosaamista. Tietoa löytyi hyvin myös siitä, miten oppimiseen, motivaatioon ja musiikillisen toimijuuden rakentumiseen vaikuttaa se, jos puitteet hyvälle vuorovaikutukselle ja kattaville oppimisympäristöille eivät ole riittävät. Voidaankin todeta, että opettajalla tulisi olla sellaisia itsereflektoinnin taitoja, joiden avulla hän pystyy havaitsemaan, mitä hänen toimintakulttuurinsa tarjoaa, ja onko siinä mahdollisesti joitakin puutteita (Partti, Westerlund & Björk 2013, 63). Kun opettaja onnistuu tarjoamaan välittävän, avoimen, ymmärtäväisen ja lämpimän oppimisympäristön ja on itse sitoutunut laadukkaaseen opetukseen ja vuorovaikutukseen, on opiskelijan helppoa osoittaa näitä tunteita myös opettajaa, sekä toisia opiskelijoita kohtaan.

Halusin myös tarkastella instrumenttiopetuksen piirissä edelleen ilmeneviä, mahdollisesti haitallisia opetukseen ja vuorovaikutukseen liittyviä toimintatapoja. Ajattelin löytäväni tutkimusta tehdessäni paljon mestari-kisälliasetelmaan kohdistuvaa kritiikkiä. Mestari-kisälliperinne kuitenkin koettiin löytämässäni tutkimusaineistossa usealla eri tavalla. Vaikka mestari-kisällisuhteinen instrumenttiopetus koettiin tarjoavan joissakin tutkimuksissa vain vähän erilaisiin musiikillisiin yhteisöihin ja

oppimisympäristöihin osallistumisen mahdollisuuksia, ei niiden katsota puuttuvan kokonaan. Jatkotutkimuksia ajatellen olisi mielenkiintoista selvittää, mitä nykypäivän mestari-kisällimuotoiseksi opetuksiksi ajateltu instrumenttiopetus sisältää, vai onko kenties itse termi vanhanaikainen.

Kiinnostukseni tutkia vuorovaikutusta musiikinopiskelussa pohjautuu myös omiin kokemuksiini kahdenkeskisestä instrumenttiopiskelusta. Nuorena musiikinopinnot aloittaessani hyvät ja kunnioittavat välit soitonopettajaan tuntuivat itsestään selviltä. Kuitenkin myöhemmin ammattiopintoihin siirtyessä olen tullut tietoiseksi siitä, että hataralla pohjalla oleva oppilas-opettajasuhde on vaikuttanut kaikkeen musiikin tekemiseen. Ellei kunnioitusta löydy puolin tai toisin, motivaatio opiskeluun ja kokemukset musiikillisesta toimijuudesta heikkenevät. Kiinnostavaa olisikin tutkia, onko joitakin sellaisia vuorovaikutuksen ulkopuolelle jääviä asioita, jotka vaikuttavat soitonopiskeluun, motivaatioon ja musiikillisen toimijuuden rakentumiseen. Mitä jos vuorovaikutus instrumenttitunneilla on rakentavaa, mutta henkilökemiat eivät vain yksinkertaisesti kohtaa? Miten oppimiseen ja motivaatioon vaikuttaa se, jos oppilas kokee hyvän vuorovaikutuksen olevan hänen vastuullaan? Jatkotutkimusaiheena kiinnostavaa olisi myös tutkia sitä, miten mestari-kisällimuotoinen opiskelu vaikuttaa musiikin opiskelun eri osa-alueisiin. Kun tietyt musiikillisen osaamisalueet kehitetään huippuunsa, onko mahdollista, että jokin osa-alue jää heikommaksi ja vaikuttaa opiskelijaan kielteisellä tavalla tulevaisuudessa?

Tutkimustulokset osoittavat, että mahdollisimman rakentavan ja toimivan vuorovaikutuksen toteutumiseen kahdenkeskisessä instrumenttiopiskelussa, pedagogisten opintojen merkitys instrumenttiopettajan tulevaan opettajanidentiteettiin on hyvin suuri. Merkitystä on etenkin opintojen laadussa. Vaikka opettajaopiskelijoiden pedagogisissa opinnoissa onkin tärkeää opiskella erilaisia opetusmetodeja ja muita soittamiseen liittyviä asioita, vuorovaikutus on yksi keskeisimmistä tekijöistä, jotka vaikuttavat instrumenttiopiskelijan oppimiseen, motivaatioon ja musiikillisen toimijuuden kehitykseen. Hyvien oppimistuloksien saavuttamiseksi myös sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen näkökulmasta huomio on suunnattava vuorovaikutukseen ja sosiaaliin toimintaan (Kauppinen 2013, 8). Instrumenttiopettajaksi pätevöityvien instituutioiden olisi ehdottomasti tarkasteltava omaa opetustarjontaansa ja varmistettava, että

se sisältää kattavasti opetusta vuorovaikutuksesta kahdenkeskisessä instrumenttiopetuksessa.

Tarkastelin tutkimuksessani lähinnä niitä vuorovaikutukseen liittyviä ongelmia kahdenkeskisessä instrumenttiopiskelussa, joissa vuorovaikutus nähtiin puutteellisena tai keskinen kunnioitus vähäisenä tai olemattomana. Rajasin tutkimuksestani pois kokonaan sellaiset opettaja-oppilassuhteeseen liittyvät seikat, joissa oppilaan ja opettaja väliseen suhteeseen liittyy toisen tai molempien taholta ongelmalliseksi tulkittavaa kiintymystä. Olisikin hyvin mielenkiintoista tutkia sitä, minkälaisia haittavaikutuksia voi seurata, jos opiskelijan sitoutuminen opiskeluun perustuu opettajan miellyttämiseen ja sosiaaliseen hyväksyntään tai jopa kiintymyksen tunteiden tavoitteluun. Toinen näkökulma tutkimukseen voisi olla myös se, mitä tapahtuu, kun opettaja kiintyy liikaa oppilaaseensa. Tietoa on vähän, ja kyse on hyvin sensitiivisestä asiasta, johon liittyy myös monimutkaisia valtasuhteita.

5.3 Luotettavuustarkastelu

Tutkimukseni luotettavuutta olen arvioinut pitkin tutkimukseni tekoprosessia. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen peruseriaatteiden tavoin olen pyrkinyt keräämään mahdollisimman monipuolisen ja kattavan tutkimusaineiston. Olen huomioinut, että tutkimusaineistoni eriävät näkökulmat ja mahdolliset ristiriitaisuudet ovat sidottuja kirjoittajan aikaan. Olen kuitenkin pyrkinyt keräämään tutkimukseeni mahdollisimman ajankohtaista tutkimustietoa. (Salminen 2011, 21.)

Tutkimusaineistoni olen kerännyt sekä suomen- että englanninkielisestä tutkimusjulkaisuista. Olen pyrkinyt tarkkaavaisuuteen kääntäessäni englanninkielisiä termejä suomeksi niin, että ne vastaavat alkuperäistä sanaa tai termiä mahdollisimman hyvin.

Olen vastannut tutkimuskysymyksiini kattavan tutkimusaineiston avulla. Tutkimusartikkelien löytäminen oli pääosin helppoa, kuitenkin jotakin hyödylliseksi kokemiani artikkeleita löysin toisten tutkimusten viitteistä. Joitakin rajoituksia aineistooni olen tehnyt silloin, kun tietyt esimerkkitapaukset ovat koskeneet musiikinopetusta koulussa, eikä tuloksia ole voitu suoraan yhdistää kahdenkeskiseen instrumenttiopetukseen. Pyrin myös tutkimukseni toistettavuuteen kattavan aineiston avulla.

Koen, että tutkimusaineistoni tarjoamat näkökulmat täydentävät toisiaan ja tuovat aiheeseen erilaisia tapoja ymmärtää soitonopetuksessa tapahtuvaa vuorovaikutusta, kuitenkin puhuen samasta asiasta. Osa tutkimusaineistostani käsittelee keskeiseksi nostamiani käsitteitä yleisellä tasolla, esimerkiksi vuorovaikutuksen ja auktoriteetin käsitteet, osa puolestaan juuri kahdenkeskisen instrumenttiopetuksen näkökulmasta. Olen pyrkinyt tutkimuksessani siihen, että lukija pystyy tutkimuksen edetessä jatkuvasti ymmärtämään tutkimusaineiston kontekstin.

Lähteet

- Anttila, M. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuun Yliopistopaino.
- Arikoski, J. 1999. Vuorovaikutus opetustyössä. Teoksessa Räsänen P., Arikoski, J., Mäntynen, P. & Perttula, J. 1999 Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Yliopistopaino, 171–216.
- Arjas, P., Hirvonen, A & Nikkanen, H. M. 2013. Esiintyminen ja kilpaileminen pedagogisina kysymyksinä. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen H. M. & Westerlund, H. (toim.) Musiikkikasvattaja, kohti reflektiivistä käytäntöä. PS-kustannus, Juva: Bookwell Oy.
- Cogdill, S. 2015. Applying Research in Motivation and Learning to Music Education: What the Experts Say. Julkaisussa Update: Applications of Research in Music Education. 49–57. SAGE Publications. Saatavilla: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.uni-arts.fi/ehost/detail/detail?vid=3&sid=ee30961f-70d1-4c1b-b312-51d667743f4f%40pdc-v-sess-mgr03&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#db=ram&AN=A923276>
- Encarnacao, J. & Bloom, D. 2020. Teaching and Evaluating Music Performance at University – A Twenty-first century landscape. Teoksessa Encarnacao, J. & Bloom, D. Teaching and Evaluating Music Performance at University – Beyond the Conservatory Model. Routledge.
- Encarnacao, J., Smyly, B. & Brooks, M. 2020. Free improvisation – What is it, can it be taught, and what are the benefits? Teoksessa Encarnacao, J. & Bloom, D. Teaching and Evaluating Music Performance at University – Beyond the Conservatory Model. Routledge.
- Gurgel, R. 2015. Building Strong Teacher–Student Relationships in Pluralistic Music Classrooms. Music educators journal, 101(4), June, 2015, 77–84.
- Hallam, S. 2002. Musical Motivation: Towards a Model Synthesising the Research. Teoksessa Music Education Research 4. 225–244. Institute of Education, University

of London. Saatavilla: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10002218/1/Hallam2002Musical225.pdf>

Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? – Otteita opettajan arjesta. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Opettajankoulutuslaitos, Helsingin Yliopisto.

Hasan, L. 2018. SHED HELSINKI -projekti, Nuorten kokemuksen toimijuuden rakentumisesta inklusioon pyrkivässä musiikkiteatteriprojektissa. Maisterintutkielma, Musiikkikasvatuksen aineryhmä, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto.

Hasu, J. 2018. Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa; oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja. Julkaisussa Westerlund, H. (toim.) The Finnish journal of music education (FJME) 02 2018 Vol. 21. Kirjapaino Hermes Oy, Tampere.

Kallio, M., Virta, K., Kallio, H., Lampi, L., Tamm, M., Ahtiainen, R & Hotulainen, R. 2019, Opettajan tuki oppijan metakognitiivisen tietoisuuden kehittymiselle. Julkaisussa Hautamäki, J., Rämä, I & Vainikainen M-P. (toim), Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen: Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta. Helsinki Studies in Education, Nro 52, Helsingin yliopisto, Helsinki, 207–233.

Kallinen, Timo & Kinnunen, Taina. Etnografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto Juhila K. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mitaon-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet//>. Viitattu 27.9.2021.

Kauppinen, A. 2013. Oppiminen, tilanteet ja vuorovaikutus. 12–44. Teoksessa Kauppinen, A. (toim.) Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta. Hansaprint Oy. Vantaa.

Karlsen, S. 2011. Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. Kokonaisuudessa Research studies in music education. Helsinki: Sibelius Akatemia. 107–121.

Kurkela, K. 1997. Luovan asenteen kehittyminen oppilaan ja opettajan suhteessa. 305–359. Teoksessa Kurkela, K. Mielen maisemat ja musiikki. Hakapaino Oy. Helsinki.

Mesiä, S. 2019. Popular music and jazz vocal pedagogy as a learner-centered

practice.147–159. Teoksessa Mesiä, S. Developing Expertise of Popular Music and Jazz Vocal Pedagogy Through Professional Conversations: A collaborative project among teachers in higher music education in the Nordic countries. Väitöskirja, Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin aineryhmä. Sibelius Akatemia, Taideyliopisto.

Mitchell, A. 2020. A Professional development program to facilitate group music performance teaching. Teoksessa Encarnacao, J. & Bloom, D. (toim.) Teaching and Evaluating Music Performance at University – Beyond the Conservatory Model. Routledge.

Patrikainen, S. 2017. Vuorovaikutustaidot ja tunteiden kohtaaminen laulunopetuksessa. Maisteri-tutkielma, Musiikkikasvatuksen aineryhmä, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto.

Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen H. M. & Westerlund, H. (toim.) Musiikkikasvattaja, kohti reflektiivistä käytäntöä. PS-kustannus, Juva: Bookwell Oy.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. Teoksessa The American Psychologist, 55, 68–78.

Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan Yliopisto. Saatavilla: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf

Tynjälä, P., Heikkinen, L. T. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.) Konstruktivismi ja realismi. Vantaa: Kansanvalistusseura.