

Musiikin korkeakouluopiskelijoiden keinoja harjoitteluun ja esiintymiseen valmistautumiseen

Tutkielma (Maisteri)

2.6.2023

Antti Puumala

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Musiikin korkeakouluopiskelijoiden keinoja harjoitteluun ja esiintymiseen valmistautumiseen	58 +liitteet
Tekijän nimi	Lukukausi
Antti Puumala	Kevät 2023
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Suuri osa muusikoiden ja musiikin harrastajien työskentelystä on harjoittelua ja esiintymisiin valmistautumista joko yksin tai opettajan ohjauksessa. Tässä tutkimuksessa tarkastelen, millälaisia harjoittelutottumuksia ja tapoja valmistautua esiintymisiin on Sibelius-Akatemian opiskelijoilla klassisen musiikin instrumenttiosastoissaan.</p> <p>Tutkimuskysymykseni olivat seuraavat: 1. Millaisia harjoittelumenetelmiä Sibelius-Akatemian opiskelijat käyttävät? 2. Millaisia keinoja Sibelius-Akatemian opiskelijoilla on esiintymiseen valmistautumisessa? Tutkimuksessa kiinnitin huomiota myös siihen, onko eri instrumenttien opiskelijoilla yhtäläisyyksiä harjoittelussa.</p> <p>Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostavat harjoitteluun liittyvät tekijät ja käsitteet, kuten motivaatio, stressi ja keskittyminen sekä oppimaan oppiminen ja oppimisstrategiat. Niiden avulla harjoittelua ja esiintymiseen valmistautumista voitiin tarkastella soittajan itseohjautuvana ja itsesäätelyä edellyttävänä työskentelynä, jossa soittaja asettaa itselleen tavoitteita, valitsee näihin sopivia oppimisstrategioita ja arvioi itsenäisen työskentelynsä tuloksia.</p> <p>Tutkimus oli tapaustutkimus, jonka aineiston muodostivat kolmen Sibelius-Akatemian opiskelijan harjoittelupäiväkirjamerkinnot ja puolistrukturoidut yksilöhaastattelut. Tutkimusaineiston analyysissä sovellettiin laadullista sisällönanalyysiä teoriaohjaavasti teemoitellen. Analyysin tuloksena syntyi neljä teemaa, jotka kuvataan tämän raportin tulosluvussa.</p> <p>Tutkimuksessa havaittiin, että harjoittelun käytännöt ja sisällöt vaihtelevat opiskelijoiden välillä heidän omien tottumuksensa ja opettajiltaan saamien ohjeiden mukaan. Opiskelijat olivat monien vuosien instrumenttiosastojen aikana kokeilemalla löytäneet itselleen sopivimmat keinot harjoitteluun ja esiintymiseen valmistautumiseen. Näitä olivat esimerkiksi opiskelijoille luontevat tavat virittäytyä harjoittelutilanteeseen ja keinot valmistautua esiintymisiin mentaalisesti ja liikunnan avulla. Opiskelijat myös tunnistivat säännöllisen harjoittelurutiinin vaikuttavan positiivisesti motivaatioon.</p>	
Hakusanat	
Soiton harjoittelu, instrumenttiosastot, Sibelius-Akatemia, esiintyminen, oppimaan oppiminen, oppimisstrategiat, itsesäätely, motivaatio, keskittyminen, stressi	
Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään	
25.5.2023	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	5
2 Teoreettinen viitekehys	9
2.1 Soitonharjoittelu	9
2.1.1 Harjoittelu musiikin opiskelijan työssä	9
2.1.2 Motivaatio	10
2.1.3 Stressi	12
2.1.4 Itseohjautuvuus	13
2.1.5 Keskittyminen	15
2.1.6 Esiintymiseen valmistautuminen	16
2.2 Oppimaan oppiminen	18
2.2.1 Oppimaan oppiminen opetussuunnitelmien perusteissa	18
2.2.2 Harjoittelu, tavoitteiden asettaminen ja itsearviointi	20
2.2.3 Oppimisstrategiat soiton harjoittelussa	21
3 Metodologia ja tutkimusasetelma	23
3.1 Tutkimusasetelma	23
3.2 Laadullinen tapaustutkimus	23
3.3 Päiväkirja aineistonkeruumenetelmänä	25
3.4 Puolistrukturoitu haastattelu ja syvähaastattelu	27
3.5 Laadullinen sisällönanalyysi	29
3.6 Eettinen pohdinta	31
4 Tulokset	33
4.1 Käytännön keinot harjoittelussa ja esiintymiseen valmistautumisessa	33

4.2 Motivaatio, keskittyminen ja stressi harjoittelussa ja esiintymiseen valmistautumisessa.....	37
4.3 Opiskelijoiden ajatuksia harjoittelun ja esiintymiseen valmistautumisen opettamisesta	42
4.4 Oppimisstrategiat opiskelijoiden harjoittelussa ja esiintymiseen valmistautumisessa	44
5 Pohdinta.....	47
5.1 Harjoittelutaitojen kehittyminen.....	47
5.2 Luotettavuustarkastelu.....	49
5.3 Jatkotutkimusaiheita	52
Lähteet.....	54
Liitteet	59
Liite 1: Harjoittelupäiväkirjan kysymykset.....	59
Liite 2: Haastattelukysymykset	59

1 Johdanto

Soitonopiskeluun liittyvän työskentelyn voi karkeasti määriteltynä jakaa kolmeen osaan, soittotunneilla käyminen, esiintyminen ja harjoittelu. Näistä soittotunnit vievät oppilaan iästä ja opetuksen tarjoajasta riippuen muutamasta kymmenestä minuutista jopa tunteihin viikossa ja esiintymisiä on opetuksen järjestäjistä ja soittimesta riippuen joitakin kertoja lukukaudessa. Valtaosa kaikesta muusta soittimen kanssa tehtävästä työskentelystä voidaan nähdä harjoitteluksi.

Harjoittelu on usein klassisen musiikin kontekstissa opiskelijan itsenäistä tavoitteellista toimintaa. Vaikka yhteismusisointi kuuluukin monen instrumenttiopiskelijan opintoihin esimerkiksi kamarimusiikin tai orkesterisoiton muodossa, on näitä yhteissoittotilanteita edeltänyt usein opiskelijan itsenäinen oman osan harjoittelu. Itsenäisessä työskentelyssä opiskelija on suurelta osin itse vastuussa harjoittelun määrästä, aikataulusta, harjoittelumenetelmistä sekä lukuisista pienistä valinnoista harjoittelun aikana. Harjoittelun taitojen kehittyminen onkin nähty musiikissa niin tärkeäksi, että se on olennainen osa perusopetuksen, lukio-opetuksen ja taiteen perusopetuksen musiikin opintotavoitteita (POPS, 2014, 142, 264, 423; LOPS, 2021, 341; TPOPS, 2017, 48).

Tässä tutkimuksessa tutkin Sibelius-Akatemian opiskelijoiden harjoittelua ja esiintymiseen valmistautumista. Koko opiskelijakunnan harjoittelutottumusten tutkiminen olisi ollut maisterintutkielmaa laajempi tutkimus, joten tässä tutkimuksessa tarkastelin laadullisen tapaustutkimuksen keinoin kolmen opiskelijan kokemuksia harjoittelusta ja esiintymiseen valmistautumisesta mahdollisimman monipuolisesti. Nämä kolme opiskelijaa valikoituivat tutkimukseen siitä syystä, että he kaikki valmistautuivat tutkimuksen aikana oman instrumenttinsa tasosuorituksiin. Lähestyvien tasosuoritusten vuoksi harjoittelu ja esiintymiseen valmistautuminen olivat opiskelijoille relevantteja ja ajankohdaisia aiheita, minkä vuoksi aineiston kerääminen heidän kokemuksistaan oli mielekästä. Tutkimusasetelmaa muovasi oppimaan oppimisen käsite, jonka kautta hahmotin harjoittelun itsenäistä työskentelyä, aikaisempi harjoittelusta kertova kirjallisuus sekä omat kokemukseni instrumenttiopinnoista Sibelius-Akatemiassa.

Tutkimuksessa, jonka aineisto kerättiin harjoittelupäiväkirjojen ja haastatteluiden avulla, opiskelijat pääsivät pohtimaan harjoitteluaan monesta näkökulmasta. Harjoittelupäiväkirjojen ja haastatteluiden myötä harjoittelua ja esiintymiseen valmistautumista lähestyttiin esimerkiksi tavoitteiden asettamisen, motivaation, stressin, keskittymisen näkökulmista ja opiskelijat pääsivät myös kertomaan käytännön keinojaan harjoitteluun ja esiintymiseen valmistautumiseen. Haastatteluissa harjoittelua ja esiintymiseen valmistautumista tarkasteltiin myös instrumenttipedagogiikan näkökulmasta, kun opiskelijat pohtivat, mistä he olivat oppineet harjoittelutaitojaan. Opiskelijat pääsivät myös kertomaan, miten heidän mielestään harjoittelua ja esiintymiseen valmistautumista voisi opettaa.

Lähdin tutkimaan harjoittelua ja esiintymiseen valmistautumista sekä pedagogisista että omakohtaisista syistä. Pedagogisia lähtökohtia tutkimukselle oli selvittää, mitä instrumenttiopiskelija tekee, kun opettaja ei ole paikalla, minkälaisia harjoittelukeinoja opiskelijat kokevat toimiviksi ja miten harjoittelua ja esiintymiseen valmistautumista heille on opetettu. Omakohtaiset lähtökohdat tälle tutkimukselle kumpuavat musiikkikasvatuksen opintojen aikana heränneestä kiinnostuksesta harjoitteluun. Muistan harjoittelun tuntuneen varsinkin nuorempana itselleni varsin vaivalloiselta ja halusin tutkimusta tehdessäni pohtia syitä tälle. Muistan toisaalta myös positiivisia kokemuksia harjoittelusta, joissa olen esimerkiksi huomannut voivani vaikuttaa omaan edistymiseeni ja motivoitunut saadessani vaikuttaa harjoiteltavaan ohjelmistoon. Tutkimuksen kautta minun oli mahdollista kuulla, minkälaista muiden opiskelijoiden harjoittelu on ja on ollut aikaisemmin.

Soittamisen harjoittelua on tutkittu aikaisemmin monista eri näkökulmista. Tutkimusta on tehty esimerkiksi oppilaiden ja opiskelijoiden harjoittelumenetelmistä ja motivaation merkityksestä harjoittelussa ja soittoharrastuksessa. Harjoittelua on tutkittu myös eri ikäisten näkökulmista sekä eri soitinryhmien mukaan. Tätä tutkimusta varten hyödyllistä on ollut se, että moni harjoittelua tarkasteleva tutkimus keskittyy nimenomaan yksilötyöskentelyyn. Tämän tutkimuksen aineistoa onkin ollut helppoa vertailla aikaisempaan tutkimukseen yhteisten näkökulmien vuoksi.

Klassisen musiikin kontekstissa on tutkittu ammattimuusikoiden harjoittelua ja on huomattu muun muassa, että harjoittelua voi hahmottaa jaotellulla eri vaiheisiin kappaleen valinnan ja kappaleen esittämisen välillä (Cervino, Laws, Lettberg & Lisboa, 2011). Näihin harjoittelun vaiheisiin kuuluu usein erilaisia fyysisiä ja mentaalisia harjoittelukeinoja ja tavoitteita. Mentaaliharjoittelua instrumenttiopinnoissa on tutkittu esimerkiksi sen harjoittelukeinojen näkökulmasta ja suhteessa fyysisen harjoittelun keinoihin ja sillä saavutettuihin tuloksiin (Bernardi, Schories, Jabusch, Colombo & Altenmüller, 2009). On havaittu, että tehokkaalla mentaaliharjoittelulla voidaan saada miltei yhtä hyviä tuloksia kuin fyysisellä harjoittelulla (Bernardi ym., 2009).

Instrumenttiopiskelijoiden harjoittelua on tutkittu myös pandemia aikaan, jolloin harjoittelun määrän nähtiin vähenevän, mutta opiskelijoiden huomattiin käyttävän erilaisia harjoittelumenetelmiä monipuolisemmin kuin ennen pandemiaa (Spahn, Krampe & Nusseck, 2021). Musiikkikasvatuksen näkökulmasta mielenkiintoista tutkimusta on tehty musiikkikasvatuksen opiskelijoiden instrumenttiharjoittelusta (Byo & Cassidy, 2008). Kyseisessä tutkimuksessa huomattiin, että musiikkikasvatuksen opiskelijat ovat keskimäärin hyvin tietoisia erilaisista harjoittelumenetelmistä, mutta tutkimusryhmästä kaikki eivät käyttäneet näitä harjoittelumenetelmiä tehokkaasti (Byo & Cassidy, 2008). Soiton harjoittelusta on kiinnostunut myös lääketiede. Esimerkiksi hammaslääketieteen alalla on tutkittu pitkäaikaisen instrumenttiharjoittelun vaikutuksia soittajan hampaisiin (De Queiroz, Mollica, Benetti & Araujo, 2014).

Motivaatiota instrumenttiopinnoissa on tutkittu esimerkiksi siitä näkökulmasta, mitä eroja on soittoharrastuksen lopettaneilla oppilailla ja soittoharrastusta jatkaneilla oppilailla (StGeorge, 2006; McPherson, & Davidson, 2010). Näissä tutkimuksissa on huomattu muun muassa, että vaikka molemmilla ryhmillä oli positiivinen käsitys oman soitotaidon kehittymisestä harjoittelun myötä, soittoharrastusta jatkaneet oppilaat kokivat saavansa enemmän tukea sosiaalisesta ympäristöstään, kokivat harjoittelumenetelmänsä tehokkaammiksi ja kokivat pystyvänsä vaikuttamaan harjoitteluun (StGeorge, 2006). Soittoharrastuksen lopettamiseen näyttää vaikuttavan myös se, mikäli harjoittelun vaatima aika yllätti oppilaan (McPherson & Davidson, 2010). Soittoharrastusta jatkaneet oppilaat olivat kokeneet yhdessä harjoittelun ja tarkoituksenmukaisen harjoittelun motivoivaksi (StGeorge, 2006).

Instrumenttioppilaiden motivaatiota harjoitteluun on tutkittu myös vertailemalla eri soitinryhmien oppilaita ja eri ikäryhmiä keskenään (Hallam, Creech & Varvarigou, 2018). Kyseisessä tutkimuksessa huomattiin soitinryhmittäin harjoittelumotivaatioon vaikuttavan esimerkiksi soittimen ohjelmisto ja oppilaan käsitys siitä, mitä soittimen harjoittelulla voi saavuttaa (Hallam ym., 2018). Ikäryhmittäin vertailtuna huomattiin tehokkaiden harjoittelumenetelmien lisääntyvän oppilaiden iän myötä (Hallam ym., 2018). On kuitenkin mahdollista, että harjoittelun määrää enemmän vaikuttaa instrumenttioppilaan sosiaalinen ympäristö ja kasvatus (Mosing, Madison, Pedersen, Kuja-Halkola & Ullén, 2014). Tässä tutkimuksessa tutkittiin kaksosia, joiden perhepiiri oli luonnollisesti samanlainen, mutta jotka harjoittelivat soittamista eri määriä. Tutkimuksessa huomattiin oppilaiden soittotaidon kehittymiseen vaikuttavan harjoittelun määrää enemmän oppilaiden perhepiiri ja esimerkiksi vanhempien musikaalisuus (Mosing ym., 2014).

2 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa avaan tutkimukselle keskeisiä termejä ja teoriaa. Tutkimukseni taustalla ei ole yhtä keskeistä teoriaa vaan teoreettinen viitekehys koostuu monista eri osa-alueista ja teoreettisessa viitekehyksessä käsiteltävä kirjallisuus on peräisin useammalta eri tieteenalalta, kuten musiikkikasvatuksesta ja psykologiasta. Teoreettinen viitekehys on jaettu kahteen osaan, jotka ovat harjoittelu ja oppimaan oppiminen.

2.1 Soitonharjoittelu

Tässä alaluvussa käsittelen harjoittelua ja esiintymiseen valmistautumista sekä musiikin opiskelijan työskentelyn kontekstissa että motivaation, stressin, itseohjautuvuuden ja keskittymisen näkökulmista. Kerään yhteen esimerkiksi psykologian tutkimuksesta monia käsitteitä, jotka tulevat vahvasti esille aineiston keruussa ja analyysissä.

2.1.1 Harjoittelu musiikin opiskelijan työssä

Länsimaisessa taidemusiikissa harjoittelu on muusikon ja musiikin opiskelijan työssä hyvin tärkeässä asemassa, sillä harjoittelun aikana opitaan uutta soittomateriaalia ja tapoja esittää sitä. Monien instrumenttien, kuten pianon ja kitaran, kohdalla valtaosa harjoittelusta koostuu itsenäisestä työstä ja soittotuntien aikana opettajan ohjaamasta työstä. On todettu, että vaikka harjoittelu voi olla myös informaalia ja strukturoimatonta, formaali ja strukturoitu harjoittelu tuottaa usein parhaita tuloksia (Zhukov, 2009, 3). Formaali ja strukturoitu harjoittelu sisältävät tarkoituksenmukaista ja päämäärätietoista toimintaa sekä suunnitelmallisuutta ja järjestelmällisyyttä (Zhukov, 2009, 4).

Jotta harjoittelu voi olla tehokasta, tarvitaan sille jokin tarkoitus tai tavoite. Harjoittelun tarkoituksena on useinmiten soitettavan materiaalin teknisten ja tulkinnallisten haasteiden ratkaiseminen (Zhukov, 2009, 6). Harjoittelu on tutkivaa tekemistä (Cervino, 2011, 5), jonka yhteydessä soittaja löytää haasteita ohjelmistostaan ja joko itse kokeilemalla tai opettajansa ohjeistuksella löytää tapoja selvittää niistä. Neuhaus (1986) painottaa harjoittelun päämäärätietoisuutta ja hänen mukaansa mitä selvempiä nämä päämäärät ovat sitä selvemmin määräytyvät harjoiteltavat osa-alueet tai tekniikka.

Strukturoitu harjoittelu vaatii musiikin ammattilaiselta ja opiskelijalta suunnittelua ja järjestelmällistä tekemistä. Järjestelmällisyys voi näkyä harjoittelussa yleisesti esimerkiksi säännöllisenä harjoittelurutiinina tai sisällöllisesti tapana lähestyä uutta teosta. On huomattu, että soittoa harrastavilla lapsilla harjoittelun määrä kasvaa, tehokkaiden harjoittelutapojen käyttö lisääntyy ja keskittyminen helpottuu iän myötä (Hallam ym., 2012). Tämän pohjalta voi ajatella, että joko nämä harjoittelun taidot kehittyvät instrumenttiopintojen aikana tai soittoharrastusta jatkavat ne lapset, jotka kykenevät paremmin järjestelmälliseen harjoittelurutiiniin.

Järjestelmällinen lähestyminen soittomateriaaliin voi myös ohjata harjoittelua, sillä eri harjoittelun vaiheissa voidaan nähdä erilaisia haasteita (Zhukov, 2009, 3) ja (Cervino ym., 2011, 13). Näitä vaiheita ovat karkeasti jaoteltuna kappaleen kokonaisuuden hahmottaminen, tekninen harjoittelu, lihasmuistin saavuttaminen ja esiintymiseen valmistautuminen. Päämäärätietoisien harjoittelun kannalta onkin hyvä huomata, että näissä eri vaiheissa on usein erilaisia tavoitteita ja harjoittelun toimintatapojen tulisi olla näiden tavoitteiden mukaiset.

Osa tehokasta harjoittelua on myös harjoittelijan tietoisuus motivaatiostaan ja keskittymisen, suunnittelun ja itsearvioinnin taidoistaan. Harjoittelun voidaan siis katsoa vaativan itsesääteilyä ja metakognitiivisia taitoja (Zhukov, 2009, 8). Avaan seuraavissa alaluvuissa keskeisiä harjoitteluun liittyviä itsesäätelyn tai metakognition käsitteitä. Niitä ovat motivaatio, itseohjautuvuus, stressi ja keskittyminen.

2.1.2 Motivaatio

Motivaatio voidaan nähdä kiinnostuksena ja aktiivisena osallistumisena johonkin tekemiseen (Huotilainen, 2009, 67). Motivaatio on siis toimintasidonnaista ja yksilöllä on erilaisiin tekemisiin erilaiset motivaatiot. Pitkäaikainen soittoharrastus tai instrumentaalinen ammattimuusikkous edellyttää vääjäämättä halua aktiiviseen soittamisen harjoitteluun ja musisointiin. Mikäli soittajalla on myös kiinnostusta soiton harjoitteluun ja musisointiin, voi hänen katsoa olevan motivoitunut. Ulkopuolelta seurattuna motivaatiota ja kiinnostusta voi kuitenkin olla haastavaa havaita.

Kiinnostusta oppimistilanteessa voidaan tarkastella ainakin kahdesta näkökulmasta: oppijan lähtökohdista ja opittavan asian kiinnostavuudesta. Oppijan lähtökohdilla tarkoitetaan aiempaa tietoa opittavasta aiheesta sekä esimerkiksi tunne- tai arvopohjaisia tekijöitä. Opittavan asian kiinnostavuus voidaan taas nähdä sen sopivuutena oppijan lähtökohtiin tai opettajan valintoina lähestyä opittavaa asiaa. (Krapp, 1999.)

Oppijan lähtökohtien ja henkilökohtaisen kiinnostuksenkohteiden ja opittavan asian kiinnostavuuden risteyksessä on tilanteellinen kiinnostus (Krapp, 1999). Instrumenttiopinnoissa tämän voisi nähdä soittajan taitojen ja kiinnostusten ja soitettavan kappaleen kohtaamisena. Sekä oppijan omalla kiinnostuksella että opittavan asian kiinnostavuudella on huomattu olevan positiivisia vaikutuksia oppimiseen (Hidi, Krapp & Renniger, 2014).

Tässä tutkimuksessa oppijan lähtökohdilla tarkoitetaan tutkittavien instrumenttiopiskelijoiden aikaisempia kokemuksia soitonopiskelun piirissä sekä heidän henkilökohtaisia kiinnostuksenkohteitaan soittamisen parissa. Opittavalla asialla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan tasosuoritusohjelmistoja, joita haastateltavat harjoittelivat tutkimuksen aikana.

Oppijan motivaatiota voidaan tarkastella sisäisenä tai itsearvoisena motivaationa ja toisaalta ulkoisena tai välineellisenä motivaationa. Tällöinkin oppijan lähtökohdat ja oppimistilanne ovat vaikutuksessa keskenään. Sekä ulkoisella että sisäisellä motivaatiolla voi olla positiivisia vaikutuksia oppimiseen. Ulkoisen motivaation voi ajatella sopivan lyhyen tähtäimen oppimistavoitteisiin, joihin oppijalla ei välttämättä ole henkilökohtaista kiinnostusta. Tällöin oppimistilanteen tulisi olla lähinnä häiriötön ja oppimiselle tulisi varata tarpeeksi aikaa. Sisäisen motivaation voi taas ajatella liittyvän pidemmän tähtäimen oppimistavoitteisiin ja sopivan yhteen oppijan omien kiinnostuksenkohteiden kanssa. Tällöin oppiminen edellyttää opetussuunnitelmalta valinnanvapautta ja mukautuvuutta, jolloin oppija voi liittää opittavan asian omiin mielenkiinnonkohteisiinsa. (Hanrahan, 1998.)

Useissa tutkimuksissa kiinnostuksen vaikutusta oppimiseen on tutkittu lähinnä koulu- kontekstissa ja lukemisen ymmärtämisen kautta (Hidi, Krapp & Renniger, 2014), joissa

tutkittavat oppijat tutustuvat lähtökohtaisesti heille uuteen tekstiin. Musiikissa nuotit voidaan ymmärtää teksteiksi, joihin tutustutaan ja joita tulkitaan. Varsinkin klassisen musiikin instrumenttiopinnoissa oppija on usein tekemisissä pitkään saman tekstin eli nuotin kanssa ja oppiminen on paitsi kognitiivista myös motorista.

2.1.3 Stressi

Stressi on yksi ihmisen tapa reagoida ympäristönsä ärsykkeisiin. Stressi saattaa ilmetä esimerkiksi siten, että etuotsalohkon toiminnanohjaus häiriintyy (Arnsten, 2009) ja ihmisen kognitiiviset toiminnot, joita oppimisessa usein tarvitaan eivät toimi optimaalisesti. Stressin aiheuttajia on kuitenkin monia ja ihminen reagoi niihin eri tavoin. Akateemisessa oppimisympäristössä, johon tämäkin tutkimus sijoittuu, on havaittu toistuvan tietynlaisia stressin aiheuttajia, kokemuksia stressistä ja reaktioita stressiin (Castillo & Misra, 2004). Joidenkin reaktioiden on myös huomattu edistävän oppimista (Rudland, Golding & Wilkinson, 2020), eli stressiä ei tulisi katsoa yksinomaan negatiivisena vaikutuksena oppimiseen ja harjoitteluun.

Aivojen etuotsalohko vastaa isolta osin päätöksenteosta ja toiminnanohjauksesta (Qiu, Su, Ni, Bai, Zhang, Li & Wan, 2018). Niiden voidaan ajatella olevan tietoisien soiton harjoittelun kannalta tärkeitä toimintoja, sillä esimerkiksi soittoon käytettävä aika, harjoittelun ajankohta ja toistojen määrä vaativat päätöksiä soittajalta. Stressi aiheuttaa aivoissa sen, että manteliumakkeen signaalireitit hypotalamukseen ja aivorunkoon haittaavat etuotsalohkon omia signaaleja, jolloin muun muassa toiminnanohjaus ja päätöksenteko hankaloituvat (Arnsten, 2009).

Akateemisessa ympäristössä opiskelijoilla on usein tietynlaisia stressin aiheuttajia ja reaktioita niihin. Toistuvia stressin aiheuttajia ovat turhautuminen, konfliktit, suoritus-paineet, muutokset sekä itseaiheutetut odotukset tai tilanteet. Reaktiot näihin ympäristön ärsykkeisiin voidaan nähdä stressin ilmenemismuotona. Yleisiä reaktioita ovat fyysiset, tunnepohjaiset, muutokset käyttäytymisessä ja muutokset kognitiivisissa toiminnoissa. (Castillo & Misra, 2004, 136)

Castillon ja Misran (2004) tutkimuksessa reaktioista stressin aiheuttajiin muutokset kognitiivisissa toiminnoissa nähdään positiivisimmassa valossa, sillä se ensisijaisesti edistää opiskelijan ongelmanratkaisutaitoja. Heidän tutkimuksensa mukaan tämä olikin yleisin reaktio sekä yhdysvaltalaisilla, kotimaassaan opiskelevilla opiskelijoilla että vaihto-opiskelijoilla (Castillo & Misra, 2004, 139). Voisi siis ajatella, että yliopistotason opiskelijat osaavat melko hyvin hallita reaktioitaan stressin aiheuttajiin.

Positiivisia ja negatiivisia reaktioita stressiin voidaan myös kuvata positiivisena stressinä (*eustress*) ja negatiivisena stressinä (*distress*) (Rudland ym., 2020). Eustress nähdään stressin kokemuksena, joka edistää oppimista ja distress stressin kokemuksena, joka haittaa oppimista. Siihen, millainen kokemus stressin aiheuttajaan oppijalle muodostuu, voi vaikuttaa esimerkiksi oppijan motivaatio, opittavan asian arvotus ja tilanteen monimutkaisuus (Rudland ym., 2020, 43). Näiden eri tekijöiden vaikutuksesta oppija hahmottaa stressin aiheuttajan joko negatiivisesti haitallisena tai positiivisesti haastavana (Rudland ym., 2020, 42).

Kaikkiaan instrumenttiopiskelijan oppimisympäristössä voi olla hyvin monenlaisia stressin aiheuttajia ja reagoititapoja niihin. Osa stressin aiheuttajista saattavat olla akuutteja ja yllättäviä ja osa taas pitkäaikaisia, kuten esimerkiksi suorituspainet lähes tyvästä tasosuorituksesta. Stressin voi kuitenkin ajatella olevan erottamaton osa oppimista ja harjoittelua (Rudland ym., 2020, 40) mikä voi näkyä opiskelijan toiminnassa sekä rakentavasti että haitallisesti (Castillo & Misra, 2004, 136).

2.1.4 Itseohjautuvuus

Instrumenttiopiskelijoilta ja varsinkin aikuisilta instrumenttiopiskelijoilta vaaditaan itseohjautuvuutta harjoittelussa ja soittotaidon kehittämisessä (Leahy & Smith, 2021). Itsenäinen harjoittelu instrumentin parissa kattaa usein valtaosan instrumenttiopiskelijan työajasta soittotuntien ja esiintymisten välillä. Opiskelija ei kuitenkaan välttämättä ole yksin vastuussa itseohjautuvasta toiminnastaan vaan hänen opettajansa voi joko edistää tai haitata sitä valitsemallaan opetustyyllillä (Leahy & Smith, 2021; Grow, 1991).

Grow (1991) kuvaa itseohjautuvuutta neliosaisella mallilla, jossa oppija sijoittuu johonkin itseohjautuvuuden vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa oppija nähdään riippuvaisena ohjauksesta, toisessa vaiheessa oppija on kiinnostunut opittavasta aiheesta, mutta tarvitsee ohjausta, kolmannessa vaiheessa oppija aktiivisesti osallistuu oppimisen prosesseihin ja ottaa saamiensa ohjeiden mukaisesti opittavasta asiasta selvää ja neljännessä vaiheessa oppija on täysin itseohjautuva, asettaa tavoitteita oppimiselleen ja käyttää saatavilla olevia resursseja hyväkseen oppimisessa.

Growin (1991) mallin mukaan oppija oppii parhaiten, kun hänen opettajansa vastaa opetuksellaan tämän tarpeisiin hänen itseohjautuvuuden tasonsa mukaisesti. Samanlaisesta näkökulmasta itseohjautuvuutta lähestyvät myös Knowles, Holton ja Swanson (2014), joka kuvaa itseohjautuvuutta taitoina huomata kehittämisen tarvetta omassa tekemisessä, asettaa tavoitteita ja soveltaa sopivia oppimisstrategioita. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) oppimaan oppimisen tavoitteissa musiikin oppiaineessa on havaittavissa samanlaisia ajatuksia sekä siinä, että tavoitteina on tavoitteiden asettaminen, harjoittelu ja itsearviointi, mutta myös siinä, että oppilaan aktiivinen toimijuus ja osallisuus näiden tavoitteiden toteutumisessa korostuu edettäessä ensimmäisiltä vuosiluokilta viimeisille.

Instrumenttiopiskelijan harjoittelussa itseohjautuvuus voi näkyä monella tavalla. On huomattu, että nuorilla soittoharrastuksen edetessä lapsuudesta korkeakouluopintoihin harjoittelun määrä, tehokkaiden harjoittelustrategioiden käyttö ja saatavilla olevien resurssien, kuten metronomin käyttö lisääntyy ja keskittyminen paranee (Hallam ym., 2012). Voidaankin ajatella, että muodollisella musiikinopetuksella ja oppijan iällä on merkitystä itseohjautuvuuden kehittymiseen.

Itseohjautuvuuden opettamisessa voidaan myös soveltaa transformatiivista pedagogiikkaa (Coutts, 2015). Transformatiivisessa pedagogiikassa kiinnitetään huomiota oppijan kokemuksiin ja niiden reflektointiin (Coutts, 2015, 145). Opettajan on tällöin olennaista tarjota oppijalle sopivaa oppimateriaalia, josta oppija voi saada oppimista edistäviä kokemuksia (Coutts, 2015, 144). Kokemuksen voikin ajatella olevan tärkeä osa instrumenttiopiskelijan itseohjautuvaa harjoittelua (Coutts, 2019, 4), sillä esimerkiksi kokemuksillaan opiskelijan omista taidoista on merkitystä sille, mitä hänen tulisi vielä har-

joitella. Aktiivisesta tekemisestä saatavien kokemusten reflektointi voi myös johtaa abstraktiin hahmottamiseen, mikä voi jälleen herättää uusia kysymyksiä ja johtaa uuteen aktiiviseen kokeiluun (Kolb & Kolb, 2013).

2.1.5 Keskittyminen

Keskittyminen on olennainen osa harjoittelussa ja ylipäätään taitoa vaativissa aktiviteeteissa (Moran, 2012). Keskittymiseen liittyy tietoinen toiminta, valikoiva havaitseminen ja jaettu huomio (Moran, 2012). On havaittu, että muusikoilla ja musiikkia harrastavilla varsinkin valikoiva havaitseminen ja jaettu huomio toimivat paremmin kuin niillä, jotka eivät toimi musiikin parissa (Strait, Slater, O'Connell & Kraus, 2015) & (Norgaard, Emerson, Dawn & Fidlou, 2016). Voisi siis ajatella, että nämä keskittymisen taidot kehittyvät muusikoilla siksi, että niitä tarvitaan muusikon työssä — esiintymisissä ja harjoittelussa.

Tietoisella toiminnalla tarkoitetaan tässä kontekstissa sitä, että ihminen tietoisesti valitsee käyttää aikaansa ja henkisiä voimavarojaan tärkeäksi arvottamaansa toimintaan (Moran, 2012, 119). Tämä voi tarkoittaa muusikolla paitsi päätöstä harjoitella esimerkiksi tulevaa esiintymistä varten, mutta myös harjoittelun sisällä päätöstä siihen, mitä tiettyä asiaa tulisi harjoitella seuraavaksi. On myös huomattu, että motivaatio tehtävään asiaan parantaa tehokasta keskittymistä (Engelmann & Pessoa, 2007).

Olennainen osa keskittymistä on valikoiva havaitseminen, sillä aistimme jatkuvasti valtavan määrän tietoa ympäristöstämme, mutta vain osa siitä on olennaista keskittymistä vaativalle toiminnalle, kuten harjoittelulle. Aivoissamme toimii tiedostamattomia prosesseja, jotka käsittelevät aistimaamme tietoa ja päättävät tilanteen mukaan, mitä tietoa kannattaa viedä eteenpäin työmuistiin (Huotilainen 2019, 59). Valikoivan havaitsemisen tehokkuus paranee iän myötä (Strait ym., 2015), jolloin keskittyminen kohdistuu paremmin olennaisiin aistihavaintoihin. Harjoittelun kannalta valikoivaa havaitsemista voi myös suunnata tietoisesti. On huomattu, että keskittyminen paranee, kun harjoittelussa huomio suunnataan asioihin, joihin harjoittelija itse vaikuttaa (Moran, 2012, 122).

Musiikillisessa toiminnassa jaetulla huomiolla voidaan tarkoittaa esimerkiksi erilaisten musiikin elementtien kuuntelua yhtäaikaaisesti (Bigand, Foret & McAdams, 2000) tai viestimistä kanssamuusikoiden kanssa esitys- tai harjoittelutilanteessa (Norgaard ym., 2016). Myös itse soiton harjoittelussa huomio jakautuu esimerkiksi eri käsien samanaikaiseen mutta erilaiseen toimintaan. Huomio ei välttämättä kuitenkaan jakaudu tasaisesti, vaan esimerkiksi pianistit usein jakavat enemmän huomiota oikean käden toiminnalle (Parncutt, Sloboda & Clarke, 1999).

Huomion jakautumista musiikin kuuntelussa voidaan hahmottaa sen mukaan, käsitteitäkö kuultavat asiat samanarvoisina vai onko toinen kuultavista asioista selvästi tärkeämpi. Mikäli kuultavat asiat koetaan samanarvoisina, voidaan sitä kutsua puhtaasti huomion jakautumisena. Tähän auttaa se, että kuultavat asiat eivät ole liian lähellä toisiinsa. Mikäli toinen kuultava asia koetaan selvästi tärkeämpänä, voidaan puhua muoto-pohja -mallista, (figure-ground model), jossa huomiota jaetaan enemmän tärkeämmälle asialle ja toinen kuultu asia hahmotetaan enemmän taustana sille. (Bigand ym., 2000, 271.)

2.1.6 Esiintymiseen valmistautuminen

Suuri osa muusikon työstä länsimaisen taidemusiikin parissa on itsenäistä harjoittelua. Kuitenkin esiintymiset ovat usein tärkeässä asemassa, sillä ne joko kuuluvat instrumenttiopiskelijan opintoihin tai ammattimuusikon tulonlähteisiin. Esiintymisiin valmistautuminen on muusikolla usein ohjelmiston harjoittelua (esim. Philippe, Kosirnik, Vuichoud, Clark, Williamon & McPherson, 2020; Ford, 2013) ja sitä on usein edeltänyt ohjelmiston valinta, kappaleeseen tai kappaleisiin tutustuminen ja tekninen harjoittelu (Cervino, ym., 2011). Esitystilanne eroaa harjoittelusta kuitenkin monella tavalla ja esiintymiseen valmistautumisessa voidaankin ottaa huomioon ohjelmiston harjoittelun lisäksi esimerkiksi yleisön vaikutus, esiintymisjännityksen ja stressin hallinta sekä odotukset, joita esiintyjä tai ympäristö voi asettaa esitykselle.

Jokainen muusikko todennäköisesti valmistautuu esiintymisiin eri tavoin, mutta tutkimuksessa on havaittu joitakin toistuvia teemoja esiintymisiin valmistautumisessa. Yksi tällainen teema on esiintymistilanteen harjoittelu esimerkiksi tutustumalla tilaan, jossa

esiintyminen tapahtuu (Ford, 2013) sekä esiintyminen koeyleisölle (Philippe, Kosirnik, Vuichoud, Clarc, Williamon & McPherson, 2020). Ohjelmiston harjoittelussa esiintymiseen valmistautuminen näkyy esimerkiksi siten, että soitosta pyritään saamaan mahdollisimman sujuvaa ja että soiton tekniset ja tulkinnalliset osat linkittyvät yhteen (Philippe ym., 2020). Varsinaisen ohjelmiston harjoittelun lisäksi esiintyjä voi myös lämmitellä soittoaan ja luoda soittotilanteesta mahdollisimman mukavan esimerkiksi ajatusharjoittelun tai meditoinnin avulla (Ford, 2013).

Yleisön läsnäolon voi ajatella erottavan esiintymisen harjoittelutilanteesta, sillä yleisöllä ja esiintyjällä on usein joitakin odotuksia siitä, millainen esityksen tulisi olla (Turino, 2008). Yleisöllä onkin psykofyysissosiaalisia vaikutuksia esiintyjään (Studer, Danuser, Wilp, Hildebrandt & Gomez, 2014) joista osa voidaan kokea hyvinä ja esitystä tehostavina tekijöinä, kun taas osa voidaan kokea haitallisina vaikutuksina esiintymiseen (Ford, 2013). Yleisön läsnäolo saattaa esimerkiksi motivoida soittajaa keskittymään soittamiseen enemmän kuin harjoittelutilanteessa (Ford, 2013, 160) mutta yleisö voidaan myös kokea uhkaavana tai jännittävänä, jolloin soittaja saattaa esimerkiksi pyrkiä ikään kuin piiloutumaan soittimensa taakse turvaan (Ford, 2013, 161). Yleisön läsnäolosta sekä muista esitystilanteen vaikutuksista johtuvaa stressiä voidaan kutsua yleisnimellä esiintymisjännitys (*music performance anxiety*).

Esiintymisjännitys voidaan siis nähdä esiintymiselle sekä hyödyllisenä että haitallisena, samoin kuin stressi voidaan nähdä oppimiselle sekä hyödyllisenä että haitallisena (esim. Rudland ym., 2020). Kuitenkin tutkimuskirjallisuudessa keskitytään usein esiintymisjännityksen haitallisiin vaikutuksiin (esim. Matei & Ginsborg, 2017). Esiintymisjännitys usein esimerkiksi nostaa esiintyjän sydämen sykettä (Studer ym., 2014) ja esiintymisjännitykseen liittyvä stressi saattaa huonontaa muistin toimintaa ja toiminnanohjauksta (Arnsten, 2009). Esiintymisjännitystä voidaan hoitaa erilaisilla terapian muodoilla, joissa pyritään altistamaan esiintyjää esitystilanteille turvallisesti ja muokkaamaan mahdollisesti haitallisia ajatuksia esiintymisestä (Matei & Ginsborg, 2017). Esiintymisjännitystä on hoidettu myös beetasalpaajilla, jotka vähentävät esiintymisjännityksen haittavaikutuksia, kuten käsien värinää (Patston & Loughlan, 2014, 5).

2.2 Oppimaan oppiminen

Seuraavissa alaluvuissa avaan oppimaan oppimisen käsitettä. Esitän, miten oppimaan oppimista on määritelty ja käsitelty perusopetuksessa ja taiteen perusopetuksessa. Pohdin myös, miten perusopetuksen oppimaan oppimisen tavoitteet voidaan nähdä musiikkikasvatuksessa oppimisstrategioina ja osana harjoittelua.

2.2.1 Oppimaan oppiminen opetussuunnitelmien perusteissa

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2014) oppimaan oppimista lähestytään sekä yleisellä tasolla osana laaja-alaisen oppimisen tavoitteita että tarkemmin ainekohtaisten tavoitteiden kautta. Laaja-alainen osaaminen käsitetään tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamana kokonaisuutena, joka näkyy jokaisessa oppiaineessa ja tähtää elinikäiseen oppimiseen (POPS 2014, 20). Tässä tiedot ja taidot liittyvät oppijan ajatteluun ja kognitiivisiin toimintoihin ja arvot, asenteet ja tahto liittyvät taas oppijan ajattelun käyttämiseen kontekstiin sopivalla tavalla. Tämä jaottelu sopii yhteen Hautamäen ja Kupiaisen (2014) oppimaan oppimisen määritelmään, johon kuuluu kognitiivinen ja affektiivinen osa.

Ajattelu ja oppimaan oppiminen ovat peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2014) laaja-alaisen tavoitteiden ensimmäinen ja se hahmotetaan muun muassa muun oppimisen tukena. Tärkeinä ajatuksina ajattelun ja oppimaan oppimisen prosesseista nostetaan oppijan rohkaiseminen itsenäiseen ajatteluun, omien oppimistapojen ja -strategioiden löytämiseen ja saamansa tiedon käyttämiseen tilanteeseen sopivalla tavalla. Tätä laaja-alaisen oppimisen tavoitetta on myös tarkennettu vuosiluokille 1–2, 3–6 ja 7–9 siten, että harjoiteltavat ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot ovat ikäryhmälle sopivia. (POPS, 2014, 20–21, 99, 155, 281.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) puhuttaessa oppimaan oppimisesta yleisesti mainitaan oppimisen suunnittelu, tavoitteiden asettaminen ja oman toiminnan arviointi. Musiikin oppiainekohtaisissa tavoitteissa oppimaan oppimiseen lisätään harjoittelun taidot suunnittelun sijasta. (POPS, 2014, 141, 264, 423). Nämä tavoitteet ovat myös jaoteltu ikäryhmille sopivaksi siten, että oppilaiden omatoimisuus ja it-

seohjautuvuus lisääntyy vuosiluokkien edetessä, mikä sopii yhteen Growin (1991) itseohjautuvuuden mallin kanssa. Harjoittelun voisi ajatella olevan taideaineissa musiikille ominaista, sillä esimerkiksi kuvataiteen ainekohtaisissa tavoitteissa ajattelun yhteydessä puhutaan tulkinnasta ja luovasta tuottamisesta (POPS, 2014, 143, 266, 426).

Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2021) laaja-alaisen oppimisen tavoitteissa ei ole erikseen määritelty oppimaan oppimisen tavoitetta, mutta sitä on sisällytetty muun muassa monitieteisen ja luovan osaamisen tavoitteisiin sekä lukion opetuksen oppimiskäsitykseen. Musiikin oppiaineen tavoitteissa on kuitenkin määritelty musiikin oppiminen ja demokratia, joihin sisältyy opiskelijan omien vahvuuksien tunnistamista, tavoitteiden asettamista ja musiikillisten taitojen käyttäminen tilanteeseen sopivalla tavalla (LOPS, 2021, 341).

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2017) puhutaan oppimisesta ymmärrettävästi hieman eri termein kuin peruskoulun tai lukion opetussuunnitelmien perusteissa (POPS, 2014, LOPS, 2021), sillä kyseessä on nimenomaan taiteen oppimiseen keskittyvä vapaaehtoinen koulutus. Oppimaan oppimisesta puhutaan tässä asiakirjassa vain musiikin tavoitteiden yhteydessä (TPOPS, 2017, 47-51). Sekä perusopinnoissa että syventävissä opinnoissa puhutaan oppimaan oppimisesta ja harjoittelusta ja syventävien opintojen tavoitteiden yhteydessä mainitaan myös tavoitteiden asettaminen ja toiminnan arviointi (TPOPS, 2017, 50).

Kaiken kaikkiaan oppimaan oppiminen musiikin yhteydessä käsitetään peruskoulun, lukion ja taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelmien perusteissa (POPS, 2014; LOPS, 2021; TPOPS, 2017) joukkona erilaisia taitoja, kuten harjoittelu, suunnittelu, tavoitteiden asettaminen ja itsearviointi. Näiden taitojen avulla oppija oppii käyttämään kognitiivisia ja affektiivisiä oppimaan oppimisen taitojaan, jotka auttavat häntä kohti elinikäistä oppimista ja elinikäistä taiteen harjoittamista (POPS, 2014; TPOPS, 2017). On toki hyvä huomioda, että vaikka nämä opetussuunnitelmien perusteet ovat opetusta ohjaavia asiakirjoja, ei ole varmaa, että kaikki oppimaan oppimisen, ajattelun ja harjoittelun tavoitteet toteutuvat käytännön opetuksessa.

2.2.2 Harjoittelu, tavoitteiden asettaminen ja itsearviointi

Peruskoulun musiikinopetuksen oppimaan oppimisen tavoitteet harjoittelun, tavoitteiden asettamisen ja itsearvioinnin taitojen oppimisesta voidaan nähdä myös soittajan itsenäisessä työskentelyssä. Harjoittelu on näistä tavoitteista tämän tutkimuksen kontekstissa merkitykseltään moninaisin. Harjoittelun taitoja voidaan lähestyä joko yleisellä tasolla ohjelmiston ja tekniikan opetteluina (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007, 62–65) ja metatasolla harjoittelun strategioiden testaamisena ja hiomisena (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007, 77–78). Tavoitteiden asettaminen nähdään olennaisena osana harjoittelua ja tavoitteet ovatkin yksi tekijä, joka erottaa määrätietoisesta harjoittelusta soittamisesta pelkästään huvia vuoksi (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007, 65–66). Tavoitteet voivat näkyä soittajan itsenäisessä työskentelyssä esimerkiksi harjoiteltavan teoksen opetteluina, jolloin tavoitteet kehittyvät ja muuttuvat, kun soittaja hahmottaa kyseistä kappaletta ja oppii kappaleen soittamisen edellyttämiä motorisia taitoja (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007, 77–78). Itsearvioinnin taidot taas korostuvat soittajan itsenäisessä työskentelyssä, kun hänen täytyy ilman ohjaavaa opettajaa arvioida, kuinka hyvin harjoittelun tavoitteet toteutuvat. Itsearviointia tarvitaan soiton harjoittelussa esimerkiksi silloin kun soitossa tapahtuu näennäisesti virheitä (Kruse-Weber & Parncutt, 2014). Harjoittelun, tavoitteiden asettamisen ja itsearvioinnin taitoja voidaan yhteisesti tarkastella toisiinsa linkittyneinä itseohjautuvan harjoittelun osa-alueina ja niissä kaikissa tarvitaan itsesääätelyä (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007, 78; McPherson, Osborne, Evans & Miksza, 2019, 19–20).

Itsesääätely voidaan nähdä merkittävänä tekijänä siinä, miten tehokasta ja tavoitteellista soittajan harjoittelu on. Itsesääätelyyn pohjana voidaan nähdä harjoittelun organisointi (*practice organization*) sekä ulkoiset (*external resources*) ja henkilökohtaiset voimavarat (*personal resources*) (Araújo, 2016, 6). Harjoittelun organisointi sisältää esimerkiksi harjoittelun aikatauluttamista, yksittäisen harjoittelukerran sisältöjen suunnittelua ja tavoitteiden asettamista sekä yksittäiselle harjoittelukerralle että soittotaidon kehittymiselle pitkällä aikavälillä (Araújo, 2016, 7). Ulkoisilla voimavaroilla tarkoitetaan esimerkiksi tukea, jota soittaja saa perheeltään, opettajiltaan ja vertaisiltaan (Araújo, 2016, 7). Sisäiset voimavarat taas viittaavat soittajan käsitykseen omista vahvuuksistaan ja motivaatiostaan sekä toimivista harjoittelustrategioista (Araújo, 2016, 7). Motivaatio nähdään

kin olennaisena itsesäätelylle ja itseohjautuvuudelle soiton harjoittelussa (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007, 78).

Motivoituneen soittajan itsesäätely voidaan nähdä harjoittelutilanteessa valmistautumisena (*forethought*), suorituksena (*performance*) ja reflektiona (*self-reflection*) (McPherson, Osborne, Evans & Miksza, 2019, 19–20). Näissä itsesäätelyn vaiheissa harjoittelussa voidaan nähdä yhteys peruskoulun musiikinopetuksen oppimaan oppimisen tavoitteisiin tavoitteiden asettamisesta, harjoittelun taidoista ja itsearviointista (POPS, 2014, 141, 264, 423). Valmistautumista, suoritusta ja reflektointia voidaankin tarkastella kehänä, jossa valmistautumisesta edetään suoritukseen, josta edetään reflektointiin, josta edetään taas uuden suorituksen valmisteluun (McPherson, Osborne, Evans & Miksza, 2019, 20). Tässä mallissa tavoitteiden asettaminen nähdään osana valmistautumista, harjoittelustrategiat nähdään osana suoritusta ja itsearviointi nähdään osana reflektointia (McPherson, Osborne, Evans & Miksza, 2019, 20).

Peruskoulun musiikinopetuksen oppimaan oppimisen tavoitteet voidaan siis nähdä olennaisena osana soittajan itsenäistä työskentelyä ja niiden avulla voidaan lähestyä korkeakouluopiskelijoiden soiton harjoittelua. Nämä peruskoulun musiikinopetuksesta tulevat tavoitteet eivät kuitenkaan yksin kata kaikkea, mitä soiton harjoitteluun liittyy, vaan tämän ilmiön tarkastelussa tulee ottaa huomioon esimerkiksi itseohjautuvaan työskentelyyn kuuluva motivaatio (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007, 78) ja musiikin ammattiopintojen erityispiirteet. Esimerkiksi nuoren soittajan harjoittelussa korostuvat toistot (Leon-Guerrero, 2004) ja ulkoiset voimavarat (Araújo, 2016, 10), kun taas ammattimuusikoiden työskentelyyn kuuluu enemmän henkilökohtaisten voimavarojen käyttöä (Araújo, 2016, 10) ja metakognitiivista harjoittelun säätelyä (Concina, 2019).

2.2.3 Oppimisstrategiat soiton harjoittelussa

Länsimaisen taidemusiikin parissa instrumenttien kanssa tehtävä työ painottuu suurilta osin soittajan itsenäiseen työskentelyyn, eli harjoitteluun (Concina, 2019). Soiton harjoittelua käsittelevässä kirjallisuudessa puhutaan oppimisen yhteydessä muun muassa itsesäätelystä (Nielsen, 2001), metakognitiosta (Concina, 2019) ja oppimisstrategioista

(Nielsen, 2008 & Seddon & Biesutti, 2010), mutta ei yleensä kattotermin ”oppimaan oppiminen” alla. Kuitenkin esimerkiksi metakognitiolla (Concina, 2019) voidaan käsitellä harjoittelun suunnittelua ja arviointia, joiden voidaan ajatella olevan yhteydessä oppimaan oppimisen taitoihin, kuten ne on määritelty esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014).

Oppimisstrategioista soiton harjoittelussa on kirjoittanut muun muassa Nielsen (2001; 2008). Hänen mukaansa soiton harjoittelussa voidaan nähdä kolmenlaisia oppimisstrategioita: kognitiiviset, metakognitiiviset ja sosiaaliset oppimisstrategiat (Nielsen, 2008). Näistä kognitiiviset oppimisstrategiat keskittyvät oppimisen konkreettisiin sisältöihin ja käytäntöihin, metakognitiiviset oppimisstrategiat keskittyvät oppimisen suunnitteluun, tarkkailuun ja säätelyyn ja sosiaaliset oppimisstrategiat, jotka keskittyvät muun muassa oppimisen sovittamiseen muuhun elämään (Nielsen, 2008).

Oppimisstrategiana soiton harjoittelussa voidaan ymmärtää myös se, miten oppija lähestyy uuden musiikin harjoittelua ja sen eri vaiheita (Seddon & Biasutti, 2010). Näitä harjoittelun eri vaiheita ovat esimerkiksi ohjeiden seuraaminen, kokeileminen, opettelu ja toiminnan arviointi (Seddon & Biasutti, 2010). Tämän lähestymisen voisi ajatella sopivan Nielsenin (2008) käsitykseen kognitiivisista oppimisstrategioista. Tällainen vaiheittain etenevä harjoittelu voidaan nähdä myös soiton ammattilaisten keskuudessa (Cervino, ym., 2011). Kaikkiaan soiton harjoittelun ollessa länsimaisen taidemusiikin kontekstissa usein itsenäistä työtä, linkittyvät oppimisstrategiat olennaisesti itsesäätelyn taitoihin, kuten tavoitteiden asettamiseen, suunnitteluun, itsearviointiin ja itsensä neuvomiseen (Nielsen, 2001).

Tutkimuskirjallisuudessa todetaan, että metakognitiiviset taidot ovat tärkeitä soiton harjoittelemisessa kaikissa opintojen vaiheissa (Concina, 2019) ja että metakognitiivisten taitojen kehittäminen johtaa usein harjoittelun tehokkuuteen (Zhukov, 2009). On kuitenkin huomattu, että vaikka ammattimuusikot usein osoittavat hallitsevansa metakognitiivisten taitojen hyvin, ei näitä taitoja kuitenkaan välttämättä oteta opetuksessa huomioon (Concina, 2019).

3 Metodologia ja tutkimusasetelma

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jossa olen kerännyt monipuolista aineistoa kolmelta Sibelius-Akatemian opiskelijalta heidän kokemuksistaan harjoittelusta ja esiintymiseen valmistautumisesta ja analysoinut tätä aineistoa teemoittelun avulla. Tässä luvussa avaan tutkimustehtävääni, valitsemiani aineistonkeruumenetelmiä, aineiston analyysiä sekä eettistä pohdintaa.

3.1 Tutkimusasetelma

Tämän tutkimuksessa tutkin Sibelius Akatemian opiskelijoiden harjoittelua ja esiintymiseen valmistautumista soitonopinnoissaan. Tarkastelin tutkimuksessa harjoittelua ja esiintymiseen valmistautumista sekä konkreettisten keinojen että oppimaan oppimisen ja oppimisstrategioiden näkökulmasta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

Millaisia harjoittelumenetelmiä Sibelius-Akatemian opiskelijat käyttävät instrumenttiopinnoissaan?

Millaisia keinoja Sibelius-Akatemian opiskelijoilla on esiintymiseen valmistautumisessa?

Näillä tutkimuskysymyksillä pyrin selvittämään, minkälaista harjoittelua Sibelius-Akatemian instrumenttiopinnoissa on käytännössä sekä mitä kaikkea itsenäiseen harjoitteluun ja esiintymiseen valmistautumiseen kuuluu.

3.2 Laadullinen tapaustutkimus

Laadullinen tapaustutkimus on joustava tutkimusmenetelmä, jolla saadaan monipuolista tietoa yksittäisestä tapauksesta. Tapaustutkimuksen juuret ovat muun muassa sosiologiassa, antropologiassa ja psykologiassa (Barrett, 2014). Tapaustutkimus soveltuukin

musiikkikasvatuksen tutkimukseen hyvin siksi, että musiikkikasvatuksen tutkimuksessa yhdistyy myös monien muiden tutkimusalojen perinteitä ja metodologioita. Tapaustutkimuksen joustavuus tutkimusmenetelmänä johtuu siitä, että siinä tutkittava tapaus on usein ensisijaisena mielenkiinnonkohteena ja käytettävät tutkimusmenetelmät valitaan tutkittavan tapauksen mukaan sopiviksi (Hyett, Kenny, Dickson-Swift, 2014, 2).

Laadullisessa tapaustutkimuksessa tutkittavan tapauksen määrittely on tärkeää, sillä tapaustutkimuksen tapauksia voivat olla esimerkiksi ilmiöt, toimintatavat tai yksittäiset ihmiset tietyissä konteksteissa (Barrett, 2014). Tässä tutkimuksessa tutkittava tapaus on Sibelius-Akatemian opiskelijoiden harjoittelun ja esiintymiseen valmistautumisen käytännöt. Tutkimuksen aiheen rajaus ja tutkimustapauksen määrittely seuraavat tässä tutkimuksessa samaa logiikkaa. Tutkimustapauksen määrittelyn jälkeen tapaustutkimuksen tarkoituksena on kerätä tapauksesta tietoa mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja monipuolisesti mahdollisesti useita tietolähteitä käyttäen (Hyett ym., 2014, 2). Syvälliseen tiedonkeruuseen kuuluu usein tiedon kerääminen ajan myötä (Hyett ym. 2014, 2), mutta tapaustutkimus soveltuu myös opinnäytetöihin, joissa on useimmiten rajatut mahdollisuuden aineiston keräämiseen ja käsittelyyn (Barrett, 2014). Tähän tutkimukseen aineistonkeruumenetelmiksi valikoituivat puolistrukturoidut haastattelut ja harjoittelu-päiväkirjamerkinnot, sillä arvioin, että harjoittelu-päiväkirjojen avulla voisin kerätä monipuolista tietoa harjoittelutilanteista ja puolistrukturoiduilla haastatteluilla opiskelijat pääsisivät kertomaan harjoittelustaan ja esiintymiseen valmistautumisestaan monesta näkökulmasta. Harjoittelu-päiväkirjojen tarkoituksena oli myös saattaa opiskelijat reflektoimaan ja sanallistamaan omaa työskentelyään ennen haastatteluita.

Laadullisia tapaustutkimuksia voidaan myös jaotella kolmeen eri alaluokkaan, itsenäisen (*intrinsic*), välineellinen (*instrumental*) tai monivälineellinen (*collective instrumental*) (Hyett ym., 2014, 2). Itsenäisen tapaustutkimuksen mielenkiinto on lähtökohtaisesti tutkittavassa tapauksessa ja siitä saatava tieto nähdään itseisarvoisesti tärkeänä (Hyett ym., 2014, 2). Välineellisessä ja monivälineellisessä tapaustutkimuksessa taas tutkimuksen tarkoitus voi olla testata olemassaolevaa teoriaa tai tarkentaa sitä (Hyett ym., 2014, 2). Tämän tapauksen teoriaohjaava luonne mahdollisti sekä saadun tiedon itseisarvoisen tarkastelun että tutkimustulosten vertailun olemassaolevaan teoriaan ja aiempaan kirjallisuuteen

Tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden valikointi ja rajausveteni vaiheittain. Ensimmäinen näistä vaiheista oli tutkimustapauksen rajaaminen nimenomaan Sibelius-Akatemian opiskelijoiden tottumuksiin ja kokemuksiin harjoittelusta ja esiintymiseen valmistautumisesta klassisen musiikin kontekstissa. Seuraavaksi halusin tutkimukseen mukaan sellaisia opiskelijoita, joilla oli aineistonkeruun aikana lähitulevaisuudessa edessään jokin esiintyminen klassisen instrumentin kanssa. Instrumenttiopintojen tasosuoritukset valikoituivat hyväksi tavaksi rajata potentiaalisia tutkimukseen osallistujia, sillä omasta kokemuksestani kyseiset tasosuoritukset edellyttävät paljon harjoittelua ja valmistautumista. Tämän jälkeen otin selvää, keillä Sibelius-Akatemian opiskelijoilla oli edessään tasosuorituksia ja otin heihin yhteyttä. Tutkimukseen valikoitui tällä tavoin kolme opiskelijaa jota olivat valmistautumassa eri tasoihin tasosuorituksiin eri soittimilla.

3.3 Päiväkirja aineistonkeruumenetelmänä

Tässä tutkimuksessa ensimmäisenä aineistonkeruumenetelmänä käytettiin harjoittelupäiväkirjaa. Päiväkirjat aineistonkeruumenetelmänä tarjoavat näkymän tutkimukseen osallistujan toimintaan ja niistä saatu aineisto voi täydentää esimerkiksi haastatteluilla kerättyä aineistoa (Bolger, Davis & Rafaeli, 2003, 580). Tässä tutkimuksessa kuitenkin päiväkirjat auttoivat luomaan pohjaa haastatteluille siitä syystä, että harjoittelupäiväkirjaa täyttäessään opiskelijat tulivat sanallistaneeksi harjoitteluaan ja täten olivat toivottavasti valmiimpia puhumaan siitä haastatteluissa. Päiväkirjamerkintöjen avulla myös pystyin laatia kunkin opiskelijan työskentelyä pohtivia lisäkysymyksiä. Päiväkirjamenetelmää ja haastatteluja onkin käytetty aineistonkeruussa yhdessä monessa tutkimuksessa monilla tieteenaloilla (Barlett & Milligan, 2020, 7).

Päiväkirja-aineiston kautta voidaan saada tietoa tutkimuskohteen toiminnasta toiminnan omassa kontekstissaan spontaanisti, missä on se hyöty, että päiväkirjan merkinnät voivat kuvata tutkittua toimintaa yksityiskohtaisemmin ja eläväisemmin, kuin esimerkiksi haastattelussa (Bolger ym., 2003, 580). Tämä eroaa, esimerkiksi haastatteluista saadusta tiedosta siten, että haastatteluissa usein muistellaan mennyttä aikaa ja aikaisemmin teh-

tyä tai koettua, jolloin haastateltu joutuu muistelemaan ja mahdollisesti yksinkertaistamaan kokemaansa.

Kuten haastattelut myös päiväkirjat voivat olla aineistonkeruussa strukturoituja, puolistrukturoituja tai strukturoimattomia (Barlett & Milligan, 2020, 2). Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden täyttämässä päiväkirjoissa oli neljä avointa kysymystä (ks. liite 1), joihin opiskelijoiden oli tarkoitus vastata viikon ajan ennen haastatteluita. Tällaista päiväkirjamenetelmää voisi kutsua puolistrukturoiduksi, sillä kaikille opiskelijoille oli annettu samat kysymykset, joihin päiväkirjalla vastattiin, eikä näiden kysymysten lisäksi ollut lisäkysymyksiä tai tarkoitusta tarkentaa opiskelijan omaa vastausta. Opiskelijat saivat kuitenkin vapaasti vastata annettuihin kysymyksiin niin pitkästi tai lyhyesti kuin halusivat.

Usein päiväkirjamenetelmällä voidaan tutkia tutkimuskohteen toiminnan muutosta ajan kuluessa ja minkälaisia eroja tutkimukseen osallistuneiden välillä on (Bolger ym., 2003, 580). Tässä tutkimuksessa päiväkirjoilla kuitenkin pyrittiin päinvastoin löytämään toistuvia toiminnan malleja opiskelijoiden harjoittelussa ja opiskelijoiden toimintaa ei vertailtu toisiin tutkimukseen osallistuneisiin opiskelijoihin. Tutkimukset, joissa tutkitaan osallistujien toiminnan muutosta ajan kuluessa, kestävät usein useista viikoista kuukausiin (Bolger ym., 2003, 581), kun taas tässä tutkimuksessa päiväkirja-aineistoa kerättiin viikon ajalta.

Päiväkirjaa käytettäessä aineistonkeruussa tutkijan on olennaista ottaa huomioon se, milloin tutkimukseen osallistuvien on tarkoitus täyttää päiväkirjaa ja se, että päiväkirjan kysymyksillä voidaan olettaa saatavan vastauksia tutkimuskysymykseen (Bolger ym., 2003, 581, 588). Tässä tutkimuksessa harjoittelupäiväkirja oli tehty Surveypal-alustalla ja siinä oli neljä avointa kysymystä joihin opiskelijat vastasivat päivittäin viikon ajan. Avoimet kysymykset olivat seuraavat: 1) Mihin aikaan ja kuinka kauan harjoittelit tänään?, 2) Yleisiä havaintoja tämän päivän harjoittelusta., 3) Oliko harjoittelussasi tänään joku tietty tavoite? ja 4) Millä tavoilla harjoittelit ohjelmistoasi tänään? (Ks. Liite 1). Annoin tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille ohjeeksi täyttää päiväkirjaa päivittäin, mutta en määritellyt tarkemmin, mihin kellonaikaan päiväkirjaa tulisi täyttää. Koska päiväkirjat ja haastattelut tapahtuivat vain joitakin viikkoja ennen haastateltujen

opiskelijoiden tasosuorituksia, oletin päiväkirjakysymyksillä saatavan vastauksia tutkimuskysymyksiini, jotka koskivat Sibelius-akatemian opiskelijoiden harjoittelumenetelmiä ja esiintymiseen valmistautumista instrumenttiopinnoissa.

Päiväkirjamenetelmällä on mahdollista kerätä aineistoa päivien, viikkojen tai pidempienkin ajanjaksojen ajalta, jolloin tutkija voi seurata jonkin toiminnan tai ilmiön muutosta suhteessa kuluvaan aikaan (Barlett & Milligan, 2020, 5–6). Tässä tutkimuksessa keräsin päiväkirjoilla aineistoa viikon ajalta opiskelijoiden harjoittelusta, mutta toiminnan muutoksen tutkiminen ei ollut tutkimuksen pääasiallinen kiinnostuksenkohde, vaan useamman päiväkirjamerkinän kautta pyrin keräämään mahdollisimman paljon erilaisia huomioita harjoittelusta. Viikon ajan täytetystä päiväkirjasta pyrin myös huomioimaan mahdollisesti toistuvia toimintatapoja esimerkiksi ajankäytössä tai harjoittelun tavoitteissa, joista minun oli mahdollista puolistrukturoiduissa haastatteluissa myöhemmin kysyä tarkentavia kysymyksiä kunkin opiskelijan harjoitteluun liittyen.

3.4 Puolistrukturoitu haastattelu ja syvähaastattelu

Harjoittelupäiväkirjojen lisäksi tässä tutkimuksessa käytettiin aineistonkeruumentelmänä puolistrukturoituja haastatteluja. Haastatteluissa oli myös piirteitä syvähaastattelusta, (*in-depth interview*) (esim. Books, 1997). Syvähaastattelun piirteet sopivat tähän tutkimukseen siksi, että sen avulla haastateltavilta voitiin saada sellaista tietoa, jota haastattelija ei välttämättä olisi itse tullut kysyneeksi (Books, 1997, 6). Yksilöllisille syvähaastatteluille on yleensä tyypillistä, että haastateltava omien kokemuksiansa asiantuntijana ja haastattelija tutkijana muodostavat yhdessä merkityksiä keskustelun pohjalta (DiCiccio-Bloom & Crabtree, 2006). Tämän tutkimuksen aineistonkeruu ei kuitenkaan ole puhtaasti syvähaastattelua, sillä syvähaastatteluihin kuuluu usein olennaisena osana useampi haastattelukerta.

Yksilöllisessä syvähaastattelussa voidaan muodostaa hyvin kattavia kuvia haastateltavien kokemuksista ja uuden tiedon muodostaminen on joustavaa (Books, 1997). Laajoja ja monipuolisia aiheita, kuten instrumentin harjoittelua ja esiintymiseen valmistautumis-

ta, voi myös olla hyvä käsitellä keskustelunomaisesti, jolloin yksittäisistä asioista voidaan keskustella, kun ne tulevat haastateltavalle tai haastattelijalle mieleen. Tällaista keskustelunomaista haastattelua varten koin syvähaastattelun keinot toimiviksi, sillä syvähaastattelu on usein puolistrukturoitu ja haastattelukysymysten järjestystä tai laajuutta voidaan vaihtaa keskustelevan haastattelun etenemisen mukaan (Showkat & Parveen, 2017).

Syvähaastattelussa haastateltavat nähdään tutkimuksen aiheen asiantuntijoina (DiCiccio-Bloom & Crabtree, 2006) ja haastateltavat voidaan valita sopivasta kohde-ryhmästä joko sattumanvaraisesti tai tietoisesti valiten (Books, 1997). Tässä tutkimuksessa käytettiin tietoista valintaa useasta syystä. Ensisijainen syy oli se, että tutkimukseen valikoituneen opiskelijat olivat pitkällä soitonopinnoissaan ja he olivat aineistonkeruun aikaan valmistautumassa tasosuorituksiin oman instrumenttinsa kanssa. Heillä oli siis paljon kokemusta harjoittelusta ja esiintymiseen valmistautumisesta ja pystyivät toimia aiheen asiantuntijoina tutkimuksessa. Toissijainen syy oli haastattelutilanteen luontevuuden ja mukavuuden edistäminen, sillä tutkijana tunsin haastateltavat entuudestaan.

Puolistrukturoitua haastattelua valmistellessa tutkija valitsi kysymyksiä sekä omien harjoittelun ja esiintymiseen valmistautumisen kokemuksien, että kirjallisuuden (esim. Cervino, Laws, Lettberg & Lisboa, 2011) pohjalta. Haastattelurungon kysymysten tulee pohjautua tutkimuskysymyksiin ja haastattelukysymyksiä tulisi olla 5–10 (DiCiccio-Bloom & Crabtree, 2006, 316). Muodostin lisäkysymyksiä myös haastatteluja edeltäneestä harjoittelupäiväkirjasta, joita haastateltavien oli määrä täyttää viikon ajan ennen haastattelua. Haastattelukysymyksistä muodostuvaa haastattelurunkoa muodostaessa tiedostin, että syvähaastattelun luonteen vuoksi kysymykset eivät välttämättä tulisi esiintymään laaditussa järjestyksessä vaan haastattelun edetessä tutkija voisi joko vaihtaa kysymysten paikkaa sopimaan paremmin käytävään keskusteluun tai jättää joitakin kysymyksiä pois, mikäli ne osoittautuisivat epäolennaisiksi (DiCiccio-Bloom & Crabtree, 2006, 316).

Toimivan syvähaastattelun voidaan nähdä jakautuvan neljään osaan: aloitus (*apprehension*), tarkastelu (*exploration*), yhteistyö (*co-operation*) ja osallistuminen

(*participation*). Aloitusvaiheessa olennasta on saada haastateltava puhumaan ja luoda mukava, luottavainen ja arvostava ilmapiiri haastattelutilanteeseen. Tarkasteluvaiheessa pyritään viemään keskustelua enemmän kohti haastattelukysymyksiä ja oletettua olennaista tietoa. Koska syvähaastattelussa tarkoituksena on luoda tietoa ja merkityksiä yhdessä haastattelijan ja haastateltavan välillä, seuraavat vaiheet keskittyvät enenevässä määrin siihen, että haastateltava osallistuu aktiivisesti eikä vain vastaa kysymyksiin. Voidaankin ajatella, että yhteistyövaiheessa haastattelija ja haastateltava osallistuvat tasapuolisesti uuden tiedon ja merkitysten luomiseen, kun taas osallitusvaiheessa haastateltava on jopa aktiivisemmassa asemassa. Läpi haastattelun haastattelijalla on kuitenkin vastuu siitä, että keskustelu pysyy haastattelu- ja tutkimuskysymysten rajaamassa aiheessa. (DiCiccio-Bloom & Crabtree, 2006, 316.) Omissa haastatteluissani keskustelu pysyi valtaosan ajasta haastattelukysymysten rajaamissa aiheissa (Ks. Liite 2). Paikoitellen huomasin kuitenkin, että harjoitteluun ja esiintymiseen valmistautumiseen liittyy paljon aiheita, joita en itse tutkinut. Keskusteluiden edetessä tällaisiin aiheisiin annoin haastateltavan opiskelijan puhua loppuun ja joko kysyin juuri puhutusta aiheesta haastattelukysymyksen näkökulmasta tai siirryin seuraavaan haastattelukysymykseen.

3.5 Laadullinen sisällönanalyysi

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 91 & 104) kuvailevat sisällönanalyysiä tietynlaisena tekstianalyysin muotona, jota voidaan käyttää kaikessa laadullisessa tutkimuksessa. Sisällönanalyysiä tehdessä tutkijan tulee tehdä erilaisia valintoja aineiston analyysin käsittelystä, tekniikasta, päättelyn logiikasta ja analyysimuodosta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 92–100). Koska laadullisella tutkimuksella voidaan kerätä monipuolista aineistoa tutkimuskohteesta ja tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 92), näin mielekkääksi, että tässä tutkielmassa tutkimusmetodologia olisi joustava ja eri laadullisen tutkimuksen perinteiden analyysimenetelmiä voidaan käyttää perustellusti. Tässä tutkimuksessa analyysissä käytetään pääasiassa teemoittelua, abduktiota ja teoriaohjaavaa analyysiä.

Tämän tutkimuksen haastatteluaineistossa sekä haastateltavien opiskelijoiden harjoittelupäiväkirjamerkinnöissä puhutaan monista tutkimuksen tutkimuskysymyksiä teemoihin liittyvistä asioista, eli instrumenttiopiskelijoiden harjoittelusta ja esiintymiseen valmistautumisesta. Kuitenkin, kuten Tuomi ja Sarajärvi (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 92)

ohjeistavat, tutkijan tulee valita jokin tarpeeksi rajattu aihe ja kuvailla tutkimuksen avulla sitä ja jättää muu irrelevantti aineisto pois analyysistä.

Tähän tutkimukseen aineiston analyysiin valikoitui teemoittelu, sillä minua kiinnosti yhtäläisyydet haastateltujen opiskelijoiden harjoittelun ja esiintymiseen valmistautumisen keinoissa. Teemoittelun avulla voidaankin ryhmitellä aineistoa erilaisten aiheiden mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 93). Teemoittelu valikoitui analyysin tekniikaksi verraten esimerkiksi luokitteluun ja tyypittelyyn myös siksi, että haastateltavien määrän suppeuden vuoksi luokittelulle tyypillistä vastausten määrällistämistä ei nähdä mielekkäänä. Tyypittely taas jäi pois analyysistä siitä syystä, että vaikka tutkijalla on tutkimuksen aiheesta omakohtaista tietoa ja kokemuksia, tutkija koki, että tietynlaisten tyyppi-vastauksien etsiminen aineistosta olisi turhan rajoittavaa.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 95–100) puhuvat laadullisen analyysin muodoista sekä päättelyn logiikan että teorian roolin suhteen. Päättelyn logiikalla viitataan induktiiviseen, deduktiiviseen ja abduktiiviseen analyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 95) ja teorian roolilla viitataan kolmijakoon aineistolähtöisen, teoriaohjaavan ja teorialähtöisen analyysin välillä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 95–100). Tässä tutkimuksessa valinta analyysin muotojen välillä ei ole yhtä selkeä kuin analyysin tekniikoiden välillä, sillä, kuten Tuomi ja Sarajärvi (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 95) mainitsevat, ”puhtaan induktion mahdollisuus on asetettu kyseenalaiseksi”. Myös tutkimusprosessin aikana aineistosta nousevat mahdollisesti odottamattomat teemat tarvitsevat joustavasti eri analyysimuotojen käyttöä.

Tähän tutkimukseen valikoitui analyysimuodoksi lähtökohtaisesti teoriaohjaava analyysi ja abduktiivinen päättely. Teoriaohjaavassa analyysissä analysoitavat teemat valitaan aineistolähtöisen analyysin tapaan aineistosta itsestään, mutta aikaisempi tieto ja tutkimus ohjaavat analyysiä kuitenkin lukitsematta itseään kiinni teorian määrittelemiін asetelmiin (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 96–97). Tällöin aiempi tutkimus ja väistämättä tutkijan omien kokemusten vaikutus voidaan nähdä analyysiä ohjaavana tekijänä, mutta aineistosta nousevat teemat ovat silti pääosassa. Abduktiivisen päättelyn voi nähdä sopivan tähän tutkimukseen, sillä päättelyä ohjaa valmiit mallit, mutta päättely ei ole vain yksisuuntaista. Abduktiivisen päättelyn voikin nähdä liittyvän vahvasti teoriaoh-

jaavaan analyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 97). Tässä tutkimuksessa teoriaohjaava analyysi näkyy esimerkiksi siten, että aikaisemman kirjallisuuden avulla tarkastellaan opiskelijoiden kokemuksia ja keinoja harjoitteluun ja esiintymiseen valmistautumiseen. Abduktiivinen päättely näkyy esimerkiksi siinä, että lähestyn aiheita kuten motivaatiota, stressiä ja keskittymistä aikaisemman kirjallisuuden näkökulmista, mutta käsittelen näihin aiheisiin liittyviä opiskelijoiden kokemuksia itsenään ja vertaan teoriaan.

3.6 Eettinen pohdinta

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu tekemään lukuisia valintoja esimerkiksi tutkimusmenetelmien ja raportoinnin suhteen. Monilla tutkimusmenetelmillä voidaan ajatella saatavan objektiivista tietoa maailmasta ja tutkimuksen kohteista (Silverman, 1998, 201). Valintoja erilaisten tutkimusmenetelmien, aineiston analyysitapojen ja raportoinnin keinojen välillä voidaan tarkastella eettisesti, sillä pyrkiessään hyvään tieteelliseen käytäntöön (TENK, 2012, 6) tutkija tulee pohtineeksi millä valinnoilla tutkimuskohteesta voidaan saada kerättyä, analysoitua ja esitettyä tietoa mahdollisimman totuuden- ja oikeudenmukaisesti.

Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmäksi valikoitui tapaustutkimus, jossa on monimenetelmällisiä piirteitä. Tutkimuksen kohteilta, eli tietoisesti valikoiduilta Sibelius-Akatemian opiskelijoilta, kerättiin aineistoa harjoittelupäiväkirjojen ja yksilöhaastatteluiden muodossa. Opiskelijoilta pyydettiin ennen tutkimukseen osallistumista kirjallinen suostumus ja heidän kanssaan sovittiin, että he pääsevät lukemaan tämän tutkimuksen ennen sen arviointia sen varmistamiseksi, etteivät he koe aineistossa tehtyjen tulkintojen olevan ristiriidassa heidän omien ajatustensa kanssa.

Laadullinen tapaustutkimus valikoitui tämän tutkimuksen menetelmälliseksi perustaksi, sillä koin, että sen keinoin tutkittavasta ilmiöstä, eli Sibelius-Akatemian opiskelijoiden kokemuksista harjoittelusta ja esiintymiseen valmistautumisesta, saataisiin mahdollisimman syväluotaavaa tietoa. Haastatellut opiskelijat valikoituivat tutkimukseen aika-
taulullisista syistä, sillä heillä jokaisella oli tutkimuksen aikana instrumenttinsa tasosuoritus. Harjoittelupäiväkirjat ja haastattelut toteutettiin ennen näitä tasosuorituksia,

jolloin tutkimuksen aihe olisi opiskelijoille mahdollisimman relevantti ja tutkimukseen osallistumisesta voisi olla heille myös hyötyä omaan työskentelyynsä.

Aineistonkeruun jälkeen eettinen pohdinta liittyi vahvasti kerätyn aineiston litterointiin ja järjestelyyn analyysia varten. Haastatteluaineisto oli nauhoitettuna ja harjoittelupäiväkirja-aineisto oli kirjoitetussa muodossa. Nauhoituksia suositaan laadullisessa tutkimuksessa, sillä ne tarjoavat kattavan kuvan tutkittavasta tilanteesta ja poistavat tutkijan kenttämuistiinpanoihin liittyvät haasteet (Silverman, 1998, 203). Litteroinnissa ja aineiston analyysissa järjestelin aineistoa ja jätin aineistosta pois mielestäni epärelevantteja kohtia. Perustin valintani aineiston relevanttiudesta omiin kokemuksiini, aiempaan tutkimuskirjallisuuteen ja hyvälle tieteelliselle käytännölle (TENK, 2012, 6).

Analyysissä pyrin muodostamaan opiskelijoiden kokemuksista yhtenäisen kuvan ja vältin yksittäisten opiskelijoiden kokemusten ja ajatusten esiin nostamista erikseen. Tein tämän valinnan kahdesta syystä. Ensimmäinen syy oli opiskelijoiden anonymiteetin vaaliminen, sillä monista suorista lainauksista tai tarkasta kuvailusta voisi tunnistaa haastatellun opiskelijan. Toinen syy oli se, että tutkimuksen tarkoituksena oli aineiston kapeudesta huolimatta nostaa esiin Sibelius-Akatemian opiskelijoita yhdistäviä kokemuksia harjoittelusta ja esiintymiseen valmistautumisesta erilaisuudestaan huolimatta.

4 Tulokset

Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä käytettiin teoriaohjaavaa analyysiä ja tulosten teemoittelua. Aineisto teemoiteltiin neljän teeman ympärille. Nämä teemat käsittelevät opiskelijoiden käytännön keinoja harjoittelussa ja esiintymiseen valmistautumisessa, opiskelijoiden kokemuksia motivaatiota, keskittymistä ja stressiä harjoittelussa ja esiintymiseen valmistautumisessa, opiskelijoiden ajatuksia harjoittelun ja opiskelijoiden käyttämiä oppimisstrategioita.

Lähestyin opiskelijoiden käytännön kokemuksia aineistolähtöisesti ja motivaatiota, keskittymisestä, stressiä ja oppimaan oppimista teoriaohjaavasti. Aiheissa, joita lähestyin teoriaohjaavasti, ryhmittelin opiskelijoiden ajatuksia aineistosta aiheeseen liittyvän aiemman kirjallisuuden mukaan.

4.1 Käytännön keinot harjoittelussa ja esiintymiseen valmistautumisessa

Haastatteluista ja harjoittelupäiväkirjoista kerätty aineisto antaa kuvan siitä, miten opiskelijoiden harjoittelu käytännössä toteutuu. Tässä alaluvussa tarkastelen minkälaisia keinoja opiskelijoilla on harjoitteluun ja esiintymiseen valmistautumisessa ja miten nämä keinot ovat tulleet opiskelijoille käyttöön. Tässä alaluvussa tarkastelen myös minkälaisia haasteita harjoitteluun opiskelijoiden arjessa liittyy ja mitä opiskelijat pitävät tärkeimpänä harjoittelussa.

Harjoittelun käytäntöjä lähestytään haastatteluissa ja harjoittelupäiväkirjoissa useasta eri näkökulmasta, ja vaikka kukin opiskelija kuvailee omaa harjoitteluaan omalla tavallaan, yhdistäviä aiheita ovat muun muassa lämmittely ja harjoitteluun virittäytyminen, harjoittelutapojen sovittamisesta ohjelmistoon, harjoittelurutiinin ylläpitäminen ja suunnittelu sekä tavoiteltu ideaali harjoittelu. Aineistosta käy myös ilmi, että harjoittelukäytännöt muuttuvat esiintymisen läheystyessä ja ohjelmiston hallinnan lisääntyessä.

Kaikki opiskelijat mainitsivat joitakin tapoja lämmitellä ja virittäytyä harjoitteluun. Kaikilla tähän kuuluu sekä toimintaa soittimen kanssa että ilman soitinta. Lämmittely ja harjoitteluun virittäytyminen liittyy haastatteluissa usein keskittymiseen, josta puhutaan lisää seuraavassa alaluvussa. Lämmittely ja harjoitteluun virittäytyminen voivat aineiston mukaan sisältää esimerkiksi meditaatiota, käsien ja muun kehon venyttelyä ja sormiharjoituksia, jotka voivat liittyä harjoiteltavaan ohjelmistoon. Lämmittelyn merkitystä pohditaan aineistossa muun muassa näin: ”Kyllä hyvä lämmittely auttaa siinä, että alkaa keskittymään siihen itse soittamiseen”.

Harjoittelun varsinaista vaihetta lähestytään haastatteluissa monesta näkökulmasta. Haastatteluissa opiskelijat kertoivat tyypillisistä harjoittelutavoista harjoittelukaaren eri vaiheissa kappaleen valinnasta esitykseen, ideaalista harjoittelusta ja haasteista harjoittelemisessa arjessa. Harjoittelun sisällön päättämisestä opiskelijat aineistossa usein tavoitteiden asettamisena ja tästä puhutaan lisää seuraavassa alaluvussa.

Harjoittelukaari hahmottuu tässä tutkimuksessa erillisinä toisiaan seuraavina vaiheina kappaleen valinnasta esitykseen ja näihin vaiheisiin liittyy usein tietynlaista harjoittelua ja tietynlaisia tavoitteita. Aineistossa opiskelijat kuvaavat harjoittelukaaren alkupään olevan tutkivaa ja hahmottavaa. Tällöin harjoittelussa voidaan esimerkiksi kuunnella aiempia levytyksiä harjoiteltavasta teoksesta ja hahmottaa kappaleen rakennetta. Harjoittelukaaren alkuvaiheeseen kuuluu aineiston mukaan myös oikeiden sävelten ja sormitusten systemaattista harjoittelua, jotta ei tule opetelleeksi esimerkiksi vääriä ääniä.

Opiskelijoiden kokemuksissa harjoittelukaaren eri vaiheiden tavoitteista ja harjoittelumenetelmistä oli yhtäläisyyksiä harjoitteluprosessin kanssa, joka kuvaillaan kirjassa ”The Practice of Practicing” (Lisboa ym., 2011, 13–26). Kirjassa kuvattu harjoitteluprosessi sisältää viisi vaihetta, jotka etenevät kappaleen valinnasta esiintymiseen. Kirjan harjoitteluprosessi käsitteli yksittäistä teosta ja siinä huomatuksi harjoittelun vaiheiden tavoitteet ja harjoittelumenetelmät eivät välttämättä sovellu sellaisenaan muihin kappaleisiin, mutta kirjan harjoitteluprosessin alku- ja loppuvaiheiden kuvauksilla oli yhteyksiä opiskelijoiden kokemuksiin omasta harjoittelustaan.

Opiskelijat kokivat harjoittelukaaren alkupäässä harjoittelun suunnittelun helpommaksi ja tavoitteet harjoittelussa konkreettisemmiksi, kun taas harjoittelukaaren keskivaiheissa harjoittelun suunnittelu ja tavoitteiden asettaminen määräytyy edellisten harjoitusten ja soittotuntien mukaan. Harjoittelukaaren loppuvaiheessa esiintymisen lähestyessä harjoitteluun tulee mukaan koe-esiintymisiä, soiton nauhoitusta ja uudelleen systemaattista nuottien ja sormitusten tarkistusta. Esiintymisen lähestyessä ja harjoittelukertojen vähentyessä harjoittelun sisältöä tulee suunniteltua tarkemmin. Harjoittelukaaren loppuvaiheen kuului opiskelijoilla myös tarkan kuulemisen ja kehotuntemuksen harjoittelua, epävarmoihin kohtiin huomion kiinnittämistä, ohjelmiston läpimenoja ja kappaleiden alkujen harjoittelua sekä saavutetun osaamisen tason ylläpitämistä.

Harjoittelukaaren loppupäässä esiintymiseen valmistautumiseen näkyy sekä itsenäisessä harjoittelussa että varsinaisen harjoittelun ulkopuolella. Edellisessä kappaleessa mainittujen harjoittelukeinojen lisäksi opiskelijat painottivat koe-esiintymisten ja esiintymistilaaan tutustumisen merkitystä ja sitä, että harjoittelun tavoitteiden asettaminen on helpompaa esiintymisen lähestyessä. Harjoittelun ulkopuolella opiskelijoiden esiintymiseen valmistautumiseen kuuluu fyysisestä kunnosta ja kehon perustarpeista huolehtimista, esiintymisvaatteiden sovittamista ja mielikuvaharjoittelua ilman soitinta. Juuri ennen esiintymistä valmistautumiseen kuuluu sormien lämmittelyä terävillä sormiharjoituksilla ja ohjelmiston kappaleiden alkujen ja tärkeimpien kohtien mieleen palauttamista sekä pyrkimys siihen, että nauttii kaikesta mitä esityksessä soittaa.

Yksittäisten harjoittelukertojen lisäksi haastatteluissa puhuttiin harjoittelurutiineista, joilla viitataan harjoittelun säännölliseen järjestämiseen sekä pyrkimykseen harjoittelun sisällöstä. Näistä puhutaan sekä tavoiteltuina ideaaleina että arjen haasteiden mukaisina. Harjoittelurutiinien järjestämisessä ideaaleihin kuuluu esimerkiksi useampi harjoituskerta päivässä ja säännöllinen päivittäinen harjoittelu. Aineistossa säännöllisen harjoittelun järjestäminen linkittyy motivaatioon siten, että tavaksi tullut harjoittelu helpottaa harjoitteluun ryhtymistä ja tekee harjoittelusta ja soittamisesta ylipäättään itseisarvoista.

Säännöllisessä harjoittelurutiinissa pysymiseen vaaditaan sisäistä motivaatiota harjoitteluun ja soittamiseen, jotta harjoittelun vaatima aika priorisoituu muussa arjessa (Evans & Bonneville-Roussy, 2016). On myös huomattu, että psykologisten tarpeiden täyttämi-

nen tehostaa sisäistä ja autonomista motivaatiota ja tehostaa harjoittelua (Evans & Bonneville-Roussy, 2016). Kaikki opiskelijat toivatkin esiin sekä ulkoisia että sisäisiä motivaation lähteitä sekä harjoitteluun että esiintymiseen. Kirjallisuudessa nostetaan esiin, että muusikot, jotka jo nuorena ovat kokeneet muusikkouden osaksi identiteettiään ja ymmärtäneet harjoittelun merkityksen ovat jatkaneet soittamista muita pidempään (Evans & McPherson, 2015). Haastatteluissa yksi opiskelija totesikin, että kun on pitkään soittanut ja harjoitellut, siitä on tullut elämäntapa, eikä harjoitteluun ryhtyminen täten vaadi kovin paljon motivointia.

Opiskelijat tavoittelivat ideaalissa harjoittelussa ulkoisten häiriötekijöiden karsintaa, stressittömyyttä ja keskittyneisyyttä sekä motivoitunutta ja innostunutta harjoittelua. Opiskelijoiden mukaan näiden tavoitteiden mukainen harjoittelu oli mahdollista, mutta esimerkiksi muu koulutyö ja ulkomaailman ärsykkeet saattoivat hankaloittaa ideaalin harjoittelun toteutumista.

Ideaalia ja tavoitteellista harjoittelua hankaloittavat tekijät näyttäytyivät haastatteluissa haasteina. Näitä haasteita oli monenlaisia ja jokaisen opiskelijan kokemukset olivat ymmärrettävästi erilaisia, mutta niissä toistui tiettyjä teemoja, kuten keholliset ja kehonhuollolliset haasteet, aikataululliset haasteet sekä ohjaukselliset haasteet. Keholliset haasteet viittaavat sekä vaivoihin, kuten lihasjumeihin harjoittelussa. Aikataulullisilla haasteilla tarkoitetaan sekä harjoittelun järjestämisen hankaluutta muun koulutyön lomassa ja opiskelijoiden mukaan harjoittelun järjestämisen helppous ja sujuvuus vaikuttavat harjoittelurutiinien muodostumiseen ja motivaatioon. Ohjauksellisina haasteina nähdään sellaisissa tilanteissa, joissa soittaja saa liian vähän ohjeistusta harjoitteluunsa opettajaltaan tai mikäli opettajan asettamat tavoitteet ovat liian haastavia. Näissä tilanteissa voisi ajatella, että harjoittelun ohjauksessa ei ole täysin otettu huomioon lähikehityksen vyöhykettä. Näiden lisäksi haasteita ilmenee lukuisissa harjoittelun tilanteissa. Näistä esimerkkinä on tilanne, jossa aiemmin väärin opeteltua kohtaa yritetään korjata.

Kysyin haastatteluissa opiskelijoilta myös mistä harjoittelukeinot ja esiintymiseen valmistautumisen keinot tulevat. Harjoittelun sisällön päättämisessä näytti korostuvan opiskelijoiden omilta opettajilta saadut neuvot. Opiskelijoiden omat opettajat olivatkin neuvoneet opiskelijoita harjoittelussa hahmottamaan harjoittelukaaren alusta lähtien

kappaleiden karakterejä ja käsien liikeratoja, harjoittelemaan systemaattisesti ja ahkerasti ja seuraamaan omaa edistymistä. Esiintymiseen valmistautumisessa opettajat ovat neuvoneet opiskelijoita harjoittelemaan esiintymistilannetta esimerkiksi koe-esiintymisillä. Opiskelijat kertovat löytäneensä itse esimerkiksi itselle sopivat harjoittelumäärät ja kellonajat sekä tavat motivoida itseään harjoittelemaan ja suhtautumaan esiintymisiin. Monet harjoittelun ja esiintymisen valmistautumisen keinoista opiskelijat kertovat oppineensa kollegoiltaan ja muilta muusikoilta. Kollegoilta opiskelijat ovat oppineet liikunnan positiivisia vaikutuksia esiintymiseen valmistautumisessa esimerkiksi juoksulenkin muodossa esiintymispäivänä tai sitä edeltävänä iltana ja mentaalisen esiintymiseen valmistautumisen keinoja. Aineistosta voisi siis päätellä, että soitonopetuksessa ohjeistetaan sekä harjoittelun että esiintymiseen valmistautumisen keinoja, joskin enemmän harjoittelun keinoja. Soiton opiskelija soveltaa näitä keinoja itselleen sopivilla tavoilla ja täydentää varsinkin esiintymiseen valmistautumisen taitojaan kollegoiltaan saaduilla neuvoilla.

Haastatteluiden päätteeksi opiskelijat kertovat mikä heidän mielestään on harjoittelussa tärkeintä. Jokaisella on oma näkökulma asiaan ja tapa tiivistää näkemyksensä hyvästä harjoittelusta. Tärkeimpänä harjoittelussa pidetään tarkkaa kuuntelua ja kehotuntemusta, positiivista suhdetta harjoitteluun ilman turhaa itsekritiikkiä sekä oivallukset, oppimisen kokemus ja soittamisesta nauttiminen.

4.2 Motivaatio, keskittyminen ja stressi harjoittelussa ja esiintymiseen valmistautumisessa

Tässä tulososion alaluvussa käydään läpi opiskelijoiden ajatuksia harjoitteluun ja esiintymiseen valmistautumiseen liittyvästä motivaatiosta, keskittymisestä ja stressistä. Haastatteluissa näitä aiheita lähestyttiin useasta eri näkökulmasta, esimerkiksi mitkä asiat harjoittelussa ja esiintymiseen valmistautumisessa vaikuttavat motivaatioon ja keskittymiseen positiivisesti tai negatiivisesti ja miten stressin kanssa pystytään toimia. Yhdistelen tässä alaluvussa opiskelijoiden ajatuksia motivaatiosta, keskittymisestä ja stressistä aiempaan kirjallisuuteen ja tarkastelen heidän ajatuksiaan teorian valossa.

Huotilaisen (2009) mukaan motivaation voidaan nähdä koostuvan kiinnostuksesta ja aktiivisesta osallistumisesta johonkin asiaan tai tekemiseen. Krappin (1999) mukaan motivaatio syntyy kiinnostus-suhteesta jossa ideaalisti kohtaa opiskelijan omat lähtökohdat ja mielenkiinnonkohteet sekä opetusmateriaalin kiinnostavuus ja sopivuus opiskelijalle. Motivaatiota käsitellään aineistossa ulkoisena ja sisäisenä motivaationa ja erilaisia harjoitteluun liittyviä asioita tarkastellaan motivaatiota parantavana tai heikentävänä tekijänä. Hyvään tai heikentyneeseen motivaatioon näyttää haastatteluiden mukaan vaikuttaneen esimerkiksi opetusmateriaalin tai käytäntöjen kiinnostavuus ja kyky aktiivisesti osallistua harjoitteluun.

Jaottelussa motivoivia tekijöitä harjoittelussa sisäisen ja ulkoisen motivaation mukaan sisäiseen motivaatioon liittyi opiskelijoiden mukaan harjoitteluohjelmiston kiinnostavuus sekä soiton mielekkyys itsessään. Harjoitteluohjelmiston mielekkyys nähdään aineistossa liittyvän siihen, että opiskelijan omat mielenkiinnonkohteet, kuten esimerkiksi kiinnostus joihinkin tyylilajeihin yhdistyy opettajan kanssa suunniteltuun ohjelmistoon. Tässä oppilaan lähtökohtien ja kiinnostavan opetusmateriaalin risteyskohdassa voidaan nähdä Krappin (1999) kuvailema tilanteellinen kiinnostus.

Soiton mielekkyys itsessään vaikuttaa opiskelijoiden mukaan varsinkin harjoitteluun ryhtymisessä ja harjoittelun järjestämiseen arjessa. Edeltävä tieto soittamisen mielekkydestä madaltaa kynnystä aloittaa harjoittelu ja järjestää harjoittelua arjessa. Soiton mielekkyys saattaa liittyä ihmisen aivojen kykyyn palkita itseään oppimisesta (Huotilainen, 2009) ja haastatteluissa mainitaankin opiskelijan ideaaliin harjoittelukertaan liittyvän jokin oivalluksen kokemus.

Esiintyminen nähtiin haastatteluissa sekä ulkoisen että sisäisen motivaation näkökulmasta. Opiskelijat mielsivät lähestyvän esiintymisen harjoittelutilanteessa ulkoisena motivaationa saada esitettävä kappale esityskuntoon. Tämän tutkimuksen kontekstissa ulkoisen motivaation voidaan nähdä liittyvän ainakin instrumenttitutkintoihin, joka oli kullakin haastateltavalla opiskelijalla edessä haastatteluiden aikana. Tällöin motivaation ulkoisuus voidaan ajatella liittyvän esiintymistilanteen suoritusmaisuteen ja koulukontekstiin. On siis mahdollista, että opiskelijoilla on erilainen suhtautuminen esiintymisiin instrumenttitutkintojen ulkopuolella. Esiintymiseen itseensä suhtautumisessa oli kuitenkin

kin samoja piirteitä kuin harjoitteluun suhtautumisessa, sillä siinä missä tieto harjoittelun mielekkyydestä kannusti opiskelijoita harjoittelemaan, tieto esiintymisen jälkeisestä onnistumisen tunteesta ja oman edistymisen näyttämisestä yleisölle motivoi opiskelijoita esiintymään.

Sekä ulkoisella että sisäisellä motivaatiolla voidaan saada aikaan oppimista, mutta ulkoisesta motivaatiosta lähtöisin oleva oppiminen vaatii paljon itseohjautuvaa työskentelyä ja johtaa silti usein vähempään kognitiiviseen muutokseen kuin sisäisestä motivaatiosta lähtöisin oleva työskentely ja harjoittelu (Hanrahan, 1998). Ulkoisesta motivaatiosta lähtöisin olevan työskentelyn on myös todennäköisempää olla saavuttamatta oppimistuloksia ulkoisten ärsykkeiden vuoksi kuin sisäisestä motivaatiosta lähtöisin oleva oppiminen.

Motivaatiosta puhuttaessa aineistossa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon jaottelun lisäksi käsitellään motivaatiota parantavia ja heikentäviä tekijöitä. Onnistunut ja toimiva harjoittelurutiini nähdään vaikuttavan positiivisesti harjoittelumotivaatioon. Yksi opiskelija mainitsikin toimivan harjoittelurutiinin mahdollistavan sen, että omaa edistymistään huomaa useammin kuin ilman rutiinia ja harjoittelurutiinin seuraamisesta tulee opiskelijalle olo siitä, että hän on tehnyt voitavansa harjoittelun edistymiseksi eikä murehdi siitä, mitä olisi pitänyt tehdä.

Haastatteluissa mainittiin myös se, että monien vuosien verran jatkunut harjoittelu on muodostunut rutiineineen elämäntavaksi ja osaksi arkea ja vaatii tällöin vähemmän motivaatiota tekemisen aloittamiseen. Jotta harjoittelu voi olla ja jatkua osana muuta arkea on sille löydettävä aika ja paikka. Opiskelijan arjessa tämä näkyy aikatauluttamisessa muun koulutyön puitteissa ja harjoittelutilan löytymisessä joko omasta kodista tai koulun tiloista. Yksi haastatelluista opiskelijoista kertoi, että mikäli harjoittelulle ei löydy aikaa tai paikkaa, motivaatio harjoitteluun heikkenee. Tällöin opiskelijan aktiivinen osallistuminen harjoitteluun vähenee. Huotilaisen (2009) mukaan aktiivinen osallistuminen on kiinnostuksen lisäksi olennainen osa motivaatiota. Opiskelija ei aina pysty täysin itse vaikuttamaan harjoittelun mahdollistamiseen aikataulun ja tilojen puitteissa, mutta silloin kun hän voi vaikuttaa harjoittelun järjestämiseen, oman soittamisen arvo-

tus ja merkityksellisyyden tunne vaikuttavat paljon harjoittelun priorisointiin muun koulutyön ohella.

Opiskelijat mainitsevat monia tekijöitä, jotka heikentävät harjoittelumotivaatiota. Yksi näistä on ulkoiset tavoitteet, jotka eivät osu yhteen opiskelijan omien lähtökohtien ja mielenkiinnonkohteiden mukaan. Esimerkiksi ohjelmistovalinnat ja esiintymistilanteet, jotka opiskelija kokee enemmän koulumaisena suorituksena kuin musisointina heikentävät harjoittelu- ja esiintymismotivaatiota. Harjoittelutilanteessa motivaatiota heikentää opiskeijoiden mukaan muun muassa aiemmin harjoitellun asian unohtuminen ja uudelleen opettelu sekä väsymys harjoittelun aikana. Opiskelijat kokevat soittamisessa asioiden uudelleen opettelu joko unohtamisen tai aiemmin väärin opettelu vuoksi turhauttavana. Harjoittelumotivaatiota heikentää myös tilanteet, joissa harjoittelun järjestäminen on hankalaa tai mikäli soittaminen vaatii paljon kehonhuoltoa. Tällöin vaikka soittaminen itsessään koettaisiin mielekkääksi, siihen ryhtyminen vaatii ajan, paikan sekä soittokuntoa ja sopivan vireystilan. Opiskelijan harjoittelumotivaatioon näyttää siis vaikuttavan moni muukin tekijä kuin itse harjoittelu.

Motivaation lisäksi opiskelijat kertoivat haastatteluissa minkälaiset tekijät auttavat heitä keskittymään ja mitkä haittaavat keskittymistä. Opiskelijat mainitsivat, että heidän keskittymistään haittaavat stressi ja väsymys sekä harjoittelutilan mahdolliset ulkoiset ärsykkeet. Keskittymistä auttaviksi asioiksi mainittiin meditaatio, lämmittely ja ärsykykteen harjoittelutila. Nämä erilaiset keskittymiseen vaikuttavat asiat voidaan nähdä joko tukevan tai haittaavan Moranin (2012) kuvaamaa keskittymisen mallia, johon kuuluu tietoinen toiminta, valikoiva havaitseminen ja jaettu huomio.

Tietoinen toiminta harjoittelussa voidaan nähdä ulottuvan harjoittelutilanteesta harjoittelun järjestämiseen. On huomattu, että motivaatio vaikuttaa tietoiseen toimintaan keskittymisen kontekstissa (Engelmann & Pessoa, 2007). Haastatteluissa todettiin, että huoli lähestyvistä esiintymisistä voi haitata keskittymistä, kun huoli liittyy esiintymisestä selviämiseen. Onkin mahdollista, että tällainen selviämisestä lähtöisin oleva ulkoinen motivaatio ei tue parhaiten tietoista toimintaa ja siten keskittymistä.

Valikoivalla havaitsemisella tarkoitetaan aivojen kykyä valikoida, mikä aisti-informaatio siirtyy aistimuistista työmuistiin (Huotilainen, 2019). Voikin ajatella, että mikäli harjoitteluun käytettävässä tilassa ja tilanteessa on paljon ärsykeitä kuten ylimääräisiä ääniä, hankaloituu aivojen työ valikoida tekemiselle olennainen informaatio muusta aistitusta informaatiosta. Opiskelijat mainitsivatkin useaan kertaan harjoitustilan ärykkeiden vaikuttavan paljon heidän keskittymiseensä. Opiskelijat kertoivat myös meditaation ja lämmittelyn auttavan heitä keskittymään. Voisi ajatella, että meditoimalla ja lämmittelyllä voidaan tietoisesti suunnata huomiota haluttuun tekemiseen ja täten rajoittaa havaittavia aistimuksia ja helpottaa aivojen työtä valikoivassa havaitsemisessa. Onkin huomattu, että kokeneet muusikot keskittyvät paineen alla parhaiten, kun he suuntaavat huomionsa soiton kehollisuuteen, kannustaviin ajatuksiin ja soivaan musiikkiin (Buma, Bakker & Oudejans, 2015).

Huomion jakamisesta haastatteluissa puhuttiin vähemmän kuin aktiivisesta toiminnasta ja valikoivasta havaitsemisesta, mutta opiskelijat mainitsivat haasteeksi paikoitellen jakaa huomiota ja ajankäyttöä eri kappaleille harjoittelukerran sisällä. Tähän opiskelijat kertoivat kuitenkin löytäneensä apua harjoittelurutiineista sekä seuraavan harjoittelukerran sisällön suunnittelusta edellisten harjoittelukertojen edistymisen mukaan.

Opiskelijat kokivat stressin pitkälti harjoittelua ja esiintymiseen valmistautumista haastavana tekijänä, jonka kanssa heidän tulee pystyä toimimaan tai jota he pyrkivät vähentämään omilla valinnoillaan. Opiskelijat kertoivat muun muassa pyrkivänsä pyrkivänsä stressittömään harjoitteluun. Osa heistä koki yksin esiintymisen ja musikaaliselle yleisölle esiintymisen stressaavaksi. Stressiä lisää opiskelijoiden mukaan myös vaikeus huomata omaa edistymistään.

Stressin koettu haastavuus harjoittelussa ja esiintymiseen valmistautumisessa saattaa johtua siitä, että stressi voi haitata aivojen etuotsalohkon viestintää muiden aivojen osien kanssa (Arnsten, 2009), mikä hankaloittaa muun muassa itseohjautuvaa päätöksentekoa. Tästä näkökulmasta voidaankin pitää hyvänä, että opiskelijat pyrkivät stressittömään ja keskittyneeseen harjoitteluun, sillä harjoittelussa tarvitaan toiminnanohjausta ja päätöksentekoa.

Kuten aikaisemmin mainitsin, stressi ei kuitenkaan aina ole pelkästään toimintaa haittaava tekijä vaan sillä voi olla myös positiivisia vaikutuksia. Yksi opiskelija kuvaili suhdettaan tulevaan esiintymiseen vuoroin haitallisena stressinä ja vuoroin innostuksena. Stressi voidaankin nähdä joko toimintaa edistävänä tai haittaavana stressinä sen mukaan, mihin stressi toiminnassa liittyy (Rudland ym., 2020).

Opiskelijoiden kokema stressi liittyi useimmiten joko tulevaan esiintymiseen tai arkeen harjoittelun ulkopuolella. Arjen stressaavuutta opiskelijat pyrkivät vähentämään esimerkiksi meditoimalla ja lämmittelyllä ja täten suuntaamalla huomiota pois ulkomaailmasta kohti harjoittelua. Opiskelijat kertovat myös harrastavansa jonkinlaista liikuntaa ennen esiintymistä sekä esiintymisen lähestyessä suuntaavansa ajatuksensa kohti musiikin jakamisen iloa ja esiintymisen jälkeistä onnistumisen tunnetta.

4.3 Opiskelijoiden ajatuksia harjoittelun ja esiintymiseen valmistautumisen opettamisesta

Tässä alaluvussa tarkastellaan opiskelijoiden ajatuksia siitä, miten harjoittelua ja esiintymiseen valmistautumista tulisi opettaa instrumenttiopinnoissa. Opiskelijat muistelivat haastatteluissa saamaansa opetusta sekä Sibelius Akatemiassa että aiemmissa instrumenttiopinnoissa ja pohtivat, minkälaisesta opetuksesta eri opintojen vaiheessa olisi oppilaalle hyötyä. Jokaisella haastatellulla opiskelijalla oli erilaisia ajatuksia siitä, miten harjoittelua ja esiintymiseen valmistautumista kannattaisi opettaa. Puhun tässä alaluvussa sekä oppilaista että opiskelijoista — oppilaalla tarkoitan ketä tahansa soittotunneilla käyvää oppilasta ja opiskelijalla tarkoitan tähän tutkimukseen osallistunutta opiskelijaa.

Harjoittelun taitojen opettamisessa opiskelijat painottivat harjoittelun suunnittelun ja aikataulutuksen merkitystä sekä oikeanlaisen toimintakulttuurin tärkeyttä opetustilanteissa. Harjoittelun suunnittelulla tarkoitettiin haastattelussa esimerkiksi sitä, että oppilas opettajan kanssa merkitsee kalenteriin tulevat esiintymiset ja suunnittelee, miten oppilas olisi soitettavan ohjelmiston kanssa parhaassa kunnossa esiintymisen koittaessa. Tähän sisältyisi myös olennaisena osana harjoituskertojen sisältöjen opettelu ja suunnittelu. Yhden opiskelijan mukaan tällainen harjoittelun hahmottaminen on tärkeää varsinkin

kin pidemmällä opinnoissa, sillä ammattimuusikot usein päätyvät opettamaan uusia oppilaita.

Oikeanlaisella toimintakulttuurilla tarkoitettiin haastattelussa sitä, että soittotunneilla oppilaan ei tarvitsisi esimerkiksi hävetä omaa edistymistään tai sen puutetta, mutta opettaja kuitenkin tekisi selväksi, että oppilaan edistyminen on suurimmalta osin hänen ja hänen kotiväkinsä vastuulla. Opettajan vastuulla olisi kuitenkin tunnistaa oppilaan lähtökohdat ja mielenkiinnon kohteet ja näiden avulla valita sopivaa opetusmateriaalia. Onkin huomattu, että kun oppilaan omat lähtökohdat ja opetusmateriaalin kiinnostavuus kohtaavat, syntyy tilanteellista kiinnostusta (Krapp, 1999), jolla on huomattu olevan positiivista vaikutuksia oppimiseen (Hidi, Krapp & Renniger, 2014). Myös oppilaan oman työn merkityksen korostamisella voi olla positiivisia vaikutuksia oppimiseen, sillä on huomattu, että oppilaalla on usein enemmän motivaatiota toimintaan, johon hän pystyy itse vaikuttamaan kuin toimintaan, johon hän ei pysty vaikuttamaan (Moran, 2012).

Esiintymiseen valmistautumisen opettamisessa opiskelijat nostivat esiin ajatuksia monipuolisten keinojen käyttämisen ja opettamisen sekä oppilaan perustarpeiden huomioimisen lähellä esiintymistä. Monipuolisilla keinoilla tarkoitettiin haastattelussa sitä, että oppilas saisi kuulla sekä oman opettajan kokemuksia toimivista tavoista valmistautua esiintymiseen sekä tutkimustietoa siitä, mikä on yleisesti todettu toimivaksi esiintymiseen valmistautumisessa. Opiskelija vertaa harjoittelun suunnittelua huippu-urheiluun, jossa hänen mukaansa suunnitellaan hyvin tarkasti harjoittelun aikataulua ja sisältöä suorituksen lähestyessä ja ehdottaa instrumenttiopetukseen vastaavaa lähestymistapaa.

Haastatteluissa nousi esiin myös ajatuksia esiintymiseen valmistautumisesta esiintymispäivänä ja edellisenä päivänä. Opiskelija toi esille ajatuksen siitä, että esiintymistä edellisenä päivänä ei tulisi harjoitella liikaa, jotta oppilaalle ei tulisi esimerkiksi lihasjumeja tai liikaa stressiä, ja aikookin itse opettaja painottavan tätä. Moni opiskelija kertoikin vähentävänsä vaativimpia harjoitteita esiintymistä edeltävänä päivänä.

Harjoittelun ja esiintymiseen valmistautumisen systemaattisesta suunnittelusta puhuttaessa viitattiin urheiluharrastukseen ja huippu-urheiluun. Urheilun harjoittelusta ja ur-

heilusuorituksiin valmistautumisesta onkin paljon tutkimustietoa erilaisista näkökulmis- ta, kuten esimerkiksi Woods C.T. ym. (2020). Yhden haastateltavan kanssa puhuttiin siitä, miten urheiluharrastuksesta opittuja harjoittelun suunnittelun tapoja voidaan sovel- taa soiton harjoitteluun ja esiintymiseen valmistautumiseen. Voisi siis ajatella, että soi- tonopettajilta kaivataan samanlaista ohjausta soittamiseen kuin urheiluvalmentajalla ur- heilun harjoitteluun.

4.4 Oppimisstrategiat opiskelijoiden harjoittelussa ja esiintymiseen valmistautumisessa

Oppimaan oppiminen on terminä käytössä muun muassa perusopetuksen opetussuunni- telman perusteissa (POPS, 2014) sekä laaja-alaisten että ainekohtaisten tavoitteiden joukossa. Musiikin oppiaineen tavoitteissa oppimaan oppimisella tarkoitetaan oppilaan kykyä suunnitella tekemistään, harjoitella ja arvioida tekemistään. Saiton harjoittelua käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa samoja asioita käsitellään esimerkiksi oppimis- strategioiden näkökulmasta ja niissä tarkastellaan nimenomaan oppilaan omia valintoja ja niiden vaikutuksia hänen omaan oppimiseensa. Tämä on ymmärrettävää, sillä mitä pidemmälle instrumenttiopinnoissa edetään, sitä enemmän oppilas tekee itseohjautuvas- ti töitä toisin kuin peruskoulussa, jossa opettaja on lähtökohtaisesti aina läsnä oppilaiden työskentelyssä.

Instrumenttiopinnoissa voidaan tarkastella kolmenlaisia oppimisstrategioita: kognitiivi- sia, metakognitiivisia ja sosiaalisia oppimisstrategioita (Nielsen, 2008). Tämän tutki- muksen kontekstissa kognitiivisilla oppimisstrategioilla tarkoitetaan opiskelijoiden käy- täntöjä harjoittelussa ja mitä he konkreettisesti tekevät. Metakognitiivisilla oppimisstra- tegioilla tarkoitetaan opiskelijoiden tapoja asettaa tavoitteita harjoittelulle ja opiskeli- joiden tapoja suunnitella ja arvioida harjoitteluaan. Sosiaalisilla oppimisstrategioilla tar- koitetaan opiskelijan tapoja säädellä oppimistaan kognitiivisten taitojen lisäksi, esimer- kiksi opiskelijoiden keinoja sovittaa soittaminen muun koulutyön kanssa yhteen.

Opiskelijoiden kognitiivisia oppimisstrategioita käsitellään tulosluvun ensimmäisessä alaluvussa. Haastatteluista käy ilmi, että opiskelijat ovat hyvin tietoisia heille toimivista

oppimisstrategioista: miten harjoittelu tulee aloittaa, miten ohjelmiston hankalia kohtia kannattaa harjoitella ja mistä nämä erilaiset harjoittelutavat ovat peräisin. Samoin esiintymiseen valmistautumiseen opiskelijoilla oli monia käytännön ajatuksia ja toimintatapoja, kuten perustarpeista huolehtiminen, viimeisten päivien harjoittelun sisältö ja itsensä motivointi.

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden sosiaaliset oppimisstrategiat voidaan nähdä tilanteina, joissa opiskelijan on täytynyt vaikuttaa harjoitteluunsa muuten kuin vain kognitiivisilla valinnoilla. Opiskelijat mainitsivat, että harjoittelun ideaalia suunnittelua ja aika-auluttamista hankaloittaa muu koulutyö ja arki. Nämä vaikuttavat sekä siten, että harjoittelulle on vähemmän aikaa käytössä, mutta myös siten, että opiskelija saattaa priorisoida harjoittelua vähemmän muun työn ohella. Opiskelijat lähestyivät näitä haasteita luomalla itselleen sopivan harjoittelurutiinin, jonka avulla opiskelija huomasi olevansa motivoituneempi ja jonka avulla harjoittelua oli helpompi suunnitella eteenpäin. Jokaisen haastateltavan harjoittelurutiini oli erilainen.

Metakognitiiviset taidot instrumentin harjoittelussa ovat hyvin olennainen osa ammattimuusikon työtä (Concina, 2019) ja tässä tutkimuksessa metakognitiiviset oppimisstrategiat nähdään tapoina, joilla opiskelijat suunnittelevat harjoitteluun ja asettavat tavoitteita harjoittelulle sekä tapoina, joilla he valmistautuvat esiintymiseen. Harjoittelun suunnittelu ja sille asetetut tavoitteet kulkivat opiskelijoilla hyvin käsi kädessä. Tässä tutkimuksessa harjoittelulle asetetut tavoitteet mielletään suunnittelun konkreettisina ajatuksina ja suunnittelu ylemmän tason käsitteenä, johon liittyy harjoittelun ja esiintymisen valmistautumisen hallinnointi kokonaisuutena. Näiden käsitteiden raja on kuitenkin häilyvä ja monitulkintainen.

Opiskelijat kokivat, että konkreettisten oppimistavoitteiden asettaminen oli helpompaa kappaleen valinnan jälkeen ja esiintymisen lähestyessä kuin niiden välissä. Harjoittelukaaren alkupäässä opiskelijoilla oli tarkkoja tavoitteita harjoittelulle, kuten levytysten kuunteleminen valitusta kappaleesta, kappaleen rakenteen tutkiminen ja sävelten opettelu. Esiintymisen lähestyessä eli harjoittelukaaren loppupäässä harjoittelun tavoitteet keskittyivät kappaleiden mahdollisiin ongelmakohtiin, soittokunnan ylläpitämiseen ja esiintymiseen valmistautumiseen, kuten esiintymistilaan tutustumiseen. Opiskelijat ko-

kivat, että harjoittelukaaren keskivaihetta oli vaikeampaa suunnitella ja hahmottaa etukäteen. Harjoittelukaaren keskivaiheen tavoitteet tulivat edellisten harjoittelukertojen huomioiden ja soittotunnilta saatujen ohjeiden mukaan. Itse esiintymisille opiskelijat kertoivat tavoitteenaan olevan esiintymisestä nauttiminen, hyvän konsertin pitäminen ja omasta suoriutumisesta nauttiminen.

Harjoittelulle asetettujen konkreettisten oppimistavoitteiden lisäksi opiskelijat olivat suunnitelleet harjoitteluaan esimerkiksi aikatauluttamalla harjoittelua mahdollisuuksien mukaan useammalle kerralle päivän aikana. Tällöin opiskelijoiden mukaan aivot aktivoituvat useammin ajattelemaan harjoiteltua kappaletta ja oppiminen täten tehostuu. Opiskelijat mainitsivat myös päivän aikana useampaan kertaan harjoittelun auttavan siinä, että yhdellä harjoittelukerralla voi keskittyä esimerkiksi teknisiin harjoituksiin kun taas toisella kerralla voi keskittyä esimerkiksi tulkinnan harjoitteluun.

Metakognitiivisiin taitoihin ja oppimisstrategioihin kuuluu myös tapoja arvioida omaa tekemistä ja edistymistä. Haastatteluissa puhuttiin vähän itsearvioinnista ja reflektion taidoista. Haastatteluissa opiskelijat kertoivat kuitenkin harjoittelussa ilmenevistä haasteista, jotka vaikuttivat esimerkiksi motivaatioon, harjoittelun suunnitteluun ja harjoittelun tehokkuuteen. Näiden haasteiden aiheuttajat eivät kuitenkaan vahvasti liittyneet opiskelijoiden omiin oppimisstrategioihin vaan enemmän ulkoisiin tekijöihin. Kuitenkin opiskelijan huomio siitä, että mielekäs ohjelmisto parantaa sisäistä motivaatiota harjoittelussa oli haastatteluiden mukaan johtanut ohjelmiston muutokseen tutkintoa varten, mikä voidaan nähdä osana metakognitiivista oppimisstrategiaa ja itsearviointia.

5 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen tutkimustuloksia kokonaisuutena, teen huomioita tämän tutkimuksen luotettavuudesta ja esitän mahdollisia jatkotutkimusaiheita harjoittelun ja esiintymiseen valmistautumisen aihealueesta erilaisissa konteksteissa. Siinä missä luvussa 5 tarkastelen aineistostani saatuja tuloksia teemoittain, alaluvussa 6.1 esitän ajatuksia, jotka läpileikkaavat koko aineistoa teemoittelun ulkopuolella.

5.1 Harjoittelutaitojen kehittyminen

Vaikka opiskelijoiden keinot harjoitteluun ja esiintymiseen valmistautumiseen erosivat toisistaan, kaikilla heillä oli kokemuksia toimivasta harjoittelurutiinista ja sen hyödyistä. Kaikki olivat myös löytäneet kokeilemalla itselleen sopivia keinoja harjoitteluun ja esiintymiseen valmistautumiseen ja olivat hyvin tietoisia näistä keinoista.

Opiskelijat näkivät toimivassa harjoittelurutiinissa moinia hyviä puolia. Toimivaan harjoittelurutiiniin kuului opiskelijoilla säännöllinen harjoittelu ja hyväksi todetut harjoittelumenetelmät. Opiskelijat kokivat säännöllisen harjoittelurutiinin auttavan paitsi soitto-tekniikan ja tulkinnan kehittymisessä, myös harjoittelun sisällön suunnittelussa sekä harjoittelumotivaation ylläpitämisessä. Säännöllinen harjoittelurutiini voidaankin nähdä itseohjautuvan harjoittelun organisoinnin keinona, jolla on positiivisia vaikutuksia monen soiton harjoittelun osa-alueeseen.

(Esim. Evans & McPherson, 2015)

Haastatteluista kävi myös ilmi, että opiskelijat ovat pitkän harrastus- ja ammattiuran aikana oppineet instrumenttiopinnoissaan lukuisia keinoja harjoitteluun ja esiintymiseen valmistautumiseen, joista osa oli päätenyt heille itselleen käyttöön. Kunkin opiskelijan keinot harjoitteluun ja esiintymiseen valmistautumiseen poikkesivat toisistaan. On todennäköistä, että monet psyykkiset, fyysiset ja sosiaaliset tekijät ovat vaikuttaneet siihen, millaisia keinoja opiskelijoille on valikoitunut. Voidaankin ajatella, että koska jokainen instrumenttiopiskelija on erilainen, erilaisten kokemusten kertyminen harjoitte-

lusta ja esiintymiseen valmistautumisesta on olennainen osa soittajaksi, harjoittelujaksi ja muusikoksi kehittymistä.

Opiskelijalle sopivien harjoittelumenetelmien ja esiintymiseen valmistautumisen keinojen löytämistä kokeilemalla voidaan tarkastella kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. Esimerkiksi Kolbin (2014) kokemuksellisen oppimisen mallissa oppimista tapahtuu kehässä, jossa aktiivinen kokeilu johtaa kokemukseen, joka johtaa pohdintaan ja reflektioon, mikä johtaa jälleen uusiin kokeiluihin. Tämä malli vaatii opiskelijalta oma-aloitteisuutta, järjestelmällisyyttä ja kykyä reflektoida kokemaansa, mutta edesauttaa opiskelijalle itselleen sopivien harjoittelun ja esiintymiseen valmistautumisen keinojen löytämistä. Tässä mallissa voidaan nähdä opiskelijoiden kognitiivisten ja metakognitiivisten oppimisstrategioiden välistä vuoropuhelua, kun metakognitiivisten oppimisstrategioiden avulla opiskelija päättää, mitä kognitiivisia oppimisstrategioita milloinkin käytetään, ja kognitiivisten oppimisstrategioiden reflektointi muovaa metakognitiivisia oppimisstrategioita.

Tässä tutkimuksessa yhtenä lähtökohtaisena ajatuksena oli jako instrumenttiopiskelijan työskentelystä soittotunteihin, esiintymisiin ja harjoitteluun. Kuitenkaan jako ei välttämättä ole näin selkeä. Vaikka soittotunnit ja esiintymiset on helppo rajata omiksi alueiksi kontekstinsa mukaan, harjoittelua ei välttämättä ole kuitenkaan vain niiden ulkopuolelle jäävä instrumentin parissa vietetty aika, vaan harjoittelun voi nähdä ulottuvan myös esiintymisiin ja varsinkin soittotunneille. Harjoittelun voi varmasti määritellä monella tavalla, mutta tässä tutkimuksessa harjoittelua on tarkasteltu tavoitteellisena toimintana, jossa opiskelija kehittää motorisia, tulkinnallisia ja reflektiivisiä taitojaan kognitiivisten, metakognitiivisten ja sosiaalisten oppimisstrategioiden avulla.

Opiskelijat kertoivat monista esiintymiseen valmistautumisen keinoistaan, joista moni perustui aikaisempiin esiintymisiin ja niistä saatuihin kokemuksiin. Esiintymisiä voidaankin ajatella harjoittelu- ja oppimistilanteena, jossa opiskelija huomaa kokemusten ja reflektoinnin tuloksena, mitkä keinot esiintymisessä ja esiintymiseen valmistautumisessa hänelle toimivat. Soittotunnit voivat olla opiskelijalle näytön paikkoja ja motivaation sekä stressin aiheuttajia kuten esiintymiset, mutta ne ovat myös tilanteita, joissa opettaja antaa tavoitteita tulevaan itsenäiseen harjoitteluun ja esiintymisiin. Opiskelijat

kertoivatkin omien opettajiensa ohjanneen heitä systemaattisen harjoittelun, musiikin hahmottamisen, esiintymiseen valmistautumisen ja tulevien harjoittelun tavoitteiden kanssa. Soittotuntia voidaankin tarkastella tehostettuna tai ohjattuna harjoittelutilanteena, sillä se myös voi olla tavoitteellista toimintaa, jossa opiskelija kehittää taitojaan oppimisstrategioiden avulla, mutta erona itsenäiseen harjoitteluun soittotunnilla harjoittelua on reflektoidussa ja arvioimassa useampi henkilö, joista opettaja on lisäksi asiantuntija-asemassa.

Opiskelijat kertoivat, että heidän mielestään harjoittelussa on tärkeintä kehotuntemus ja kuuntelu, positiivinen suhde harjoitteluun sekä oivallukset. Kaikki näistä voidaan nähdä osaksi korkeakouluopiskelijan toimivaa itsenäistä harjoittelua instrumenttiopinnoissa. Positiivisella suhteella harjoitteluun opiskelija ylläpitää esimerkiksi motivaatiotaan ja harjoittelurutiineitaan. Kehotuntemus ja kuuntelu edesauttavat harjoittelun kokemusten reflektointia, sillä näiden avulla opiskelija keskittyy harjoiteltavan ohjelmiston motorisiin ja tulkinnallisiin haasteisiin. Oivallusten tavoittelu, jota voidaan ajatella aivojen kykyä palkita opiskelijaa oppimisesta (Huotilainen, 2019), voi taas toimia sekä itseisarvona koko harjoittelulle että oppimiskokemusten reflektoinnin tuloksena syntyvänä abstraktina hahmottamisena.

5.2 Luotettavuustarkastelu

Tässä tutkimuksessa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK, 2012). Tämä näkyy muun muassa siten, että tutkimusmenetelmät ja aineistonkeruu on kuvailtu avoimesti, aineistonkeruussa on toimittu eettisesti ja haastateltavilta on saatu suostumus aineistonkeruuseen ja aikaisempaan kirjallisuuteen on viitattu asianmukaisella tavalla.

Aineistonhankinnassa haastateltaviksi valikoitui kolme Sibelius-Akatemian opiskelijaa. Opiskelijat valikoituivat tutkimukseen sillä perusteella, että heillä oli aineistonkeruun aikaan klassisen musiikin instrumentin tasosuoritus edessään. Arvioin, että lähestyvä tasosuoritus saattaisi korreloida harjoittelun tehokkuuden ja harjoittelumenetelmien tiedostamisen kanssa, mistä olisi hyötyä haastatteluissa ja harjoittelupäiväkirjojen täyttämässä. Aineistonkeruun tutkimusjoukon haasteeksi voidaan nähdä sen suppeus sekä se, että tutkija ja haastateltavat tunsivat toisensa entuudestaan. Laajemmalla tutkimus-

joukolla olisi voitu saada kattavampia tuloksia ja arvioida paremmin, miten jotkin harjoittelun käytännöt painottuvat. Haastateltavien ja tutkijan edeltävä tuttavuus saattoi myös vaikuttaa aineistoon joko negatiivisesti tai positiivisesti. Toisaalta haastateltavat olisivat saattaneet kertoa vieraalle tutkijalla asioita eri tavalla kuin tutulle, mutta toisaalta haastatteluissa tutkijan tuttuus saattoi auttaa yhteisymmärryksen syntymisessä.

Vaikka aineistonkeruumenetelmät olivat samat kaikkien opiskelijoiden kohdalla, niissä oli kuitenkin joitakin eroavaisuuksia ja mukautuksia. Tietoisesti valitut eroavaisuuden johtuivat siitä, että opiskelijoiden täyttämien harjoittelupäiväkirjojen mukaan lisäsin niitä seuraaviin haastatteluihin kutakin opiskelijaa koskevia lisäkysymyksiä. Tästä syystä opiskelijoiden haastattelut eivät olleet aivan samanlaisia, mutta koska haastattelut etenivät joka tapauksessa keskustelevasti ja esitin kullekin opiskelijalle kohdennettuja lisäkysymyksiä, en näe haastatteluiden ennalta sopeuttamista luotettavuutta alentavana tekijänä. Aineistonkeruussa oli myös suunnittelemattomia eroavaisuuksia, kun kaikkien opiskelijoiden kohdalla harjoittelupäiväkirjan täyttäminen ei tapahtunut suunnitellusti viikon ajan ennen haastattelua vaan esimerkiksi vain joitakin päiviä ennen haastattelua. Tämä vaikutti sekä siihen miten paljon tiesin kunkin opiskelijan harjoittelusta etukäteen ja kuinka paljon kukin opiskelija oli tullut pohtineeksi omaa harjoitteluaan päiväkirjaa täyttäessään.

Valitsin haastattelumuodoksi tähän tutkimukseen syvähaastattelun, koska koin, että sen keinoin voitaisiin saada monipuolista tietoa opiskelijoiden kokemuksista harjoittelusta ja esiintymiseen valmistautumisesta. Syvähaastatteluissa pyritään usein miten useampaan haastattelukertaan (esim. Books, 1997), mutta tässä tutkimuksessa haastattelukertoja oli jokaisen haastateltavan kanssa yksi. On mahdollista, että useamman haastattelukerran myötä oltaisiin saatu vielä lisää tietoa. Haastatteluissa kuitenkin käytettiin monia syvähaastattelun keinoja, kuten keskustelevuutta, lisäkysymyksiä ja rakennetta, jossa haastateltavan osallisuutta pyritään lisäämään haastattelun edetessä (DiCiccio-Bloom & Crabtree, 2006, 316).

Aineistoni analyysin voi ajatella alkaneen litteroinnista, jossa tein valintoja siitä, miten ilmaisen kirjallisesti puhutun aineiston. Vaikka nauhoitetuissa haastatteluissa on hyvinä puolina objektiivinen todellisuuden kuvaaminen (Silverman, 1998, 202), puhutun kielen

muuttaminen kirjalliseen muotoon vaati harkintaa ja ymmärrystä. Huomasin muun muassa, että esimerkiksi kasvokkain tapahtuvassa puheessa olevat kehonkieli ja äänenpainot eivät käänny kirjalliseen muotoon helposti. Virhetulkintojen välttämiseksi litteroinkin ensin kaiken puhutun tekstin ja jätin pois vain toistettuja sanoja sekä nonverbaalisia ääniä. Litteroinnissa kirjoitin vain puhutut sanat ja jätin pois tauot ja äänenpainot.

Litterointia seuraavassa analyysivaiheessa tein monia päätöksiä siitä, miten opiskelijoiden puhumaa tekstiä voisi tiivistää helposti ymmärrettäviksi lauseiksi, eli pelkistää. Pelkistystä tehdessäni on mahdollista, että ymmärsin opiskelijan pääajatuksen väärin tai korostin jotakin hänen mielestään vähäpätöisempää ajatusta. Analyysissa tämän jälkeen ryhmittelin pelkistettyjä ajatuksia teemoitellen klusterointien ja abstrahoinnin avulla. Tällöin niputin yhteen samojen aiheiden ympärillä pyöriviä ajatuksia. Perustin ryhmitteilyt teemoittain omiin kokemuksiini sekä aikaisempaan tutkimukseen sen perusteella, että näissä ryhmitellyissä ajatuksissa korostuivat samat ilmiöt tai aiheet. Tässäkin vaiheessa on mahdollista, että virhetulkinnat opiskelijoiden ajatuksista johtivat niiden virheelliseen ryhmittelyyn toisten opiskelijoiden ajatusten kanssa. Virhetulkintojen välttämiseksi opiskelijat saivat tutkimuksen tulokset luettavaksi ja tarkistettavaksi ennen tutkimuksen julkaisua.

Teoriaohjaavan aineiston analyysin mukaisesti tulosluvussa esitetään tutkimustuloksia sekä itsenäisenä uutena tietona että suhteessa aikaisempaan kirjallisuuteen. Tässä tulosten esittämistavassa aikaisempi kirjallisuus toimii näkökulmana tutkimustulosten tarkasteluun. Teoria toimi tulosten teemoittelun ja ryhmittelyn lisäksi haastattelukysymysten sekä harjoittelupäiväkirjan kysymysten laatimisen pohjana. Haastatteluissa ja harjoittelupäiväkirjoissa oli muun muassa kysymyksiä motivaatiosta, tavoitteiden asettamisesta ja seuraamisesta sekä itseohjautuvasta työskentelystä.

Tutkimustulosten raportoinnissa tekemäni valinnat teemoittelusta perustuivat aikaisempaan tutkimukseen sekä tutkimuskysymyksiini. Teemoittelut eivät vastaa itsessään suoraan tutkimuskysymyksiini, mutta niiden sisältö käsittelee kattavasti harjoittelua, esiintymiseen valmistautumista ja oppimaan oppimisen soveltamista instrumenttiopintoihin. On mahdollista, että tulosten teemoittelu ja tulosluvun alaluvut olisivat voineet suoraan vastatut kuhunkin tutkimuskysymykseeni, mikä olisi lisännyt raportin selkeyttä ja luotet-

tavuutta. Päädyin kuitenkin tekemiini jakoihin teemoitteluiden sisältöjen koheesion vuoksi.

Tutkimusraportissa vältän yksittäisten opiskelijoiden ajatusten nostamista anonymiteetin ja yhtenäisen aineistonkuvauksen vuoksi. Suorat lainaukset tai eri opiskelijoiden ajatusten merkitseminen tulosten yhteydessä olisi kuitenkin voinut lisätä tutkimuksen luotettavuutta.

5.3 Jatkotutkimusaiheita

Tässä tutkimuksessa harjoittelua ja esiintymiseen valmistautumista tarkastelin Sibelius-Akatemian opiskelijoiden instrumenttiopintojen kontekstissa. Aineistosta käy ilmi opiskelijoiden erilaisia tapoja suunnitella ja toteuttaa itsenäistä harjoitteluaan ja esiintymisiin valmistautumistaan sekä erilaisia kokemuksia motivaation, keskittymisen ja stressin vaikutuksista harjoitteluun ja esiintymiseen valmistautumiseen. Harjoittelun ja esiintymiseen valmistautumisen aihealuetta olisi mielekästä tutkia myös muista näkökulmista aiheen paremmin ymmärtämiseksi.

Tässä tutkimuksessa haastatellut opiskelijat ovat kukin harrastaneet ja tehneet työksensä musiikkia jo jonkin aikaa ja heillä kullakin on kertynyt instrumenttinsa parissa kokemuksia harjoittelusta ja esiintymisestä. Heillä on myös haastatteluiden mukaan hyvä käsitys siitä, minkälainen harjoittelurutiini heille sopii. Harjoittelua ja esiintymiseen valmistautumista olisikin mielekästä tutkia myös nuorempien ja vähemmän aikaa soittoa harrastaneiden parissa. Nuoria soittajia on tutkittu esimerkiksi siitä näkökulmasta, miten soittoharrastusta jatkaneet eroavat soittoharrastuksen lopettaneista (esim. StGeorge, J., 2006; McPherson, G.E. & Davidson, J.W., 2010). Nuorten soittajien kokemuksia harjoittelusta ja esiintymiseen valmistautumisesta voisikin tutkia esimerkiksi ensimmäisten 2–5 soittovuosien jälkeen. Tällaisilla tutkimuksilla voitaisiin kartoittaa, miten harjoittelun taidot ja esimerkiksi oppimaan oppiminen kehittyy soittoharrastuksen edetessä.

Oppilaiden ja opiskelijoiden lisäksi harjoittelua ja esiintymiseen valmistautumista olisi mielekästä tutkia soiton opettajien näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa käy ilmi joitakin

keinoja, joita haastatellut opiskelijat ovat oppineet omilta opettajiltaan harjoitteluun ja esiintymiseen valmistautumiseen liittyen. Laajemmalla ja opettajakeskeisellä tutkimuksella harjoittelun ja esiintymiseen valmistautumisen opettamisesta voitaisiin selvittää esimerkiksi sitä, onko näiden aiheiden opettamisessa oppilaitoksellisia, alueellisia tai valtakunnallisia yhtäläisyyksiä tai onko eri instrumenttien opettamisessa eroja näiden aiheiden käsittelyssä.

Tässä tutkimuksessa harjoittelua ja esiintymiseen valmistautumista lähestyttiin itsenäisenä ja itseohjautuvana työskentelynä, joka tapahtuu soittotuntien ja esiintymisten välissä. Vaikka, kuten alaluvussa 6.1 pohditaan, soittotuntien voisi ajatella olevan tehostettua ja ohjattua harjoittelua, joiden aikana opiskelija yhdessä harjoittelee ohjelmistoaan opettajan kanssa, voisi olla mielekäästä tutkia harjoittelua ja esiintymiseen valmistautumista yhdessä vertaisen tai vertaisten kanssa. Tällaiseen kontekstiin sijoittuvassa tutkimuksessa voitaisiin tarkastella esimerkiksi sitä, miten tavoitteiden asettaminen harjoittelussa tapahtuu ryhmässä, miten itsenäisessä harjoittelussa tuttu itsesäätely kohtaa ryhmässä yhteis- ja sosiaalisen säätelyn sekä minkälaisia käytännön keinoja opiskelijat käyttävät tällaisissa harjoittelutilanteissa.

Lähteet

- Araújo, M. V. (2016). Measuring self-regulated practice behaviours in highly skilled musicians. *Psychology of Music, 44*(2), 278-292.
- Arnsten, A.F.T. (2009). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature reviews neuroscience 10*(6), 410-422.
- Barrett, J. R. (2014). Case study in music education. The Oxford
- Bartlett, R., & Milligan, C. (2020). Diary method: Research methods. Bloomsbury Publishing.
- Bernardi, N. F., Schories, A., Jabusch, H. C., Colombo, B., & Altenmüller, E. (2012). Mental practice in music memorization: An ecological-empirical study. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal, 30*(3), 275-290.
- Bigand, E., Foret, S., & McAdams, S. (2000). Divided attention in music. *International journal of psychology, 35*(6), 270-278.
- Bolger, N., Davis, A., & Rafaeli, E. (2003). Diary methods: Capturing life as it is lived. *Annual review of psychology, 54*(1), 579-616.
- Books, M. (1997). In-Depth interviewing as qualitative investigation.
- Buma, L. A., Bakker, F. C., & Oudejans, R. R. (2015). Exploring the thoughts and focus of attention of elite musicians under pressure. *Psychology of Music, 43*(4), 459-472.
- Byo, J. L., & Cassidy, J. W. (2008). An exploratory study of time use in the practice of music majors: Self-report and observation analysis. *Update: Applications of Research in Music Education, 27*(1), 33-40.
- Castillo, L.G., & Misra, R. (2004). Academic stress among college students: Comparison between American and international students. *International journal of stress management 11*(2), 132.
- Cervino, A., Laws, C., Lettberg, M., & Lisboa, T. (2011). The Practice of Practising. Leuven University Press.

- Concina, E. (2019). The role of metacognitive skills in music learning and performing: theoretical features and educational implications. *Frontiers in psychology*, 10, 1583. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01583>
- Coutts, L. (2015). "I should be able to play already" Promoting self-direction in adult piano students through transformational learning strategies.
- 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.
- De Queiroz, J. R. C., Mollica, F. B., Benetti, P., De Araujo, M. A. M., & Valera, M. C. (2014). Degree of chronic orofacial pain associated to the practice of musical instruments in orchestra's participants. *Indian Journal of Dental Research*, 25(1), 28.
- DiCiccio-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314-321.
- Engelmann, J. B., & Pessoa, L. (2007). Motivation sharpens exogenous spatial attention.
- Evans, P., & McPherson, G. E. (2015). Identity and practice: The motivational benefits of a long-term musical identity. *Psychology of Music*, 43(3), 407-422.
- Ford, B. (2013). Approaches to performance: A Comparison of music and acting students' concepts of preparation, audience and performance. *Music performance research*, 6, 152-169.
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult education quarterly*, 41(3), 123-149.
- Hallam, S. (2004). How Important is Practicing as a Predictor of Learning Outcomes in Instrumental Music? *Learning*, 4, 1-76.
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, A., Gomes, T., & Lanipekun, J. (2012). The development of practicing strategies in young people. *Psychology of music*, 40(5), 652-680.

- Hallam, S., Creech, A., & Varvarigou, M. (2018). Are there differences in practicing and motivation between beginners playing different musical instruments? *Orfeu*, 3(1), 054-084.
- Hanrahan M. (1998). The effect of learning environment factors on students' motivation and learning. *International journal of science education*, (20), 6, 737-753.
- Hidi, S., Krapp A., & Renniger, A. (2014). The role of interest in learning and development. Psychology Press.
- Huutilainen, M. (2019). Näin aivot oppivat. PS-kustannus.
- Hyett, N., Kenny, A., & Dickson-Swift, V. (2014). Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 9(1), 23606.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development. Routledge.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2013). The Kolb learning style inventory 4.0: A comprehensive guide to theory, psychometrics, research on the validity and educational applications. Boston, MA: Hay resources direct.
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: an educational-psychological perspective. *European journal of psychology of education*. (14), 1, 23-40.
- Kruse-Weber, S., & Parncutt, R. (2014). Error management for musicians: an interdisciplinary conceptual framework. *Frontiers in psychology*, 5, 777. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00777>
- Leahy, K. Y., & Smith, T. D. (2021). The self-directer learning of adult music students: a comparison of teacher approaches and student needs. *International journal of music education*, 39(3), 289-300.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills. Oxford University Press.
- Leon-Guerrero, A. J. (2004). An examination of the self-regulation strategies used by adolescent instrumental musicians while practicing. Northwestern University.
- LOPS. (2021). Lukion opetussuunnitelmien perusteet 2021. Opetushallitus.

- Matei, R., & Ginsborg, J. (2017). Music performance anxiety in classical musicians- what we know about what works. *BJPsych international*, 14(2), 33-35.
- McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2002). Musical practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research*, 4(1), 141-156.
- McPherson, G. E., Osborne, M. S., Evans, P., & Miksza, P. (2019). Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice. *Psychology of Music*, 47(1), 18-32.
- Moran, A. (2012). Concentration: Attention and performance. Teoksessa S. M. Murphy (toim.), *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (117-130). UK: Oxford University Press
- Mosing, M. A., Madison, G., Pedersen, N. L., Kuja-Halkola, R., & Ullén, F. (2014). Practice does not make perfect: No causal effect of music practice on music ability. *Psychological science*, 25(9), 1795-1803.
- Neuhaus, H. (1986). *Pianonsoiton taide*. WSOY
- Nielsen, S. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music education research*, 3(2), 155-167. <https://doi.org/10.1080/14613800120089223>
- Nielsen, S. (2008). Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music education research*, 10(2), 235-247. <https://doi.org/10.1080/14613800802079106>
- Norgaard, M., Emerson, S. N., Dawn, K., & Fidlou, J. D. (2016). Creating under pressure: Effects of divided attention on the improvised output of skilled jazz pianists. *Music perception: an interdisciplinary journal*, 33(5), 561-570.
- Parncutt, R., Sloboda, J. A., & Clarke, E. F. (1999). Interdependence of right and left hands in sight-reading, written and rehearsed fingerings of parallel melodic piano music. *Australian journal of psychology*, 51(3), 204-210.
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (2014). Opetushallitus.
- Philippe, A., R., Kosirnik, C., Vuichoud, N., Clark, T., Williamon, A., & McPherson, G. E. (2020). Conservatory musicians' temporal organisation and self regulation

- processes in preparing for a music exam. *Frontiers in psychology*, 11, 89. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00089>
- Qiu, L., Su, J., Ni, Y., Bai, Y., Zhang, X., Li, X., & Wan, X. (2018) The neural system of metacognition accompanying decision-making in the prefrontal cortex. *PLoS biology*, 16(4), e 2004037. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2004037>
- Rudland, J.R., Golding, C., & Wilkinson, T.J. (2020). The stress paradox: how stress can be good for learning. *Medical education*, 54(1), 40-45.
- Seddon, F., & Biasutti, M. (2010). Strategies students adopt when learning to play and instrumental blues in an E-learning environment. *Journal of research in music education*, 58(2), 147-167.
- Showkat, N., & Parveen, H. (2017). In-depth interview. *Quadrant-I (e-Text)*, 1—9
- Silverman, D. (1997). *Qualitative research: Theory, method and practice* (Repr.). Sage.
- Spahn, C., Krampe, F., & Nusseck, M. (2021). Live music performance: the relationship between flow and music performance anxiety. *Frontiers in psychology*, 12, 725569. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.725569>
- Strait, D. L., Slater, J., O'Connell, S., & Kraus, N. (2015). Music training relates to the development of neural mechanisms of selective auditory attention. *Developmental cognitive neuroscience*, 12, 94-104. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.01.001>
- Studer, R. K., Danuser, B., Wilp, P., Hildebrandt, H., & Gomez, P. (2014). Psychophysiological activation during preparation, performance and recovery in high- and low-anxious music students. *Applied psychophysiological and biofeedback*, 39(1), 45-57.
- St George, J. (2006, Tammikuu). The relationship of practice to continued participation in musical instrument learning. *In Proceedings of the XXVIII ANZARME National Conference* (pp. 189-199).
- TPOPS. (2017). *Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017*. Opetushallitus.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. University of Chicago Press.

Zhukov, K. (2009). Effective practicing: A research perspective. *Australian journal of music education*, (1), 3-12.

Liitteet

Liite 1: Harjoittelupäiväkirjan kysymykset

1. Mihin aikaan ja kuinka kauan harjoittelit tänään?
2. Yleisiä havaintoja tämän päivän harjoittelusta
3. Oliko harjoittelussasi tänään joku tietty tavoite
4. Millä tavoilla harjoittelit ohjelmistoasi tänään?

Liite 2: Haastattelukysymykset

1. Lyhyet kuulumiset
2. Mitä harjoittelet nyt/mitä tutkinto-ohjelmistoosi kuuluu?
3. Millainen sinun harjoittelurutiinisi/tyypillinen harjoittelukertasi on?
 1. Tarkentavia kysymyksiä (ajankäyttö, oppimisstrategiat, ym.)
 2. Millainen ideaali harjoittelurutiini/harjoittelukerta sinulle olisi?
 3. Mistä rutiinit tulevat (Itseltä/opettajalta/muualta)?
4. Minkälaisia tavoitteita harjoittelulla on nyt ja on ollut aikaisemmin?
5. Miten suunnittelet harjoittelua?
6. Millaisia mahdollisia haasteita huomaat omassa harjoittelussasi?
 1. Haasteita yksittäisellä harjoituskerralla
 2. Haasteita harjoittelun järjestämisessä

7. Mikä harjoittelussa motivoi tai mikä sinua motivoi harjoittelemaan?
8. Millaisia ohjeita harjoitteluun ja tutkintoon valmistautumiseen olet saanut opettajaltasi?
 1. Onko harjoittelussa tai tutkintoon valmistautumisessa jotain, johon olisit toivonut saavasi ohjausta?
9. Mikä mielestäsi on harjoittelussa tärkeintä?