

Viulunsoitonharrastajaksi aikuisena

**Opettajan rooli aikuisten viulunsoiton alkeisopetuksessa
minäpystyvyyden näkökulmasta**

Tutkielma (Maisteri)

11.3.2021

Tamara Lazareva

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi</p> <p>Viulunsoitonharrastajaksi aikuisena. Opettajan rooli aikuisten viulunsoiton alkeisopetuksessa minäpystyvyyden näkökulmasta.</p>	<p>Sivumäärä</p> <p>63</p>
<p>Tekijän nimi</p> <p>Tamara Lazareva</p>	<p>Lukukausi</p> <p>Kevät 2021</p>
<p>Aineryhmän nimi</p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Maisterintutkielmani keskittyy aikuismusiikkikasvatukseen viulunsoiton alkeisopetuksen kontekstissa. Tutkin opettajan roolia aikuisten alkeistason viulunsoiton opetuksessa minäpystyvyyden tukemisen kannalta. Tutkimuskysymykseni on: Miten opettaja voi tukea aikuisten viulunsoiton opiskelijoiden minäpystyvyyttä viulunsoiton alkeisopetuksen kontekstissa?</p> <p>Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, ja tutkimusaineisto koostuu kolmen aikuisen opiskelijan kokemuksista aikuisiässä aloitetusta viulunsoitonharrastuksesta. Tutkimusaineisto on kerätty puolistrukturoitujen teemahaastattelujen avulla. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu tutkimuksen teeman kannalta olennaisista käsitteistä, jotka ovat taidon oppimisen teoria, harrastamisen teoria, oppijakeskeisyys sekä minäpystyvyyks-käsite. Tarkastelen myös viulunsoiton alkeisopetuksen keskeisiä tavoitteita ja niiden soveltamista aikuisten opiskelijoiden tarpeisiin.</p> <p>Tutkimukseni tulokset osoittavat, että aikuisten parissa toimivan viulunsoiton opettajan on mahdollista vahvistaa aikuisten opiskelijoiden minäpystyvyyttä luomalla dialogista ja myönteistä oppimisympäristöä ja ottamalla huomioon aikuisen omat tavoitteet, kiinnostuksen kohteet sekä tämänhetkinen elämäntilanne. Minäpystyvyyden tukemisessa opettajan tärkeänä työvälineenä toimii objektiivinen mutta samalla rohkaiseva palaute, joka kohdistuu täsmällisesti opiskelijan toimintaan eikä ole yleisluontoinen tai abstrakti.</p> <p>Nykypäivänä aikuismusiikkikasvatus on yhä yleistyvää ilmiö, ja tulevaisuudessa kysyntä laadukkaalle ja tarkoituksenmukaiselle alkeistason aikuismusiikkikasvatukselle näyttää vain kasvavan. Syitä siihen ovat muun muassa elinajanodotteiden pidentyminen sekä myönteisen ikääntymisen käsityksen vahvistuminen yhteiskunnassa. Tulevaisuuden musiikkikasvatuksen tulisi vastata laadukkaana aikuiskasvatuksen tarpeita ja tarjota korkeatasoista musiikin opetusta oppijan iästä riippumatta.</p>	
<p>Hakusanat</p> <p>aikuiskasvatus, minäpystyvyyys, musiikin harrastaminen, soitonopetus, viulu, viulupedagogiikka</p>	
<p>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään</p> <p>11.3.2021</p>	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	5
2 Aikuinen oppijana	8
2.1 Musiikkiharrastus taidon oppimisen näkökulmasta	8
2.2 Musiikin harrastajaksi aikuisena	11
2.3 Oppijakeskeisyys	13
2.4 Aiempien oppimiskokemusten merkitys	14
2.5 Opettajan rooli aikuisten musiikin opetuksessa	15
2.6 Minäpystyvyys	17
2.6.1 Minäpystyvyys pedagogiikassa	18
2.6.2 Opettaja aikuisten opiskelijoiden minäpystyvyyden tukijana	19
3 Viulunsoiton opetus	21
3.1 Viulupedagogiikka muutoksessa	21
3.2 Viulunsoiton alkeisopetuksen keskeiset tavoitteet	23
3.3 Viulunsoiton aloittaminen aikuisiässä	25
4 Tutkimusasetelma	27
4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys	27
4.2 Laadullinen tapaustutkimus	27
4.3 Tutkimusmenetelmä ja aineiston keruu	28
4.4 Aineiston analyysi	30
4.5 Tutkimuseettisiä näkökulmia	32
5 Tulokset	33
5.1 Olivia, Johanna ja Marko	33
5.2 Viulunsoiton harrastamisen aloittaminen	34
5.3 Minä viulunsoittajana	37

5.4 Viulu soittimena	40
5.5 Soittotunnit ja kotiharjoittelu.....	42
5.6 Tavoitteet, toiveet ja motivaatiotekijät	47
5.7 Opettajan rooli aikuisten opiskelijoiden minäpystyvyyden tukijana	50
6 Pohdinta	54
6.1 Johtopäätökset	54
6.2 Luotettavuustarkastelu.....	56
6.3 Tulevia tutkimusaiheita	58
Lähteet.....	59

1 Johdanto

Maisterintutkielmani aihe on aikuisten musiikkikasvatus viulunsoiton alkeisopetuksen kontekstissa. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, minkälainen aikuinen on oppijana, sekä miten opettaja voi tukea aikuisten viulunsoiton opiskelijoiden minäpystyvyyttä ja näin myös lisätä heidän sitoutuneisuuttaan harrastusta kohtaan. Tutkimukseni pääkohteenä ovat aikuiset, jotka ovat aloittaneet viulunsoiton harrastuksen aikuisiässä.

Musiikin merkitys ihmisen elämässä on muuttunut radikaalisesti television, radion sekä muiden tiedonvälityskanavien kehityksen ja yleistymisen myötä. Musiikki on väistämättä läsnä nykyihmisten elämässä melkein kaikkialla: kotona, kaupassa, julkisissa kulkuvälineissä. Teknisten äänentoistovälineiden ja tiedonvälityskanavien yleistymisen myötä erilaisia musiikkityylejä on nykyään laajalti ja helposti kuulijan ulottuvilla. Siitä huolimatta suurin osa kuulemamme musiikista on kaupallista kevyttä musiikkia eli populaarimusiikkia. Elävän musiikin kuuntelu ja sen merkitys yksittäiselle ihmiselle on vähentynyt huomattavasti viimeisen vuosisadan aikana. Aikaisemmin kodeissa tapahtuva musiikkikulttuurin välittyminen laulamisen ja musisoinnin kautta on nykyisin usein korvattu median musiikkitarjonnalla sekä kodin ulkopuolella tapahtuvalla musiikkikasvatus-toiminnalla. Päiväkodeissa ja kouluissa tapahtuvan musiikillisen toiminnan ja musiikkikasvatuksen merkitys on nykyään suurempi kuin ennen. Myös musiikin harrastamismahdollisuudet ovat huomattavasti lisääntyneet ja monipuolistuneet. (Juvonen 2000, 34–37.)

Musiikki pystyy vaikuttamaan ihmisiin emotionaalisesti sekä tarjoamaan ainutlaatuisia elämyksiä. Musiikki on universaali ilmiö, ja se kykenee välittämään sellaisia tunteita ja emotionaalisia merkityksiä, joita on vaikea tai jopa mahdotonta ilmaista kielellisin keinoin. (Juvonen 2000, 34–35.) Lisäksi musiikin terveysvaikutuksista on tehty useita tutkimuksia. Esimerkiksi lääketieteelliseen tietokantaan Medline pelkästään vuosina 2003–2004 oli rekisteröity 61 uutta tieteellistä artikkelia musiikin terveysvaikutuksista. Musiikkiterapia on vakiintunut kuntoutus- ja hoitomenetelmä muiden toiminta- ja taide-terapiamuotojen joukossa. Suomessa alettiin käyttää musiikkiterapiaa suunnitelmallisesti 1960-luvulla, ja Suomen musiikkiterapiayhdistys on perustettu vuonna 1973. (Bojner-Horwits & Bojner 2007, 11;131.)

Nykypäivänä väestön ikääntyminen on maailmanlaajuisesti todettu ilmiö. Ihmiset pysyvät terveinä ja toimintakykyisinä yhä pidempään. (Silventoinen 2015.) Tästä johtuen ajatus elämänlaajuisen oppimisen tärkeydestä myös vahvistuu. Kuitenkin usein elinikäistä oppimista arvostetaan vain yhteiskunnan hyödyn eikä yksilön henkilökohtaisen hyvinvoinnin kannalta. Nykypäivän yhteiskunnassa elinikäinen oppiminen nähdään ensisijaisesti keinona pitää ihminen työkykyisenä ja näin myös ekonomisesti hyödyllisenä pidemmän ajan, ja vasta toissijaisesti otetaan huomioon oppimisen merkityksiä ihmisen hyvinvointiin ja esimerkiksi sosiaalisen aktiivisuuteen. Myös ikään perustuva syrjintä koetaan vähemmän ongelmallisena kuin esimerkiksi rasismi tai sukupuolisyryntä. (Laes 2017, 25–26.)

Yhä useammat aikuiset aloittavat musiikkiharrastuksen. Myös viulunsoiton aloittaminen aikuisiässä ei ole enää niin harvinaista. Jousisoitinten pedagogiikan pääpaino on kuitenkin lasten ja nuorten opetuksessa, ja esimerkiksi alkeissoittomateriaalit on suunniteltu enimmäkseen lapsia varten (ks. esim. Pogoževa 1992; Lannes-Tukiainen, Kiiski & Manninen 2003; Szilvay 2008). Viulunsoitonpedagogiikasta on saatavilla monenlaisia, sekä vanhempia että uudempia, käytännönläheisiä julkaisuja ja oppaita, jotka ovat suunnattuja sekä viulunsoiton opettajille että oppilaille ja heidän vanhemmilleen (ks. esim. Auer 1921/1980; Menuhin 1987; Galamian 1990; Garam 1984; Szilvay 2008; Tuohino 2009). Sen sijaan tieteellistä tutkimusta viulunsoitonopetuksesta on suhteellisen vähän. Suomessa tutkimustyötä viulunsoitonpedagogiikasta ovat tehneet muun muassa Garam, Louhivuori, Tuovila ja Tikka (ks. Garam 1990; Louhivuori 1998; Tuovila 2003; Tikka 2017). Kansainvälisistä tutkijoista voidaan mainita esimerkiksi Creech ja Hallam, Blackwell sekä Akutsu (ks. Creech & Hallam 2010; Blackwell 2020; Akutsu 2020). Viulunsoitonopetusta aikuismusiikkikasvatuksen näkökulmasta on tutkittu hyvin vähän sekä Suomessa että maailmalla. Aikuisten alkeistason pianonsoitonopetuksesta on sen sijaan tehty joitakin tutkimuksia (ks. esim. Pitkäpaasi 1993; Jutras 2006; Coutts 2019).

Aikuismusiikkikasvatus on yleistynyt ilmiö, joka asettaa musiikkikasvattajalle uudenlaisia haasteita. Korkeatasoista ja tavoitteellista musiikkikasvatusta on oltava tarjolla kaikenikäisille oppijoille. Tosin aikuiskasvatuksen teema on verrattain vähän tutkittu musiikkikasvatuksen alalla (Laes 2017, 25–26). Viime aikoina kasvatusalan tutkimuskirjallisuudessa on kiinnitetty yhä enemmän huomiota taidekasvatuksen yhdenvertaisuuden kehittämiseen, ja aikuis- sekä myöhäsiän musiikkikasvatus nousee esiin tutkimuksien yhtenä teemana (ks. esim. Sirola 2007; Lamont 2011; Laes 2013a; Laes 2017; Coutts

2019). Suomessa Taideyliopiston koordinoiman kuusivuotisen (vuosina 2015–2021) ArtsEqual-hankkeen tavoitteena on edistää taidepalvelujen tasa-arvoa ja saatavuutta ja näin myös yhteiskunnallista hyvinvointia. Hankkeen tutkimustyö ulottuu kaikille taiteen aloille, ja hankkeessa tutkitaan taiteen käyttömahdollisuuksia muun muassa aikuismusiikkikasvatuksen kentällä. (Taideyliopisto 2021.)

Kiinnostuin tutkimustyöni aiheesta henkilökohtaisten kokemusten myötä. Toimin kahden musiikkioppilaitoksen viulunsoiton opettajana, ja minun sekä monen kollegani aikuisopiskelijoiden määrä on nykyään kasvussa. Myös lapsioppilaiden vanhemmat ovat yhä aktiivisempia, ja he ovat kiinnostuneet viulunsoiton periaatteista voidaksensa tukea lapsen harrastusta ja kotiharjoittelua entistä paremmin.

Tutkimukseni pääkohteina ovat kolme aikuista, jotka ovat aloittaneet viulunsoiton harrastuksen aikuisiässä. Tutkimukseni avulla haluan syventyä näiden aikuisten harrastajien kokemuksiin viulunsoitosta ja musiikkiharrastuksesta ylipäätään, heidän oppimisprosesseihinsä sekä oppimiseen vaikuttaviin tekijöihin. Haluan myös selvittää, mikä on opettajan rooli aikuisten musiikkiharrastuksessa ja miten soitonopettaja voi parhaiten huomioida aikuisen oppijan sekä tukea aikuisen musiikin oppimista. Tarkastelen aihetta tutkielmani keskeisten teoreettisten käsitteiden avulla, jotka ovat taidon oppiminen, harrastaminen, oppijakeskeisyys sekä minäpystyvyys. Perehdyn myös viulunsoiton pedagogiikan historiaan ja haasteisiin sekä pohdin viulunsoiton alkeisopetuksen keskeisten tavoitteiden soveltamista aikuisten aloittelijoiden tarpeisiin.

2 Aikuinen oppijana

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni keskeiset teoreettiset käsitteet: taidon oppimisen teorian, harrastamisen teorian, oppijakeskeisyyden sekä minäpystyvyys-käsitteen. Tarkastelen myös aikuisen mahdollisuuksia harrastaa musiikkia sekä aikaisempien oppimiskokemusten merkitystä meneillään olevaan harrastukseen. Luvun lopussa pohdin opettajan roolia aikuisten musiikin opetuksessa ja tarkastelen sitä minäpystyvyyden tukemisen näkökulmasta. Tämän luvun teoreettiset käsitteet ovat tarkoituksenmukaisesti valittuja ja relevantteja tutkimukseni teemalle, aikuisten musiikkikasvatukselle. Aikuisuuden määritelmä riippuu yhteiskunnan normeista ja historiallisesta kehityksestä (Koro 1993, 18–19). Tässä tutkimuksessa aikuisella tarkoitetaan Suomen lain mukaan täysi-ikäistä, eli 18 vuotta täyttänyttä henkilöä.

2.1 Musiikkiharrastus taidon oppimisen näkökulmasta

Ihmiselle luontaiset uteliaisuus ja uusien asioiden kokeilunhalu ovat tärkeässä roolissa uuden oppimisen kannalta. Uteliaisuutta opittavaa asiaa kohtaan stimuloi parhaiten tilanne, kun opittavat asiat ovat oppijalle vaikeustasoiltaan optimaalisia. On tärkeää huomioida, että opittu asia on jokaiselle yksilölle omakohtainen ja ainutlaatuinen, koska oppimisprosessi tapahtuu kaikilla eri tavalla, ja opittu asia muistetaan eri tavoin. (Eskel-Koistinen 2009, 3.)

Uuden taidon oppiminen on prosessi, joka vaatii toistuvaa opittavan taidon harjoittamista. Yleensä alkuvaiheessa uutta taitoa opetellaan tekemällä sekä matkimalla kokeneeman tekijän, esimerkiksi opettajan, toimintaa. Myöhemmässä vaiheessa tekemisen avulla oppija saa ymmärrystä ja tietoa opittavasta taidosta ja näin ollen pystyy refleктоimaan sekä toimimaan itsenäisesti. Taito jakautuu useisiin osataitoihin taidon vaativuudesta riippuen. Kun taito on opittu hyvin, voidaan puhua taitavasta suorituksesta, jolle on ominaista näiden osataitojen sujuva ja saumaton eteneminen. (Huhtanen 2008, 33; Eskel-Koistinen 2009, 3.) Taitava suoritus syntyy aina pitkän oppimisprosessin tuloksena, se on tarkasti suunniteltu ja sisältää tietyn tavoitteen. Parhaimmillaan taitaja on silloin varma ja kiireetön, koska pystyy ennakoimaan ja valmistautumaan suorituksen eri vaiheisiin hyvissä ajoin. Taitavalle suoritukselle on ominaista sen onnistuminen vaikeissakin, tekijästä riippumattomissa olosuhteissa. (Anttila 2004, 57.)

Fittsin (1965/1990) mukaan taidon oppiminen voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen: kognitiivinen vaihe, kiinnittymisen vaihe, automaatiovaihe. Kognitiivisen vaiheen aikana oppija muodostaa käsityksen opittavasta taidosta. Opettajan avulla hän oppii taidon vaatimat peruseriaatteet sekä kartoittaa mahdollisia virheitä. Kiinnittymisen vaiheessa opittuja taidon peruseriaatteita harjoitellaan edelleen, oikeat toimintamallit vakiintuvat ja virheiden määrä pienenee. Automaatiovaiheessa oppijan suorituksen laatu paranee entisestään, toiminta on nopeampaa ja tarkempaa. (Fitts 1965/1990, 284–287.)

Nykykäsityksen mukaan taidot, tiedot ja tunteet ovat toisiinsa tiiviisti liittyviä käsitteitä. Taitojen oppimista tulee tarkastella yksilön kokonaisvaltaisena kehittymisenä, joka vaikuttaa sekä sisäisten ajattelu- ja tunneprosesseihin että motoristen toimintojen edistymiseen. (Anttila 2004, 56.) Uuden taidon oppimiseen väistämättä liittyy tiedon oppiminen sekä ymmärryksen kasvaminen. Tieto ja taito eroavat kuitenkin toisistaan. Tiedolle on ominaista uusiutua ja muuttua, ja se innostaa tiedon saajaa eniten vain uuden tiedon vastaanottamisen hetkellä. Taito on taas universaali, koska sitä voi soveltaa ja käyttää monessa eri tilanteissa, eikä sen määrä vähene taitoa käyttäessä. Oivana esimerkkinä on lukutaito. (Eskel-Koistinen 2009, 3–7.) Taitojen oppiminen vie aikaa ja vaatii työtä, mutta opitut taidot kuitenkin pysyvät hyvin muistissa. Jopa pitkään käyttämättä olevat taidot voi uudelleen harjoittelemalla palauttaa lähes entiselle tasolle. (Anttila 2004, 69.)

Soiton oppiminen edellyttää uusien motoristen sekä kognitiivisten taitojen omaksumista. Soittamiseen liittyy aina monitasoisia kognitiivisia prosesseja. Usein puhutaan myös psykomotorisista taidoista, jotka määrittävät liikkeiden nopeuden, tarkkuuden, voiman sekä sujuvuuden. Mitä vaativampi ja monimutkaisempi psykomotorinen toiminta on, sitä enemmän se tarvitsee onnistuakseen kognitiivista, emotionaalista sekä fyysistä kontrollia. (Anttila 2004, 56–58.) Motoriset taidot voidaan jakaa erilaisiin osataitoihin. Soitinta soittaessa parhaan soivan tuloksen saavuttamiseksi pitää osata yhdistää erilaiset motoriset osataidot tietyllä tavalla ja tietyssä järjestyksessä mahdollisimman sujuvasti. Motoristen osataitojen oppiminen ja toisiinsa liittäminen tapahtuu opitun mentaalisen mallin avulla. Kun ihminen oppii uuden taidon, hänen mieleen syntyy mielikuva opittavasta asiasta, ja oppiminen tapahtuu tähän sisäiseen toimintamalliin nojaten. Oppimisen edetessä mentaalinen malli kehittyy ja laajenee. (Huhtanen 2008, 34.) Yksilöllä on erilaiset sisäiset toimintamallit kutakin toimintaa varten. Nämä toimintamallit syntyvät muun muassa palautteen avulla. Mentaaliset mallit eivät suorasti ohjaa toimintaa, vaan auttavat yksilöä tavoitteiden saavuttamisessa. Mentaaliset mallit ja niiden kehittyminen ovat tärkeässä roolissa taitojen oppimisprosessissa. Mitä taitavampi toimija on, sitä pa-

remmin hän osaa kehittää mallejaan ja sitä paremmin hänen mentaaliset mallinsa vastaavat todellisuutta. (Anttila 2004, 57–59.)

Kehityopsykologian mukaan uusien asioiden ja taitojen hedelmällisin oppiminen ajoittuu lapsuuteen. Uuden oppimisen kannalta parhaiksi ajoiksi katsotaan olevan niin sanottu herkkyyskaudet, noin 5–6-vuotiaana ja noin 9–11-vuotiaana. Herkkyyskausina lapsilla on parhaat edellytykset omaksua muun muassa uudet ja vaativat motoriset taidot, kuten tanssi- ja voimisteluliikkeet sekä soitinten soitto. Iän myötä uusien motoristen taitojen oppimisen herkkyys vähenee ja mahdollisuus saavuttaa huippusuorituksia pienenee huomattavasti. (Takala & Takala 1980, 29–32.) Oppimisen kannalta aloitusikää tärkeämpi on kuitenkin oppijan motivaatio sekä opiskeluun käytetty aika, sen intensiivisyys ja tarkoituksenmukaisuus. Hyvin motivoitunut ja opiskeluunsa sitoutunut aikuinen pystyy periaatteessa oppimaan uuden taidon samassa määrin niin kuin lapsikin. Verrattuna lapseen aikuisella on enemmän oppimiskokemusta, jota hän voi hyödyntää uuden asian oppimisessa. Hän yleensä osaa opiskella pitkäjänteisesti ja keskittyneesti asettaen itselleen tavoitteita. Aikuisiällä aloitettu soitinten opiskelu kuitenkin harvemmin kehittää oppijaa huipputasoon ammattilaiseksi. Tähän voi vaikuttaa useampi tekijä, kuten riittävän ajan, motivaation sekä merkityksen puuttuminen, koska aikuisen elämänrakentamiseen liittyy paljon muita velvoitteita, tavoitteita ja kiinnostuksen kohteita. (Anttila 2004, 69–70.)

Vaikeina pidettyjen jousisoittimien suositeltu aloitusikä on noin 5–7-vuotta. Monien kuuluisien viulupedagogien, kuten Auerin, Galamianin ja Menuhinin, mukaan viulunsoiton taidon ja tekniikan kehittymisen kannalta viulunsoiton systemaattista harjoittelua on hyvä aloittaa mahdollisimman varhain, jopa kolmen tai neljän vuoden iässä. Musiikilliselle kehittämiselle ei ole kuitenkaan ikärajaa. (ks. Auer 1921/1980; Menuhin 1987; Galamian 1990.) Nykypäivän yhteiskunnassa elinikäistä oppimista pidetään yhä tärkeämpänä, ja uusi musiikkiharrastus, mukaan lukien jousisoittimien soitto, aloitetaan yhä useammin myös aikuisiässä. Ihmisillä tulee olla oikeus musiikin opiskeluun ja itsensä ilmaisemiseen musiikin avulla iästä riippumatta. Tästä huolimatta esimerkiksi Suomessa ikääntyneille ihmisille on tarjolla suhteellisen vähän tarkoituksenmukaista ja ajankoh- taista alkeistason musiikinopetusta. Kysynnän tällaiselle opetukselle voidaan arvella kasvavan jo lähitulevaisuudessa väestön ikääntymisen myötä. (Laes 2013b, 310.)

2.2 Musiikin harrastajaksi aikuisena

Harrastaminen on ilmiö, joka on syntynyt ihmisten vapaa-ajan lisääntyessä. Vapaalla ajalla tarkoitetaan aikaa, joka jää yli nukkumisesta, ruokailusta, työstä, opiskelusta ja kotitöistä. Harrastuksista ihmiset usein hakevat vaihtelua arkielämään sekä positiivisia ja mielihyvää tuottavia kokemuksia. Harrastaminen on vapaaehtoista ja parhaimmillaan omaehtoista. Kun harrastus on yksilölle todella merkityksellinen, se vaikuttaa ihmiseen kokonaisvaltaisesti ja jopa muuttaa yksilön persoonallisuutta sekä ohjaa hänen toimintaansa. (Juvonen 2000, 37–38.)

Organisoidulle ja ohjatulle harrastustoiminnalle on usein ominaista noudattaa jonkin-tasoista suunnitelmaa, jonka mukaisesti toiminta etenee. Esimerkiksi valtion tuen saaminen edellyttää oppilaitoksilta hyväksytyt opetussuunnitelman. Suunnitelman myötä harrastukselle usein asetetaan ylhäältäpäin päämääriä ja tavoitteita, ja näin olleen harrastamisen omaehtoisuus voi olla vaarassa, varsinkin jos harrastaja itse ei voi vaikuttaa harrastukseensa liittyviin päätöksiin ja valintoihin. Usein tämä ilmiö on havaittavissa lasten harrastustoiminnassa, jolloin lapsen vanhemmat tekevät päätöksen harrastuksen aloittamisesta sekä mahdollisesti sen jatkumisesta lapsen tahtoa vasten. Tyypillinen esimerkki on vanhempien painostuksella aloitettu lapsuuden ajan musiikkiharrastus, joka loppuu heti henkilön itsenäistyttyään. (Juvonen 2000, 38.)

Aikuisten kohdalla harrastamiselle ominaiset vapaaehtoisuus ja omaehtoisuus toteutuvat usein paremmin kuin lapsilla. Yleensä aikuinen valitsee itse oman harrastuksensa sekä asettaa harrastukselleen omat tavoitteensa. (Juvonen 2000; Huhtanen 2008.) Aikuinen voi harrastaa sekä täysin itsenäisesti että ohjatusti. Esimerkiksi musiikkiharrastuksen voi aloittaa omatoimisesti erilaisten soitto-oppaiden sekä Internet-sivustojen avulla. Ilman aikaisempaa musiikkitaustaa tai kokemusta uuden soittimen opiskelu ilman reaaliaikaista ohjausta voi kuitenkin olla haastavaa. Tämän takia moni aikuinen aloittaa ohjatun musiikkiharrastuksen. Suomessa musiikkikasvatusjärjestelmä tarjoaa aikuisille monenlaisia harrastamisen mahdollisuuksia ja muotoja. Työväen- ja kansalaisopistot tarjoavat enemmän musiikin ryhmäopetusta sekä esimerkiksi orkesteritoimintaa jo osaaville soittajille. Yksilötuntien muodossa aikuinen voi opiskella valtiontuen piiriin kuuluvien musiikkiopistojen avoimella osastolla, yksityisissä musiikkikouluissa sekä yksityisesti. Valtiontuen piiriin kuuluvien musiikkioppilaitosten toiminta rakentuu Opetushallituksen laatimien Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelmien perusteisiin. Laajan oppimäärän mukainen opetus etenee systemaattisesti

asteelta toiselle ja tarjoaa oppilaille mahdollisuuden edetä musiikin ammattiopintoihin. Opetus on suunnattu ensisijaisesti lapsille ja nuorille, ja oppilaat valitaan pääsykokeiden avulla. Tällaisten oppilaitosten avoimen osaston toiminta puolestaan pohjautuu musiikin yleisen oppimäärän opetussuunnitelmien perusteisiin. Avoimella osastolla ei ole pääsykokeita, ja oppilaat valitaan ilmoittautumisjärjestyksessä. Opetus on suunnattu enimmäkseen aikuisille, ja lukukausimaksut ovat korkeammat, jos avoimen osaston toiminta ei saa valtion tai kunnan taloudellisesta tukea. (Anttila 2004, 137; Huhtanen 2008, 30; Opetushallitus 2017a; Opetushallitus 2017b.)

Monissa yksityisissä musiikkikouluissa ei ole pääsykokeita, ja ne voivat järjestää opetusta pitkälti opiskelijan ehdoilla sekä opetuksen sisällön että tuntiaikataulujen suhteen. Kuitenkin useimmiten myös yksityisillä musiikin oppilaitoksilla on oma opetussuunnitelma, joka on laadittu taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. (Anttila 2004, 133–137; Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry.)

Vuoden 2017 Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa aikuisten musiikin opetuksesta on kirjoitettu seuraavasti:

Aikuisten opetuksessa noudatetaan musiikin yleisen oppimäärän tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä. Aikuisten musiikin opetusta järjestettäessä otetaan huomioon aikuisten harrastajien toisistaan poikkeavat musiikilliset valmiudet ja kiinnostuksen kohteet. Opetuksessa korostuu opiskelijan oma-aloitteisuus sekä hänen tarpeensa ja kykynsä ohjata omaa oppimistaan. Osallistuminen opiskelun suunnitteluun ja arviointiin ovat onnistuneen opiskelun edellytyksiä. Sosiaalinen vuorovaikutus ja yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen sekä kannustava ja myönteinen palaute ovat myös aikuisten oppimisessa tärkeitä. (Opetushallitus 2017b, 44.)

Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan aikuisen opiskelijan itseohjautuvuutta sekä aikuisille suunnatun harrastustoiminnan omaehtoisuuden ja myönteisen oppimisilmapiirin tärkeyttä. Aikuisten musiikin opetusta ohjataan suunnittelemaan mahdollisimman oppijakeskeisesti ottamalla huomioon aikuisen opiskelijan omat lähtökohdat, tavoitteet ja tarpeet. (Opetushallitus 2017b, 44.)

2.3 Oppijakeskeisyys

Oppijakeskeinen opettaminen perustuu oppijan yksilöllisiin tarpeisiin ja tavoitteisiin. Oppijakeskeisyys pohjautuu konstruktivistisiin ajatuksiin, joiden mukaan oppija nähdään oppimisprosessin aktiivisena osallistujana ja vaikuttajana, eikä vain passiivisena tiedon vastaanottajana, kuten behaviorismissa. (Enkenberg 2000, 18–19.)

Huhtinen-Hildénin ja Pittin (2018) mukaan musiikkipedagogikassa oppijakeskeisyydellä tarkoitetaan myös oppijan elinikäisen musiikkisuhteen sekä luovuuden tukemista. Opettajan pedagoginen sensitiivisyys eli kyky reagoida oppijan tarpeisiin oikealla tavalla ja oikeaan aikaan pitää nähdä osana opettajan ammatillista osaamista sekä myös oppijakeskeisen opettamistavan tukipilarina. Pedagoginen sensitiivisyys on suuressa roolissa dialogin ja vastavuoroisuuden luomisessa oppimistilanteissa. Sen kehittyminen on jatkuva prosessi, johon osallistuvat sekä opettaja että oppijat yhdessä reflektoiden ja toisiinsa tukien. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 6–9, 47–48.)

Oppijakeskeisen musiikkipedagogiikan olennainen ajatus on, että musiikki saa ihmiset ”kukoistamaan” eli vaikuttaa ihmisiin myönteisesti ja antaa voimaa. Oppijakeskeisessä käsityksessä musiikin oppiminen nähdään elinikäisenä prosessina. Musiikki alkaa vaikuttaa ihmiseen jo ennen syntymää, ja jos kiinnostus musiikkia kohtaan saa vahvistusta esimerkiksi musiikin harrastuksen kautta, musiikista voi tulla merkittävä osa ihmisen elämää. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 7–8.)

Oppijakeskeisen näkökulman mukaan oppimisprosessi nähdään opettajan ja oppijan mielenkiintoisena ja kiehtovana yhteisenä matkana, jossa molemmilla on yhdenvertaiset mahdollisuudet oppia ja kehittyä. Opettaja ei ole pelkästään tiedon haltija, jonka tehtävänä on vain välittää tietoa oppijalle, vaan hän on aidosti kiinnostunut opetusprosessista sekä jokaisen oppijan tarpeista ja on valmis kehittämään ja muuttamaan opetustaan vastatakseen näihin tarpeisiin. Oppijakeskeinen opettaminen perustuu systemaattisuuden ja improvisaation hienovaraiseen tasapainoon. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 43–45.)

Aikuisella oppijalla on yleensä selkeämpi käsitys itsestään oppijana kuin lapsella. Aikuinen on tietoinen omista oppimismahdollisuuksistaan ja oppimisen esteistä, ja hän osaa asettaa omat oppimistavoitteensa sekä suunnitella niiden toteuttamista. Myös oman oppimisen reflektointi ja arviointi sujuu aikuisella yleensä hyvin. (Huhtanen 2008, 29.) Aikuinen oppijana on itsenäisempi ja vastuullisempi kuin lapsi, ja on luontevaa perustaa aikuisten opetus oppijakeskeiselle pedagogiikalle.

Aikuisten musiikin harrastajien kanssa työskentelevän opettajan tärkeä tehtävä on tukea opiskelijoiden musiikillisia kiinnostuksen kohteita ja sen avulla auttaa heitä rakentamaan vakaata mutta samalla joustavaa musiikillista identiteettiä. Toinen tärkeä tehtävä on tarjota aikuisopiskelijoille tietoja ja taitoja, jotka ovat arvokkaita elinikäisen musiikin tekemisen kannalta. (Lamont 2011, 384–386.) Avainasemassa näissä prosesseissa on opettajan luoma vastavuoroinen ja dialogille avoin oppimisympäristö.

Jokainen ihminen, lapsi tai aikuinen, on sekä emotionaalisesti ja fyysisesti että sosiaalisten taitojensa osalta niin ainutlaatuinen, että on vaikea kuvitella kahta soiton opiskelijaa, jotka opiskelisivat ja oppisivat täsmälleen samalla tavalla. On myös väärin olettaa, että musiikin opetuksessa sama opetusmetodi ja arvostelukriteerit sopisivat kaikille opiskelijoille. (Anttila 2004, 3–4.)

2.4 Aiempien oppimiskokemusten merkitys

Oppijakeskeisen opettamistavan ominaispiirteisiin kuuluu opiskelijoiden aiempien oppimiskokemusten tiedostaminen sekä niiden huomioon ottaminen opetuksessa (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018). Musiikkiharrastusta aloittava aikuinen ei aloita oppimista ”puhtaalta pöydältä”, vaan hänellä on aina takana erilaisia oppimiskokemuksia, niin myönteisiä kuin kielteisiäkin. Vuorovaikutukselliset oppimistilanteet ovat osa sosiaalisia tilanteita, joihin ihminen väistämättä osallistuu elämänsä aikana, ja joissa hän oppii näiden tilanteiden vaatimat käytänteet ja toimintamallit. Sosiaaliset kanssakäymiset muiden ihmisten kanssa voidaan kokea miellyttäväksi tai epämiellyttäväksi riippuen siitä, miten hyvin vuorovaikutus muiden kanssa on kussakin tilanteessa toiminut. Kaikki kokemukset sosiaalisista tilanteista, ja erityisesti oppimistilanteista, sekä niiden luomat ennakkokäsitykset voivat vaikuttaa myöhempään oppimiseen. Esimerkiksi lapsuuden tai nuoruuden kielteiset ja epämiellyttävät oppimiskokemukset voivat pahimmillaan johtaa siihen, että aikuisiässä ihminen alkaa vältellä tai kokea epämiellyttäväksi kaikki oppimistilanteet sekä tilanteet, joissa arvioinnin kohteena on hän itse tai hänen tuotoksensa. (Raudaskoski 1999, 31.)

Lamont (2011) toteaa, että kielteiset kokemukset ja arvostelut lapsuusajan musiikillisesta toiminnasta voivat olla erittäin vahingollisia sekä voivat vaikuttaa ihmisen oppimiseen aikuisiässä. Lamontin mukaan kuitenkin monet aikuiset musiikin harrastajat tietoisesti pyrkivät musiikin tekemiseen ja pystyvät nauttimaan siitä riippumatta heidän taust-

tastaan ja kokemuksistaan. Usein pyrkimys musiikin tekemiseen näyttää onnistuvan menneisyyden kielteisistä kokemuksista huolimatta. (Lamont 2011, 384–386.)

Raudaskosken (1999) mukaan aikuisia opettavan pedagogin on tärkeää tiedostaa opiskelijoidensa aiemmat oppimiskokemukset. Keskustelemalla niistä yhdessä opiskelijoidensa kanssa opettajan on mahdollista luoda uusia oppimistilanteita koskevia oletuksia ja käytänteitä. Edistämällä oppimistilanteiden vastavuoroisuutta sekä antamalla opiskelijoille tilaa reflektoida menneitä oppimistilanteita opettaja voi vähentää aiempien oppimiskokemusten mahdollisia kielteisiä vaikutuksia meneillään olevaan oppimiseen. Vastavuoroisuutta edistävänä tekijänä Raudaskoski pitää muun muassa opiskelijoiden mahdollisuutta kiistellä ja vaikuttaa opetussisältöön. (Raudaskoski 1999, 33–37.)

2.5 Opettajan rooli aikuisten musiikin opetuksessa

Tämän päivän musiikkipedagogiikassa vallitsevana oppimiskäsityksenä pidetään yksilökonstruktivistista oppimiskäsitystä. Tämän myötä myös opettajan rooli on muuttunut. Opettajaa pidetään opetusprosessissa rinnalla kulkijana, eikä opettajalla enää ole siinä yksipuolista johtavaa roolia. Yksilökonstruktivismiin perustuvan opetuksen tärkeänä tehtävänä nähdään oppijan metakognitiivisten taitojen kehittäminen. Opetuksen tavoitteena on ohjata oppijaa luomaan omia oppimisstrategioita sekä oppia suunnittelemaan ja arvioimaan omaa oppimista itsenäisesti. (Partti ym. 2013, 57–59.)

Musiikkialalla on pitkään pidetty itsestään selvänä, että hyvä muusikko ja taitava soittaja on myös hyvä opettaja. Klassisen musiikin opettaminen on perinteisesti noudattanut mestari-kisälliperinnettä, jossa kokenut mestari välittänyt taitojansa eteenpäin oppilaille. Opettaminen mestari-kisällisuhteessa ei aina edusta puhtaasti behavioristista oppimiskäsitystä, mutta sisältää behaviorismin piirteitä. Esimerkiksi oppija nähdään yleensä ikään kuin ”tyhjänä astiana”, ja opettajan päätehtävänä on täyttää tämä astia eli jakaa tietojansa musiikista ja opettaa oppilaille musiikkia. Nykyajan kasvatustieteen käsityksen mukaan opettajan tulisi kiinnittää enemmän huomiota itse oppilaisiin, toisin sanoen opettaa oppilaita eikä opetettavaa ainetta ja samalla auttaa oppilaita kehittämään omaa oppimistaan reflektoinnin ja itsearvioinnin avulla. (Anttila 2004, 4–9; Partti ym. 2013, 58–59.) Tämä yksilökonstruktivistinen ajattelutapa on vähitellen siirtynyt myös musiikin ja soiton opetukseen. Anttilan (2004) mukaan musiikkiopistojen opetus ei kuitenkaan ole aina pystynyt vastaamaan musiikkikulttuurin muutokseen eikä oppilaiden muuttuneisiin tarpeisiin. (Anttila 2004, 4–6.)

Soitonopetuksessa opetusmenetelmän valinta on pohtimisen arvoinen filosofinen kysymys, johon voi esimerkiksi vaikuttaa se, kuinka korkeisiin tavoitteisiin opetuksessa tähdätään. Tavoitteellisessa soitonopetuksessa on usein tarpeen hyödyntää sekä konstruktivistisia että behavioristisia periaatteita. Opetusprosessissa on tärkeää nähdä oppija yksilönä ja ainutlaatuisena persoonana sekä ottaa huomioon hänen omat tavoitteensa ja tarpeensa ja edistää opetustilanteiden vastavuoroisuutta. Samalla merkittävässä roolissa ovat opettajan ammattiosaaminen sekä toimivat ja selkeät opetusmenetelmät. Varsinkin alkeistason soitonopetuksessa opettajan on osattava selittää opettavaa asiaa mahdollisimman ymmärrettäväksi ja tarvittaessa pilkkoa se osiin sekä tarjota valmiita ratkaisumalleja ja täsmällisiä harjoitteluohjeita, eli käyttää behavioristisia opetusmenetelmiä. (Tikka 2017, 201–203.)

Suomalainen musiikkioppilaitosjärjestelmä on kansainvälisesti arvostettu ja on kasvatanut suuren määrän huipputason taiteilijoita. Järjestelmä valintakokeineen ja tasosuorituksineen tarjoaa hyvän pohjakoulutuksen tuleville ammattimuusikoille. Kuitenkin musiikkioppilaitosten opiskelijoista, sekä laajaa että yleistä oppimäärää noudattavissa oppilaitoksissa, vain muutama prosentti päätyy ammattiuralle. On hyvä pohtia, kuinka hyvin musiikkioppilaitosten opetus vastaa niiden oppilaiden tarpeita, jotka eivät tavoittele ammattimuusikon uraa, ja mitä se pystyy tarjoamaan heille. (Anttila 2004, 6; Huhtanen 2008, 30.) Vuoden 2020 joulukuussa julkaistun Suomalaisen musiikkikoulutuksen visioon 2030 mukaan tulevaisuuden musiikkikoulutuksen tulisi samalla lailla tukea sekä elinikäistä musiikin harrastamista että oppilaiden mahdollisuuksia kasvaa musiikin ammattilaiseksi. Visiossa ja myös vuoden 2017 Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmissa on pohdittu musiikkikoulutuksen moninaisuutta ja saavutettavuutta ja on tiedostettu tarvetta muutokselle oppijälähtöisempään opetuksen suuntaan. (ks. Opetushallitus 2017; Musiikkikoulutuksen visio 2030.) Muutos tapahtuu kuitenkin hitaasti ja vaatii ensisijaisesti musiikkioppilaitosten opettajien ajattelutavan ja fokuksen uudistumista sekä kykyä rakentaa opetusta oppijakeskeisesti ja vastata mahdollisimman hyvin erilaisten oppijoiden tarpeisiin. (Anttila 2004, 10–11.)

Aikuisten opetuksessa opettajan oppijakeskeisen opettamistavan sekä pedagogisen sensitiivisyyden rooli korostuu entisestään. Kun aikuinen aloittaa uuden harrastuksen, hän on yleensä sisäisesti motivoitunut sekä mahdollisesti jo asettanut omat tavoitteet ja toiveet harrastukselle. Aikuisten opettamista on luontevaa toteuttaa konstruktivismiin ja oppijälähtöisyyteen nojaten, luomalla vastavuoroista ja dialogista oppimisympäristöä

sekä suhtautumalla jokaiseen opiskelijaan yksilöllisesti ottaen huomioon opiskelijan omat tavoitteet ja tarpeet. (Raudaskoski 1999, 30.)

2.6 Minäpystyvyys

Minäpystyvyydellä (*self-efficacy*) tarkoitetaan ihmisen kykyä arvioida omia onnistumismahdollisuuksia jossakin tehtävässä. Minäpystyvyys käsitteenä on osa Albert Banduran sosiokognitiivista teoriaa. Minäpystyvyysuskomukset vaikuttavat ihmiseen monin eri tavoin, sekä emotionaalisesti että käyttäytymisen tasolla. Tämän lisäksi uskomukset omasta pystyvyydestä vaikuttavat suoritettavan tehtävän tai sen vaikeustason valintaan. (Bandura 2006, 307–308; Ahonen 2004, 157.)

Minäpystyvyyskäsitteeseen liittyvät ihmisen odotukset oman toiminnan tehokkuudesta (*efficacy expectations*) sekä odotukset toiminnan tuloksista ja sen menestyksellisyydestä (*outcome expectations*). Minäpystyvyyden lähikäsite on itseluottamus. On huomioitava, että samanaikaisesti ihmisellä voi olla korkeat odotukset toiminnan menestyksellisyydestä mutta samalla epäusko oman toiminnan vaikuttamisesta siihen. (Partanen 2011, 22; Bandura 1977, 79.) Minäpystyvyyteen vaikuttaa myös ihmisen hallintakäsitys (*locus of control*), jolla viitataan yksilön käsitykseen omasta kyvystään hallita hänestä riippumattomia mutta häneen vaikuttavia tekijöitä ja tapahtumia. Esimerkiksi ihminen voi tiedostaa, että on hyvä opiskelija tai työntekijä (vahva minäpystyvyys opiskelua tai työntekoa kohtaan), muttei kuitenkaan usko omiin mahdollisuuksiinsa saada hyvää palautetta opiskelustaan tai edistyä urallaan ulkonäkö-, ikä- tai sukupuolisyrynnästä johtuen (heikko hallintakäsitys). (Bandura 2006, 309; Myers 2010, 57.)

Banduran (1977) mukaan ihmisen onnistumiseen tietyssä tehtävässä vaikuttavat tehtävän vaatiman osaamistason lisäksi monet muut eri tekijät mukaan lukien ihmisen minäpystyvyysuskomukset. Yksilön hyvinvoinnin kannalta tärkeämpää on kuitenkin se, miten ihminen kokee ja tulkitsee omaa toimintaa subjektiivisesti, kuin se, onko toiminta objektiivisesti katsottuna menestyksestä. (Bandura 1977, 80–85.) Ihmisen käsitykset omasta pystyvyydestä eivät ole pysyvä ominaisuus, vaan ne muuttuvat ja kehittyvät riippuen tilanteesta ja suoritettavasta tehtävästä sekä ovat myös sidoksissa ihmisen fyysiseen ja emotionaaliseen tilaan. Minäpystyvyyttä on vaikea mitata käyttäen jotain tietynlaista kaavaa. (Bandura 2006, 307–309.)

Myersin (2010) mukaan Banduran minäpystyvyys-teoria voi toimia tieteellisenä todisteena positiivisen ajattelun voimasta. Ihmiset, jotka uskovat omiin kykyihinsä, eli

omaavat vahvan minäpystyvyyden, tutkitusti toimivat määrätietoisemmin tavoitteiden saavuttamisessa ja ovat jopa vähemmän alttiita ahdistukselle ja masennukselle. (Myers 2010, 57.)

Jopa hienovaraiset muutokset minäpystyvyyssuskomuksissa voivat vaikuttaa ihmisen käyttäytymiseen. Myers viittaa B. Levyn vuoden 1996 tutkimukseen alitajunnan vaikutuksista iäkkäiden ihmisten minäkuvaan. Levyn tutkimuksessa iäkkäille henkilöille esitettiin joko myönteisiä (”viisas”, ”oppinut”) tai kielteisiä (”heikkeneminen”, ”höperö”, ”unohtuva”) vanhuuteen liittyviä sanoja. Sanat ilmestyivät ruudulle 0,066 sekunnin ajan, ja tutkittavat havaitsivat ne vain nopeana valon välähdyksenä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että myönteisten sanojen esittäminen johti tutkimushenkilöiden minäpystyvyyden kasvuun omaa muistia kohtaan, kun taas kielteisillä sanoilla oli päinvastainen vaikutus. Saman ilmiön voi havaita myös laboratorion ulkopuolella. Esimerkiksi Kiinassa, jossa ikääntymiseen yleensä suhtaudutaan myönteisemmin kuin länsimaissa, ikääntyneet ihmiset kärsivät vähemmän muistin heikkenemisestä. (Myers 2010, 57.) Viimeisen sadan vuoden aikana myös länsimaissa ikääntymistä on alettu ymmärtää uudella tavalla. Ikääntymistä halutaan nähdä myönteisenä, tasapainoisena ja aktiivisena elämän vaiheena, jolloin ihmisen on mahdollista edelleen kehittyä ja toteuttaa itseään. (Laes 2013b, 311–312.)

2.6.1 Minäpystyvyys pedagogiikassa

Banduran (1977) mukaan minäpystyvyyssuskomukset vaikuttavat muun muassa ihmisen käyttäytymiseen stressaavassa tilanteessa. Heikomman minäpystyvyyden omaava henkilö luovuttaa helpommin ja näin myös suoriutuu tehtävästä todennäköisesti huonommin kuin vahvan minäpystyvyyden omaava henkilö, joka vaikeuksista ja stressistä huolimatta jatkaa yrittämistä pitempään. (Bandura 1977; Partanen 2011, 22.) Soiton opetuksessa sellaisena stressaavana tilanteena voi pitää julkista esiintymistä, jolloin soittajan minäpystyvyys on koetuksella.

Partanen (2011) toteaa, että aikuisen opiskelijan toimintaa voi selittää ja ennustaa minäpystyvyys-teorian avulla. Käsitukset omasta pystyvyydestä vaikuttavat aikuisen kuvaan itsestään oppijana sekä hänen uskoonsa omaan edistymiseen. Minäpystyvyyssuskomukset eivät kuitenkaan ole persoonaan liittyviä ominaispiirteitä vaan käsityksiä omasta kyvykkyydestä, jotka ohjaavat yksilön toimintaa. Esimerkiksi jos opiskelija ei usko pystyvänsä suoriutumaan hyvin jossakin tehtävässä, hän ei todennäköisesti edes yritä saa-

vuttaa tehtävässä hyviä tuloksia. Vakaa uskomus omiin kykyihin saa opiskelijan tähtäämään päättäväisemmin kohti hyvää suoritusta tehtävässä. (Partanen 2011, 20–23.)

Minäpystyvyyteen ei voi suoraan vaikuttaa myönteisellä palautteella toiminnasta (”Olet todella hyvä tässä”) eikä itsesuostuttelulla (”Minun pitää uskoa, että pystyn siihen”), vaan vahvan minäpystyvyyden tärkein lähde on onnistumiset jossakin tehtävässä sekä myönteiset kokemukset tämän tehtävän parissa toimimisesta. Jos yksilön ensimmäiset pyrkimykset onnistua jossakin toiminnassa johtavat menestykseen, todennäköisesti hänen minäpystyvyytensä tätä toimintaa kohtaan kasvaa. (Myers 2010, 62.)

Käsitykset minäpystyvyydestä liittyvät aina johonkin tiettyyn toimintaan, eivätkä ne määrittele yksilön yleistä itsetuntoa ja itsearvostusta (*self-esteem*). Minäpystyvyys ja itsearvostus ovat pohjimmiltaan erilaisia käsitteitä. (Bandura 2006, 309.) Myersin (2010) mukaan minäpystyvyyteen kohdistuva palaute (”Sinä yritit todella kovasti”) toimii tehokkaammin kuin palaute, jolla pyritään kohottamaan henkilön itsetuntoa (”Olet todella fiksu”). Tämä periaate toimii paitsi lasten kasvatuksessa myös pedagogiikassa. Kun opettaja halua kannustaa opiskelijansa palautteen avulla hänen täytyy keskittyä opiskelijan minäpystyvyyteen konkreettisessa tehtävässä eikä pyrkiä vahvistamaan opiskelijan yleistä itseluottamusta. (Myers 2010, 57–58.)

2.6.2 Opettaja aikuisten opiskelijoiden minäpystyvyyden tukijana

Aikuisten parissa toimivan opettajan tai ohjaajan on tärkeää edistää ja ylläpitää vastavuoroista ja dialogille avointa oppimisympäristöä sekä myös tiedostaa vastavuoroisuutta edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä. Oppimistilanteiden vastavuoroisuuden pohjana toimii sekä opettajan että aikuisen opiskelijan rehellisyys, vilpittömyys ja kunnioitus toisiaan kohtaan. (Raudaskoski 1999, 26; 30–37.)

Opettajan on mahdollista vaikuttaa opiskelijoiden minäpystyvyyteen palautteen avulla. Viitaten edelliseen lukuun minäpystyvyyden tukemisen kannalta on tärkeää, että opettajan palaute kohdistuu opiskelijan toimintaan ja on mahdollisimman konkreettinen ja rakentava mutta samalla myös kannustava. (Myers 2010, 57–58.) Tehokkaammin palaute vaikuttaa oppijaan luottamuksellisessa ja vastavuoroisessa oppimisympäristössä. Aikuisen opiskelijan käsityksiin omasta pystyvyydestä vaikuttavat myös hänen aikaisemmat oppimiskokemuksensa. Menneisyyden myönteiset oppimiskokemukset ja onnistuneet suoritukset vahvistavat opiskelijan minäpystyvyyttä ja kielteiset puolestaan heikentävät. Tämän takia opettajan on hyvä tiedostaa ja kartoittaa opiskelijoiden oppi-

mishistoriaa keskustelemalla heidän kanssaan sellaisista oppimiskokemuksista, jotka ovat voineet vaikuttaa tähänhetkiseen oppimiseen sekä opiskelijoiden minäpystyvyyteen. Näin opettajan on mahdollista ohjata opiskelijoita pohtimaan ja arvioimaan menneisyyden oppimiskokemuksia, ja parhaimmillaan myös vahvistamaan heidän minäpystyvyytensä meneillään olevaa oppimista kohtaan antamalla rehellistä ja rakentavaa palautetta sekä tarjoamalla opiskelijoille myönteisiä oppimiskokemuksia. (Raudaskoski 1999, 30–37; Partanen 2011, 208–215.)

3 Viulunsoiton opetus

Louhivuori (1998) on väitöskirjassaan tehnyt laajan katsauksen viulupedagogiikan eri vaiheisiin 1750-luvulta 1970-luvulle sekä analysoinut kyseisen ajanjakson viulukoulujen sisältöä. Tutkimuksessaan Louhivuori korostaa viulupedagogiikan asemaa osana sitä ympäröivää musiikkikulttuuria eikä erillisenä taiteen osa-alueena. Ajan henki ja maku ovat aina vaikuttaneet musiikkipedagogiikan trendeihin ja toimintamalleihin, eikä viulupedagogiikka ole poikkeus. (Louhivuori 1998.)

Seuraavassa alaluvussa teen katsauksen viulupedagogiikan kehittymiseen 1900-luvun alusta nykypäivään ja pohdin nykyajan viulupedagogiikan haasteita. Luvussa 3.2 keskityn alkeistason viulunsoiton pedagogiikkaan sekä sen soveltavuuteen aikuisten viulunsoitonopetukseen.

3.1 Viulupedagogiikka muutoksessa

Kautta aikojen viulua on pidetty vaikeana soittimena ja sen soittaminen miellettiin erityisen lahjakkaiden ihmisten etuoikeutena. Viulunsoiton opetustraditiolla on vahva perinne, ja varsinkin viulunsoiton institutionaalinen opetus on sidottu ammattilaisuuteen. (Garam 1972; Louhivuori 1998.) 1900-luvun viulupedagogiikkaa leimannut kilpailupainotteisuus sekä pyrkimys perfektionismiin nostivat huomattavasti viulunsoiton teknisen osaamisen tasoa. 1900-luvun puolivälin jälkeen ilmestyneissä viulunsoiton pedagogisissa julkaisuissa voi nähdä tekniikan opettamisen ylivaltaisen aseman verrattuna tulkinnan opettamiseen, jota pidettiin vaikeana tai jopa mahdottomana. (Louhivuori 1998, 246–247.)

Jo 1900-luvun alun viulupedagogiikka on kohdannut erilaisia haasteita. Esimerkiksi Flesh oli huolissaan viulunsoiton opetuksen vastaavuudesta uuden musiikin esittämisen tarpeisiin. 1900-luvun musiikki vaati esiintyjiltä uudenlaista lähestymistä sekä soitto-tekniikan että tulkinnan kannalta, eikä viulupedagogiikka aina reagoinut näihin tarpeisiin riittävän tehokkaasti. Louhivuoren (1988) mukaan jopa uudemmat 1900-luvun lopun viulupedagogiset julkaisut eivät ottaneet kantaa modernin musiikin tuomiin erityiskysymyksiin. (Louhivuori 1998, 54–55.)

Tikka (2017) toteaa väitöskirjassaan, että varsinaisen soittotaidon opettamisen sijaan nykyajan soitonopettajan työn painopiste yhä useamman siirtyy oppilaiden motivoinnin

puolelle. Erilaisten harrastusmahdollisuuksien lisääntymisen myötä pitkäjänteisyyttä ja paljon kotiharjoittelua vaativa soittoharrastus ei näytä lasten silmissä kovin houkuttelevalta vaihtoehdolta. Jotkut lapset saattavat myös harrastaa montaa eri lajia samanaikaisesti, ja soittamisen harjoittelulle ei yksinkertaisesti jää riittävästi aikaa. Kotiharjoittelu jää vähäiseksi myös silloin, kun lapset eivät saa kotoa riittävästi tukea ja ymmärrystä kotiharjoittelun merkityksestä. Tikan mukaan hänen viulunsoitonoppilaidensa joukosta löytyy myös hyvin motivoituneita ja tunnollisia oppilaita, jotka harjoittelevat paljon ja näin myös edistyvät nopeasti. Tämän myötä oppilaiden keskinäiset erot soittotaidossa voivat olla todella suuria jo opetuksen alkuvaiheessa. (Tikka 2017, 14–15.)

Tikan (2017) väitöstutkimuksen tulosten perusteella oppilaita motivoi hyvin mieluisan musiikin soittaminen sekä uusien asioiden oppiminen ja osaamisen tunne. Kuitenkin pelkästään mielimusiikin soittaminen voi johtaa siihen, etteivät oppilaat arvosta soitto-tekniikan oppimista ja kokevat tekniikkaharjoitukset jopa turhina. Opettajan tärkeänä tehtävänä on lisätä oppilaiden ymmärrystä soitto-tekniikan oppimisen merkityksestä jo opetuksen varhaisessa vaiheessa. (Tikka 2017, 14–16.)

Viulunsoitonopetuksessa on tarpeellista yhdistää yksilökonstruktivismiin ja behaviorismin parhaita opetustapoja. Varsinkin jos soitonopetuksen tavoitteet ovat korkeita, viulunsoiton opetusta ei voi rakentaa pelkästään konstruktivistisiin periaatteisiin. Kuitenkin on myös syytä välttää liian autoritaarista pedagogiikkaa, joka voi aiheuttaa ongelmia jatko-opinnoissa, jolloin oppilailta vaaditaan itseohjautuvuutta sekä jo mahdollisesti kehittyneitä taiteellista identiteettiä. (Tikka 2017, 231.)

2000-luvun viulupedagogiikan haasteina ovat opetuksen ja sen sisällön suunnittelu ja soveltuvuus niin ammattiin pyrkivien kuin harrastajienkin tarpeisiin sekä opettajien ajattelutavan muuttaminen kohti oppijakeskeisempää pedagogiikkaa. Käytännössä tämä tarkoittaa muun muassa soitto-ohjelmiston laajentamista klassisesta musiikista monityylisempään suuntaan perusteellista soitto-tekniikan opettamista unohtamatta. Viulunsoittoa aloittavien ikä on ollut 2000-luvulla nousussa, ja nykyajan viulunsoitonopettajan on osattava tarjota alkeistason opetusta kaikenikäisille oppilaille. Tämän myötä tulevaisuudessa tarvitaan enemmän tarkoituksenmukaista oppimateriaalia, esimerkiksi aikuisille tai viulua sivuinstrumenttina soittaville suunnattuja alkeistason viulukouluja. (Nevatalo 2002, 11–15; Tikka 2017, 14–15.)

3.2 Viulunsoiton alkeisopetuksen keskeiset tavoitteet

Viulunsoiton alkeisopetuksen merkitystä on korostettu kautta aikojen monissa pedagogisissa julkaisuissa. Alkeisopetuksen aikana rakennetaan pohjaa viulunsoitolle, ja alkeisopetuksella on suuri merkitys myöhemmille soittovuosille. (ks. Auer 1921/1980; Galamian 1990; Pogozeva 1992; Szilvay 2008.) Lasten kohdalla ensivuosisien musiikin opetuksen tärkeänä tehtävänä on tutustuttaa lasta musiikkimaailmaan sekä luoda perustaa positiivisen musiikkisuhteen kehittymiselle. Szilvay kirjoittaa Viuluaapisen opettajien ja vanhempien oppaassaan viulunsoiton ensimmäisistä vuosista seuraavasti:

Lasta ei voi, eikä saa opettaa harrastusmaisesti. Soittimen opiskelun perusvuosisien vaatimukset ovat täsmälleen samanlaiset tulevalle harrastajalle ja ammattilaiselle. Oikean rytmin, intonaation, tekniikan ja fraseerauksen opettamisen lisäksi opettajan tehtävänä on ylläpitää lapsen innostusta ja rakkautta klassisen musiikin tekemiseen. (Szilvay 2008, 1.)

Szilvayn ajatukset pätevät osittain myös aikuisten viulunsoiton opetukseen. Vaikka aikuisesta aloittelijasta voi harvemmin tulla ammattiviulustia, soittotekniikkaan liittyvät vaatimukset ja tavoitteet ovat samoja aikuisten ja lasten viulunsoiton alkeisopetuksessa. Aikuisen opiskelijan musiikillisen kehityksen suhteen opettajan on edettävä opiskelijan omista tarpeista, tavoitteista ja kiinnostuksen kohteista (Huhtanen 2008, 31–33). Viulunsoiton opiskelu klassisen musiikin soittamisen kautta on tärkeää ja kehittävää, mutta aikuisten opetusta ei voi rakentaa pelkästään klassiseen repertuaariin, varsinkin jos klassisen musiikin soittaminen ei ole opiskelijan pääprioriteetti.

Viulunsoiton alkeisopetuksessa on hyödyllistä käyttää mallioppimisen mahdollisuuksia. Esimerkiksi sen jälkeen, kun opettaja on tutustuttanut opiskelijan uuteen kappaleeseen tai soittotapaan, opettajan on hyvä esitellä se soittamalla itse. Soitettu malli vaikuttaa oppilaaseen tehokkaammin kuin sanallinen selittely ja auttaa häntä ymmärtämään opitavaa asiaa paremmin. (Eskel-Koistinen 2009, 13–14.) Opettaessaan uutta asiaa opettajan on hyvä välttyä antamasta oppilaalle liian paljon ohjeita kerralla. Tämä pätee varsinkin lapsioppilaiden kohdalla, joilta opettajan liiallinen into voi jopa viedä oppimishalun. (Galamian 1990.)

Alkeistason opetuksessa oppilaan, lapsen tai aikuisen, on tärkeää omaksua tasapainoinen ja luonteva soittoasento, joka mahdollistaa molempien käsien sujuvan ja ergonomisen toiminnan. Hyvä soittoasento myös auttaa soittajaa välttymään mahdollisilta soitto-

asentoon liittyviltä rasitusvammoilta. Viulunsoitonopettajan tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään hänelle optimaalisen soittoasennon, ja se vaati opettajalta pitkäjänteistä ja huolellista työtä. (Galamian 1990, 21–25.)

Viulistin oikean ja vasemman käden saumatonta mutta liikeradoiltaan erilaista työtä pidetään monissa pedagogisissa julkaisuissa viulunsoittotekniikan haastavimpana asiana (ks. esim. Auer 1921/1980; Flesh 1924/1939; Garam 1995). Jousitekniikan hallitseminen on paljon vaativampi tehtävä, kuin vasemman käden työskentely viulun otelaudalla. Soittaessaan viulua jousella oikea käsi ei ole suorassa kontaktissa soittimen kanssa, vaan joutuu tuottamaan ääntä välikappaleen, jousen, kautta. (Flesh 1924/1939, 51.) Kautta aikojen jousta on pidetty oikeassa kädessä, joka on suurimmalle osalle ihmisistä hallitseva käsi. Tämä johtuu todennäköisesti siitä, että jousenkäyttöä on pidetty vaikeimpana ja tarkkuutta vaativana tehtävänä. (Eskel-Koistinen 2009, 13–14.) Oikean ja vasemman käden yhteistyö sekä jousikäden luonteva työskentely ovat viulunsoiton alkeisopetuksen keskeisimpiä tavoitteita, ja siinä riittää myös työtä pitkään myöhemmille soittovuosille.

Tikka (2017) toteaa, että lasten kohdalla ensimmäisen soitonopettajan persoonalliset ominaisuudet sekä hänen suhtautumisensa oppilaaseen ja opetukseen ovat tärkeässä roolissa oppilaan motivaation kehittymiselle. Opettajan ja oppilaan toimiva ja lämminhenkinen vuorovaikutus sekä opettajan myönteinen asenne opetusprosessia kohtaan luovat hyvän pohjan tulevalle soittoharrastukselle. Oppilaan motivaation ylläpitämiseksi harrastuksen jatkuessa tarvitaan muun muassa hyviä oppimistuloksia ja onnistumisen kokemuksia. Tässä avainasemassa ovat opettajan ammattiosaaminen sekä toimivat opetusmenetelmät. Oppilaan kasvaessa opettajan ammattitaidolla on yhä enemmän merkitystä oppilaalle. (Tikka 2017, 202–203.)

Suomessa tulevien soitonopettajien koulutus on perinteisesti ollut hyvin käytännönläheistä, mutta koulutuksessa tarjotut opetusmenetelmät ja niihin perehtymisen syvällisyys on ollut usein riippuvaista didaktiikan opettajasta ja hänen henkilökohtaisista kiinnostuksistaan. Viulunsoiton alkeisopetuksen yleisimmin käytetyt menetelmät Suomessa ovat ns. venäläinen koulu, Suzuki-opetus ja Colourstrings-menetelmä, ja yleensä näihin metodeihin myös keskitytään soitonopettajien koulutuksessa. Tikan (2017) mukaan soitonopettajien koulutuksen siirtyminen ammattikorkeakouluihin on muuttanut koulutuksen sisältöä teoreettisemmaksi ja yhteneväisemmäksi, ja koulutuksen sisällössä on alettu

ottaa enemmän huomioon muun muassa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. (Tikka 2017, 30–31.)

3.3 Viulunsoiton aloittaminen aikuisiässä

Viulunsoitto on taito, ja taidon oppimisessa aikuisten kohdalla pätevät samat periaatteet kuin lasten ja nuorten taidon oppimisessa. Uuden taidon oppiminen on prosessi, joka vaatii pitkäjänteisyyttä ja opittavan taidon systemaattista harjoittelua. Aikuinen aloittaa kuitenkin uuden taidon oppimisen oleellisesti erilaisista lähtökohdista kuin lapsi. Aikuisen elämä ja aiemmat oppimiskokemukset ovat jo muokanneet hänen käsityksiään itsestään oppijana. Aikuinen yleensä tiedostaa omat oppimismahdollisuutensa ja kykenee käyttämään jo toimiviksi todettuja oppimisstrategioita. Aikuisuuden tuomat vastuut, tavoitteet ja työelämän vaatimukset myös vaikuttavat oppimisprosessiin. Esimerkiksi aikuisella musiikinharrastajalla on yleensä vähemmän aikaa kotiharjoittelulle kuin lapsella tai nuorella. (Huhtanen 2008, 29–33.)

Viulunsoiton opiskelussa aikuinen voi usein kohdata motorisia vaikeuksia, varsinkin jos soitinten soittaminen on hänelle täysin uusi asia. Refleksit ja motoriikka hidastuvat iän myötä, ja uusien motoristen taitojen oppimisen herkkyyks on yleensä aikuisiässä heikompi kuin lapsuusiässä. (Takala & Takala 1980, 29–32.) Toisaalta on myös aikuisia, jotka aloittavat soittoharrastuksen vuosien tauon jälkeen. Näiden aikuisten kohdalla uusi musiikkiharrastus toimii lapsuuden harrastuksen jatkumona, eivätkä he välttämättä kohtaavat niin paljon motorisia vaikeuksia, koska soittotaidolle on jo rakennettu pohjaa lapsuudessa. (ks. Kiiski 2017.)

Aikuisten soittoharrastukselleen asettamat tavoitteet ovat monesti yhteydessä aikuisten senhetkiseen elämäntilanteeseen sekä osittain heidän persoonallisuuteensa. Soittotaidon oppimisen lisäksi aikuisille harrastajille on usein tärkeää saada musiikkiharrastuksesta myönteisiä kokemuksia ja vastapainoa arki- ja työelämälleen. Aikuisten harrastamista leimaavat vapaaehtoisuus ja omaehtoisuus. (Juvonen 2000, 37–38; Huhtanen 2008, 33.)

Viitaten lukuun 2.3, Oppijakeskeisyys, aikuisten opetusta on luontevaa toteuttaa oppijakeskeisen pedagogiikan periaatteiden mukaisesti ottamalla huomioon aikuisten opiskelijoiden omia tavoitteita ja tarpeita. Aikuisten viulunsoiton opetuksessa jo soittomateriaalien valinta tapahtuu usein oppijalähtöisesti. Aikuisten alkeisopetuksessa voi olla vaikeaa käyttää samoja oppimateriaaleja kuin lasten kanssa. Monet alkeisviulukoulut on suunniteltu pieniä lapsia ajatellen, ja ne voivat olla sekä ulkoasultaan että sisällöllisesti

jopa epämotivoivia aikuisen aloittelijan näkökulmasta (ks. esim. Pogoževa 1992, Lannes-Tukiainen, Kiiski, Manninen 2003, Szilvay 2008). Kartoittamalla aikuisen opiskelijan mielenkiinnon kohteita sekä huomioimalla hänen motorinen valmiutensa opettajan on mahdollista tarjota aikuiselle opiskelijalle soittotekniikkaa kehittäviä mutta samalla mielekkäitä soittokappaleita.

Suomessa taiteen oppilaitosten arvoperustaa sekä opetuksen sisältöä ja tavoitteita ohjaavat Taiteen perusopetuksen laajan ja yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Vuoden 2017 Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on otettu huomioon oppijälähtöisyys ja elinikäinen oppiminen. Aikuisten alkeistason musiikin opetus toteutuu yleensä musiikin yleisen oppimäärän perusteisiin nojaten. Yleisen oppimäärän perusteisiin on kirjattu, että opetuksen tavoitteena on luoda edellytyksiä oppilaan hyvän musiikkisuhteen kehittymiselle ja rohkaista oppilasta tunnistamaan omia musiikillisia vahvuuksia sekä ilmaisemaan itseään musiikin avulla. Opetuksen tulisi tukea oppilaan omaehtoista musiikin harrastamista ja tuottaa myönteisiä kokemuksia musiikin tekemisen ja kokemisen kautta. (Opetushallitus 2017b, 41.) Nämä tavoitteet on myös hyvä pitää mielessä aikuisten alkeistason viulunsoitonopetuksessa.

4 Tutkimusasetelma

4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tutkin aikuisiän musiikkikasvatusta viulunsoiton alkeisopetuksen kontekstissa. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten opettaja voi tukea viulunsoitonopiskelun aikuisena aloittaneiden minäpystyvyyttä ja näin myös auttaa aikuisia opiskelijoita edistymään sekä lisätä heidän sitoutuneisuutta harrastustaan kohtaan. Tutkimukseni aineisto muodostuu kolmen aikuisen viulunsoiton opiskelijan kokemuksista aikuisiällä aloitetusta viulunsoitonharrastuksesta ja on kerätty yksilöhaastattelujen avulla.

Tutkimuskysymykseni on:

- Miten opettaja voi tukea aikuisten viulunsoiton opiskelijoiden minäpystyvyyttä viulunsoiton alkeisopetuksen kontekstissa?

4.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tapaustutkimus, joka keskittyy aikuisten viulunsoiton harrastamiseen. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman syvällisesti ja perusteellisesti. Usein laadullisen tutkimuksen kohteina ovat ihmiset ja heidän ajatus- ja tunnemaailmansa. (Eskola & Suoranta 1998.)

Laadullisen tutkimuksen keskeinen lähestymistapa on tapaustutkimus (Eskola & Suoranta 1998). Kvalitatiivisen tapaustutkimuksen (*case study*) tarkoituksena on syventyä yksittäiseen tapaukseen, tilanteeseen tai pieneen joukkoon toisiinsa liittyviä tapauksia, eikä sen tarkoituksena ole kerätä tilastollisia tietoja kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tapaustutkimuksen ominaispiirteisiin kuuluu pyrkimys saada mahdollisimman yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta tapauksesta, jota tutkitaan osana sen luonnollista ympäristöä. Tutkimuksen kohteina ovat tyypillisimmin yksilö, ryhmä tai yhteisö. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 134–135.)

Kvalitatiivisen tapaustutkimuksen aineistoa kerätään tyypillisesti haastatteluilla, havainnoinnilla sekä hyödyntämällä erilaisia dokumentteja ja kulttuurituotteita (esim. taideteoksia), ja aineistot ovat yleensä suhteellisen pieniä kooltaan. Teorian avulla tutkija

pyrkii ymmärtämään tutkimusaineistoa syvällisemmin ja näin saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiin pohjautuen sekä aineistoon että teoriaan. Laadulliselle tutkimukselle on tunnusomaista se, että teoreettiset lähtökohdat ja tutkimustehtävät ovat ikään kuin riippuvaisia tutkimusaineistosta ja voivat muuttua tutkimusprosessin kuluessa. (Eskola & Suoranta 1998; Hirsjärvi ym. 2016, 134–135.)

Kvalitatiivinen tutkimus eroa kvantitatiivisesta tutkimuksesta monilla tavoin, vaikka nämä tutkimussuuntaukset eivät ole toisiaan poissulkevia. Kvalitatiivinen tutkimus voi sisältää kvantitatiivisen tutkimuksen pirteitä ja päinvastoin. Esimerkiksi kvantitatiiviselle tutkimukselle olennainen numeroiden käyttö voi esiintyä kvalitatiivisen tutkimuksen tulososassa muodossa ”suurin osa”, ”enemmistö” jne. Samoin kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaista oletusta tutkijan ja tutkimuskohteen vuorovaikutuksesta ja molempien, sekä tutkijan että tutkittavan, vaikuttamisesta tutkimustuloksiin ei voi täysin sulkea pois kvantitatiivisesta tutkimuksesta. Esimerkiksi jopa standardoitu kyselylomake voi silti sisältää tutkijan omia oletuksia ja näin myös epäsuorasti vaikuttaa tutkimustuloksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 21–24.)

Laadullisen tutkimuksen tärkeä ominaisuus on hypoteesittomuus, joka tarkoittaa, että tutkimusta tehdessään tutkija ei tukeudu omiin ennakko-oletuksiin tutkimuksen tuloksista, vaan tutkimuksen tavoitteena on pikemminkin luoda uusia hypoteeseja tutkittavasta asiasta. Kuitenkin on tyypillistä, että tutkijalla on kokemusta ja tuntemusta tutkittavasta asiasta, ja se saattaa puolestaan vaikuttaa tutkimustulosten tulkitsemiseen. Tämän takia on tärkeää, että tutkija tiedostaa omat ennakko-oletuksensa tutkimuskohteesta sekä odotukset tutkimuksen tuloksista, mutta pitää mielensä avoimena ja pysyy uteliaana tutkittavaa asiaa kohtaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 7; 14.)

4.3 Tutkimusmenetelmä ja aineiston keruu

Keräsin tutkimusaineiston haastattelemalla kolmea aikuista viulunsoiton opiskelijaa. Kaikki haastateltavat opiskelevat samassa musiikkioppilaitoksessa ja ovat viulunsoitonoppilaitani. Haastatteluista oli ensin sovittu suullisesti, sen jälkeen lähetin haastateltaville tietoja tutkimuksestani sekä tietosuoja- ja lupalomakkeen haastattelulle. Haastattelut pidettiin yksilöhaastatteluina etäyhteyksien kautta toukokuussa 2020. Haastattelut olivat pituudeltaan noin tunnin mittaisia ja luonteeltaan puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Litteroin äänitetyt haastattelut kesällä 2020.

Haastattelu tutkimusmenetelmänä on laajasti käytetty tiedonkeruumuoto. Ihmisiä koskeissa tutkimuksissa haastattelu mahdollistaa suoran kielellisen vuorovaikutuksen tutkittavien kanssa, ja näin se antaa tutkijalle tilaisuuden itse tilanteessa ohjata keskustelua tutkimuksen kannalta olennaisiin aiheisiin. Haastattelutilanteessa tutkijan on tärkeää antaa haastateltavien esitellä heitä koskevia asioita mahdollisimman vapaasti, mutta tarvittaessa selventää tutkittavien vastauksia lisäkysymysten avulla. Myös haastateltavilla on mahdollisuus täsmentää haastattelijan kysymyksiä ja näin pystyä vastamaan niihin paremmin kuin esimerkiksi kyselylomakekysymyksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34–35.)

Haastattelumenetelmän ongelmana pidetään haastatteluaineistoon mahdollisesti sisältyviä virhelähteitä, joita voi esiintyä sekä haastateltavien vastauksissa että haastattelijan tulkinnassa. Haastateltavalla voi esimerkiksi olla taipumus antaa sosiaalisesti toivottavia vastauksia, ja haastattelijalla taas tulkita vastaukset omien ennako-oletuksiin tukeutuen. Vaikka haastattelu tutkimusmetodina sisältää paljon hyviä puolia, sen valitseminen tulee olla perusteltua. Tutkimusmenetelmää valitessaan tutkijan on aina syytä pohtia menetelmän soveltuvuutta tutkimusongelman ratkaisuun. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34–35.)

Haastattelut jaetaan eri tyyppeihin sen mukaan, kuinka tarkasti haastattelun kysymykset on muotoiltu ja jäsennely. Hirsjärvi ja Hurme määrittävät kolme haastattelutyyppiä: lomakehaastattelu, teemahaastattelu (puolistrukturoitu) sekä strukturoimaton haastattelu. Lomakehaastattelussa kysymykset esitetään lomakkeen avulla. Kysymysten muotoilu ja järjestys on ennalta tarkasti määrätty, ja kysymysten merkityksien oletetaan olevan kaikille samat. Strukturoimatonta haastattelua kutsutaan joskus avoimeksi tai keskustelunomaiseksi haastatteluksi. Tämän tyyppin haastattelussa käytetään avoimia kysymyksiä, ja haastattelijalla etenee haastattelussa jo annettujen vastauksien perusteella. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 43–45.)

Teemahaastattelu edustaa puolistrukturoitua haastattelutyyppiä ja on lomakehaastattelun ja strukturoimattoman haastattelun välimuoto. Nimitys teemahaastattelu viittaa siihen, että haastattelu kohdennetaan ennalta määrättyihin keskusteluteemoihin, jotka ovat kaikille haastateltaville samat. Kuitenkin teemojen sisällä olevat kysymykset eivät ole ennalta tiukasti määrättyjä, ja niiden sanavalintaa sekä kysymysten järjestystä voi vaihdella. Teemahaastattelussa tutkija antaa haastateltaville tilaisuuden esittää omia näkemyksiä tutkimuksen aihepiireistä mahdollisimman vapaasti. Hirsjärven ja Hurmeen (2001)

mukaan teemahaastattelu-termiä ei käytetä muissa kielissä, vaikka samantyyppisiä haastatteluja tehdään muuallakin kuin Suomessa. Teemahaastattelu-termi on merkitykseltään lähellä englanninkielistä termiä ”*the focused interview*” eli kohdennettu haastattelu. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.)

Suunnittelin tutkimukseni haastatteluteemat etukäteen, ja jokainen haastattelu eteni samalla rungolla tutkimukseni kannalta tärkeiden teema-alueiden mukaan. Teemojen sisällä pyrin pitämään keskustelun mahdollisimman avoimena. Ennen varsinaista haastattelua lähetin tutkimushenkilöilleni haastattelun rungon tutustuttavaksi. Tutkimukseni haastattelujen teemat ovat seuraavat:

1. Taustatiedot
2. Suhde musiikkiin
3. Minä viulunsoittajana
4. Soittotunnit ja kotiharjoittelu
5. Vapaa sana

Teemojen alle olen laatinut alustavia kysymyksiä, jotka auttoivat minua ylläpitämään sekä ohjaamaan keskustelua paremmin. En kuitenkaan pyrkinyt esittämään haastateltaville kaikki suunnittelemani kysymykset, vaan jos joku aihe kiinnosti heitä selvästi enemmän, niin siitä aiheesta myös keskusteltiin enemmän esimerkiksi lisäkysymysten avulla.

4.4 Aineiston analyysi

Aineistonkeruun vaiheen jälkeen monet tukijat kokevat epävarmuutta tai jopa pelkoa kerätyn aineiston riittävydestä ja laadusta. Tässä vaiheessa on tarpeen antaa aineiston analyysille aikaa sekä kunnioittaa kerättyä aineistoa ja luottaa sen riittävyteen. Aineiston analyysi on hyvä aloittaa epäsuorasti jo aineiston keruuvaiheessa esimerkiksi tutkijan päiväkirjan avulla, johon voi tallentaa keruuvaiheessa tehtyjä haavaintoja, ajatuksia, mahdollisia mielenkiintoisia yksityiskohtia sekä alustavia päätelmiä ja tulkintoja. (Ruusuvoori & Nikander & Hyvärinen 2010, 8–38.)

Aineiston analyysi koostuu yleensä kolmesta vaiheesta: luokittelu (aineistoon tutustuminen), analysointi, tulkinta (keskustelu aineiston kanssa). Usein nämä vaiheet ovat limittäiset ja tapahtuvat samaan aikaan. Aineisto antaa harvoin suoria vastauksia tutkimuskysymyksiin, jonka takia jo aineistoon tutustumisen vaiheessa on hyvä tarkastella aineistoa analyttisten kysymysten (mitä ja miten) avulla tutkimusongelmaa ja tutkimuskysymystä mielessä pitäen. Aineiston analyysivaiheessa tutkijan pitää pysyä uteliavana ja suhtautua kerättyyn aineistoon ennakkoluulottomasti ja avoimesti. Aineiston analyysiä ja luokittelua helpottaa aineiston litterointi, jonka tarkkuus tutkijan on määriteltävä suhteessa omaan tutkimuksen tavoitteisiin. (Ruusuvuori ym. 2010, 11–16.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen analyysin päätavoitteena on saada onnistuneita tulkintoja. Tämä tarkoittaa sitä, että myös lukija voi tulkita tutkimuksen tuloksia samalla tavalla tutkijan kanssa ja löytää haastattelutekstistä tutkijan löytämiä asioita. Samaa haastattelua voi tulkita eri näkökannasta ja monin eri tavoin. Vaikka haastattelututkimuksen lukija ei saa koko haastattelua luetettavakseen, hänen on pystyttävä luottamaan tutkijan esittämiin päätelmiin tutkimuksen tuloksista. Onnistuneen tulkinnan takaamiseksi tutkijan on tärkeää kuvata mahdollisimman selkeästi tutkimusprosessia sekä tarkasti selittää, miten tietynlaiseen tulkintaan on päädytty. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 151–152.)

Oman tutkimukseni toteutustapa on puolistrukturoitu teemahaastattelu. Suunnitellessani haastattelua valitsin tutkimusongelmani kannalta tärkeitä teemoja ja laadin näiden teemojen pohjalta haastattelurungon alustavine kysymyksineen. Haastattelurunko toimi apunani haastattelutilanteessa, ja tein merkintöjä ja haavainoja suoraan haastattelurunkoon. Tutkimuksessani päädyin melko tarkkaan litterointiin, joka on auttanut minua hallitsemaan kerättyä aineistoa paremmin sekä helpottanut huomattavasti aineiston analysointia ja luokittelua.

Tutkimukseni tulosluvussa koin tarpeelliseksi käyttää suhteellisen paljon haastattelutekstistä otettuja lainauksia, joiden avulla pyrin tarjoamaan lukijalle mahdollisimman totuudenmukaisen käsityksen tutkimusaineistostani. Sitaattien valinta oli perusteltua, ja ennen sitaatteja kirjoitin selityksiä niiden tulkinnastani. Itse lainauksien teksti on sisennetty erottelemisen helpottamiseksi, ja hakasten avulla täydensin sitaateista mahdollisesti puuttuvia sanoja.

4.5 Tutkimuseettisiä näkökulmia

Tutkimuksessani noudatan tutkimuseettisen neuvottelukunnan periaatteita ja ohjeita (TENK 2012 ja 2019). Kunnioitan muita kirjoittajia käyttämällä lähdeviitetekniikkaa asianmukaisesti ja huolellisesti. Lähdeviitteiden avulla lukijan on mahdollista tarkistaa tutkimuksessa esitettyjen väitteiden alkuperää. (Hirsjärvi ym. 2016, 113–114.)

Hyvää tieteellistä käytäntöä on tärkeää noudattaa tutkimuksen kaikissa vaiheissa, ja se on tutkimuksen uskottavuuden lähtökohta. Ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa tärkeimpiä eettisiä periaatteita ovat tutkimushenkilöiden perusteellinen informointi tutkimuksen kulusta ja tarkoituksesta, informointiin perustuva suostumus, tutkimuksen luotamuksellisuus sekä tutkittavien yksityisyys. Muut eettiset kysymykset voivat liittyä esimerkiksi tutkijan vallankäyttöön sekä tutkimuksesta aiheutuviin seurauksiin tutkittavien hyvinvoinnille. (Hirsjärvi ym. 2016, 21; Hirsjärvi & Hurme 2001, 19–20.)

Ennen varsinaista tutkimuksen suorittamista pyysin tutkimushenkilöiltäni tarvittavat luvat kirjallisesti, muun muassa luvat haastattelun suorittamiseen sekä haastattelujen nauhoittamiseen. Korostin, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja perustuu tutkimushenkilöiden kirjalliseen suostumukseen. Kävin myös läpi tutkimuseettiset periaatteet tutkimushenkilöiden kanssa. Informoin heitä avoimesti tutkimuksen kulusta sekä tutkimusaineiston käyttötavoista, säilyttämisestä sekä mahdollisesta jatkokäytöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 19–20.)

Tehdessään tutkimusta yksityishenkilöiden kanssa on tärkeää tarjota tutkimushenkilölle mahdollisuus anonymiteettiin (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 17–18). Tutkimuksessa esittelen tutkimushenkilöt tavalla, jolla henkilöiden tunnistaminen olisi vaikeaa. En esimerkiksi kerro tutkimushenkilöiden tarkkaa ikää sekä käytän peitenimiä, enkä kerro heistä muita taustatietoja kuten asuinpaikkakuntaa tai musiikkioppilaitoksen nimeä. Kuitenkin tiedostan, etten voi taata tutkimushenkilöilleni täyttä anonymiteettia, ja informoin tästä tutkittavat henkilöt. Olen mahdollisimman avoin, rehellinen ja objektiivinen esittäessäni tutkimukseni tulokset. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 19–20.)

5 Tulokset

Seuraavassa alaluvussa esittelen tutkimushenkilöt, viulunsoiton opiskelijat, jotka ovat aloittaneet viulunsoiton harrastamisen aikuisiällä. Tutkimushenkilöt opiskelevat ohjautusti johdollani eräässä musiikkioppilaitoksessa, ja tässä tutkimuksessa he esiintyvät peitenimillä Olivia, Johanna ja Marko.

5.1 Olivia, Johanna ja Marko

Olivia (ikä 20–30 v.) aloitti viulunsoiton harrastamisen neljä vuotta sitten, ja hän käy viulutunneilla pääsääntöisesti joka viikko. Lapsuudessa Olivia on harrastanut pisimpään pianonsoittoa ja teatteria. Tällä hetkellä viulunsoiton lisäksi Olivian harrastuksiin kuuluu muun muassa luova kirjoittaminen. Viulunsoiton harrastaminen oli Olivialle lapsuuden haave, jonka hän pystyi toteuttamaan vasta aikuisuuden kynnyksellä, noin 18-vuotiaana. Silloin pitkän sairasloman aikana viulunsoiton aloittaminen tarjosi Olivialle mielenkiintoista tekemistä muiden harrastusten sekä opiskelun jäätyä tauolle.

Johanna (ikä 30–40 v.) harrastaa viulunsoittoa jo toista vuotta ja käy viulutunneilla joka toinen viikko. Ennen varsinaista harrastuksen aloittamista Johanna on käynyt muutamalla kokeilutunnilla, jotta pystyisi tukemaan ja ohjaamaan paremmin viulunsoittoa harrastavan lapsensa kotiharjoittelua. Lapsuudessa ja nuoruudessa Johanna on harrastanut aktiivisesti ja pitkään tanssia sekä telinevoimistelua. Aikuisiällä tanssiharrastus jatkui vähemmän intensiivisesti. Perheen perustamisen jälkeen tilalle tuli kuntosali- ja joo-gaharrastaminen. Johanna ei ole harrastanut musiikkia lapsena, mutta perheenjäsenten myötä musiikki kuitenkin oli läsnä hänen arjessaan. Ponnahdusaluustana oman viulunsoiton harrastamiseen Johanna kokee Näppärikurssin, johon hän on osallistunut oman lapsensa kanssa.

Marko (ikä 50–60 v.) harrastaa kolmatta vuotta viulunsoittoa ja mahdollisuuksien mukaan käy tunneilla joka viikko. Teini-iässä Marko on harrastanut muutaman vuoden ajan pianonsoittoa, muttei se silloin tuntunut ”omalta jutulta”. Tavoitteellisesti hän on harrastanut kampaalulajeja ja on osallistunut sekä voittanut urheilukilpailuissa. Markon pitkäaikainen ja rakas harrastus on moottoripyöräily, jota hän on harrastanut jo nuoruudesta saakka. Viulunsoiton harrastamisen myötä hän alkoi taas soittaa pianoa, muttei käy pianotunneilla.

5.2 Viulunsoiton harrastamisen aloittaminen

Viulunsoiton aloittaminen aikuisiällä ei ole itsestään selvä asia. Haastatteluissa tutkimushenkilöni kertoivat, miksi he päättivät aloittaa musiikkiharrastuksen aikuisiällä ja miksi soittimeksi on valikoitunut juuri viulu. Tutkimuksessa kävi ilmi, että valinta osui viuluun sekä käytännöllisistä että tunnepohjaisista syistä. Olivialle viulunsoitto oli lapsuuden haave.

(...) Mä muistan vaan sen, et mä halusin seitsemänvuotiaana joululahjaksi joko viulun tai harmonikan, ja sitten mä niin kuin enemmän käännyin siihen viulun puoleen, mutten oo saanut sitä. (...) Mä vaan ajattelin, että se [viulu] oli tosi ”cool”. No se varmaan juontaa just siihen lapsuuteen(...), mulla oli silloin samalla luokalla yks tyttö, joka soitti viulua, ja mä olin tosi kateellinen siitä. (Olivia)

Olivian mielestä viulu soittimena olisi myös käytännöllisempi valinta kuin esimerkiksi sello, koska kokonsa vuoksi viulua on muun muassa kevyempi kantaa.

Se oli se lapsuuden haave [viulunsoitto], mut sit justinsa että mä kävin kans läpi mielessä muita jousisoittimia. Mut kun viulu on pienin, kevyin (...), ja sit se on halvempi kuin joku sello. (...) Mä just ajattelin, että se on helpoin, ja mä jaksan kantaa sen itsekseni, sen viulun, kun liikkuu tunnille ja silleen. Se on paljon hankalampaa vaikka selloa kuljettaa (...). (Olivia)

Myös Johannan mielestä viulu olisi pienen kokonsa takia käytännöllinen valinta. Johannan päätökseen aloittaa viulusoittoa vaikutti myös se, että hän sai tutustua soittimeen siskonsa ja oman lapsensa harrastuksen myötä.

Se [viulu] oli sitten semmonen sopivan kokoinen, ja sitten ehkä mietin myös (...) pienen soittajan käteen olisi helppo aloittaa, ja toki sisko oli jo soitellut, että olen saanut jo kokeilla ja muuta. (Johanna)

Marko valitsi viulun sekä tunnepohjaisesti että myös kokeiluhaluista. Hän pitää viulun äänestä sekä viulumusiikista, erityisesti klassikkokappaleista, joissa viulun laulava ja koskettava sointi pääsee oikeuksiinsa.

Mä en ihan muista, mistä se tuli. Sanotaanko näin, et se [viulu] on niin kuin soittimena ja sit se musiikki ja se soundi, mitä siitä lähtee, se on vain (...) jo-

tenkin semmoinen ”wow”! Mä ajattelin, että perhana, et pitäis kokeilla! (Marko)

Ennen viulunsoiton aloittamista Olivia ja Marko ovat harrastaneet pianonsoittoa lapsuudessa. Johanna ei ole varsinaisesti harrastanut musiikkia lapsuudessa, mutta musiikki kuitenkin oli osana hänen lapsuutensa arkea, koska sisarukset harrastivat pianonsoittoa, ja kotoa löytyi myös muita soittimia. Lapsena Johanna opetteli hieman lukemaan nuotteja ja kokeili pianon sekä poikkihuilun soittoa. Pohtiessaan soittoharrastuksen aloittamista yhtenä vaihtoehtona Johannalle oli piano.

(...) No kyl mun mielestä viulu on vaikeampi kuin piano soittimena. Vaikka en ole virallisesti pianoa koskaan soittanut. Mutta siinä on se yksi näppäin, jota painat, ja se on siinä aina, jos piano on vireessä. Ehkä se on tavanomaisempi kuitenkin (...). Et se ei oo semmoinen niin kuin liukuvärikoskettimet, mistä sun pitäis osata kohti oikeata osata aina painaa. (Johanna)

Olivia myös vertailee viulua pianoon. Häntä kiehtoa viulun haasteellisuus ja se, ettei viulusta voi saada ääntä niin helposti kuin pianosta.

(...) Piano on sellainen soitin, jota kaikki tavallaan niin kuin (...), et ne voi vaan ruveta rämpyttämään sitä. Mutta sit viulussa on justiin se, että se on monimutkaisempaa. (...) Jos ei sulla oo jotain kokemusta tai ihmistä, joka ois selittänyt sulle (...), kun siinä ei oo niin kuin kitarassa paikkoja jokaiselle sävelelle. Se musta tuntuu (...) haastavalta ja mielenkiintoiselta. (Olivia)

Olivialla ja Markolla on samankaltaisia kokemuksia lapsuuden pianonsoiton harrastuksesta. Soittoharrastus ei tuntunut omalta, jonka takia se jäi vähitellen pois. Olivialla osasyynä oli opettaja, jonka opetustyyli ei ollut Olivialle ihanteellinen.

(...) Mulla on vähän ristiriitaiset muistot siitä [pianonsoiton harrastuksesta] (...), kun se [opettaja] piti nää tunnit sen kotona, se oli tosi semmoinen... taiteellinen. Kaikki oli vähän sekasotkuista ja silleen. Se tarjos mulle just jotain karkkii tunneilla ja sellaista. Hirveästi juteltiin tunneilla ja niin, mutta mä olisin ehkä halunnut mieluummin keskittyä soittamiseen, (...) en mä tie... ei se ollut ihan hirveitä, muttei se ollut ehkä kuitenkaan niin kuin kivaakaan. Jälkeenpäin ehkä olisi voinut vaihtaa opettajaa tai jotain (...). (Olivia)

Marko on harrastanut pianonsoittoa noin kolme vuotta, mutta koska hän ei ole saanut vaikuttaa soittokappaleiden valintaan, harrastus on tuntunut raskaalta eikä niin miellyttävältä.

(...) Nuorena mä soitin pianoa (...) oisko se nyt ollu 10–13 iässä, ja se sujui ihan hyvin, mutta sitten kun oli semmoisia ne soittotuntikappaleet, kun mä en niitä halunnut soittaa (...), kun mä oon halunnut soittaa niin kuin kevyempää musiikkia. (...) Mulla oli yks kaveri, kenen kanssa me sitten vähän jammailtiin, niin mua kiinnosti silloin se kevyempi musiikki, mut sit kun se ei käynyt soittotunneilla, niin se jotenkin rupes puuduttaa, ja sit tietysti se ikä, se oli just sitä murkku-ikä, nii kun muut lähti pitää hauskaa tai meni jonnekin, mun piti lähteä soittotunnille, mistä mä en tykännyt (...), tää perinteinen *story*. Eli se sitten jäi vähän niin kuin pois. (Marko)

Viulunsoiton harrastuksen myötä Marko on kuitenkin alkanut taas soittaa pianoa. Ja nyt häntä kiinnostavat myös klassiset pianokappaleet.

Sen verran vielä pianonsoitosta, eli sitä mä oon aloittanut niin kuin uudestaan, silleen verestää vanhoja muistoja. Se alkoi varmaan tän viuluhomman myötä. Tuli vähän semmoista kipinää. (Marko)

Markon kohdalla paluu musiikin harrastuksen pariin viulunsoiton muodossa ikään kuin avasi ovet myös muille musiikkiharrastuksille, ja kynnyksellä aloittaa taas pianonsoittoa oli matalampi.

Oli mielenkiintoista huomata, että kaikki kolme haastateltavaa kokivat viulua haastavana soittimena sekä ennen harrastuksen aloittamista että sen jälkeen. Mutta viulun haasteellisuus oli kaikilla myös osasyynä aloittaa viulunsoiton harrastamista. Olivia kuvailee viulua *haastavalta* ja *mielenkiintoiselta*. Johanna toteaa, että viulu on vaikea soitin, mutta hän ei kuitenkaan koe viulunsoiton opiskelua mahdottomana.

No aiemmin oli varmaan semmonen käsitys, että vaikea soitin [viulu] ja kuulostaa epäviereiseltä jos ei osaa vielä. Mutta ehkä sitten myöhemmin kun kuuli, kun muut harjoittelee ja soittaa ja näin, niin ymmärsi, et ehkä se ei ole aivan mahdoton. (Johanna)

Markon mielestä on paljon palkitsevampaa oppia soittamaan juuri viulua soittimen haasteellisuuden takia.

(...) Totuuden mä tiedän, et se on niin vaikea. Mut toisaalta se on sit palkitsevaa, et sit kun se onnistuu jollain lailla, niin (...) sit se fiilis siitä, niin se on paljon parempi, kuin se, et se ois semmonen niin kuin helppo juttu. (Marko)

Yhteenvetona voi todeta, että haastateltavat päättivät aloittaa viulunsoitonharrastamisen sekä käytännöllisistä että tunnepohjaisista syistä. Päätökseen vaikutti myös tutkimus-

henkilöiden persoonallisuus ja yleinen itsevarmuus sekä musiikillinen tausta ja aiemmat musiikkiharrastukset.

5.3 Minä viulunsoittajana

Tässä luvussa perehdyn tutkimushenkilöiden käsityksiin omasta itsevarmuudesta sekä heidän suhtautumiseensa haasteisiin. Pyrin myös saamaan kuvan haastatettavien minäpystyvyydestä viulunsoitossa.

Kaikki kolme haastateltavaa ovat ihmisinä melko itsevarmoja ja pitävät haasteista. Viitaten edelliseen lukuun myös viulun haasteellisuus oli heille osasyynä sen valitsemiseen. Olivia kuvailee suhtautumistansa haasteisiin *pakkomielteiseksi*.

(...) Mä haluan haasteita, ehkä se oli yks syy, miksi mä aloitin viulunsoiton, koska se on tuntunut mielenkiintoiselta ja sopivalla tavalla haastavalta. Mä haluan haasteita, mutta se menee helposti myös yli, pakkomielteiseksi. Se on mun suhtautuminen haasteisiin. (Olivia)

Marko pitää itseään hyvin itsevarmana ihmisenä, ja asteikolla 1–10 hänen itsevarmuutensa on tasolla 9. Hän pitää haasteista, mutta samalla hän painottaa, että haasteiden pitää olla omakohtaisia ja itselleen merkityksellisiä. Esimerkkinä hän kuvailee soittokappaleita.

(...) Mun mielestä aina täytyy olla haasteita ja niitä on tietysti erikokoisia. (...) Ne biisit, mitä me ollaan ruvettu harjoittelee, (...) ne on mielekkäitä haasteita, koska silloin ite on voinut valita sen biisin, mitä halua harjoitella. Mutta jos se on semmonen haaste (...), jos mä en tunne sitä melodiaa, tai jos melodiaa ei ole mieluinen, niin (...) mä luulen, et siinä kohtaa jopa minä sanoisin, et ei, nyt mä tiputan hanskat. Eli se haaste täytyy olla semmonen, (...) et siinä on kiksejä. (Marko)

Johanna kokee olevansa suhteellisen itsevarma henkilö, mutta hänen mielestään nuorena hän on ottanut rohkeammin erilaisia haasteita vastaan. Toisaalta aikuisena Johanna ei koe enää tarvetta *todistella kenellekään mitään*.

En mä voin sanoa, että mä oon itsevarma, et silleen, että mä menen vaan tilanteeseen kuin tilanteeseen tosta vaan. Mutten mä nyt sanon, että mä olisin joten-

kin hirveän epävarma kuitenkin, että varmaan jotain sieltä niin kuin keskivä-
liltä. Ja haasteisiin varmaan ennen lähtenyt paljon rohkeemmin mukaan, mut-
tosiaan nyt ehkä jotenkin kun tulee vanhemmaksi, niin on semmonen, että ”no,
mun ei oo niin kuin pakko todistella kenellekään mitään”. (Johanna)

Haastateltavilla oli myönteinen asenne viulunsoittoa kohtaan sekä luottavainen olo
omasta edistymisestä viulunsoitossa. Marko tiedostaa viulun haasteellisuuden ja sen,
että hyvä soittosuoritus vaatii paljon harjoittelua, mutta hän ei kuitenkaan aio luovuttaa,
ja juuri viulun haasteellisuus antaa hänelle motivaatiota harrastamisen jatkamiseen.

(...) Mä on semmonen, et mä tykkään haasteista. Totta kai siinä [viulunsoitos-
sa] täytyy tehdä paljon töitä, tietysti olen vähän laiska harjoittelija (...), mut sit
kun se onnistuu, niin sit se on palkitsevaa. Ja siinä on varmaan (...) kans yks
juttu (...), kun sen tietää, et se [viulu] on semmonen, ettei sitä ihan jokainen
soittaa, se on niin vaikea. (...) Sen haasteen kautta se on kans niinku semmo-
nen... Mä ite oon ajatellu (...): ”Perhana, mähan opettelen sen!” Et ehkä siinä
on just, ettei anna heti periks ja näin. (Marko)

Johanna vertailee viulunsoittoa laulamiseen ja toteaa, että saman melodian soittaminen
viululla on paljon haastavampaa kuin sen laulaminen. Hän suhtautuu kuitenkin luotta-
vaisesti omiin mahdollisuuksiin edistyä viulunsoitossa.

(...) Jos miettii, et mä voin vaikka laulaa jonkun laulun läpi, niin se että mä
voin soittaa viululla sen, se onkin (...) paljon isompi urakka kyllä. Mutta joten-
kin mä oon ymmärtänyt sen, että opettelemalla ne vaikeatkin asiat sieltä pikku-
hiljaa avautuu ja oppii sitten enemmän. (Johanna)

Kuvaillessaan omia tavoitteitaan viulunsoitossa, Olivia kokee, että ne ovat toteutuskel-
poisia, ja hän uskoo niiden saavuttamiseen.

Kyllä mä oon aika luottavainen siihen, että kyllä jossain vaiheessa. Mä en vain
tiedä, mä yritän olla ottamatta stressiä siitä, että millä aikavälillä. (...) Kyl mä
siihen luotan, että ne [omat tavoitteet viulunsoitossa] jossain vaiheessa toteu-
tuu. (Olivia)

Viitaten yllä oleviin sitaatteihin voi todeta, että tutkimushenkilöt omaavat vahvan minä-
pystyvyyden viulunsoitossa sekä uskovat omaan edistymiseen. Toisaalta haastatteluissa
myös ilmeni heidän itsekriittisyytensä omaa soittoa kohtaan ja pyrkimys virheettömään

soittosuoritukseen. Johanna on omasta mielestään huono ottamaan kehuja vastaan ja joskus luottaa omaan arvioon soittamisesta enemmän kuin ulkopuoliseen.

Sen mä ainakin itsessäni huomaan, että mä oon huono ottamaan mitään kehuja vastaan. Että jos joku kappale ei ole mun mielestä oikeasti täydellinen, niin siihen asti ei voi sanoa, että se meni hyvin. (...) Joku sellainen perfektionismi siinä on, että totta kai kehut auttaa, mut mä oon huono semmosta ottaa vastaan. (Johanna)

Myös Olivia suhtautuu palautteeseen varoen, ja on itsekriittinen omaa soittoa kohtaan.

(...) Mä oon tosi itsekriittinen, (...) kun mä oon myös kokenut sellaisia ihmisiä, joista näkee tosi vahvasti päällepäin, että mä en voi oikeasti luottaa täysin siihen [palautteeseen]. (Olivia)

Markolle viulunsoitto on merkityksellinen ja omakohtainen asia, mutta hänen mielestään hänen soittonsa ei vielä kuulostaa riittävän hyvältä ”muiden korviin”, ja hän tiedostaa omat haasteensa viulunsoitossa.

No kyl se on jotenkin, se on kova juttu [viulunsoitto]. Varsinkin mulle itelle. (...) Muille se on tietysti hirveän kuuloista, kun harjoittelee, mut itelle se on jotenkin... (...) ei muita varten vaan itelle (...). Jos sitä on mahdollisuus oppia, vaikka se vaatii paljon harjoitusta, mitä pitää vielä tehdä, (...) jos joku biisi joskus (...) menisi jotenkin virheettömästi suurin piirtein, niin se on vaan... se on niin kova juttu. (Marko)

Markon ajatus viulunsoiton harrastuksen omakohtaisuudesta ja harrastamisesta ”vain itseä varten” näkyy myös Olivian ja Johannan haastatteluissa. Esimerkiksi Olivialla ja Johannalla on samankaltainen suhtautuminen esiintymiseen. Heille viulunsoitto on oma yksityinen asia, eikä heillä ole tarvetta ja halua mennä esiintymään esimerkiksi musiikkioppilaitoksen konserteissa. Johannan mielestä esiintyminen olisi mukava vain silloin, jos hän olisi todella varma esityksen onnistumisesta.

(...) Vaikka esimerkiksi toi joulunäytös [musiikkioppilaitoksen joulukonsertti], mä peruutin, kun totesin, ettei se suju vielä niin hyvin. Ettei mun kannattaa mennä nöyryyttää lavalle itseäni (...). (Johanna)

Markolle esiintyminen oppilaitoksen konsertissa oli yllättävän jännittävä mutta kuitenkin positiivinen kokemus. Hän vertailee esiintymistä benjihyppyyn, jossa esiintyjän on voitettava jännityksensä ja mahdollinen pelkonsa.

Sanotaan näin, et se [esiintyminen] on hyvä kokemus. Jotkut tekee benjihyppäjä sun muuta, toi on mulle vähän semmonen, et hakee rajoja. Mut se on hyvällä tavalla rajojen hakemista. Se on kumminkin hieno laji [viulunsoitto], et jos sen saa toimimaan, niin se on vaan niin kova juttu. (Marko)

Tutkimushenkilöiden toisaalta vahva minäpystyvyys viulunsoitossa mutta samalla myös vahva itsekriittisyys omaa soittoa kohtaan osoittaa aikuisen kompleksisuuden. Aikuisuuteen liitetään usein ihmisen itsenäisyys, itseohjautuvuus sekä minäkäsityksen vakiintuminen (Koro 1993, 18–19). Aikuinen opiskelija on yleensä sisäisesti motivoitunut ja ottaa vastuun omasta oppimisesta. Elämäkokemus ja aikaisempi oppimishistoria vaikuttavat aikuisen käsityksiin itsestään oppijana ja myös hänen suhtautumiseensa meneillään olevaan oppimiseen sekä siihen, miten aikuinen arvioi oppimisensa tuloksia. (Huh-
tanen 2008, 29.)

5.4 Viulu soittimena

Haastatteluissa ilmeni, että tutkimushenkilöiden kohtaamat motoriset haasteet viulunsoitossa liittyvät usein käsien yhteistoimintaan ja oman tarkkavaisuuteen. Esimerkiksi Johannan mielestä käsien yhteistyö ei aina toimi, kun hän soittaa viulua. Jos hän keskittyy enemmän vasemman käden liikkeisiin, niin helposti unohtaa tarkkailla oikeata kättä, ja jousen liike hidastuu. Kuitenkin Johannan mielestä tämäkin haaste on voitettavissa riittävällä ja asianmukaisella harjoittelulla.

(...) Vaikeata on se, että riittää tarkkavaisuutta joka paikkaan (...), siis yhteispe-
li sellainen, se on vaikeata. Jos sä keskityt johonkin tosi paljon, niin sit sä unohdat kaiken muun. (...) Mutta en mä nyt pidä sitä mahdottomana, että sitten pikkuhiljaa siinäkin pystyy kehittymään, vaan jos tarpeeks treenaa. (Johanna)

Olivia kertoo, että varsinkin viulunsoittoharrastuksen alussa hänen oli vaikeata eritellä vasemman ja oikean käsien liikkeitä toisistaan ja saada kädet toimimaan epäsymmetrisesti niin, että esimerkiksi jousikäden pitkä liike säilyisi vasemman käden erityyppisistä liikkeistä huolimatta.

(...) Mun oli tosi pitkään vaikeata erotella oikeata kättä ja mitä se tekee jousen kanssa. Kun on helposti, jos sun pitää oikealla kädellä painaa kovempaa, niin se helposti siirtyy vasempaan käteen. (Olivia)

Marko kokee jousikäden toiminnan haastavammaksi kuin vasemman käden. Toisaalta hän myös tiedostaa vasemman käden tarvittaman rentouden merkityksen käsien hyvän yhteistoiminnan saamiseksi.

(...) Mitä rennommaks sen [vasemman käden] saa, sitä paremmin ne sormet niin kuin liukuu (...) Mä luulen, et se on voitettavissa, et vaan treeniä ja saa sen rennommaks. Mut sit se hartia ja oikean käden käyttö, jotenkin sen pitää saada yhtä rennoks kuin se toinen käsi, mut siinä vielä... ne ei oo kombo. (Marko)

Oliviaa yllätti, että viulunsoitto vaatii suhteellisen paljon fyysistä voimaa. Olivia puhuu myös rentouden ja kehontuntemuksen merkityksestä viulunsoitossa.

(...) Se yllätti, kuinka fyysisesti raskasta se on! Niin kuin käsille ja niin edespäin. (...) Mut sitten se kehotietoisuus, mitä viulunsoitto vaatii, että ne kaikki hienomotoriset liikkeet... Mut sun pitää kuitenkin tehdä ne rennosti, sun pitää osata rentouttaa itseäs. (Olivia)

Marko summaa ytimekkäästi, että mitä enemmän opiskelee viulunsoittoa, sitä vaikeammalta se tuntuu.

(...) Kyllä se oli tiedossa, et se [viulunsoitto] ei helpoo oo, mut mitä enempiä sitä opiskellu, niin sit sen oon tajunnut, et kuinka vaikea se oikeasti on. Ja toisaalta myös sen, et kuinka monimuotoinen se on. Et siinä kokoajan oon oppinut uutta: normalisoinnut, sit ne tuplasoinnut, huiluäänet... Se on jännä, et miten niin pienestä värkistä on niin moneks! (Marko)

Vaikka viulu on jousisoittimista pienin ja kevyin soitin, viulunsoitto on kuitenkin fyysistä ja käsille suhteellisen vaativaa toimintaa muun muassa soittoasennon takia. Alkeisopetuksessa omaksuttu luonnollinen ja rento soittoasento on ensisijaisen tärkeä viulunsoiton opiskelun jatkoa ajatellen (ks. Auer 1921/1980; Galamian 1990; Pogozeva 1992). Galamianin (1990) mukaan soittoasennon pitää mahdollistaa käsien liikkeiden mukava ja samalla tehokas toiminta (Galamian 1990, 21). Monissa viulupedagogisissa julkaisuissa on korostettu viulunsoittajan hyvän yleisen fyysisen kunnon sekä kehontuntemuksen tärkeyttä (ks. esim. Menuhin 1987; Garam 1984; Pogozeva 1992). Viitaten

lukuun 2.1, Musiikkiharrastus taidon oppimisen näkökulmasta, jousisoitinten soitto suositellaan yleensä aloittamaan mahdollisimman varhain lapsuudessa, jolloin lapsi on herkemmillään oppimaan uusia motorisia taitoja. Aloittaessaan viulunsoiton aikuinen kohtaa väistämättä erilaisia motorisia haasteita. Aikuisina opiskelijoina tutkimushenkilöt tiedostavat omat haasteensa viulunsoitossa sekä ymmärtävät asianmukaisen ja riittävän harjoittelun merkityksen omalle kehitykselleen.

5.5 Soittotunnit ja kotiharjoittelu

Haastattelujen yhtenä teemana oli tutkimushenkilöiden kokemukset soittotunneista ja omasta kotiharjoittelusta. Tässä luvussa tuon esille haastateltavien ajatuksia viulutunneista sekä sen, miten he suhtautuvat omaan kotiharjoitteluun ja sen tehokkuuteen.

Haastateltavien mielestä ohjatuilla soittotunneilla on merkittävä rooli harrastuksen jatkuvuudelle, ja ne myös antavat lisämotivaatiota kotiharjoitteluun. Soittotuntien onnistumisen kannalta tutkimushenkilöt kokevat tärkeäksi opettajan ammattitaidon, pedagogisen osaamisen sekä tietynlaisen inhimillisyyden ja ymmärryksen. Marko oli sitä mieltä, että soittotunnit tukevat hyvin hänen edistymistään viulunsoitossa, ja opettajan asenteella on siinä suuri rooli. Hän kokee tärkeäksi, että vaikka ennen tuntia ei ole harjoiteltu niin paljon kuin olisi halunnut, tunnista voi silti saada paljon irti ja oppia jotain uutta.

(...) Siinä tulee aina semmoinen, että ”Oho! Et nytkö on taas se tunti?”, eikä oo harjoiteltu niin paljon kuin ois pitänyt. Eli kyl se ajaa sitä harjoittelua. Mutta ei pelkästään se. Se on ehkä pienempi juttu. Mutta kun oon siinä tunnilla, ja ne harjoitukset ja metodit, mitä siinä on ollu, ettei niitä asioita näe ite. Sen takia se on tärkeä, että siinä on se koutsit. Ja just silleen, ettei oo semmonen ylimielinen vaan niin kuin... sullakin varmaan on se kyky, et sä asetut aina sen oppilaan tason mukaisen asemaan. Eli sä ymmärrät, ja sen takia mä koen, et se on ok, ja siinä oppii aina uutta. (Marko)

Olivia kertoo, että viulutunnilla saatu palaute auttaa häntä edistymään viulunsoitossa sekä myös harjoittelemaan paremmin kotona. Erityisen tärkeäksi hän kokee tulkinnan opettamisen.

(...) Se, mitä mä oon viime aikoina kehittänyt – musikaalisuus. Musta tuntuu, että se on haastava mulle. Just se, etten mä soita pelkästään nuotit vaan se, että

siinä on ilmaisua ja tulkintaa. (...) Koska mä olisin ite ihan täysin hukassa sen asian kanssa, niin justiinsa kun sä [opettaja] teet huomioita siitä ja selität siitä ja annat esimerkkejä, myös vaadit vähän silleen, että ota toi uusiks. (Olivia)

Aikuisena opiskelijana Olivia myös ymmärtää, että vaikka opettajalla on merkittävä rooli opetusprosessissa, vastuu omasta oppimisesta on kuitenkin loppujen lopuksi vain hänellä itsellään.

(...) Opettajalla on tosi suuri rooli siinä [edistymisessä viulunsoitossa], koska enhän minä itse tajuais puoliakaan niistä virheistä, mitä mä tekisin tai osais parantaa. Se kaikki informaatio ja huomiot on tosi arvokkaita. (...) Mä harjoittelen justiinsa sitä, mistä mä oon palautetta saanut. Mutta vastuu on tietenkin mulla viime kädessä (...). Opettaja antaa ne rakennusaineet, mut mun pitää ite rakentaa se. (Olivia)

Johanna toteaa, että ohjattu soitonopiskelu tuntuu hyvältä, ja säännöllisyyden sekä opettajan ammattiosaamisen takia antaa paremmat edellytykset edistyä viulunsoitossa kuin esimerkiksi itseopiskelu.

(...) Jos mä olisin yksin ton viulun kanssa, vaikka mulla olisi nää nuottikirjat, eihän mä niin kuin.. ei ois yhtä säännöllistä ja sujuvaa ja tulis ajateltua sellaisia asioita, joita opettaja pystyy antamaan. Ehdottomasti sillä on suuri merkitys, se säännöllisyys, ja se, että on joku, joka oikeasti seuraa sitä ja pystyy kattoo sen tilanteen, mitä kannattaa opetella ja miten. (Johanna)

Haastatteluissa ilmeni, että tutkimushenkilöt kokevat tärkeäksi soittotuntien tietynlaiset rutiinit, kuten lämmittelyn, ja esimerkiksi asteikkojen sekä tekniikkaharjoitusten soittamisen ennen varsinaista kappaleiden soittamista. Samat rutiinit siirtyvät usein myös heidän kotiharjoitteluunsa. Esimerkiksi Olivia kuvaa omaa kotiharjoittelua seuraavasti:

No silleen, että sen yhden harjoittelukerran sisällä yrittää yleensä aloittaa just jollain asteikolla tai etydillä... ja sitten pikkuhiljaa siirtyä isompiin ja isompiin, ja sitten just niin kuin konserton osaan tai johonkin viimeisenä. Mut se ei oo kauhein sellainen, että aina teen näin, vaan enemmän silleen spontaania. (Olivia)

Markon mielestä on tärkeää, että soittotunti alkaa lämmittelyllä, jolloin voi soittaa esimerkiksi asteikkoja, ja hän ymmärtää hyvin tekniikan harjoittamisen merkitystä soittoaidon edistymiselle.

Mun mielestä se [soittotunnin] alku, et lähdetään harjoittelee niitä skaaloja (...), vaikka välillä se tuntuu siltä, et mitä mä näin nyt tässä harjoittelen. Mut yleensä se on vaan niin, et niitä pitää aina harjoitella, ja sit se homma lähtee siitä käyntiin. Eli perusasioiden treenaaminen niin, et ne asiat menee siihen lihasmuistiin, et ne tulee niin kuin itsestään, mun mielestä se on hyvä. Koska jos ne ei oo kunnossa, mä luulen, ettei se ikinä soi, se viulu, niin hyvin kuin vois soida. (Marko)

Aikuisina opiskelijoina tutkimushenkilöt ymmärtävät kotiharjoittelun merkityksen edistymiselleen viulunsoitossa sekä osaavat arvioida oman harjoittelun tehokkuutta. Esimerkiksi Marko ytimekkäästi kuvaa kotiharjoittelua välttämättömänä asiana ja tiedottaa, että ilman kotiharjoittelua edistymistä tuskin tapahtuu.

No sanotaan näin, et se [kotiharjoittelu] on välttämättömyys (...), tai sitten niitä tunteja pitää olla paljon enempi. Et koska mä sen huomasin, et jos (...) se [viulutunti] on ollu kerran viikkoon, ja siinä välissä ei ehtinyt yhtään treenata, niin sen huomaa heti, et se homma ei edisty mihinkään. (Marko)

Olivia näkee kotiharjoittelun soittoharrastuksen merkittävimpänä osana ja myös nauttii kotiharjoittelusta.

(...) Se [kotiharjoittelu] on se kaiken ydin! Mitä mä tykkään tehdä. En mä esiinny, ja koska tunti on vain kerran viikossa, niin se kotiharjoittelu on se, mitä mä teen eniten. (Olivia)

Haastattelussa Olivia vertaili tämän hetkistä viulusoiton harrastustaan lapsuuden ajan pianonsoiton harrastukseen ja totesi, että aikuisiällä harrastaminen tuntuu paremmalta kuin lapsuudessa, ja hän saa paljon enemmän irti soittotunneista. Nykyään hän osaa paremmin suunnitella omaa kotiharjoittelua, ja harjoittelu on tehokkaampaa.

(...) Musta tuntuu, et mä oikeasti nyt aikuisiällä olen oppinut, et miten pitää harjoitella. Et se ei oo silleen, et sä soitat vaan kappaleet läpi, vaan sä kiinnität huomioita ja pysähdyt niihin kohtiin, missä on vaikeata, ja pikkuhiljaa kokoat

sitä biisiä. Nyt mulla on sitä ymmärrystä ja niitä palikoita, että millä tavalla kannattaa harjoitella, jotta kehitty, ja aikaisemmin ei ollut sitä. (Olivia)

Kaikkien kolmen haastateltavien kotiharjoittelu tapahtuu enemmän spontaanisti ja vaatii yleensä tietynlaista harjoitteluun sopivaa olotilaa. Markon mukaan harjoittelulle pitää olla *tietynlainen fiilis*, ja pääsääntöisesti kotiharjoittelu tuntuu hänestä hyvältä. Myös Olivia harjoittelee yleensä tunnepohjaisesti ja kokee tärkeäksi, että harjoittelemisen on mielekkäästä ja tuo iloa.

(...) Jos tuntuu, että pitää tai halua tehdä jotakin [kotiharjoittelussa], niin mä teen sitä. Koska muuten katoa se sellainen ilo. Koska kun sun pitää keskittyä johonkin, niin sun pitää tehdä just sitä, mihin susta tuntuu, että sä pystyt kehittyä ja sulla on motivaatio. Koska ei oo hyödyllistä tehdä jotain silleen huonosti ja puolitiehen. (Olivia)

Johannalle on tärkeää, että kotiharjoittelun voi jakaa pieniin osiin ja harjoitella omassa tahdissa silloin, kun siltä tuntuu.

(...) Se on ollut hyvä, et mä pidän viulu sillä etäisyydellä, että mä voin vaan nappaa sen, että se on siinä valmiina kokoajan, et kun tulee semmoinen fiilis, niin voi vaikka soittaa hetken tai vähän pidempään. Ei oo mitään kellonaikoja tai viikon päiviä, että tänään harjoittelen tämän verran ja huomenna tän verran. Se ei sopis mulle ollenkaan, enemmän silleen fiilis pohjalla, ja se on sopinut mulle. Ja nimenomaan silleen pienissä pätkissä. (Johanna)

Minäpystyvyyden näkökulmasta on huomioitava, että tutkimushenkilöt suhtautuvat omaan kotiharjoitteluun myönteisesti ja uskovat sen tehokkuuteen. Myös opettajalla näyttää olevaan vaikutusta haastateltavien kotiharjoitteluun. Johanna kertoo, että hän luottaa siihen, että harjoittelun määrä heijastuu suoraan soittokappaleiden onnistumiseen. Hän myös pitää opettajan antamia ”vinkkejä” kotiharjoitteluun hyödyllisinä. Joskus Johannalta kuitenkin tuntuu vaikealta muistaa opettajan palautetta yksityiskohtaisesti, varsinkin jos palaute on kohdistunut moniin eri asioihin.

(...) Siis luotan siihen, että mitä enemmän harjoittelee, niin sitä todennäköisemmin se sujuu paremmin. (...) Kyllä mietin läpi niitä, mistä on puhuttu [tunnilla], mut monesti (...) varsinkin kun tulee monta niitä juttuja, niin sitten ne unohtuu. Jos on joku yks, et ”hei, mieti nyt tätä ja tätä”, nii sit (...) keskityn

näihin kahteen juttuun eteenkin, sit se ois ehkä helpompi kuin jos niitä tulee niin monta. (...) Ehkä pitäisi tehdä jotain paremmin muistinpanoja heti sen tunnin jälkeen. (Johanna)

Marko kokee, että myös viulunsoittotekniikkaan liittyvät vaikeatkin asiat avautuvat oman harjoittelun sekä opettajan ohjauksen avulla.

(...) Ne tietyt kohdat [kappaleessa], kun mä ajattelin, et tosta ei tuu ikinä mitään, niin sitten sun [opettajan] avustuksella ne saatiin jollain tavalla mennä, ja meni kumminkin läpi. (...) Silleen, et [opettaja] osaa lukea sitä tilannetta, ja (...) tietää, että mitkä asiat sujuu paremmin ja mitkä on vaikeimpia, ja ne eri tavat treenata (...), sitä ei ite hiffaa eikä tulee ajatteleks. Mut se on kumminkin sen harjoittelun kannalta tosi hyvä. (Marko)

Olivia on tyytyväinen omaan kotiharjoitteluun ja uskoo siihen, että mitä enemmän hänellä on mahdollisuuksia harjoitella, sitä paremmin hän edistyy viulunsoitossa. Omassa kotiharjoittelussa Olivia hyödyntää opettajan antamaa palautetta muistinpanojen avulla.

(...) Vaikka muisti vuotais, niin mulla siinä ne muistinpanot, ja se on parantanut sitä tyytyväisyyttä siihen harjoitteluun, koska mä varmasti muistan ne palautteet, mitkä mä oon saanut tunnin aikana ja pystyy keskittymään niihin. (Olivia)

Tikka (2017) väitöstutkimuksessaan toteaa, että joidenkin lapsi-oppilaiden kohdalla opettaja joutuu ikään kuin "kannattelemaan" lapsen soittoharrastusta, ja soiton opettamisen sijaan opettajan tärkeimpänä tehtävänä on ylläpitää oppilaan motivaatiota ylipäättään jatkaa soittoharrastusta. Myös kotiharjoittelun merkitystä usein vähätellään, ja oppilaiden pitkäjänteisyys on vähentynyt. (Tikka 2017, 15.) Aikuisten kohdalla harrastamiselle on ominaista vapaaehtoisuus ja oma-aloitteisuus. Aikuinen opiskelija on yleensä motivoitunut ja osaa asettaa harrastamiselle omat päämäärät, johon hän tietoisesti tähtää. (Juvonen 2000; Huhtanen 2008.) Tämän tutkimuksen aikuiset viulunsoitonharrastajat osaavat hyödyntää soittotuntitilannetta ja opettajan antamaa palautetta myös omassa kotiharjoittelussa. Kotiharjoittelun merkitys näyttää olevan tutkimushenkilöille selvästi tärkeää omalle edistymiselleen viulunsoitossa.

5.6 Tavoitteet, toiveet ja motivaatiotekijät

Kun aikuinen aloittaa viulunsoiton opiskelun, voisi olettaa, että hänen ensisijaisena tavoitteensa on viulunsoittotaidon oppiminen. Juvosen (2000) mukaan uuden harrastuksen aloittamiseen vaikuttavat ihmisen mielenkiinto harrastuksen alaa kohtaan, hänen saamansa positiiviset kokemukset harrastettavasta asiasta sekä sisäisten tarpeiden tyydytys. Käytännössä uusi harrastus alkaa kiinnostuksesta jotakin asiaa kohtaan, ja ihminen pyrkii löytämään tapoja toimia tämän kiinnostamansa asian parissa. Jos tästä tekemisestä syntyy myönteisiä kokemuksia, ja ihminen kokee, että hänen sisäiset tarpeensa täyttyvät, hän motivoituu edelleen jatkamaan aloittamansa toimintansa ja on entistä situneempi tätä toimintaa kohtaan. (Juvonen 2000, 43.)

Soittamiseen liittyen kaikkien kolmen tutkimushenkilöiden tavoitteena on kehittää soitto-tekniikkaa, sävelpuhtautta ja sointia, sekä myös osata tulevaisuudessa soittaa heidän valitsemissä kappaleissa mahdollisimman hyvin. Markon tavoitteisiin kuuluu muun muassa saada *perusasiat toimimaan*, jonka jälkeen hän voisi siirtyä vaikeimpiin kappaleisiin, joita hän haluaa soittaa.

Jos sais ne perustat sinne alle, niin sen jälkeen ois varmaan helpompi lähteä hakemaan niitä biisejä, mitkä haluais soittaa (...) mut ymmärtää, ettei ne heti tuukaan valmiiksi, mutta pidemmän ajan perspektiivi. Mun mielestä se on hyvä tavoite. (Marko)

Aikuisina opiskelijoina haastateltavat osaavat asettaa omat tavoitteet ja kokevat, että näin niihin sitoutuu paremmin ja niitä on mielekkäämpi tavoitella. Esimerkiksi aloittaessaan viulunsoiton opiskelun Johanna on kirjannut itselleen syyslukukauden alussa viulunsoiton tavoitteita koko lukuvuodeksi, mutta kuitenkin saavutti nämä tavoitteet jo joulukuun mennessä. Hänen mukaansa tavoitteet olivat todella varovaiset, eikä hän silloin vielä osannut ennakoita omaa edistymistä viulunsoitossa vähäisen soittokokemuksen takia. Johannan mielestä tavoitteiden asettamisen tulisi tapahtua sisältäpäin eikä ulkopuolelta.

Kyllä mun mielestä pitää olla omat [tavoitteet]. Eihän siinä muuten oo mitään järkeä. Totta kai voi olla niin kuin yhdessä [opettajan kanssa] mietittyjä, mutta tavallaan jos sä et itse niihin sitoudu, ei siinä oo mitään merkitystä, että jos ne tulee ulkopuolelta. (Johanna)

Viulunsoitto on kuitenkin tutkimushenkilöiden harrastus, ja tavoitteiden asettelussa opiskelijat ottavat huomioon myös muita aikuisen elämään kuuluvia velvollisuuksia.

(...) En voi ajatella, et mä oon viulisti, silleen se on mulle harrastus. Kyllä mä siitä diggaan ja olen tosissa, mut jos vertaa vaikka nuoriin, niin mulla on vähän eri kasta, kun tulee noita häiriötekijöitä, duunia ja näin. Niin nuorena jos innostuu, niin ois vain sitä (...). (Marko)

Myös Johanna suhtautuu viulunsoitonharrastukseen ilman paineita ja tavoitteiden asettamisessa ottaa huomioon elämän muita velvoitteita.

(...) Mennään näillä, tämän elämän tilanteen mukaan, mitä pystyy, että en aseta tavoitteita itselleni pilviin, vaan silleen mukavasti, lempeästi itselle. (Johanna)

Olivia asettaa itselleen tavoitteita viulunsoitossa sen mukaan, kuinka intensiivisesti hän pystyy harjoittelemaan ja kuinka paljon aikaa käyttämään kotiharjoitteluun. Intensiivisinä kausina hän voi harjoitella pitkiäkin aikoja ja asettaa itselleen suhteellisen tarkkoja tavoitteita. Vähemmän intensiivisten kausien aikana hän soittaa enemmän tunnepohjaisesti, ikään kuin omasta ilosta.

Silloin kun mulla on muutenkin intensiivisimpiä kausia, mä oon tosi motivoitunut, niin silloin mä asetan enemmän joitain tavoitteita. Että mä haluan saada ton osan sujumaan, ja mä haluan tossa vaikka keskittyä jouseen ja tossa taas intonaatioon ja silleen. Mut sit taas kun on rennompaa, niin sitten mä asetan niitä tavoitteita sen mukaan, miltä musta tuntuu sen harjoittelukerran aikana. (Olivia)

Haastatteluissa Olivia otti esille harrastuksen jatkuvuuden merkityksen. Pitkän sairaaloman aikana viulunsoitto on antanut hänelle ajateltavaa ja tekemistä, ja on toiminut kantavana voimana. Olivian suurimpia tavoitteita viulunsoitossa on juuri harrastuksen jatkuvuus.

(...) Kyl mulla on ollu tosi iso merkitys viulunsoitolla (...). Se on niin kuin yksi ainoista asioista, joka on kokoajan mukana kulkenut. (...) Suurin tavoite on juuri se, että (...) jatkaa vaikka tulisi niin sanottua takapakkia, tai ei pystyis vähän aikaa harjoittelemaan tai jotain muuta. (Olivia)

Viulunsoitto on myös opettanut Olivialle pitkäjänteisyyttä ja tarjosi sopivasti haasteita verrattuna esimerkiksi koulukäyntiin, joka on tuntunut hänestä suhteellisen helpolta.

(...) Siihen jatkuvuuteen se, että se on opettanut (...) pitkäjänteisyyttä. (...) Koska (...) esim. koulu on ollut silleen todella helppo mulle. Sillä ei ollut niin kuin hirveästi haasteita (...) [viulunsoitto] on (...) sellaista pitkäjänteistä ja vuosikautia kestävästä, että sä jatkat asioita, vaikka ne on aluks tosi haastavia. (Olivia)

Johannan ja Markon mielestä heidän motivaatioonsa viulunsoitossa vaikuttavat myönteisesti sopivan haastavat mutta samalla mielekkäät soittokappaleet. Johanna kokee, että aikuisena hän osaa myös paremmin käsitellä epäonnistumisen kokemuksia, jos esimerkiksi joku kappale ei heti onnistu.

(...) Ja tietenkin motivaatioon voi vaikuttaa se, että ne kappaleet, mitkä soittaa, ne on oikeantasoisia. Että totta kai se ärsyttää, jos joku juttu ei kerta kaikkiaan mee, mutta ehkä sitten aikuisena jo pystyy ymmärtämään, että okei, mä en vielä tätä osaa, tää on liian vaikea, sitten on helpompi palata helpompiin [kappaleisiin]. Ettei se motivaatiota pois vie, mut ehkä voisin kuvitella, et joskus se voisi viedä motivaation, jos ei hommaa onnistu. Ehkä se on ero, mitä voin kuvitella, että lapsena olisi ajatellut. (Johanna)

Olivia kokee, että viulunsoitossa häntä motivoivat jopa sellaiset asiat, joita hän nuorempana harrastaessaan pianonsoittoa piti epämotivoivina ja tylsinä.

(...) Mä en tie mikään asiaa, joka ei motivoi mua [viulunsoitossa]. Nyt suoraan ei tuu mieleen. Jotkut asteikkoharjoituksetkin motivoi mua paljon enemmän kuin silloin, kun mä soitin pianoa. Koska nyt mä ymmärrän niiden tärkeyden, ja kun niitä harjoittelee, niin se kehittää muuta soittoa. Koska mä pystyn ite ymmärtää kaikki noi, mitkä lapset pitää tylsinä, niiden tärkeyden, miten niistäkin saa paljon enemmän irti. (Olivia)

Markon mielestä soittoharrastuksessa epämotivoivana tekijänä tai haasteena voi olla viulutunnille sopivan ajan löytäminen ja se, että keskittymistä soittotunnilla voi häiritä esimerkiksi työelämän stressi. Kuitenkin itse viulunsoiton Marko kokee hyvin motivoivana asiana.

(...) Niitten viulutuntien aikojen löytäminen, niin se on aikuisopiskelulla vähän haasteellista. (...) No se tietysti ei motivoi, kun tietää, et ”damn, se ei onnistu”,

tai sit pitää yrittää siirtää. Ja sit se, et jos siinä taustalla on muuta stressiä päällä muista asioista (...) kun siinä täytyy niin intensiivisesti keskittyä. Toisaalta se on hyvä just sen takia (...), et siinä ei oo mitään, mitä ei motivois. (Marko)

Haastateltavat toivovat, että viulunsoitonopetuksessa voitaisiin nähdä tavoitteet pitkällä tähtäimellä. Olivian mielestä aikuinen opiskelija pystyy ymmärtämään opetuksen pitkäaikaisia tavoitteita, ja se puolestaan motivoi ja myös auttaa suunnittelemaan omaa harjoittelua.

(...) No ehkä, et aikuinen opiskelija pystyy paremmin ymmärtämään ja handlingaan isomman kuvan (...) ja asettamaan itelleen tavoitteita (...), mihin pyritään. (...) Just silleen, että miks jotkut asiat tehdään tälleen, ja miks me tehdään tätä juuri nyt, ja miks ei kannatta vielä tehdä vaikka tota asiaa. (...) Koska se auttaa myös ehkä siihen, kun sä harjoittelet itteksesi, mihin sä keskityt. (Olivia)

Myös Marko pohtii, että ”*pidemmän ajan perspektiivi on hyvä tavoite*”. Johanna korostaa sopivien soitto- ja harjoitusmateriaalien tärkeyttä aikuisten opetuksessa. Hänen mukaansa olisi hyvä, jos aikuinen opiskelija pystyisi käymään materiaalit läpi myös itsenäisesti opetuskertojen välissä.

(...) Ehkä aikuiset ei tarvii sellaista kädestä pitäen opetusta, että kyl, jos on sopivat materiaalit, jotka pystyy käymään läpi, sen pitäis mennä kyllä, toivon, että helposti. (Johanna)

Muita haastateltavien esiin tuomia toiveita opetukselle ovat ryhmäopetuksen ja yhteissoiton lisääminen, aikuisille tarkoitettu musiikinteorian opetus, sekä tärkeänä toiveena noussut aikuisten opiskelijoiden erilaisten tarpeiden huomioon ottaminen opetuksessa ja mahdollisuus toivemusiikin soittamiseen viululla.

5.7 Opettajan rooli aikuisten opiskelijoiden minäpystyvyyden tukijana

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten opettaja voi tukea aikuisten viulunsoiton opiskelijoiden minäpystyvyyttä. Tässä luvussa tarkastelen tutkimushenkilöiden käsityksiä opettajan roolista viulunsoiton opetuksessa sekä yleisesti että minäpystyvyyden tukemisen kannalta.

Viitaten lukuun 5.3, Minä viulunsoittajana, tutkimushenkilöillä on myönteisiä käsityksiä minäpystyvyydestään viulunsoitossa, mutta samalla he myös suhtautuvat omaan soittoon suhteellisen kriittisesti. Johanna ja Olivia nostavat esille opettajan rehellisen palautteen merkityksen. Olivian mielestä palautteen on hyvä olla kannustava, mutta samalla myös mahdollisimman objektiivinen.

(...) Jotenkin positiivinen palaute, mutta (...) sen pitää olla silleen faktapohjasta, et siihen voi luottaa, että ei kehuta yli tai silleen. Et sä voit luottaa siihen, että kun sä saat jonkun kehun, että se on oikeasta asiasta. (Olivia)

Johannan mukaan opettaja voi motivoida opiskelijaa ”ihan omalla olemuksellaan ja muuten, että miten ottaa vastaan ne onnistumiset tai epäonnistumiset”. Johanna myös arvostaa opettajan palautteen luotettavuutta, mutta hänen mielestään hän itse ei aina osaa ottaa kehuja vastaan.

(...) Jos kotona meni paremmin ja sit meni vähän sinnepäin, ja sanotaan, että ”no sepä meni hyvin”, niin se on jotenkin vaivaannuttava. Mietin, että ”sä et tiennyt, että mä osasin sen oikeasti paremmin” (...). Monesti se on vaan sitä, että mä itse en osaa ottaa vastaan kehuja, että parempaa suoritusta vaan. (Johanna)

Myös Marko puoltaa opettajan rehellistä mutta samalla rakentavaa palautetta.

(...) Ja tietenkin sekin, että kun on jo aikuisopiskelija, niin ymmärtää senkin, että siinä voi sanoa silloin, kun se homma ei lennä, ja sit yrittää jotain muuta kautta. Ja sit (...) samaan aikaan kuitenkin kannustavaa ja rakentavaa palautetta saa ja pitääkin antaa, mut kumminkin kokonaiskuvassa hyvä spiritti. (Marko)

Kaikki kolme haastateltavaa toivovat, että opettaja osaisi ottaa huomioon aikuisen opiskelijan elämäntilanteen sekä aikuisen omat tarpeet ja toiveet opetuksessa. Haastatteluisa Marko puhuu opettajan ja opiskelijan välisen ymmärryksen ja luottamuksellisen oppimisympäristön tärkeydestä. Myös hän kokee tärkeäksi opettajan kyvyn vastata erilaisien oppijoiden tarpeisiin, eli opettajan pedagogisen sensitiivisyyden.

(...) Tietenkin vaan, et löytyisi ymmärrystä, kun niiden aikojen löytäminen on aina välillä vähän haasteellista (...). Hyvä koutsi tietenkin lukee sen oppilaan, on se nuori tai vanha, ja sit itekin käyttäytyy eri lailla. (Marko)

Olivia kokee tärkeänä opettajan positiivisen asenteen ja kyvyn ottaa vastaan opiskelijan onnistumisia ja epäonnistumisia myönteisellä asenteella. Sairasloman aikana Olivialla oli kausia, jolloin soitto ei sujunut halutulla tavalla, ja Olivia toteaa, että hänen kaikki viulunsoitonopettajat olivat hyvin ymmärtäväisiä, eikä viulunsoiton harrastus kaatunut siihen, ettei hän välillä pystynyt soittamaan ja harjoittelemaan niin hyvin kuin haluaisi.

(...) Mun mielestä te kaikki [viulunsoitonopettajat] olitte just positiivisia silleen, että ei se haittaa, tehdään jotain helpompaa. Että on tukeneet just siihen, että se ei kaadu siihen. Tehdään siten, miten susta tuntuu. Ja tarjoa erilaisia vaihtoehtoja ja positiivista tukea. (Olivia)

Myös Johanna painottaa opettajan myönteisen asenteen tärkeyttä aikuisten opetuksessa.

Ehkä se kuitenkin semmoinen positiivinen asenne ja ymmärrys ja niin kuin ohjaus ja kehu, se on ehkä väärä sana, mut tsemppaus ehkä. (Johanna)

Vastauksissaan Marko tuo esiin opettajan ja opiskelijan välisen toimivan vuorovaikutuksen merkityksen. Hänen mielestään on myös tärkeää, että opettaja ja opiskelija ovat ikään kuin ”samalla aaltopituudella”.

Yks, mikä on mun mielestä tärkeä, on se, että se dynamiikka henkilöiden väliin toimii hyvin. Koska haastava laji [viulunsoitto], niin siinä on totta kai haastetta ja stressiä jo sen takia, niin jos siinä on vielä semmoinen koutsu, kenen kanssa ei pääse samalle aaltopituudelle... Se on just tärkeä. (Marko)

Haastateltavien mielestä viulunsoitto voi lisätä heidän pystyvyyden tunnetta myös muissa tehtävissä. Johanna kokee, että viulunsoiton aloittamien aikuisiässä on tuottanut hänelle varmuutta siitä, että aikuisenakin voi vielä oppia. ”Ei oo tavallaan mihinkään kyky kadonnut, ehkä hidastanut tai muuttunut”, hän kuvailee.

Olivialle on merkityksellinen viulunsoiton harrastuksen jatkuvuus, jonka kautta hän saa itseluottamusta soittamisen jatkamiselle vaikeuksista huolimatta.

Siinä on se puoli, mitä mä jo sanoin, se jatkuvuus, siitä saa sen itsevarmuuden, ettei luovuta. Pääsee vaikeuksien yli. (Olivia)

Markon mukaan viulunsoitto voi vaikuttaa hänen itsevarmuutensa muissa tehtävissä. Hän toteaa, että viulunsoitto vaatii paljon työtä ja opettaa pitkäjänteisyyttä sekä myös antaa erilaisen näkökulman muihin asioihin ja haasteisiin.

(...) Ne muut haasteet, jos mä vertaan siihen, kuinka vaikea toi [viulunsoitto] on, (...) se tuo perspektiiviä siihen. Et se voi kuulostaa vähän naivilta, mutta asiat, jotka on pitänyt vaikeina muissa jutuissa, ei enää ookaan niin vaikeita (...) ja sit sitä tsemppi-spiritia, et pitää vaan jaksaa painaa, muuten niitä tavoitteita ei saavuta, jos sen eteen ei tee duunia. (Marko)

Tiivistäen tutkimushenkilöiden vastauksia voi todeta, että haastateltavat kokevat tärkeiksi harrastuksen jatkuvuuden, opiskelijan ja opettajan välisen hyvän vuorovaikutuksen, opettajan pedagogisen osaamisen ja myönteisen asenteen oppimisprosessia kohtaan sekä rakentavan ja mahdollisimman objektiivisen palautteen opiskelijan toiminnasta. Kaikki edellä mainitut seikat vaikuttavat positiivisesti opiskelijoiden motivaatioon ja myös lisäävät heidän pystyvyyden tunnettaan viulunsoittoa kohtaan.

6 Pohdinta

Tässä luvussa teen päätelmiä tutkimukseni tuloksista ja pohjautuen tutkimukseni aineistoon sekä teoriaan vastaan tutkimuskysymykseeni. Tarkastelen myös tutkimukseni luotettavuutta sekä esittelen potentiaalisia aikuismusiikkikasvatukseen liittyviä jatkotutkimusaiheita.

6.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella opettajan roolia aikuisten viulunsoiton alkeisopetuksessa minäpystyvyyden näkökulmasta. Tutkimukseen ovat osallistuneet kolme aikuisiässä viulunsoitonharrastuksen aloittanutta opiskelijaa. Tarkoitukseni oli tarkentaa ja syventää käsitystä opettajan roolista aikuisten viulunsoitonopetuksessa sekä yleisesti että minäpystyvyyden tukemisen osalta yksilöhaastattelujen avulla kerätyn tutkimusaineiston perusteella. Tutkimuskysymykseni oli: Miten opettaja voi tukea aikuisten viulunsoiton opiskelijoiden minäpystyvyyttä viulunsoiton alkeisopetuksen kontekstissa.

Viitaten lukuun 2.6.1, Minäpystyvyys pedagogiikassa, vahvan minäpystyvyyden syntymiseen vaikuttavat parhaiten toiminnan menestys sekä toiminnasta saadut myönteiset kokemukset (Myers 2010, 62). Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajalta saadulla palautteella on vaikutusta opiskelijoiden tyytyväisyyteen omaan soittoon sekä kotiharjoitteluun ja sen tehokkuuteen. Opettajan palautteen ja neuvojen avulla opiskelijat kokevat suoriutuvansa paremmin viulunsoiton vaikeistakin asioista ja saavat soitosta onnistumisen kokemuksia. Tässä prosessissa keskeisessä roolissa on opiskelijoiden luottamus opettajan pedagogiseen pätevyyteen ja ammattiosaamiseen, jota tähän tutkimukseen osallistuneet aikuiset opiskelijat pitävät tärkeänä. Tikan (2017) mukaan nuoret soittooppilaat eivät yleensä osaa arvioida opettajan ammattiosaamista eivätkä koe sitä itselleen tärkeäksi. Vasta vanhemmalla iällä oppilaat alkavat tarkastella opettajan toimintaa ammattitaidon näkökulmasta ja arvostavat esimerkiksi opettajan oppijakeskeistä opettamista. (Tikka 2017, 196.)

Opettajan palautteella näyttää olevan merkittävä rooli aikuisten opiskelijoiden minäpystyvyyden tukemisessa. Tutkimushenkilöt kokevat tärkeäksi, että opettajan antama palaute on rehellistä mutta samalla kannustavaa. Tämän tutkimuksen aikuiset viulunsoiton opiskelijat eivät pelkää haasteita ja osaavat asettaa itselleen tavoitteita, joihin päämää-

räisesti tähtäävät. He valitsivat viulun omaksi soittimeksi osittain sen haasteellisuuden vuoksi. Tutkimushenkilöillä on realistinen käsitys soittotaidoistaan mutta samalla myös melko vahva itsekriittisyys omaa soittoaan kohtaan. Kaikilla kolmella vaikuttaa olevan taipumus tietynlaiseen perfektionismiin viulunsoitossa, joka ilmenee pyrkimyksenä saavuttaa paras mahdollinen soiva tulos. Heille on myös ominaista arvioida omaa soittoa sekä välittömästi soiton jälkeen että jälkeinpäin, esimerkiksi seuraavalla tunnilla, varsinkin jos soitto ei sujunut toivotulla tavalla. Tämän takia opettajan on tärkeää antaa palautetta aikuisen opiskelijan soitosta objektiivisesti ja rakentavasti mutta samalla kannustuen sekä keskittyen opiskelijan vahvuuksiin ja soiton onnistuneisiin puoliin, jotka voivat helposti jäädä opiskelijan huomioimatta.

Opettajan antama palaute tehoaa parhaiten avoimessa ja vastavuoroisessa oppimisympäristössä, jota opettajan on pystyttävä luomaan (Raudaskoski 1999; Partanen 2011). Tutkimukseni tulokset ovat osoittaneet, että opettajan ja oppilaan välinen dialogisuus ja opettajan oppijakeskeinen opetustapa ovat tärkeässä roolissa aikuisten opiskelijoiden minäpystyvyyden tukemisessa. Tutkimukseen osallistuneet viulunsoitonharrastajat kokevat tärkeäksi opettajan ja opiskelijan keskinäisen avoimen vuorovaikutuksen ja henkilöiden väliset ”kemat”. Opettajan ja opiskelijan on hyvä olla ikään kuin ”samalla aaltopituudella”.

Aikuisten parissa toimivan opettajan pitää tiedostaa ja ottaa huomioon aikuisen kompleksisuus. Aikuinen omaa moniulotteisen persoonallisuuden, johon ovat vaikuttaneet hänen taustansa sekä aiemmat oppimiskokemukset. Tämän takia opettajan on tärkeää tiedostaa aikuisten opiskelijoiden oppimishistoria sekä sen mahdollinen vaikutus meillä olevaan oppimiseen. Myös minäpystyvyyden osalta aikuista ei voi tulkita yksiselitteisesti. Minäpystyvyys ei ole pysyvä ominaisuus, ja se muuttuu, kehittyy ja riippuu sekä ympäristöstä että henkilön sisäisestä maailmasta (Bandura 2006, 307–309).

Aikuisten soitonopetuksessa opettajan pitää ottaa huomioon aikuisuuden tuomat velvollisuudet, tavoitteet ja kiinnostuksen kohteet. Käytännössä tämä voi esimerkiksi tarkoittaa joustavuutta soittotuntien aikataulujen suhteen sekä ymmärrystä, että aikuisella opiskelijalla ei välttämättä ole paljon aikaa kotiharjoittelulle. Opettajan on osattava muuttaa tunnin rakennetta opiskelijoiden tarpeiden ja valmiuksien mukaisesti. Jos kotiharjoittelulle ei ole löytynyt tarpeeksi aikaa, niin soiton kannalta olennaisia asioita voi harjoitella myös tunnilla. On tärkeää, että opiskelija voi tulla soittotunnille hyvällä mielin ilman painostavaa tunnetta, ettei ole harjoitellut kotona tarpeeksi, ja silti saada tun-

nista paljon irti. Esimerkiksi uusia ideoita kotiharjoitteluun, oivalluksia, uusia mielekkäitä kappaleita ja mielenkiintoisia soittotapoja – kaikki tämä motivoi ja antaa inspiraatiota soittoharrastukseen.

Tikan (2017) väitöstutkimuksen tulokset ovat osoittaneet, että lapsioppilaat arvioivat ensisijaisesti opettajan persoonallisia ominaisuuksia ja arvostavat opettajan yleistä positiivista asennetta sekä myönteistä suhtautumista opetusprosessiin. Useimpien oppilaiden kohdalla opettajan myönteinen palaute lisää motivaatiota soittoharrastusta kohtaan. (Tikka 2017, 196.) Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajan myönteinen asenne ja kannustus motivoivat myös aikuisia opiskelijoita sekä ylläpitävät heidän minäpystyvyytensä viulunsoittoa kohtaan. Haastattelussa tutkimushenkilöt nostivat esille harrastuksen jatkuvuuden merkitystä ja opettajan myönteisen asenteen roolia. Opiskelijoiden mielestä on tärkeää, että opettaja on läsnä heitä varten, eikä harrastus lopu täysin, vaikka soittamisessa tulisikin taukoja tai kotiharjoittelu ei olisi tarpeeksi intensiivistä.

Tutkimuksestani saatujen tulosten sekä sen teoreettisen viitekehyksen perusteella vastaus tutkimuskysymykseeni (Miten opettaja voi tukea aikuisten viulunsoiton opiskelijoiden minäpystyvyyttä viulunsoiton alkeisopetuksen kontekstissa?) voidaan kiteyttää siten, että opettajan on mahdollista vaikuttaa myönteisesti aikuisten opiskelijoiden minäpystyvyyteen viulunsoittoa kohtaan luomalla hyväksyvää ja dialogille avointa oppimisympäristöä, jossa aikuisen opiskelijan omat tarpeet, toiveet sekä aikuisuuden tuomat velvoitteet otetaan huomioon opetusprosessissa. Minäpystyvyyden tukemisessa opettajan tärkeä työväline on rehellinen ja rakentava mutta samalla kannustava palaute opiskelijan toiminnasta. Viulunsoitosta ja sen opetuksesta saadut myönteiset kokemukset myös vahvistavat aikuisten opiskelijoiden pystyvyyden tunnetta, joten opettajan on pystyttävä tarjoamaan opiskelijoille tällaisia kokemuksia. Aikuisille viulunsoiton opiskelijoille on tärkeää luottaa opettajan ammatilliseen osaamiseen ja pedagogiseen sensitiivisyyteen, ja se puolestaan kasvattaa heidän minäpystyvyytensä viulunsoittoa kohtaan sekä vahvistaa uskoa omaan edistymiseen.

6.2 Luotettavuustarkastelu

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä ei voida arvioida täysin samalla tavoin kuin kvantitatiivisen tutkimuksen. Määrällisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa keskeiset käsitteet ovat tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti, mutta näitä

käsitteitä tulkitaan ja sovelletaan hieman eri tavoin erityyppisissä tutkimuksissa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 24–25.)

Reliabiliteetti tarkoittaa tutkimustulosten toistettavuutta. Tutkimuksen reliabiliutta voidaan esimerkiksi tarkastella tutkimalla samaa henkilöä kaksi kertaa päätyen samoihin tuloksiin, tai jos kaksi tutkimuksen arvioijaa ovat yksimielisiä tutkimuksen tuloksista. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 186; Hirsjärvi ym. 2016, 231.) Laadullisen tutkimuksen reliabiliteettia on yleensä vaikeampi arvioida kuin määrällisen tutkimuksen. Kvalitatiivinen tutkimus kohdistuu usein ihmisiin ja heidän ajatus- ja tunnemaailmaansa, ja jos tutkimuksen pääkohteena on jokin ihmisen muuttava ominaispiirre, tutkimuksen reliabiliutta voi olla mahdotonta saavuttaa. Kvalitatiivisen tutkimuksen tulokset ja päätelmät ovat sidoksissa tutkijan tulkintaan, eikä ole harvinaista, että saman tutkimusaineiston perusteella toinen tutkija voi päätyä toisenlaisiin tuloksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 186.)

Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä, eli sitä, onko tutkimus tehty perusteellisesti ja ovatko sen tulokset totuudenmukaisia. Tutkimuksen validiteettia voi heikentää esimerkiksi se, että tutkija tulkitsee tutkimuksen tuloksia virheellisesti. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 24–25.) Toisaalta usein laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole kuvata todellisuutta mahdollisimman yksiselitteisesti, vaan ymmärtää syvällisesti tutkittavaa ilmiötä osana sen luonnollista ympäristöä (Hirsjärvi ym. 2016, 134–135). Laadullisen tutkimuksen validiteetti tarkoittaa tutkimuksen uskottavuutta ja vakuuttavuutta, eli sitä, kuinka hyvin tutkija on pystynyt tulkitsemaan tutkimuksensa tuloksia sekä osannut esittää ne ymmärrettäväksi ja vakuuttavasti myös tutkimuksen lukijalle. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 24–25.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on olennainen osa tutkimusprosessia, ja hänen subjektiiviset käsityksensä tutkittavasta asiasta oletettavasti vaikuttavat tutkimuksen erilaisiin vaiheisiin. Tutkijan on syytä pohtia luotettavuuskysymyksiä tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa, mutta erityisesti tuloksia esittäessä. Varsinkin ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa tutkijan on pyrittävä tunnistamaan oma osuutensa tutkimusprosessissa sekä tarkastelemaan tutkimuksensa tuloksia myös tutkittavien kokemusten näkökulmasta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 18.) Tämän tutkimuksen tutkimushenkilöt ovat minun omia viulunsoitonoppilaitani, ja tiedostan asian vaikutuksen omaan objektiivisuuteeni. Esittäessäni ja tulkitessani tutkimukseni tuloksia otin tämän huomioon pyrkimällä ole-

maan mahdollisimman puolueeton tutkimukseni tuloksia kohtaan sekä ottamalla huomioon tutkittavieni näkemyksiä.

6.3 Tulevia tutkimusaiheita

Aikuismusiikkikasvatus on suhteellisen vähän tutkimuskirjallisuudessa tutkittu ilmiö. Kuitenkin elinikäisen oppimisen arvostus oletettavasti kasvaa jo lähitulevaisuudessa väestön ikääntymisen myötä, ja aikuisille tarkoitetun musiikkiopetuksen kysyntä todennäköisesti lisääntyy. (Laes 2013b, 310–311.) Tämän myötä aikuisten musiikkikasvatusta on syytä tutkia tulevaisuudessa yhä enemmän sekä yleisesti että soitonpedagogiikan näkökulmasta. Tutkimustieto on arvokasta muun muassa musiikkioppilaitosten toiminnan kehittämistä ajatellen (ks. Anttila 2004). Tulevaisuuden musiikkioppilaitosjärjestelmän on pystyttävä huomioimaan aikuiset opiskelijat nykyistä paremmin ja myös tarjoamaan aikuisille riittävän selkeitä ja monipuolisia opintokokonaisuuksia. Tutkimustietoon nojaten oppilaitosten on mahdollistaa rakentaa ja muokata toimintaansa erilaisten opiskelijoiden, mukaan lukien aikuisten opiskelijoiden, tarpeisiin sopivaksi.

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmissa (TPOPS 2017), Suomalaisen musiikkikoulutuksen visiossa 2030 sekä ArtsEqual-hankkeessa on pohdittu taiteen sekä taidekasvatuksen monimuotoisuuden ja saavutettavuuden edistämistä (ks. Opetushallitus 2017; Musiikkikoulutuksen visio 2030; Taideyliopisto 2021). Kehittämistyötä ja ArtsEqualin kaltaisia tutkimusperäisiä hankkeita tarvitaan myös tulevaisuudessa muun muassa aikuismusiikkikasvatuksen aseman vahvistamiseksi sekä sen toiminnan monipuolistamiseksi ja saavutettavuuden parantamiseksi.

Lähteet

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: FINN LECTURA.
- Akutsu, T. 2020. Changes after Suzuki: A retrospective analysis and review of contemporary issues regarding the Suzuki Method in Japan. *International Journal of Music Education*, 38(1) 18–35.
- Auer, L. 1921/1980. *Violin Playing As I Teach It*. New York: Dover Publications, Inc.
- Anttila, M. 2004. *Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Bandura, A. 1977. *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. 1994. Self-efficacy. Teoksessa Ramachandran, V.S. (toim.) *Encyclopedia of Human Behavior Vol. 4*. New York: Academic Press, 71–81.
- Bandura, A. 2006. Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. Teoksessa Pajares, F. & Urdan, T. (toim.) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 307–337.
- Blackwell, J. 2020. Expertise in applied studio teaching: Teachers working with multiple levels of learners. *International Journal of Music Education*, 38(2) 283–298.
- Bojner-Horwits, E. & Bojner, G. 2007. Suomentanut Salonen, S. *Mielihyvää musiikkista*. Helsinki: WSOY.
- Coutts, L. 2019. Empowering students to take ownership of their learning: Lessons from one piano teacher's experiences with transformative pedagogy. *International Journal of Music Education*, 37(3), 493–507.
- Creech, A. & Hallam, S. 2010. Interpersonal interaction within the violin teaching studio: The influence of interpersonal dynamics on outcomes for teachers. *Psychology of Music* 38(4), 403–421.
- Deci, E. & Ryan, R. 2002. *Handbook of Self-Determination Research*. New York: The University of Rochester Press.
- Enkenberg, J. 2000. Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 7–33.
- Eskel-Koistinen, H. 2009. ”Kuuletko miltä jousi tuntuu?”. Viulunsoitonopettajien käsityksiä jousenkäytön alkeisopetuksesta. *Musiikkitieteen pro gradu-tutkielma*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Fitts, P. M. 1965/1990. Human performance. California: Belmont.
- Flesch, C. 1924/1939. The art of violin playing – book I. New-York: Carl Fischer.
- Galamian, I. 1990. Galamianin viulumetodi. Suomentanut Salmiala, S. Helsinki, Sibelius-Akatemia: VAPK-kustannus (alkuteos julk. 1985).
- Garam, L. 1984. Viulunsoiton opetus. Helsinki: Musiikki Fazer Musik.
- Garam, L. 1990. The influence of the spatial-temporal structure of movement on intonation during changes of position in violin playing. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Studia Musica 1.
- Garam, L. 1995. Jousen taikaa. EST-julkaisusarja, Pedagogisia julkaisuja 1, Sibelius-Akatemia. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. 21. painos. Porvoo: Bookwell Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huhtanen, K. 2008. Aikuisena taitoa oppimassa. Teoksessa Haapasilta, M. & Saikkonen, S. (toim.) Näkökulmia laadukkaaseen oppimiseen ja aluekehitykseen. Lahti: Lahden Ammattikorkeakoulu, 29–40.
- Huhtinen-Hildén, L. & Pitt, J. 2018. Taking a Learner-Centred Approach to Music Education. Pedagogical Pathways. New York: Routledge.
- Jutras, P. J. 2006. The Benefits of Adult Piano Study as Self-Reported by Selected Adult Piano Students. *Journal of research in music education*, 54 (2), 97–110.
- Juvonen, A. 2000. ...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampa...: musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kiiski, A. 2018. Musiikkikasvatusta aikuisille. Aikuisten kokemuksia paluusta ohjatun klassisen musiikin soittoharrastuksen pariin. Tutkielma (Maisteri). Helsinki: Taideyliopisto Sibelius-Akatemia, Musiikkikasvatuksen aineryhmä.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisen ohjaajana. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Laes, T. 2013a. Musiikillisen toimijuuden ja voimaantumisen mahdollisuudet myöhäsiän musiikkikasvatuksessa. Tapaustutkimus Riskiryhmä-yhtyeestä. *Musiikkikasvatus*, 1, 16, 6–17.

- Laes, T. 2013b. Myöhäisiän musiikkikasvatus myönteisen ikääntymisen tukijana. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H.M., & Westerlund, H. (toim.) Musiikkikasvattaja - Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 310–320.
- Laes, T. 2017. The (im)possibility of inclusion. Reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education. Väitöskirja. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, Studia Musica 72.
- Lamont, A. 2011. The beat goes on: music education, identity and lifelong learning. *Music Education Research*, 13(4), 369–388.
- Lannes-Tukiainen, S., Kiiski, L. & Manninen, T. 2003. Viuluni soi, viulukoulu 1. Helsinki: WSOY.
- Louhivuori, S. 1998. Viulupedagogiikan vaiheet. Musiikkiesteettisen ajattelun heijastuminen viulunsoitonopetukseen 1750-luvulta 1970-luvulle. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Menuhin, Y. 1987. Kuusi viulutuntia. Suomentanut Siukonen-Penttilä, L. Juva: WSOY (alkuteos julk. 1971).
- Myers, D. G. 2010. *Social Psychology*, 10th edition. New-York: McGraw-Hill.
- Nevatalo, K. 2002. Suomalaisen viulupedagogiikan muutoshaasteet. Musiikkitieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos.
- Opetushallitus 2017a. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla:
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_taideen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf, luettu 2.12.2020
- Opetushallitus 2017b. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla:
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919_taideen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf, luettu 2.12.2020
- Partanen, A. 2011. ”Kyllä minä tästä selviän”. Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H.M., & Westerlund, H. (toim.) Musiikkikasvattaja - Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 54–70.

- Pitkäpaasi, L. 1993. Rakenteet ja ideat vapaan säestyksen harjoitteluprosessissa: aikuinen vasta-alkaja pianon ääressä. Licensiaatintyö. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Pogoževa, T. 1992. Opi soittamaan viulua. Helsinki: Sibelius-Akatemian julkaisuja.
- Raudaskoski, P. 1999. Vastavuoroisuus oppimisessa. Teoksessa Grönstrand, R. (toim.) Kasvava aikuinen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 24–38.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja. Saatavilla:
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>, luettu 2.12.2020
- Silventoinen, K. 2015. Väestön ikääntyminen on Suomen tulevaisuuden haaste. Www-sivu Uutistamo. Saatavilla: <http://www.uutistamo.fi/vaeston-ikaantyminen-on-suomen-tulevaisuuden-haaste/>, luettu 1.12.2018.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2007. Musiikin opetus Suomessa. Saatavilla: <http://www.musicedu.fi/musiikin-opetus-suomessa/>, luettu 4.1.2021.
- Szilvay, G. 2008. Viuluaapinen. Opettajien ja vanhempien opas. Helsinki: Fennica Gehrman Oy.
- Taideyliopisto 2021. ArtsEqual-hankkeen nettisivut, Tietoa hankkeesta. Saatavilla: <https://www.artsequal.fi/fi/tietoa-hankkeesta>, luettu 5.1.2021.
- Takala, A. & Takala, M. 1980. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Helsinki: WSOY.
- TENK 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Saatavilla https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf, luettu 19.3.2020.
- TENK 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Saatavilla
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf, luettu 19.3.2020.
- Tikka, S. 2017. Soitonopettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana taiteen perusopetuksessa. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä studies in humanities 308.

- Tilastokeskus 2018. Verkkosivu. Kuvio: Soittaa soitinta %. Suomen virallinen tilasto (SVT): Vapaa-ajan osallistuminen. Kulttuuriosallistumisen Muutokset 2017, 3. Soittamista harrastetaan yhtä aktiivisesti kuin 20 vuotta sitten. Saatavilla: http://www.stat.fi/til/vpa/2017/01/vpa_2017_01_2018-11-21_kat_003_fi.html, luettu 25.2.2019.
- Tuohino, P. 2009. Eväitä ensimmäiselle viuluvuodelle. Opas aloittelevan pikkuviulistin vanhemmille ja opettajille. Kuopio: Savonia-ammattikorkeakoulu.
- Tuovila, A. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta! ”Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia, DocMus – Esittävän säveltaiteen ja tutkimuksen tohtorinkoulutusyksikkö, Studia Musica 18.