

ARGUMENTOIDA VAI EI?

Argumentoinnin opettamisen toteutuminen korkeakoulun klassisen pianonsoiton opetuksessa

Seminaarityö

Kevät 2025

Emma Tiihonen

Opettajan pedagogiset opinnot

Tampereen yliopisto

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia/

Pianon, harmonikan, kitaran

ja kanteleen aineryhmä

TIIVISTELMÄ

Kirjallisen työn nimi	Sivumäärä
Argumentoidako vai ei? Argumentoinnin opettamisen toteutuminen korkeakoulun klassisen pianonsoiton opetuksessa	41 +5
Tekijän nimi	Lukukausi
Emma Tiihonen	Kevät 2025
Aineryhmän nimi	
Pianon, harmonikan, kitaran ja kanteleen aineryhmä	
<p>Seminaarityössäni tutkin argumentoinnin opettamisen toteutumista korkeakoulun klassisen pianonsoiton opetuksessa. Halusin tutkia juuri tätä aihetta, koska itse huomasin korkeakouluopintojeni alkuvaiheessa puutteita argumentointitaidoissani, ja kysytyäni sain silloiselta piano-opettajaltani apua argumentoinnin ja sanallistamisen kehittämiseen. Aiheesta oli hyvin vähän tutkimuskirjallisuutta, joten halusin tutkia asiaa kirjallisuuskatsauksen ja haastattelututkimuksen muodossa. Tutkielma keskittyi argumentoinnin hyödyntämiseen opetusmenetelmänä sekä opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen pianotunneilla argumentoinnin saralla. Toivoin vastauksia kahteen tutkimuskysymykseen: kuinka argumentoinnin opettaminen toteutuu pianotunneilla, ja miten opettaja suhtautuu oppilaan argumentointiin tunneilla.</p> <p>Tutkielmani teoreettisen viitekehyksen muodostivat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja argumentointiin liittyvä lähdekirjallisuus, sekä haastattelututkimuksesta kerätty vastausmateriaali.</p> <p>Haastattelu toteutettiin fokusryhmän teemahaastatteluna. Haastateltava kolmen hengen fokusryhmä koostui klassista pianonsoittoa korkeakoulussa viimeisen kolmen vuoden aikana opiskelleista henkilöistä. Haastattelun teemat keskittyivät opettajan toimintaan argumentoinnin opettamisen mahdollistamisessa, sekä opiskelijan havaintoihin ja kokemuksiin soittotuntien argumentointiin liittyvistä tapahtumista. Kiinnostuksen kohteena oli myös, mitkä muut tilanteet tai asiat olisivat haastateltavien kokemusten perusteella hyödyllisiä argumentoinnin oppimiselle.</p> <p>Tutkielmani tulokset osoittivat, että pianonsoiton korkeakouluopiskelijat kokivat oppineensa argumentointitaitoja tehokkainten muissa konteksteissa kuin itse pianotunneilla. Opettajat olivat haastattelututkimuksen tulosten perusteella toivottua epäaktiivisempia vastavuoroisen keskustelun luomisessa ja oppilaan ajattelun haastamisessa.</p>	
Hakusanat	
Argumentaatio, argumentointi, konstruktivistinen oppimiskäsitys, konstruktivismi, instrumenttipedagogiikka, musiikkikasvatus, vuorovaikutus, korkeakouluopetus, piano, soitonopettajat	
Tutkielma on tarkistettu plagiaatintarkistusjärjestelmällä	
29.5.2025	

Sisällys	
1 JOHDANTO	1
2 KIRJALLISUUS	4
2.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	4
2.1.1 Konstruktivistisen oppimiskäsityksen määrittely	4
2.1.2 Yksilökonstruktivismi: Radikaali konstruktivismi ja kognitiivinen konstruktivismi	5
2.2 ARGUMENTOINTI.....	7
2.2.1 Argumentoinnin historiaa	7
2.2.2 Mitä on argumentointi?.....	12
2.2.3 Miksi argumentoida?	14
3 TUTKIMUSASETELMA	17
3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	17
3.2 Tutkimusmenetelmät	18
3.3 Tutkimuseettiset linjaukset	19
4 TULOKSET	21
4.1 Haastattelun toteutus	21
4.2 Oppilaiden suhtautuminen argumentointiin	30
4.3 Soittotuntien osuus argumentoinnin oppimisessa	30
5.1 Reflektio	34
5.2 Tutkimusaiheen mahdollinen tulevaisuus	35
LÄHDELUETTELO	37
LIITTEET	39

1 JOHDANTO

Viimeistellesäni korkeakouluopintojani Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa, olen pohtinut itselleni kuuden vuoden aikana matkaan tarttuneita asioita; niitä, jotka ovat merkittävimmin muovanneet ajatteluani ja muusikkoidentiteettiäni. Näistä päällimmäisin ja merkittävin on mielestäni argumentoinnin tietoinen opettelu.

Heräsin argumentoinnin tärkeyteen kandidaattivaiheen toisena vuotena. Pyysin silloiselta opettajaltani apua, koska koin, etten osannut haluamallani tavalla sanoittaa ajatuksiani musiikista tai kyennyt sanallisesti perustelemaan intuitiivisesti tekemiäni valintoja. Tästä intoutuneena aloimme opettajani kanssa keskustella hänen työskentelyprosessistaan tulkinnan muodostumisessa sekä siitä, millaisiin asioihin minä silloisena opiskelijana voisin esimerkiksi nojata tulkinnallisia valintojani perustellessa. Tämä työskentelytapa – tulkinnallisten valintojen argumentointi puolesta ja vastaan keskustelun muodossa – tarjosi minulle arvokkaita työkaluja oman ajatteluni jäsentelyyn. Muutos soittotunnin rakenteessa oli omien opintojeni kenties merkittävin käännekohta, ja avasi minulle täysin uusia ulottuvuuksia musiikin parissa työskentelyyn. Koen, että korkeakouluopinnot ovatkin vaihe, jossa opiskelijan tulisi viimeistään opetella ajattelemaan itsenäisesti ja alkaa harjoitella argumentointia. Muuten todennäköinen reitti opettajaksi työllistymisestä voi olla paljon vaikeampaa. Kuinka olisikaan mahdollista opettaa oppilaitaan ajattelemaan ja työskentelemään itsenäisesti, jos ei osaa sitä itse?

Tutkielmani aiheena on argumentoinnin opettamisen toteutuminen klassisen pianonsoiton korkeakouluopintojen opetuksessa. Keskityn opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen; miten opettaja voi omilla toimillaan mahdollistaa tai vaikeuttaa oppilaan itsenäisen ajattelun ja sanallistamisen kehittymistä, sekä miten oppilas tämän kaiken kokee. Näistä soittotunneilla tapahtuvista vuorovaikutustilanteista saadaan tietoa oppilaiden näkökulmasta haastattelemalla kolmea pianonsoiton korkeakouluopiskelijaa fokusryhmähaastattelussa. Tarkastelussa on myös opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen laatu, sekä se, onko haastateltavien opiskelijoiden soittotunneilla toteutuvissa opetustilanteissa enemmän ns. mentorisen opetussuhteen vai mestari-kisälli-suhteen ominaispiirteitä.

Klassisen musiikin instrumenttiopetukselle on tyypillistä kahdenkeskinen soitonopetus, jossa osapuolina ovat opettaja (mestari) ja oppilas (kisälli). Opettaja kokeneempaan neuvoo oppilasta soittimen hallinnan ja musiikin ymmärtämisen opettelussa, niin kuin hänenkin opettajansa ovat häntä aikoinaan opettaneet. Tämä itsessään täyttää jo käsitteen “mestarikisälli” vaatimukset. Klassisella musiikkikentällä esiintyy ilmiö, jonka voi liittää nimenomaan tähän opetussuhdetyyppiin; joskus opettajan näkemykset saattavat näyttäytyä oppilaalle objektiivisina totuuksina. Jos oppilas on tiiviissä yhteistyössä opettajansa kanssa vuosien ajan, on todennäköistä, että oppilas ei kyseenalaista opettajaansa, ellei tämä siihen erityisesti kannusta. Tämä voi johtaa siihen, että oppilas näkee opettajan ohjeet ja neuvot — usein mielipiteet ja tulkinnalliset valinnat — totuuksina, joita hän haluaa mahdollisimman uskollisesti noudattaa. Näin syntyy muusikko, joka on opettajansa tuotos. Tämä ei ole välttämättä ainoastaan huono asia, mutta mielestäni on — paitsi muusikkona myös yksilönä — aiheellista oppia perustelemaan ja sanallistamaan omia ajatuksiaan, ja näin kyetä osoittamaan itsenäistä ajattelukykyä ja vahvaa toimijuutta alallaan.

Käytän itse termiä “mentorinen opetussuhde”, kun tarkoitan opetussuhdetta, jossa opettaja on oppilaan tukena tämän itsenäisen muusikkouden kehittämisessä. Tämä poikkeaa perinteisestä mestari-kisälli-opetussuhteesta, jossa opettaja kertoo oppilaalle, kuinka oppilaan tulisi toteuttaa asioita. Mentoroivan työskentelyn piirteisiin voi nähdäkseni esimerkiksi kuulua molemminpuolinen kyseenalaistaminen, näkemyksistä avoimesti keskustelu, erimielisyyksien kunnioittaminen sekä avoin suhtautuminen erilaisiin ratkaisuihin kohtaan. Näiden etuna on oppilaan mahdollinen kehittyminen itsenäisesti ajattelevaksi ja sanallistamiskykyiseksi muusikoksi. Todelliset opettajien ja oppilaiden välillä vallitsevat opetussuhteet voivat tietysti olla molempien mallien sekoituksia. Tutkielman kontekstissa käsittelemäni näitä erillisinä opetussuhteina.

Miten opettaja voi toiminnallaan myötävaikuttaa tai haitata oppilaan itsenäisen ajattelun ja argumentoinnin kehittymistä? Myötävaikuttavia elementtejä tunneilla voivat omien kokemusteni perusteella olla; oppilaan aktivoiminen kysymysten muodossa, perusteluiden vaatiminen oppilaalta, opettajan kärsivällisyys oppilaan yrittäessä muotoilla vastauksiaan, opettajan oman ajatusprosessin avaaminen ja näin eräänlaisen ajatuksellisen “pohjapiirustuksen” antaminen oppilaalle. Itsenäisen ajattelun ja argumentoinnin kehittymistä haittaavia elementtejä tunneilla voivat oman kokemukseni mukaan olla; opettajan sulkeutunut suhtautuminen muiden kuin hänen näkemyksiään kohtaan, oppilaan käskeminen keskustelun sijaan, kärsimättömyys oppilasta kohtaan,

jos tämä ei osaa vastata riittävän nopeasti tai heti “oikein”, sekä opettajan oman perustelun niukkuus ja puutteellisuus.

Haastattelussa saatavista vastauksista olen kiinnostunut tarkastelemaan sitä, millaisia argumentoinnin opettamiseen liittyviä eri elementtejä haastateltavat pianonsoittoa opiskelevat korkeakouluopiskelijat itse tuovat esille. Samoin olen kiinnostunut tarkastelemaan mitä oppilaiden kokemuksista tulee esille; ovatko he kokeneet heidän ääntensä ja ajatustensa tulleen kuulluiksi, vai ovatko he kokeneet olleensa opettajan näkemyksen toteutuksen välineinä?

Oman kokemukseni perusteella monet klassisen musiikin opiskelijat — instrumentista riippumatta — eivät koe, että he voisivat kyseenalaistaa opettajan mielipiteitä tai pyytää perusteluja näille. Monet aiheesta kanssani keskustelleista opiskelijoista ovat sanoneet keskustelumme lomassa havahtuneensa siihen, etteivät he ole koskaan edes miettineet asiaa. Eli kokemuksia on todennäköisesti yhtä monta kuin opettaja-oppilas-yhdistelmiäkin.

Tutkielmassa käsitellään argumentoinnin opettamista peilaten sitä aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen argumentoinnista ja konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä.

Argumentoinnilla tarkoitetaan väitteiden sanallista perustelua, jonka tavoitteena on vakuuttaa vastapuoli. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ydinajatuksena on oppilaan osallistuminen tiedon hankintaan ja käsittelyyn aktiivisena toimijana (Tynjälä 1999, 37–38) (vrt. behaviorismi). Näitä apuna käyttäen analysoin haastattelun tuloksia aiemmin mainituista näkökulmista; millaisia asioita argumentoinnin opettamisesta nousee esiin, ja mitä ne kertovat argumentoinnin opetuksen tilanteesta annetussa kontekstissa?

Hypoteesini ennen haastattelun tulosten analysointia ovat, että mentorinen opetussuhde mahdollistaa argumentoinnin oppimista paremmin kuin perinteinen mestari-kisälli-opetussuhde. Ja että oppilaat eivät koe kovin luontevaksi tai helpoksi tunnilla argumentointia, mutta he olisivat kiinnostuneita siitä konseptina.

2 KIRJALLISUUS

2.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

2.1.1 Konstruktivistisen oppimiskäsityksen määrittely

Tässä luvussa avaan tutkielmani ensimmäisen keskeisen käsitteen sekä taustoitan sen eri suuntauksia ja ominaisuuksia. Lisään mukaan musiikkikontekstin esimerkkejä, kun se on mielekästä.

Päivi Tynjälä (1999) määrittelee konstruktivistisen oppimiskäsityksen niin, että se ei ole mikään yhtenäinen oppimisteoria, vaan tiedon olemusta käsittelevä paradigma, joka on levinnyt laajalle yhteiskunta- ja ihmistieteisiin. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on tietoteoreettisen paradigman ilmenemismuoto oppimisen tutkimuksessa ja pedagogiikassa. Sen eri suuntauksia yhdistää näkemys, jonka mukaan “se mitä kutsumme tiedoksi, ei voi olla koskaan tietäjästään riippumatonta objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamaa”. Konstruktivismin mukaan ei ole mahdollista saada objektiivista tietoa maailmasta suoraan yksilön havaintojen ja kokemusten kautta. (Tynjälä 1999, 37.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, havaintojen ja uuden tiedon tulkintaa aikaisempien tietojensa ja kokemustensa pohjalta. Oppija siis rakentaa jatkuvasti kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä, ja on aktiivisesti merkityksiä etsivä ja niitä rakentava toimija.

Oppimistilanteessa tietoa ei kopioida tarkasti, vaan oppija muodostaa omat merkityksensä vastaanotetulle tiedolle, poimii siitä merkityksellisimmät ja keskeisimmät asiat sekä tekee päätelmiä asioista, jotka kuuluvat yhteen. (Tynjälä 1999, 37–38.)

Konstruktivismin vertailukohteena voidaan pitää *behaviorismia*¹, joka on lähimpänä klassisen musiikin tyypillistä ja perinteistä mestari-kisälli-opetusasetelmaa, jossa oppilas on “tyhjä taulu” ja opettaja muovaa oppilaasta oman makunsa mukaisen muusikon. Behaviorismi perustuu ajatukseen ihmismielen (psyyyke) ja maailman

¹ Taustalla on John Locken 1600-luvulla esittämä ajatus oppijasta tyhjänä tauluna (tabula rasa), johon kokemukset (opettajan opetus) piirtävät jälkiä (Tynjälä 1999, 29).

(ulkopuolinen todellisuus) erillisyydestä, ulkoisesti havaittavan käyttäytymisen tarkkailuun, toivotun käytöksen vahvistamiseen (palkinto) ja ei-toivotun käytöksen heikentämiseen (rangaistus). (Tynjälä 1999, 29.)

Erona behaviorismiin, konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle ominaista on taas käsitys siitä, että jokaisella on ympäröivästä maailmasta oma tulkintansa tai kuvansa, joka ei koskaan vastaa täysin todellisuutta. Tarkkailu keskittyy behaviorismista poiketen ulkoisen käyttäytymisen lisäksi vahvasti henkilön psyykeen toiminnan tarkasteluun. Oppilas on itse aktiivisena osana oppimista sen sijaan, että ulkopuolelta asetetaan valmiit tavoitteet ja joko palkitaan toivotusta tai rangaistaan ei-toivotusta käytöksestä. (Tynjälä 1999.) Tämä oppimiskäsitys mahdollistaa oppilaalle sekä aktiivisemmän osallistumisen opetukseen että yksilöllisen ajatteluprosessin kehittymisen.

2.1.2 Yksilökonstruktivismi: Radikaali konstruktivismi ja kognitiivinen konstruktivismi

Konstruktivismi voidaan jakaa karkeasti kahteen pääsuuntaukseen:

yksilökonstruktivismiin ja *sosiaaliseen konstruktivismiin*. Yksilökonstruktivismia edustaa *radikaali* eli *kognitiivinen konstruktivismi*, sosiaalista konstruktivismia taas edustavat *sosiokulttuuriset lähestymistavat*, *symbolinen interaktionismi* ja *sosiaalinen konstruktivismi*. Käytän teoriapohjana Ernst von Glasersfeldin² kehittämää radikaalia konstruktivismia. Radikaali konstruktivismi pohjautuu Immanuel Kantin³ ja Jean Piaget'n⁴ ajatteluun ja sen johtavia hahmoja on ollut erityisesti yllä mainittu Ernst von Glasersfeld. (Tynjälä 1999, 39.)

² Ernst von Glasersfeld (1917–2010) oli saksalainen filosofi, professori ja tutkija, joka toimi ja eli Yhdysvalloissa. Hän kehitti radikaalia konstruktivismia, jonka ydinajatuksena on käsitys siitä, että yksilö ei voi saada ympäristöstään täysin objektiivista tietoa, koska tämän aikaisemmat kokemuksensa ja tietonsa ovat aina tulkinnassa läsnä vaikuttamassa. (DigiVis 2025.)

³ Immanuel Kant (1724–1804) oli preussilainen valistuksen ajan filosofi, jonka työllä epistemologiassa (tiedon tutkimista), etiikassa ja estetiikassa oli suuri vaikutus sitä seuranneeseen filosofiaan, erityisesti kantilaisuuteen ja idealismiin (Britannica 2025).

⁴ Jean Piaget (1896–1980) oli sveitsiläinen psykologi, joka teki ensimmäisenä tutkimusta lasten kehityskausista ja ymmärryksen kertymisestä. Häntä pidetään merkittävänä hahmona 1900-luvun kehityspsykologiassa. Piaget'n geneettisen epistemologian mukaan lapsen kehitys tapahtuu vaiheissa, ja tälle on luonnon asettama suuntaa antava aikataulu. Lapsen ajattelun on siis teorian mukaan oltava tietyllä kehitystasolla voidakseen käsittää tiettyjä asioita. (Britannica 2025.)

Termiä “radikaali konstruktivismi” käytetään puhuttaessa suuntauksesta filosofisena paradigmana (miten tietoa saadaan) ja termiä kognitiivinen konstruktivismi tarkasteltaessa oppimispsykologista tutkimusta (miten ihminen oppii). Radikaali konstruktivismi on Tynjälän mukaan saanut nimensä siitä, että se “...kieltää mahdollisuuden, että ihminen voisi todistaa jonkin tiedon täydellisesti vastaavan todellisuutta, koska havaintomme eivät ole “puhtaita”, vaan välissä on aina oma tulkintamme.” Vertailuna tästä poiketen *realistinen tietoteoria* taas “[...] kuvaa tiedon ja todellisuuden suhteen vastaavuutena eli korrespondenssina. Tietoa voidaan pitää “totena” silloin ja vain silloin, kun se vastaa objektiivista maailmaa”. (Tynjälä 1999, 39–40.)

Eli realistisen tietoteorian mukaan tiedon voisi sanoa olevan kuva tai heijastuma maailmasta. Siinä missä realistisen näkemyksen mukaan tieto vastaa todellisuutta, konstruktivistisen näkemyksen mukaan tieto on jotain, joka sopii todellisuuteen olematta kopio siitä. (Tynjälä 1999, 39–40.)

Radikaali konstruktivismi edustaa *pragmatistista totuusteoriaa*, jonka mukaan tiedon totuudellisuus testataan käytännössä. Jos tietomme osoittautuu käyttökelpoiseksi, relevantiksi ja elinkelpoiseksi sekä auttaa tällä tavoin meitä toimimaan ympäristössämme, sitä voidaan pitää totena. Jos tieto ei palvele tätä tarkoitusta, siitä tulee kyseenalaista, hyödytöntä ja epäluotettavaa. Yksilöllisesti konstruoituja eli muodostettuja tai rakennettuja perspektiivejä voidaankin arvioida sen suhteen, miten ne sopivat yhteen yleisesti hyväksytyjen kulttuuristen normien kanssa. (Tynjälä 1999, 40–41.) Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi oman musiikillisen käsityksen vertaamista ja heijastelemista esitystraditioihin. Jos nämä ovat keskenään merkittävästi ristiriidassa, on todennäköisesti aiheellista tarkastella omaa käsitystään eri näkökulmasta.

Aiemmin mainittiin, että radikaalin konstruktivismin oppimispsykologista suuntausta kutsutaan usein myös *kognitiiviseksi konstruktivismiksi*. Sen mukaan “kognitiivinen toimintamme pyrkii luomaan järjestystä muuten epämääräiselle ja hahmottomalle kokemusvirralle” eli luomaan *skeemoja*. Mahdollisuudet järjestellä uusia havaintoja ja kokemuksia määräytyvät aiempien konstruktioiden perusteella, koska “uudet havainnot ja informaatio tulkitaan aina aikaisempien tietojen ja uskomusten pohjalta” Kognitiivisen konstruktivismin keskeisimmät käsitteet ovat *skeema*, *assimilaatio* ja *akkommodaatio*. (Tynjälä 1999, 41–42.)

Skeemalla tarkoitetaan tietorakennetta, jonka pohjalta yksilö jäsentee ja tulkitsee havaintojaan maailmasta. Ilman skeemojen muodostumista havaintomme maailmasta olisivat vain jäsentymätöntä informaatiomassaa. Ne eivät ole pysyviä synnynnäisiä rakenteita, vaan kokemuksen myötä muotoutuvia ja muuttuvia. Tarkemmin sanottuna skeemat ovat eräänlaisia sisäisiä malleja siitä, mitä eri asiat sisältävät, miten ne toimivat ja miten tapahtumat etenevät. (Tynjälä 1999, 41–42.) Esimerkiksi soittotunnille mentäessä toimitaan muodostuneen “soittotunnin skeeman” mukaisesti: soitetaan läksyt läpi ja opettaja kommentoi, minkä jälkeen käydään harjoiteltavat asiat läpi ja edetään mahdollisesti seuraavaan kappaleeseen, kunnes tunti loppuu.

Assimilaatio (sulauttaminen) on uuden tiedon tai havainnon liittämistä aiemmin tiedettyyn, eli aiheen skeemaan (Tynjälä 1999, 42). Esimerkiksi soittotunnilla tunnin rakenteeseen voidaan assimiloida uusi osuus, kun tunnilla ryhdytään soittamaan lopuksi nelikätisiä kappaleita prima vistana. Tällöin tunnin rakenne pysyy kutakuinkin samana, mutta mukaan lisätään uusi elementti.

Akkommodaatiosta (mukauttamisesta) voidaan puhua, jos esimerkiksi soittotunnin rakenne muuttuu totutusta merkittävästi (Tynjälä 1999, 42). Esimerkiksi uusi läksy saatetaan jättää kotiin harjoiteltavaksi sen sijaan, että uusi harjoiteltava jakso käytäisiin yhdessä läpi tunnilla. Tästä seuraa sekä soittotunnin että kotiharjoittelun skeemojen päivittyminen, kun aikaisemmin tunnilla tehty harjoittelu jää oppilaalle itselleen kotiin tehtäväksi.

2.2 ARGUMENTOINTI

2.2.1 Argumentoinnin historiaa

Käyn tässä luvussa läpi argumentoinnin historiaa antiikin ajoilta keskiajan ja renessanssin kautta nykypäivään. Erityisesti antiikin Kreikasta kerron enemmän, sillä siellä argumentaatio oli keskeisessä kulttuurillisessa roolissa, ja keskiaika ja renessanssi juontavat molemmat juurensa antiikin ajoista asti.

Antiikin Kreikassa käytettiin niin sanottua “dialektista taitoa” kaikista korkeimman älyllisen opetuksen ja tutkimuksen tapana. Tämä dialektinen taito sisälsi piirteitä

keskustelusta, debatista (väittelystä), argumentaatiosta ja loogisesta päättelystä. Ajatus siitä, että ajattelu on “sisäistettyä puhetta, ihmisen keskustelua itsensä kanssa”, periytyy antiikin kreikkalaisilta asti. Antiikin Kreikassa eläneen oppineen ja kyvykkään vapaan miehen ihanteeseen kuului kaunopuheisuuden ja nokkelan väittelyn hallinta, ja kyky puolustaa argumenttejaan yleisön edessä menestyksekkäästi nähtiin julkisen toiminnan ennakkoehtona. Tunnetuin erityismuoto kreikkalaisesta opetusdialektiikasta oli filosofi Sokrateen käyttämä kyselevä kumoaminen, jossa alkuperäisen väitteen esittänyt keskustelukumppani johdatetaan kysymys-vastaus-menetelmällä havaitsemaan oman väitteensä puutteellisuus tai ristiriitaisuus. (Kurki & Tomperi 2011, 28.)

Erityinen jaottelu dialektiikan käytön suhteen syntyi niin sanottujen sofistien ja filosofien välille; sofistit, kuten Protagoras Abderalainen⁵, halusivat opettaa oppilaansa taitaviksi väittelijöiksi tilanteessa kuin tilanteessa, ja he asettivat kasvatuksen tavoitteeksi kaksi ihannetta: retoriikan⁶ ihanne oli “puhuja” ja dialektiikan⁷ “väittelijä. Filosoifeista esimerkiksi Sokrates, Platon ja Aristoteles “yhdistivät dialektiikan totuuden etsintään” ja dialektiikka oli heille menetelmä totuuden selvittämiseen, olihan erityisesti Platonin mielestä totuus luonteeltaan ikuista ja pysyvää. Sofistit taas opettivat oppilaitaan puhumaan mahdollisimman vakuuttavasti, niin suostuttelevasti kuin toisinaan jopa harhauttavastikin. (Kurki & Tomperi 2011, 29—31.) Kurki ja Tomperi toteavat, että ehkä Platonin sofisteihin kohdistetuista relativismin⁸ syytöksistä huolimatta nykyaikana voi ajatella, että:

[...] ehkä he [sofistit] tahtoivat korostaa, että ihmisten maailmassa, sosiaalisessa todellisuudessa, ei ole olemassa mitään objektiivista, ikuista ja yleispätevää totuuden lähdeä, vaan olemme riippuvaisia erilaisten merkitysten, näkökulmien ja väitteiden vertailusta. Ihmiset ymmärtävät todellisuuden eri tavoin, eikä ole keinoa päästä tarkastelemaan maailmaa näiden erilaisten näkökulmien yläpuolelta. Toinen ei ole välttämättä oikeammassa kuin toinen, joten on ryhdyttävä vertailemaan ja tutkimaan näkemysten vahvuuksia ja heikkouksia. Ajatus antaa hyvän pohjan väittelyllä opetus- ja tutkimusmenetelmänä. (Kurki & Tomperi 2011, 29–30.)

⁵ Ensimmäinen *sofistiksi* nimitetty opettaja, joskus kutsuttu kunnianimellä “väittelyn isä” (Kurki & Tomperi 2011, 29).

⁶Retoriikka tarkoitti yleisöön vaikuttavaa puhetta, jossa vertaukset, kuvallinen ilmaisu ja runollinen kaunopuheisuus olivat tärkeässä asemassa” (Kurki & Tomperi 2011, 30).

⁷ kts. Ylempää “dialektinen taito”

⁸ relativismissa asioiden totuudenmukaisuuden tai eettisyyden nähdään olevan tilanneriippuvaisia.

Platon ja Aristoteles olivat pitkälti samaa mieltä dialektiikan käytöstä, mutta retoriikan keinoihin he suhtautuivat eriävästi; Platon torjui suostuttelevan puheen käytön, kun taas Aristoteles suhtautui myötämielisemmin puhetaitoa ja vakuuttamisen käytännön keinoja kohtaan. Aristoteles arvosti myös “käytännöllistä järkeilyä, joka ei tavoitellut ikuisia totuuksia, vaan auttoi tilannesidonnaisten ratkaisujen tekemisessä”. (Kurki & Tomperi 2011, 32.)

Aristoteles nimesikin kolme puheen vaikuttavia keinoja, jotka ovat kreikankielisissä muodoissaan nykyäänkin käytössä; *logos*, *ethos* ja *pathos*. *Logosta* käytettäessä puhujan tulee tarjottava riittävästi todistusaineistoa, uskottavia tosiseikkoja, kestäviä perusteita ja johdonmukaista argumentaatiota, *ethosta*, kun käytettäessä puhujan on esitettävä asiansa varmallalla ja luontevalla tavalla ja annettava itsestään myönteinen — hyveellinen, kuten antiikin ajattelijat sanoivat – vaikutelma yleisölle, ja *pathosta* käytettäessä puhujan on vaikutettava tunteisiin ja voitettava niin kuulijoiden kiinnostus kuin myötämieli esittämänsä asian puolelle. (Kurki & Tomperi 2011, 33.)

Keskiajalla opillinen sivistys perustui opettuihin seitsemään “vapaaseen taitoon ja taiteeseen⁹”, joiden nimitys “vapaina” kumpusi antiikin ajan kulttuurista.

Keskiaikaisissa luostari- ja katedraalikouluissa opiskeltiin ensin kolmea seitsemästä taidosta; grammatiikkaa¹⁰, dialektiikkaa¹¹ ja retoriikkaa¹². Edellä mainittujen niin sanottujen yleisten ajattelun ja kielten taitojen jälkeen tulivat loput neljä — kaikki matematiikkaan liittyvää — taitoa; aritmetiikka, geometria, musiikki ja astronomia. Nämä taidot toimivat pohjustuksena yliopistoissa opiskeltaville lain, lääketieteen, filosofian ja teologian korkeimmille opinnoille. (Kurki & Tomperi 2011, 35.)

Korkeimmassa opetuksessa keskityttiin keskiajalla nimenomaan dialektiikkaan, retoriikka jäi pappiskoulutusta lukuun ottamatta vähemmälle¹³. Yleiseksi opetusmenetelmäksi nousi erityisesti yhdistelmä luennointia, keskustelua ja väittelyä, jotka lopulta muodostuttuaan täsmällisemmiksi ja kaavamaisemmiksi muodostivat tutkimuksen ja loogisen ajattelun harjaannuttamisen perusmenetelmän keskiajan katolisessa skolastiikassa. (Kurki & Tomperi 2011, 35–36.)

⁹ lat. Septem artes liberales

¹⁰ kieltä ja kirjallisuutta

¹¹ myöh. logiikkaa

¹² puhetaitoa

¹³ Pappien ajateltiin tarvitsevan puhetaitoa saarnoissaan (Kurki & Tomperi 2011, 36).

Suullisilla disputaatioilla¹⁴ oli keskeinen asema 1100-luvulta lähtien syntyneissä eurooppalaisissa yliopistoissa. Kurki ja Tomperi kertovatkin väittelyn ”olleen ehkä vaikutusvaltaisin opetusmenetelmä korkeimmassa opetuksessa 1600-luvulle saakka”. Näistä 1800-luvulle asti jatkuneesta väittelytilaisuuksien ja väitöskirjojen järjestelmästä¹⁵ on jäljellä ainoana väittelymuotoisena tutkintoaskelmana nykyinen yliopistollinen tohtorinväitös. (Kurki & Tomperi 2011, 36.)

Renessanssin aikana antiikin auktoriteetit ja ihanteet nousivat uudestaan arvostuksen piiriin, minkä seurauksena heräsi uusi arvostus kieltä, dialektiikkaa ja retoriikkaa kohtaan. Muutos oli havaittavissa niinkin varhain kuin varhaisrenessanssissa 1300-luvulla Italian niemimaalla. Myös täysrenessanssin ihmisihanteesta päivittyi antiikin ihmisihannetta muistuttava: ihanteesta erimerkkejä löytyi henkeivistä ja humoristisista oppaista, kuten Baldassare Castiglionen *Hovimies* –teoksesta (1528) Tämä hovimieshahmo oli ”parhaimmillaan sulavakäyttöksinen diplomaatti mutta silti terävä-älyinen sanankäyttäjä, jonka tuli osata puhua niin viihdyttääkseen (lat. Delectare), liikuttaakseen (movere) kuin opettaakseen (docere)”. Edellä mainitun kaltaiset oppaat toimivat esimerkkinä siitä, että retoriikka lähentyi poetiikkaan, jossa tavoiteltiin antiikin ajoilta lähtöisin olevaa viihdyttävän ja hyödyllisen esitystavan yhdistämistä. (Kurki & Tomperi 2011, 37–38.)

Katolista kirkkoa ja skolastiikkaa, joista jälkimmäisen koettiin taantuneen ”elämästä vieraantuneiksi loogisiksi ajatusharjoituksiksi”, kritisoivat sekä humanistit, että reformaattorit. Reformaattorit kuten Martti Luther esittivät vaatimuksensa kiistelevien teesien muodossa. Ajan tapaan kuului muiden oppineiden haastaminen julkisiin väittelyihin, mutta kirjapainon tultua yleisemmäksi kyseinen toiminta muuttui lähinnä kirjalliseksi. (Kurki & Tomperi 2011, 37–38.)

Retoriikka alkoi menettää asemaansa opetettavana aineena ja lähes katosikin 1500-luvulla vakavan tieteen ja koulutuksen piiristä, kun siitä tuli tieteen näkökulmasta tarpeetonta kielikuvien koristeellisuutta. Esimerkiksi Petrus Ramus¹⁶ kytki vaikutusvaltaisessa tutkielmassaan *Dialectique* (1555) dialektiikan ja formaalin logiikan lopullisesti yhteen jättäen retoriikan osaksi ainoastaan ilmaisun tyylin ja kielellisen taidokkuuden tutkimuksen. Silloin, kun retoriikkaa opetettiin, tapahtui se usein juuri

¹⁴ Väittelyillä

¹⁵ Keskiajalla tutkintoportaiden rakenne muodostui dispuutiikäytännöstä aina harjoitus- ja tutkintoväitöksistä tohtorin- ja virkaväitökseen asti (Kurki & Tomperi 2011, 36).

¹⁶ ranskalainen renessanssifilosofi, humanisti, loogikko ja koulutuksen uudistaja (Britannica 2025).

poetiikan ja kirjallisuustieteen rinnalta sekä klassisen filologian opinnoista. (Kurki & Tomperi 2011, 37.)

Uuden ajan tieteessä ihanteeksi nousivat empiirisesti varma tai ilmeinen ja matemaattisesti todistettu tieto, ja 1600-luvulta alkaen “tiedemiehet ja filosofit halusivat korvata renessanssihumanismille ominaisen hetkeen ja tilanteeseen sitoutuneen käytännöllisen järjen yleispätevällä tiedolla ja teorialla”. Tämä tarkoitti, että toiminnallinen puhekyky ja “tilannetajuinen puhetaito menettivät keskeisen asemansa, joka niillä oli ollut antiikin Kreikan ja Rooman kulttuurissa ja renessanssin humanismissa”. Toisin sanoen juuri dialektiikka ja retoriikka – jotka olivat kehittyneet koulumaan ajattelun ja ilmaisun taitoja - menettivät suuren osan koulutuksellisesta ja sivistyksellisestä merkityksestään. Siirryttiin sisälukutaidon ja kirjallisen opetuksen aikakaudelle, jossa kirjoista oppiminen nousi suullista harjoittelua tärkeämmäksi. (Kurki & Tomperi 2011, 38–40.)

Katolisen kirkon puolustusasema sekä sen uudistajia että luonnontiedettä kohtaan synnytti suuren määrän opillisia ja oikeudellisia väittelyitä vastareformaation ja inkvisition puitteissa. 1534 Ignatius Loyolan perustama - ja vastareformaatioon läheisesti liittynyt – jesuiittaveljeskunta säilytti väittelytaitojen aseman opetusperinteessään, jossa opetusdebattien konsepti on säilynyt nykypäivään asti, jopa 1900-luvulla, kun menetelmä muuten “uinui” modernissa koululaitoksessa. (Kurki & Tomperi 2011, 40.)

Nykyaikana on kiinnostavaa tarkastella argumentoinnin historiaa takaperin, kuten, että väittelyn ja retoriikan aseman heikkenemisen syitä opetuksessa ja sivistyksen osana olivat opillisuuden kirjallistuminen, uuden luonnontieteen ja matematiikan kehitys ja antiikin ihanteiden hiipuminen. Poikkeuksina pappisura, juristin toimi ja politiikka, joissa kaikissa puhe- ja väittelytaitoja edelleen tarvittiin sekä julkisessa toiminnassa että koulutuksessa. Puhetaidon rooli oli väittelyä isompi teologisessa koulutuksessa, lukuun ottamatta jesuiittoja. Lakikouluissa väittelyharjoitteet olivat suosittuja, mutta lakikokoelmien muututtua yksityiskohtaisemmiksi ja rikosten tutkintakäytäntöjen tultua tieteellisemmiksi, lisääntyivät oikeuskäsittelyn formalistiset piirteet ja puhetaidon käytölle jäi aina vain vähemmän tilaa. (Kurki & Tomperi 2011, 40–41.)

Parlamentaarinen politiikka sekä hallinnon ja yhteiskuntaelämän demokratisoituminen ovat toimineet modernina aikana ilmeisimpinä kenttinä puhe- ja väittelytaidoille. Julkisen keskustelun foorumien ja viestinnän kehityksen tarjoamista olosuhteiden

otollisuudesta huolimatta puhe- ja väittelytaidon arvostus on yllättävän vähäistä verrattaessa antiikin Kreikan ja Rooman kulttuureihin. Siksi nykyisessäkin retoriikan tutkimuksessa ja opetuksessa nojataan edelleen antiikin auktoireihin, sillä he “hioivat puhetaidon teorian kirkkaaksi ja teräväksi kuin timantti, unohtamatta silti, että elämä on aina monimutkaisempi ilmiö kuin paraskaan teoria. [...] Antiikin aikana puheopissa oltiin lähellä [taidon] absoluuttista tasoa”. Kirjallinen ilmaisumuoto on vahvistunut suullisen kustannuksella, erityisesti tieteessä, oikeudenkäytössä, hallinnossa ja politiikassa nimenomaan kirjallisesta argumentoinnista on tullut ensisijaista. Puhetaidon mahdollisuuksien ja areenojen laajentuminen – antiikin aikaisiin verrattuna – ei kaikesta huolimatta ole johtanut kaunopuheisuuden ja väittelytaidon kukoistamiseen. (Kurki & Tomperi 2011, 41–42.)

Vasta 1950-luvulta alkaen ns. uusi retoriikan ja argumentaatiotutkimuksen nousu toi huomion takaisin argumentaation todellisiin käytäntöihin ja “haastoi muodollisen logiikan ylivalan”. 1950-luvulta alkaen nähtiin myös vuosikymmenien mittaan vähittäinen väittelyn paluu opetuksen arkeen ja erityisesti 1980- ja 1990-luvuilla nähtiin “opetusväittelyiden ja väittelyharrastuksen uusi tuleminen maailmalla”. (Kurki & Tomperi 2011, 41–43.)

2.2.2 Mitä on argumentointi?

Argumentointi on väitteiden perustelemista, jonka tavoitteena on vakuuttaa vastapuoli argumentin voimasta. Hyvä argumentti sisältää “paikkansapitävien ja asiaankuuluvien tosiasiaväitteiden ohella pätevät ja johdonmukaiset yhteydet väitteiden ja perusteiden välillä”. (Kurki & Tomperi 2011, 47.) Hyvä argumentointi edellyttää siis ymmärrystä puhutusta aiheesta ja kykyä löytää asiayhteyksiä. Mitä muuta argumentoinnin taito vaatii? Argumentointiin liittyviä keskeisiä aiheita ovat kriittinen ajattelu, retoriikan eri vaikutuskeinot, argumentin elementit, argumentoinnin uskottavuus sekä argumentointiin liittyvät virheet ja harhapäätelmät (mt.; Kakkuri-Knuutila 1998). Avaan näitä aiheita tässä alaluvussa.

Ensinnäkin argumentointi edellyttää kriittistä ajattelua. Nimi voisi viitata kielteiseen, torjuvaan tai tuhoavaan ajatteluun, mutta tässä yhteydessä tarkoitetaan päinvastoin kohdetta huolellisesti tarkastelevaa, erittelevää ja arvioivaa lähestymistä. Ensin ajattelun

aihe on “kohdattava monipuolisesti, jotta siitä saadaan kattava käsitys, ja vasta ymmärtämisen jälkeen voidaan arvioida ja päätyä yhtä hyvin joko myönteisiin tai kielteisiin arvostelmiin”. (Kurki & Tomperi 2011, 14.) On siis tärkeää pitää omat ennakko-oletukset hallinnassa, jotta voi pysyä avoimena uusille näkökulmille ja keskittyä ensin aiheen ymmärtämiseen. Tämä on edellytyksenä sille, että asioiden tarkastelu voi johtaa uskottavaan ja luotettavaan lopputulokseen.

Voitaisiin jopa sanoa, että “kriittinen ajattelu on skeptisyyden arvostelukykyistä käyttämistä.” Skeptisyydellä tarkoitetaan asioiden asettamista kysymysten kohteeksi ja arvostelmista pidättäytymistä ennen syvempää asiaan perehtymistä. Kriittisen ajattelun kehittyminen tarkoittaa “lisääntyvää ymmärrystä ja taitoa kyseenalaistaa oletuksia, väitteitä, katsomuksia ja ilmiöitä taitavalla ja tarkoituksenmukaisella tavalla”. (Kurki & Tomperi 2011, 15.) Matthew Lipman määritteli kriittisen ajattelun seuraavalla tavalla:

“... kriittinen ajattelu on ajattelua, joka 1) edesauttaa arvostelmien muodostamista, koska se 2) tukeutuu arvostelukriteereihin, 3) on itseään korjaavaa sekä 4) kontekstiherkkää” (Kurki & Tomperi 2011, 15).

Kuten aiemmassa historiakatsauksessa todettiin, antiikin ajattelijat katsoivat vaikutuksen kuulijakuntaan syntyvän kolmen tason tai syyn kautta. Näitä Aristoteleen nimeämiä retoriikan vaikutuskeinojen¹⁷ lajeja ovat:

- Logos = argumentin asiasisältö
- Ethos = puhujan uskottavuus
- Pathos = yleisön tunnetila

Millaisista elementeistä argumentti sitten voi koostua? Usein argumentin elementtien erittelyyn käytetään Stephen Toulminin argumentaatioteoriaa, jonka mukaan elementit voi luokitella: väitteet, ensiperusteet, oikeutukset, taustatuki, laatumääreet tai tarkennukset sekä torjunnat tai vastaiskut (Kurki & Tomperi 2011, 52).

Useimmiten argumentoinnin uskottavuus on pitkälti esittäjän uskottavuutta.

Argumentoinnin uskottavuuteen vaikuttavista tekijöistä on tehty paljon tutkimusta sekä juuri tutkimuksiin perustuva Rieken ja Sillarsin tekemä yhteenveto tekijöistä, jotka lisäävät argumentin uskottavuutta vastaanottajien mielessä. (Kurki & Tomperi 2011, 70.)

¹⁷ kts. tarkemmat määritelmät luku 2.2.1

Uskottavuutta lisääviä tekijöitä ovat mm: puhujan maine ja fyysinen viehättävyys, miehet uskottavampia kuin naiset ja viehättävä nainen uskottavampi kuin vähemmän viehättävä mies, toisten ihmisten hyväksyntä ja hyvämaineisen henkilön tuki puhujalle, luotettava todistusaineisto, viitattujen lähteiden auktoriteetin määrä, sujuva esitystapa ja oikeakielisyys. Uskottavuutta tämän saman yhteenvedon mukaan vähentää: kaikkien yllä mainittujen asioiden puute, esityksen epäjärjestys ja puhujan hyökkäävä esiintyminen. (Kurki & Tomperi 2011, 70–71.)

Argumentointiin liittyy usein niin sanottuja virheitä ja harhapäätelmiä, kuten harhaanjohtavuutta, virheellisiä päättelyketjuja, epärelevantteja perusteita ja epätosia uskomuksia, epäuskottavia yleistyksiä, vääriä analogioita, asiaankuulumattomiin esimerkkeihin vetoamista sekä auktoriteettien mielipiteisiin nojaamista näitä kyseenalaistamatta (Kurki & Tomperi 2011, 60–61).

2.2.3 Miksi argumentoida?

Missä yhteydessä argumentointia saattaa joutua käyttämään tai missä sen käytöstä olisi hyötyä? Kuten aiemmin mainittiin luvussa 2.2.1 antiikin historia, argumentoinnin juuret yltävän aina antiikin kreikkaan asti, jossa sitä pidettiin yhtenä tärkeimmistä, ellei jopa tärkeimpänä ajattelun kehittämisen metodina. Ajattelun ajateltiin olevan keskustelua itsensä kanssa, ja keskustelemalla muiden kanssa omaa ajatteluaan oli mahdollista kehittää. (Kurki & Tomperi 2011, 28.) Antiikin aikaiset filosofit, kuten Platon, näkivät samaan aikaan keskustelevan ja väittelevän ajattelun, eli dialektiikan, olevan väline totuuden etsintään, minkä voi nähdä tänäkin päivänä olevan perusteltu näkökulma (mts. 31). Dialektiikan piirteisiin lukeutui mm. juuri tutkielmani ydinkäsite argumentaatio, jonka tavoitteeksi voi Platonin totuuskäsityksen valossa nähdä mahdollisimman totuudenmukaisen päätelmän saavuttamisen. Oman ajattelun ja henkilön päänsisäisen argumentaation pyrkiessä antiikin ilmaisun mukaan “hyveellisesti” tai rehellisesti totuutta kohti, on yksilön pyrittävä pysymään avoimena myös omalle virheellisyydelleen ja puutteellisuudelleen. Vain näin voi päästä lähemmäs objektiivisempaa “totuutta”.

Jos taas haluaa lähestyä argumentointia Kurjen ja Tomperin sanallistamasta antiikin ajan sofistisesta näkökulmasta (Kurki & Tomperi 2011, 29–30), voi löytää yllättävän yhteyden radikaaliin konstruktivismiin, jossa myös nähtiin objektiivisten ja täysin totuudenmukaisten havaintojen tekemisen olevan mahdotonta, koska tiellä on aina yksilön oma tulkinta ja aiemmat kokemukset. Molemmat, sofismi ja radikaali konstruktivismi ovat siis avoimia tiedon tilanne- ja kokemussidonnaisuudelle, mihin vedoten on mielestäni perusteltua ja hyödyllistä käyttää argumentointia opetusvälineenä myös soitonopetuksessa. Sofismiin ja radikaaliin konstruktivismiin vedoten, sen kummemmin opettajalla kuin oppilaalla ei voi olla objektiivista faktatietoa maailmasta, joten molempien osapuolten näkemysten ja argumenttien heikkouksia ja vahvuuksia tulisi tarkastella, jotta voidaan tulla lopputulokseen “oikeammasta” argumentista.

Nykypäivän opetuskirjallisuudessa esiintyy joskus yksinkertaistava vastakkainasettelu “dialogin” ja “debatin” välillä. Niin sanotun dialogiopetuksen ja humanistisesti tulkitun yhteiskunnallisen oppimisen vastakohtaksi nimetään väittely. Dialogi määritetään avoimeksi toimintamuodoksi, joka etsii yhteisymmärrystä ja totuutta, kannustaa kuuntelemaan sekä tukee erilaisuuden ymmärtämistä ja suvaitsevaisuutta. Debattia taas kuvaillaan suljettuun lopputulokseen pyrkivänä kamppailuna, joka ruokkii vastakkainasettelua ja kilpailumieltä sekä on totuudesta välittämätöntä. Kurjen ja Tomperin mukaan “tällaisen karikatyyrin rakentaminen on opetusmenetelmien käytännön soveltamisen kannalta paitsi epähistoriallista, myös harhaanjohtavaa”. Epähistoriallisuus korostuu erityisesti silloin, kun dialogiopetus rinnastetaan “sokraattiseen dialogiin”, varsinkin kun ottaa huomioon, että sokraattinen dialogi on yksi väittelyopetuksen juurista. Sokraattinen dialogi muistuttaakin enemmän väittelyä kysymys-vastaus-rakenteeltaan kuin joitakin nykyisiä humanistisia ajatuksia opetuksen dialogisuudesta. (Kurki & Tomperi 2011, 123–124.)

Mitä tavoitteita väittelyllä sitten on opetuksellisesti? Kurki ja Tomperi nimeävät motivoinnin, pohjatietojen kokoamisen ja tiedonhankinnan taidot valmisteluvaiheessa, eri näkökulmien havaitsemisen ja toisten näkökulmiin asettumisen, argumenttien analyysin ja niiden heikkouksien havaitsemisen, myös omassa ajattelussa. Samoin he nimesivät ajattelu-, argumentaatio-, puhe-, esiintymis-, kuuntelu- ja keskustelutaitojen kehittymisen. Tavoitteissa ei heidän mukaansa ole mitään vastakkaista dialogiselle opetusajattelulle tai sen menetelmille. Päinvastoin; “Laajemmassa katsannossa dialogi ja väittely sopivat yhteen ja täydentävät toisiaan.” (Kurki & Tomperi 2011, 124.)

Adelino Cattani (2006) esittelee viisi eri väittelymallia¹⁸, joista jokaista kuvastaa jokin metafora tai niiden yhdistelmä (Kurki & Tomperi 2011, 48). Keskeisin tutkielmani aiheelle näistä viidestä on rakentava metafora, jolle keskeistä on keskustelu.

Esimerkkejä näistä keskusteluista ovat opettajan ja oppilaan väliset keskustelut, informaation etsiminen ja molemminpuolinen ymmärryksen rakentaminen. Perustana on luottamuksellinen, jopa toverillinen, suhde keskustelijoiden välillä. Keskustelujen tavoite on ”arvostaa väitettä ja myös synnyttää ”käännynnäisiä”, eli mahdollistaa mielipiteen muuttaminen. Lopputuloksena väite tarkentuu ja vahvistuu, syntyy yksimielisyys”. (Kurki & Tomperi 2011, 50.)

Rakentavan metaforan käsitteellä on nähdäkseni yhteys siihen, mistä puhuin aikaisemmin johdantoluvussa käsitteellä ”mentorinen opetussuhde”. Sekä rakentavan metaforan, että mainitsemani ”mentorisen opetussuhteen” tavoitteena ovat mukana kulkevan ja yhdessä ymmärrystä rakentavan opetussuhteen myötä löytyvät ratkaisut. Keskustelua oppilaan ja opettajan välillä voi siis perustellusti kutsua argumentoinniksi, eikä sen tarvitse olla riidanhaluista tai provosoivaa. Molemmat yllä mainitut menetelmät, väittelymalli ”rakentava metafora” ja debatti opetusmenetelmänä kannustavat keskustelemaan ja argumentteja vertailemaan opetustoimintaan.

¹⁸ Väittelymallien metaforat: sotaisa metafora (väittelemine on taistelemista), kaupallinen metafora (väittelemine on kaupantekoa), viihteellis-urheilullinen metafora (väittely on leikkiä ja peliä), tutkiva metafora (väittelemine on yhteistä tutkimusmatkaa), rakentava metafora (väittelemine on rakentamista) (Kurki & Tomperi 2011, 48).

3 TUTKIMUSASETELMA

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävänä oli selvittää haastatteleamalla, toteutuuko argumentoinnin opettaminen korkeakoulun pianonsoiton opetustilanteissa. Kiinnostus kohdistui mm siihen; millaisia asioita soittotunneilla tehdään argumentoinnin mahdollistamiseksi tai mitkä asiat vaikeuttavat tämän toteutumista. Tutkielmassa hyödynnettiin kirjallisuutta konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä ja argumentoinnista, sekä heijasteltiin haastattelusta saatuja vastauksia kirjallisuuden tarjoamiin näkökulmiin.

Tutkielman osana oli kvalitatiivinen haastattelututkimus, tässä tapauksessa puolistrukturoitu teemahaastattelu (Hirsjärvi; Hurme 2000, 47). Haastateltavana toimi pieni fokusryhmä (3 henkeä) pianonsoittoa viimeisen kolmen vuoden aikana opiskelleita henkilöitä. Heille avattiin ennen haastattelua tutkimuksessa käytetty määritelmä argumentoinnista ja selvitys siitä, mitä sillä tässä kontekstissa tarkoitetaan, sekä lista kysymyksiä (haastattelurunko, liite tutkielman lopussa) ajatusten herättelyyn. Tämän valossa haastateltaville lähetettiin etukäteen myös varsinaiset tutkimuskysymykset:

1. Kuinka argumentoinnin opettaminen toteutuu pianotunneillasi?
2. Miten opettajasi suhtautuu argumentointiin tunneillasi?

Päädyin näihin kysymyksiin siksi, että halusin rajata huomion erityisesti opettajan toimintaan tunneilla. Keskiössä olivat opettajan toimet toivotun toiminnan puolesta, sekä hänen suhtautumisensa oppilaaseen. Opettajan reaktiot oppilasta kohtaan ovat subjektiivisia kokemuksia oppilaan näkökulmasta, mutta koin silti tarkoituksenmukaiseksi kysyä oppilaan kokemuksia niistä.

3.2 Tutkimusmenetelmät

Toteutin tutkielman laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena, jonka menetelmiä ovat ryhmähaastattelu, puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu ja kirjallisuuskatsaus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita haastateltavien klassisen pianon korkeakouluopiskelijoiden omista kokemuksista, ajatuksista ja tulkinnoista painottamalla mitä- ja miten-kysymyksiä (Juhila 2021). Toteutin tutkimuksen laadullisena, koska se sopi hyvin tutkimusaiheeseen, jossa suositaan kvalitatiivista aineistoa ja jota ei muokata ensisijaisesti numeeriseen muotoon, sekä jossa tuloksia ei voi irrottaa kontekstistaan. Samoin sekä keskittyminen toimintaan että subjektiivisuuden arvostaminen olivat keskeisiä tutkimukselle. Nämä edellä mainitut tekijät ovat laadullisen tutkimuksen ominaispiirteitä. (mt. 2021.)

Päätin haastatella yhden henkilön sijasta kolmen hengen fokusryhmää, koska silloin ryhmässä haastateltavat pääsisivät keskustelemaan ja pallotelemaan ajatuksiaan aiheesta, jota tässä tapauksessa he eivät välttämättä ole arjessaan aktiivisesti ajatelleet. Tämä voi rikastuttaa vastausten laatua ja monipuolisuutta, koska haastateltavien on mahdollista saada ideoita ja uusia näkökulmia kysymyksiin ja keskustelunaiheisiin reaaliajassa toisiltaan (Hyvärinen; Suoninen & Vuori, 2021).

Tämä johtaa käsitteeseen puolistrukturoitu haastattelu, jossa kysymykset päätetään etukäteen ja esitetään kutakuinkin suunnitellussa muodossa, mutta vastaaminen tapahtui kunkin haluamalla tavalla. Vaikka haastattelijan rooli on pienempi täysin strukturoituun haastatteluun verrattuna, "tarkat kysymykset ovat toki paikallaan silloin, kun tavoitteena on saada asiantuntijahaastattelun tapaan esiin faktoja siitä mitä on tapahtunut tai mitä on meneillään, jotta haastateltavat eivät vain juttele mukavia aiheen vierestä". (Hyvärinen; Suoninen & Vuori, 2021.)

Puolistrukturoidusta haastattelusta käytetään myös termiä teemahaastattelu, jonka nimi kertoo osuvasti siitä, että kaikista oleellisinta on se, että haastattelu etenee yksityiskohtaisten kysymysten sijaan tiettyjen keskeisten teemojen varassa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Tämän tutkielman kontekstissa se tarkoittaa sitä, että keskustelua käydään argumentoinnin opettamisen teeman ympärillä, mutta haastateltavat pystyvät itse vaikuttamaan siihen, mistä näkökulmista he tarkalleen haluavat käydä keskustelua.

Teemahaastattelussa etuna on siis keskustelun vapaa muoto, jossa haastateltavat saattavat tuoda keskusteluun esille yllättäviäkin asioita, joita haastattelija ei ehkä ole

voinut ennakoida, ja näin on mahdollista saada rikkaampi haastattelumateriaali, kuin pelkillä haastattelijan listamaisilla kysymyksillä olisi saavutettu. Kysymysten vapaa muotoilu ja keskustelun vapaa muoto myös mahdollistavat sen, että haastattelijan on mahdollista luontevasti lisätä täydentäviä kysymyksiä keskustelun lähtiessä sivuraiteille. (Hyvärinen; Suoninen & Vuori, 2021.)

Kirjallisuuskatsaus on osa tutkielmaani siten, että nojaan haastattelutuloksien analysoinnissa lukemaani kirjallisuuteen argumentaatiosta ja konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä. Peilaan haastattelusta saatuja vastauksia kirjallisuuden esittämiin näkökulmiin siitä, mitkä asiat voisivat tukea argumentoinnin oppimista ja opettamista.

3.3 Tutkimuseettiset linjaukset

Taideyliopiston eettisten ohjeiden mukaisesti tämä tutkielma noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä ja Tutkimuseettisen Neuvottelukunnan eli TENK:in laatimia tutkimuseettisiä ohjeistuksia. Jotta tutkimus on eettisesti hyväksyttävää, luotettavaa ja sen tulokset ovat uskottavia, on tutkimus toteutettava tieteellisen yhteisön tunnustamia toimintatapoja – kuten rehellisyys, tarkkuus ja yleinen huolellisuus – noudattaen. Tutkielmassani osoitan kunnioitusta muiden tutkijoiden töitä ja saavutuksia kohtaan viittaamalla heidän töihinsä asianmukaisesti. (TENK 2023.)

Tutkielma kunnioittaa tutkittavien henkilöiden ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta sekä toteuttaa tutkimuksensa siten, että tutkimuksesta ei aiheudu tutkittavina oleville ihmisille, yhteisöille tai muille tutkimuskohteille merkittäviä riskejä, vahinkoja tai haittoja (TENK 2019). Erityisesti otettaessa huomioon musiikkikentän pieni koko ja “pienet piirit”, henkilöiden tunnistettavuutta pyrittiin vähentämään; haastateltavia siteeratessa heistä käytettiin pseudonyymeinä kirjaimia A, B ja C. Haastateltaville oli jaettu ennen haastattelua tietosuojailmoitus, josta he pystyivät näkemään oikeutensa haastattelun tuloksien käsittelyyn liittyen.

Haastateltavia valitessani rajasin kohderyhmän korkeakouluopiskelijoihin yliopisto-opiskelijoiden sijaan, sillä Suomessa toimii yhden yliopiston eli Taideyliopiston Sibelius-Akatemian lisäksi kahdeksan ammattikorkeakoulua, joissa tarjotaan musiikin

korkeakouluopintoja, joko muusikon koulutuksen tai musiikkipedagogin opintojen muodossa. Näin toimimalla olin ottamatta kantaa haastateltavien tarkkaan oppilaitokseen, ja pyrin suojelemaan heidän anonymiteettiään.

4 TULOKSET

4.1 Haastattelun toteutus

Haastattelu järjestettiin Helsingissä keskiviikkona 7.5.2025. ja menin edeltä haastattelutilaan laittamaan äänitysvälineet paikoilleen ja järjestelemään pöydät ympyrään, jotta olisimme kaikki haastattelutilanteessa tasavertaisessa muodostelmassa sen sijaan, että haastateltavat olisivat toisella puolella ja minä haastattelijana edessä.

Alkutervehdysten jälkeen kävimme läpi, mitä seuraavan puolentoista tunnin aikana suunnilleen tapahtuisi alkaen suostumuslomakkeen allekirjoittamisesta ja tietosuojatiedotteen jakamisesta. Kaikki osallistujat saivat omalla allekirjoituksellaan varustetun kappaleen mukaansa ja haastattelijalle jäi yksi kunkin haastateltavan allekirjoittama kappale talteen. Tämän jälkeen tarkistin, oliko heille herännyt kysymyksiä, ja haastateltavat kysyivätkin pari tarkentavaa kysymystä aiheesta, kuten esimerkiksi:

Kohdistuuko tämä nimenomaan tulkinnan argumentaatioon vai argumentaatioon yleisemmällä tasolla?

Vastasin tähän niin, että päähuomio olisi opetuksessa käytettävässä argumentaatioissa ja opettajan kiinnostuksessa oppilaansa ajattelua kohtaan, mutta tilanteen mukaan voi kertoa muutakin, jos sen kokee liittyvän argumentoinnin opetukseen tai oppimiseen.

C mainitsi miettineensä haastatteluun tullessaan sitä, mistä opettajan argumentointi koostuu, ja että hän oli itse tunnistanut henkilökohtaisista kokemuksistaan kolme eri luokkaa:

1. “Tieto-/fakta-/tutkimuspohjainen perustelu”, jota voivat olla perustelut tyylinmukaisuuteen ja historiallisiin esityskäytäntöihin vedoten. Tämä oli C:n mielestä vahva ja selkä tapa argumentoida.
2. “Minulle on opetettu näin”, eli perustelu sillä, että auktoriteetti tai opettajan oma aikaisempi opettaja on aikoinaan käskenyt heitä tekemään näin. C:n mukaan tämä argumentointitapa on epämääräinen ja se voi olla tilanteesta riippuen epäluotettava tai luotettava. Riskeinä C:n mukaan on se, että tiedon alkuperäistä lähdettä ei välttämättä edes tiedetä, ja että tiedon lähdettä ei ole kyseenalaistettu

koskaan tai ainakaan hetkeen mahdollisesti tämän aseman tai arvostettavuuden vuoksi.

3. Intuitiivinen/henkilökohtainen mielipide, joka voi muuttua mielivaltaisestikin. Yllättävä näkemyksen vaihtuminen voi johtaa uskottavuuden vesittymiseen perusteiden uupuessa.

Tästä keskustelu jatkui näiden kolmen mainitun perustelutyypin läpikäyntiin, ja mainitsin olevani tutkimuksessani kiinnostunut kaikista kolmesta, ja erityisesti kiinnostunut kuulemaan, yrittävätkö opettajat perustella kolmannen luokan intuitiivisia näkemyksiään vai eivät.

B: toi esille, miten opettajan ja oppilaan intuitiiviset näkemykset voivat olla hyvinkin ristiriidassa keskenään. Ja että tilanne voi olla hyvin raskaskin, jos kumpikaan ei ymmärrä toisen tapaa ajatella ja oppilas "yrittää sit siinä jotenkin luovia". Hänellä ei kuitenkaan ollut omaa kokemusta tästä.

A:n mielestä asia riippui opettajan suhtautumisesta. Suhtautuuko opettaja hyväksyvästi oppilaan eriävään näkemykseen, koska oppilas on loppujen lopuksi se, joka esiintyy ja kantaa oman esityksensä seuraukset? Vai onko opettaja sitä mieltä, että hänen tapansa on ainoa oikea tapa?

B täydensi, että myös sillä on väliä, osaako opettaja katsoa asiaa oppilaan näkökulmasta ja "koutsata" kokonaisuutta siitä lähtökohdasta sen sijaan, että yrittäisi muuttaa kaikkea. Hänellä itsellään oli kokemus opettajasta, jonka suhtautuminen vastaaviin tilanteisiin oli "testataan ja koetetaan löytää paras mahdollinen ratkaisu, joka saa tämän sinun ideasi toimimaan". A:llakin oli samanlainen kokemus. Molemmat kokivat kyseisen lähestymistavan selvästi positiivisena.

C:llä oli myös vastaavia kokemuksia. Hän toi esille kokemansa eron suhtautumisessa pitkäaikaisten ja lyhytaikaisten opetussuhteiden välillä, missä pidempiaikaisilla opettajilla on enemmän "pelisilmää" avoimemmin suhtautumiseen. Mestarikurssien tai muiden lyhytaikaisten opetuskontaktien kanssa eriävien näkemysten keskustelu jää C:n mukaan vähemmälle.

Kysyin haastateltavilta siitä, ovatko opettajat heidän ideoihinsa mukaan lähtiessään olleet myös kiinnostuneita kuulemaan heidän perustelujaan ja haastamaan niitä.

C vastasi opettajien kysyneen perusteluita yleensä kohdissa, joissa on joku tekninen asia, joka saattaa vaikuttaa tulkintaan, ja opettaja haluaa tietää, miksi oppilas tekee asian

juuri niin kuin tekee. “[...] ideaalitalanteessa [kysyminen] selvittää sen, et jos siinä on joku muu ongelma, joka tavallaan vaikuttaa siihen tulkinnalliseen valintaan, niin jos sen saa jotenkin ratkaistua, niin se ois varmaan se ideaali[...].” Keskustelut eivät C:n mukaan kestäneet välttämättä kovin kauaa, mutta ne johtivat yleensä jonkinlaisen valinnan tekemiseen. Hän lisäsi naurahtaen, että ei osaa sanoa onko yleisempää se, että hän taipuu näissä lyhyissä keskusteluissa opettajan tahtoon, vai se, että hän pitää omasta ratkaisustaan kiinni.

A koki kyseenalaistaneensa opettajiaan aika paljon tilanteissa, joissa opettaja käskee tekemään tietyllä tavalla ja A ei halua tehdä niin. Perustelujen jälkeen A kertoi voivansa itse arvioida, haluaako tehdä opettajan neuvomalla tavalla. Hänen mukaansa opettajat ovat perustelleet omia näkemyksiään, olleet mukana ja tukemassa hänen näkemyksiään, mutta eivät niinkään ole haastaneet häntä perustelemaan omia näkemyksiään.

C kertoi olleensa korkeakouluopinnoissa pelkästään sellaisilla opettajilla, joiden kanssa hän tiesi etukäteen jossakin määrin olevansa "samalla sivulla". Tähän vaikuttavana tekijänä hänen mukaansa oli ollut se, että hän sai vaikuttaa opettajansa valintaan. Korkeakoulua edeltävissä opinnoissaan hän kertoi olleensa opettajalla, joka sanoi suoraan mitä pitää tehdä, eikä C:llä ollut omien sanojensa mukaan silloin vielä taitoja kyseenalaistaa opettajaansa tai tehdä päätöksiä itse. C kertoi kuitenkin, että tilanne on muuttunut korkeakouluopintojen myötä.

B mainitsi, että vaikka häneltä onkin kysytty perusteluja, eivät keskustelut ole kuitenkaan johtaneet kovin syvälliseen perusteluun, vaikka hänen sanojensa mukaan olisi mielenkiintoista, jos syvällistä perustelua välillä syntyisi. Hän toi esille sen, millaista kehitystä oppilaan ajattelussa voisi tapahtua, jos tämä joutuisi perustelemaan ajatuksiaan. Perusteluita eli "lihaa luiden ympärille" sai opettajilta hänen kokemuksensa mukaan silloin, jos itse kysyy ja tuo omia ongelmakohtia esille. Tällöin hänen kokemuksensa mukaan joko neuvoja annetaan tai opettajan reaktio on "eihän siinä ollut mitään ongelmaa". (B.) C oli samaa mieltä B:n kokemusten kanssa, erityisesti siitä, että oppilaan täytyy hyvin usein olla se, joka keskustelun aloittaa.

C mainitsi, miten jotkut opettajat ovat esimerkiksi yllättäen pyytäneet kuvailemaan tai analysoimaan jotain kyseistä kohtaa, ja miten C koki korkeakouluopintojensa alkuvaiheessa tämän paljon haastavammaksi. Myöhemmin opinnoissaan C sanoi jo pystyneensä paljon paremmin vastaamaan opettajan yllättäviin kysymyksiin heti, ja koki sanallistamisensa parantuneen tähänastisten korkeakouluopintojensa aikana.

Tähän B lisäsi, että olisikin kivaa, jos sanallistamista opetettaisiin jo aikaisemmissa vaiheissa opintoja, ja että siitä ei tehtäisi niin isoa ja vakavaa asiaa. A oli samaa mieltä, sillä hänen mukaansa "ei kuitenkaan ole mitään oikeaa vastausta" (A). B korosti, että sekä opettajan kanssa eri mieltä oleminen että oman näkemyksen muuttaminen ovat ok.

Tästä kiinnostuneena C pohti, olisiko olemassa jonkinlaista väliporrasta siihen, miten sanallistamista voisi opettaa tai opetella niin, ettei se tapahtuisi paineisessa tilanteessa, kuten mestarikurssilla. Mihinkään tulokseen ei keskustelussa päädytty.

Haastateltavat keskustelivat vielä siitä, miten musiikki ei ole aina sanallistettavaa, ja B:n mukaan joidenkin asioiden sanallistaminen on voinut tuntua olevan paljon vaadittu.

Kysyin sanallistamiskeskustelun jatkona heiltä, millaisiin asioihin tulkinnallisten valintojen argumentit voisivat esimerkiksi nojata? Heidän vastauksiinsa lukeutuivat esimerkiksi koettu tunnelma, karaktääri, esitysohjeet, omat aiemmin kuullut ja soitetut kappaleet, muut elämän kokemukset ja tyylitaju.

C mainitsi erään opettajan kannustaneen kokeilemaan kappaleen soittamista niin, että ensin sivuuttaa kaikki painetut esitysohjeet ja soittaa mitä itse tekisi intuitiivisesti pelkän nuottikuvan pohjalta, ja vasta sitten huomioi esitysohjeet ja vertaa niitä omiin ratkaisuihinsa.

Tyylitajun tultua mainittua haastateltavien keskustelu keskittyi hetkellisesti siihen ja sen puutteeseen, sekä siihen, miten tyylitaju ja maku kehittyvät iän ja kokemusten myötä. Tyylitajua määriteltäessä he mainitsivat, ettei hyvän maun mukaan mitään tule olla liikaa tai liian vähän.

Tästä keskustelu siirtyi muista erottuvien tulkintojen tekemiseen, ja miten joillekin esiintyville taiteilijoille tämä voi olla tehokas markkinointivaltti. Keskustelu eteni manereihin ja siihen, miten maneeri-sanassa on negatiivinen konnotaatio tai "huono klangi", sekä miten manereista pyritään aina eroon. Toisaalta B mielti, miten "ois ihan siistiä, jos ois semmonen tunnistettava oma ääni", eli tulkintojen erilaisuus herätti monenlaisia ajatuksia.

Tuodakseni keskustelun takaisin aihealueen piiriin, kysyin aiemmin mainittuun kokemukseen liittyen: milloin haastateltavat kokivat tulkintojen sanoittamiseen liittyvän kokemuksensa alkaneen kertyä? A vastasi tähän, että "pikkuhiljaa ehkä tässä ammattiopintojen aikana, ja sitä on pitänyt ihan harjoitella tietoisesti."

C kertoi, että hänen sanoittamisen kehitykselleen merkityksellisintä oli opettamisen aloittaminen: "Mut mä sanoisin et [...] ite opettaminen, koska sä keskityt silloin pelkästään oikeestaan siihen argumentointiin". Syyksi C mainitsi sen, että opettaessa jää yksi keskittymisen alue pois, kun ei tarvitse itse soittaa, vaan saa keskittyä kuuntelemaan ja analysoimaan. Samoin erityisesti omien vanhojen kappaleiden opettaminen muille oli hänestä ammattiopintoja ajatellen kehittävää.

B taas toi esille yhteissoiton ja erilaisten näkemysten hyödyt: "ku yhteissoitossa on päätytty sit välillä soittamaan sellasten ihmisten kaa joilla on just tosi erilainen tyyli [...] jotenki ehkä on kirkastunut se oma tapa myös [...] kun on wouuu okeei en kyllä aatellu näin". B:n mielestä tällainen työskentely on kiinnostavaa, koska silloin joutuu tekemään kompromisseja ja kokeilemaan erilaisia ratkaisuja, "halusi tai ei".

C toi esiin luokkatunnit, jotka "[...] pitkällä tähtäimellä edistää sitä sanallistamista ja argumentoimista, mut siin tulee taas omia haasteita siinä et te ootte niinku no, tavallaan semmosessa kollegiaalisessa asemassa [...]". Erityisesti, jos luokalta on oppilaita lähdössä samoihin kisoihin, C mainitsee, että palautteen antaminen voi olla haastavaa ja jopa "tosi inhottavaa", kun tuntuu, että "kaikki ne täsmälleen samat ihmiset on menossa ja soittaa täsmälleen samoja biisejä ja kaikki on jotenki stressaantuneita ja näin."

B:n mielestä "[...] ois tosi kehittävää, jos vaiks välillä tehtäis sillee, et tänään keskitytään näihin asioihin tässä palautteessa [...]", sillä hän koki oppilaiden toisilleen antaman palautteen jäävän usein "pintatasoiseksi". Myös muut haastateltavat kokivat hyödylliseksi, jos opettaja ohjasi tai avusti palautteenantoa esimerkiksi teeman antamisen tai apukysymysten muodossa. C toi esille luokkatunneilla palautteen antamisen haastavuuden ja erityisesti sen, miten luokkatunneilla joutuu joskus antamaan palautetta tuntemattomista kappaleista, joiden nuottia ei aina edes pääse näkemään ja näin ollen omien näkemysten argumentointi on haastavaa.

Palautteenannosta ja luokkatunneilla argumentaatiosta pyrin johdattamaan keskustelun takaisin soittotuntien kontekstiin, ja kysyin haastateltavilta; millaisia reaktioita opettajilta on tullut oppilaan kyseenalaistaessa heidät? C kertoi saaneensa opettajilta hyvin vaihtelevia reaktioita. C mainitsi, että hedelmällisintä keskustelua tunneilla on

saatu aikaan, kun C on muotoillut kyseenalaistamisensa niin, että hän pyytää opettajalta neuvoja tai apua. Näin hän omien sanojensa mukaan välttää tilanteet, joissa "joku ehdottaa jotain ja [hän itse] on vaa sillee "EEIII".

B ajatteli, että korkeakoulussa hänellä on ollut taitavia opettajia, jotka ovat osanneet lähestyä asioita samalla tavalla, vaikka sitten "sieltä toiselta puolelta". B kertoi myös suhtautuvansa lähtökohtaisesti opettajan neuvoihin niin, että hän ottaa ne vastaan, testaa asioita omalla ajallaan ja tekee valinnat itsenäisesti myöhemmin. C toi esille, miten vuorovaikutuksessa eri opettajien kanssa on eroja; "[...] joidenki kans on hyvin suora kommunikaatio et [...] voi [...] sanoo tosi suoraan kaiken, ja sit se vastaanotto on tosi [...] hyväksyvää ja helppoo, tai [...] tosi vastavuoroista ja sit taas joidenki kans pitää osata [...] pelailla sitä, että miten kysyy [...]".

Keskustelu eteni vuorovaikutukseen ulkomaanopintojen aikana. Kaikki haastateltavat olivat myös opiskelleet jossakin vaiheessa opintojaan ulkomailla. Kaikilla haastateltavilla oli samanlainen kokemus, jonka mukaan Suomessa opetus on paljon monipuolisempaa ja "annetaan paljon vapaammin yksilön tehdä ehkä päätöksiä" (C). A:n mukaan Suomessa on "enemmän sellainen tasa-arvoisempi [ilmapiiri] että voidaan keskustella, ollaan samalla tasolla, ei tarvii teititellä sillee herra professori se ja se".

C toi lisäksi esille, että hänen mielestään Suomessa opiskelevien soittajien keskuudessa "ollaan paljon [...] monipuolisemmin kiinnostuneita, [...] se skaala siinä mitä ihmiset tekee soitollaan ja miten ihmiset soittaa on musta paljon suurempi [...] teknisesti ei välttämättä oo taso [...] aivan huipussaan mitä taas jossain muualla saattaa olla, mut sit siellä [voi] olla paljon [...] kapeempi skaala erilaisia soittajapersoonia."

Keskustelu pyöri jonkun aikaa numeroarvioinnissa ja muutenkin arviointikriteereissä yleisesti. B mainitsi numeroarviointiin liittyen: "Mut [...] tää tavallaan Suomen malli [tutkintojen siirtyminen numeroarvioinnista siirtyminen sanalliseen arviointiin] [...] se lisää myös [...] vapautta ja et tavallaan testailua ja [...] saa olla enemmän mitä on".

Arvioinneista päädyttiin ihmistuntemukseen ja sosiaaliseen älykkyyteen, kun A kertoi kokemuksen harvinaisen hyvästä ja voimauttavasta tutkintopalautteesta ja siitä, mikä teki palautteesta niin kannustavan. C kertoi, miten "tilanteen lukeminen" ja tilanteeseen sopeutuminen on hyödyllinen taito, mutta hänestä tuntui, että usein oppilas joutuu olemaan se, joka lukee ja "pela" tilannetta. C:n mukaan opettajan tulisi olla se, joka mukautuu oppilaan oppimistyyliin ja yksilöllistää opetusta esimerkiksi argumentoinnin perustelun keinoin.

C nosti myös esille keskustelleensa toisten opiskelijoiden kanssa siitä, miten "on ihan sikaärsvyttävää, jos joku opettaja vaikka sanoo asioita [...] totuuksina ilman mitään [...] lähdeä ja tuntuu oikeastaan et ne melkein pimittää sitä [...] lähdeä, et onks siin sit taas joku semmonen et ne haluu esiintyä [...] kaikkietävänä [...] korkeassa asemassa olevana hyvin tietävänä ihmisenä".

Jatkona keskustelulle opettajan mukautumisesta oppilaan persoonaan, kysyin mitä muuta opettaja voisi tehdä tukeakseen argumentointitilannetta tai yleensäkin oppilaan itsenäistä ajattelua? Tähän liittyen A antoi ensimmäisenä esimerkkinä sen, että opettaja avaa omaa ajatustaan tunneilla sanallisesti, sillä se antaa oppilaalle hänen mukaansa uutta perspektiiviä.

A nosti myös esiin ajatuksen siitä, millainen rooli opettajan egon tai auktoriteetin määrällä on, ja mahdollistaako opettajan heikompi itsetunto sen, että opettaja kenties perustelee näkemyksiään enemmän sekä itselleen että oppilaalle. A mietti opettajan heikon itsetunnon positiivista puolta; "[...] jos opettajalla on vaikka [...] omia epävarmuuksia tai heikompi itsetunto tai muuta, nii sen takia joutuu itelleenkin perustelemaan se opettaja niitä näkemyksiään, nii se voi vaikuttaa jopa positiivisesti siinä mielessä et sitten ei oo niin sellanen käskyttävä vaan jotenki on itekki semmosessa tutkimusmatkamoodissa tai [...]että on avoimempi [...]".

B kertoi nihkeästä kokemuksestaan aikaisemman opettajansa kanssa, joka oli aikoinaan kuulemma ollut "legendaarinen pedagogi". Tämä opettaja ei antanut B:lle muuta palautetta kuin "ei ainakaan noin", kuitenkin antamatta sen enempää perusteluitakaan. Tällaisesta opettajan suhtautumisesta jäi B:lle "vähän kädetön olo".

A täydensi aikaisempaa kommenttiaan opettajan epävarmuuden positiivisista vaikutuksista argumentointiin. Hän tarkensi tarkoittavansa kommentillaan opettajan epävarmuudesta sitä, että epävarmempi opettaja saattaa pyrkiä perustelemaan näkemyksiään ja neuvojaan enemmän. Epävarmalla opettajalla ei välttämättä ei ole auktoriteetin tuomaa varmuutta ko. aiheesta, jolloin opettajan täytyy perustella asiat oppilaan lisäksi itselleenkin. Ryhmän keskustelu eteni epävarmuuden vaikutusten käsittelyssä siihen, että "opettajan ois kyllä tervettä tiedostaa opettajana ne omat puutteensa, koska osa [...] aattelee [kykynsä ja puutteensa] yläkanttiin ja osa ehkä alakanttiin, ja ehkä joillain osuu sit se [minätuntemus] ehkä kohalleenkin" (A).

Haastateltavat kokivat positiivisena ja rohkaisevana, jos opettaja tuo esiin omia pohdintojaan ja haasteitaan kollegiaalisella tavalla. B antoi esimerkin tällaisesta

tilanteesta; jos oppilas kysyy "mites mun nyt pitäis tehdä tää joku kohta [...]" ja opettaja vastaa esimerkiksi "joo määkin oon viis vuotta miettinyt tota", niin siitä tulee B:n mukaan mukavan kollegiaalinen tunnelma.

Opettajan toimintaan liittyen keskustelu siirtyi opettajan oman taiteellisen toiminnan ja työskentelyn aktiivisuuteen. Erityisesti siihen, onko opettaja avoin ja aktiivinen uusien ratkaisujen suhteen, vai onko hän jämähtänyt kauan sitten opittuihin näkemyksiin.

Esimerkkejä jäykistä ja oudoista opettajilta saaduista kommentteista: "no tee nyt näin", "mites se nyt on noin vaikeeta" (B). Myös kavereilta oli kuultu jäykkää ja jyrkkää suhtautumista ilman minkäänlaisia perusteluja: "et sä voi soittaa noin, piste" (A).

C:n mukaan "absoluuttiset totuudet" - erityisesti negaation kautta tulevat – ovat vaikeita, ja tästä esimerkkinä B:n mainitsema "tässä on pakko soittaa aina näin", joka hänen mukaansa "sulkee kaiken muun pois." B totesi huokaisten, että olisi "kiva, jos se ois niin selkeätä, tässä on näin ja ikinä ei näin", johon A vastasi: "Niin, ja toisaalta se ois ihan hirveetä, sit tarvittais vaan niinku yks ihminen, joka osais soittaa sen."

Kysyin haastateltavilta argumentointia lannistavista tekijöistä, ja he listasivat mm. joustamattomuuden, vanhoihin kaavoihin jämähtämisen, oman epäaktiivisuuden musiikin saralla kuuntelijana ja/tai soittajana, vahvan autoritäärisyyden sekä opettajan sulkeutuneisuuden uusia ajatuksia kohtaan. C mainitsee, että opettajan avoin ja aktiivinen suhtautuminen mm. uutta tutkimustietoa kohtaan on yksi tekijä, joka ehkäisee vanhoihin kaavoihin jämähtämistä. Lannistavaa C:n mukaan on myös, jos ilmapiiri ja vuorovaikutus eivät ole "hyvät ja jotenki vastavuoroiset ja jossain määrin edes positiivisen puolelle kääntyvät."

Vastakohtana lannistaville tekijöille haastateltavat alkoivat keskustella argumentointia paremmin mahdollistavista tekijöistä. A:n mukaan ennen kaikkea oppilaalla on oltava turvallinen olo soittotunnilla, jotta tämä uskaltaa olla oma itsensä ja sanoa omia mielipiteitään. C korosti myös, miten tärkeää on, että opettaja osaa hyödyntää niitä argumentointitulokulmia, joista oppilas oppii parhaiten ja kannustaa tätä etsimään tietoa ja ratkaisuja itse.

Haastattelun lähestyessä loppuaan kysyin, miksi argumentointi voi olla muusikolle tärkeä taito ja millaisissa tilanteissa muusikko saattaa joutua argumentoimaan eri asioista. Kaikkien haastateltavien mielestä argumentointi oli muusikolle tärkeä taito, ja he nimesivät argumentoinnin käyttämisen esimerkkitalanteita. Näitä olivat työelämä,

opettaminen, muiden kanssa työskentely soittaessa tai muuten, vastaanotetun palautteen jäsentely sisäisesti, oman ajatteluprosessin ymmärtäminen ja kehittäminen, kertyneiden kokemusten jäsentely ja oman puolensa pitäminen erimielisyystilanteissa.

Yhteissoittoon liittyen B mainitsi, miten iso rooli pianisteilla on mm. juuri kamarimusiikkiyhtyeissä, ja muut olivat tästä samaa mieltä. A epäili sen ehkä johtuvan siitä, että pianistit ovat tottuneet soittamaan kokonaisia kappaleita yksin alusta loppuun, sekä siitä, että pianisteilla on aina käytössään koko partituuri ja siten mahdollisuus nähdä nuottikuvan kokonaisuus. C sanoi, että hänen kokemuksensa mukaan pianistit osaavat kamarimusiikki- tai liedopettajina antaa palautetta kokonaisvaltaisimmalla tai yleisimmällä tasolla kaikille eri instrumenteille, kun taas toisten instrumenttien opettajien neuvot rajoittuvat usein saman soitinryhmän asioiden - erityisesti tekniikan - neuvomiseen.

Kysyin: "Mitä seurauksia muusikolle voi olla työelämässä tai muussa tulevaisuudessa, jos hän ei opi argumentoimaan tai sanallistamaan omia näkemyksiään tai ajatuksiaan?" Ensimmäisenä vastasi A: "No ehkä työhaastattelussa ei anna parasta kuvaa itsestään, mut jos saa töitä, mikä on hyvin mahdollista, nii sit siirtää eteenpäin sitä auktoriteettitraditioo, että opettaja sanoo näin ja töksäyttelee ja opiskelijalle jää haavoja itsetuntoon". C totesi, että "monipuoliset ja laajat argumentoinnin keinot omaava" opettaja pystyy antamaan palautetta paremmin ja monipuolisemmin. Myös kritiikkiin suhtautuminen on C:n mielestä helpompaa silloin, kun pystyy erittelemään saatujen kritiikkien perustelut. A lisäsi, että tilanteessa, jossa yksilö ei näitä C:n mainitsemia kritiikin erittelyn taitoja opi; "niin [...] tavallaan se rankkuus [palautteen meneminen ihon alle] kestetään sillee et se torjutaan kokonaan, että toi on ihan väärässä ja mä oon oikeessa [...]" (A).

B mainitsi, että freelancerina toimiminen on musiikkikentällä argumentointia vaativa tilanne, mihin A täydensi; "et on tosi paljon kuitenkin työmahdollisuuksia missä tarvii ehkä aika erilaisia taitoja, mutta tuntuu nyt tällee pääpiirteissä et ne argumentoinnin taidot on oikeen hyvät niinku missä tahansa ammatissa." Tästä C oli samaa mieltä, mutta lisäsi, että hänestä argumentoinnin taitojen tärkeys korostuu erityisen paljon opettamisessa. "Ja nykyään yhä enenevissä määrin, ehkä pitää myös argumentoida sen puolesta miks nyt ylipäätään musiikkia tarvitaan ja mihin se vaikuttaa" (B). "Tää oli musta tosi tärkeä loppukaneetti tää meidän koko alan olemassaolon puolesta argumentointi, et mikä tavallaan ois myös kaikkien tehtävä tai ois tosi hyvä, jos kaikki

pystyttäis siihen” (A). Pitkän keskustelun jälkeen päästin haastatteluryhmän jatkamaan päiväänsä ja siirryin itse litterointitehtäviin.

4.2 Oppilaiden suhtautuminen argumentointiin

Haastateltavien mielestä argumentointi olisi tärkeä taito, niin opinnoissa, työelämässä kuin yksityiselämässä. Haastateltavat olivat pohtineet aiemmin opinnoissaan konseptia argumentaatio, mutta eivät välttämättä juuri termillä “argumentaatio”. Sen sijaan esimerkiksi termi “sanallistaminen” oli tutumpi, ja haastateltavat käyttivätkin sitä usein argumentoinnin kanssa rinnakkain. Argumentoinnin konsepti oli kuitenkin haastateltaville tuttu, ja he toivat esille monia argumentoinnin mahdollisia hyötyjä yksilölle; oman ajatteluprosessin ymmärtäminen ja kehittäminen; kyky jäsenellä kertyneitä kokemuksia selkeämmin; oman puolensa pitäminen erimielisyystilanteissa; sekä paremmat kommunikointikyvyt vuorovaikutustilanteissa (opettaminen, yhteissoitto jne.). Lisäksi haastateltavat mainitsivat, miten argumentointitaitojen kehittyminen helpottaa kritiikin vastaanottoa ja sen jäsentelyä. Ihmisen, jolla on hyvät argumentointitaidot, on haastateltavien mukaan helpompi tunnistaa palautteenantajan argumentit ja näin poimia palautteesta itselleen hyödyllinen osuus ja mahdollisesti sivuuttaa tarpeeton tai pahansuopa osuus.

Tulkitsen, että haastateltavat kokivat, että syvällisempi molemminpuolisen argumentoinnin sisällyttäminen opetukseen olisi merkityksellinen ja hyödyllinen lisäys. Samaan aikaan haastateltavat vaikuttivat kuitenkin jo löytäneensä omia tapoja opetustilanteissa vuorovaikuttamiseen, jotta he saisivat haluamansa avun ja vastaukset opettajalta.

4.3 Soittotuntien osuus argumentoinnin oppimisessa

Haastattelun aikana nousseita asioita – joita haastateltavien opettajat argumentoinnin opettamiseen liittyen tekivät – olivat mm. oman ajatusprosessin avaaminen, omien näkemysten perustelu, erilaisten lähteiden esilletuonti sekä asioiden kysyminen oppilaalta.

Haastateltavien vastauksista kävi ilmi, että suoranaista argumentoinnin opettamista on keskustelun muodossa melko vähän. Osa opettajista kyllä demonstroi ajatteluprosessinsa etenemistä kertoessaan perustelujaan, mutta oppilasta ei sen syvällisemmin aktivoida osaksi keskustelua, eikä oppilaalta vaadita juurikaan perusteluja valinnoistaan. Havaittavissa oli, että jotkut opettajat kyselivät oppilaan ajatuksia enemmän kuin toiset, ja hajontaa opettajien kyseisessä aktiivisuudessa oli selvästi. A kertoi esimerkiksi, miten hänen opettajansa ovat yleensä tukeneet ja olleet mukana toteuttamassa hänen näkemyksiään ja tulkintojaan, vaikka haastaminen tulkintojen perusteluun onkin ollut harvinaista. Muillakin haastateltavilla oli vastaavia kokemuksia siitä, miten opettaja kyllä tukee heidän ajatuksiaan ja ideoitaan, mutta ei useimmiten haasta perustelevaan niitä.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen oppilaan aktiivisena toimijana toimiminen tuli esille erilaisesta tulokulmasta kuin ehkä olisi ideaalia: haastateltavat toivat kaikki esille, että he olivat usein kyselleet opettajalta aktiivisemmin kysymyksiä tämän tulkintoihin liittyen kuin opettaja oli kysynyt haastateltavilta. Haastateltavien puheista välittyi minulle kuva, jossa oppilas joutuu joskus kaivamaan opettajasta tietoa esiin, jos haluaa saada perusteluja tämän näkemyksille. Oppilaan suunnalta tuleva kyseleminen ja kyseenalaistaminen eivät missään nimessä mene vastoin konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja opetusvälineenä käytetyn argumentoinnin malleja. Huomattavaa haastateltavien vastauksissa oli kuitenkin se, että haastateltavien mukaan opettajat eivät usein osoittaneet vastavuoroista kiinnostusta oppilaan ajatuksia kohtaan.

Tällainen tilanne ei tue esimerkiksi radikaalin konstruktivismiin mukaista lähestymistä tiedon totuudellisuuden testaamisesta käytännössä, jolloin eri näkemysten totuudellisuus selvitetään keskustelemalla ja näkemysten heikkouksia ja vahvuuksia tarkastellessa käyttökontekstissaan (Tynjälä 1999, 40). Vastakkaisten argumenttien eri osatekijöiden tarkastelu ja perustelu kuuluivat myös antiikin ajan väittelykäytäntöön, ja ne jäävät täysin opetustilanteessa toteuttamatta, jos opettaja ei ole aktiivisesti kiinnostunut kuulemaan oppilaansa ajatuksia ja näkemyksiä. Opettajien välillä oli toki eroja tässäkin asiassa.

Haastateltavat korostivat sen tärkeyttä, että opettajakin olisi aktiivinen keskustelun luomisessa, eikä vastuu keskustelujen aloittamisesta jäisi oppilaan harteille. Esimerkiksi haastateltava C kertoi joutuneensa opintojensa aikana suhteuttamaan omaa

lähestymistään eri opettajien kanssa kommunikointiin. Tämä näkyi C:n mukaan siinä, miten suoraan tai epäsuoraan hän pystyi kysymään tai keskustelemaan asioista ja erityisesti erimielisyyksistä. Joidenkin opettajien kanssa C joutui “pelaamaan” ja lukemaan tilannetta enemmän saadakseen tunnista “hyödyn irti”. Mielestäni tämän ei pitäisi olla pelkästään oppilaan vastuulla, vaan molempien osapuolten – erityisesti opettajan – tulisi olla valmiita mukautumaan opetustilanteeseen. Koska opettajalla on kuitenkin valta-asema sekä opettajana että kokeneempana muusikkona, on hänellä on mielestäni ammatillisena opiskelijaa suurempi astuu opetustilanteen optimoimisessa oppilaan tarpeiden mukaan.

Haastateltavien mukaan argumentoinnin hyödyntämistä opetuskeinona mahdollistaisi ja helpottaisi opettajan avoin suhtautuminen uusiin näkökulmiin ja uuteen tietoon.

Opettajan valmius kuulla oppilaan argumentteja ja ajatuksia kertoo mielestäni opettajan kyvystä nähdä itsensä ohi ja asettua oppilaan asemaan siinä, mikä tälle on hyödyllistä. Psykologi Kauko Haarakankaan mukaan ”siellä missä ihminen saa olla dialogissa, hän on aidolla tavalla olemassa” (Haarakangas 2008, 24).

Opettajan epävarmuuteen liittyen Haarakangas sanoo myös mielestäni osuvasti:

“dialogin vihollinen on varma tietäminen, joka sulkee pois kaiken muun” (Haarakangas 2008, 31). Tämä tukee sitä, mitä haastattelussa tuli puheeksi opettajan epävarmuuden vaikutuksista argumentointiin ja näkemysten perusteluun. Epävarmuuden ei tarvitse välttämättä tarkoittaa, että opettaja on epävarma itsestään, vaan pikemminkin, että hän *ei* ole varma omista mielipiteistään. Sokea varmuus poistaa tarpeen perustella omia näkemyksiään, joten varmuuden poissaolo tarjoaa tilan asioiden perusteluille ja niistä keskustelulle.

4.4 Muut tilanteet argumentoinnin opettajina

Haastateltavien vastauksien perusteella tulkitsin, että he kokivat argumentoinnin kehittymiselle hyödyllisimmäksi tilanteet, joissa on turvallista, tasavertaista, keskustelemaa ja kollegiaalista vuorovaikutusta. Esimerkiksi yhteissoittotilanteet olivat haastateltavien mukaan opettaneet heille paljon omien ajatustensa argumentoinnista. Eri tavoilla ajattelevien muusikoiden kanssa tehty yhteistyö selkeytti B:n mukaan hänen omia näkemyksiään esimerkiksi silloin, kun hän huomasi, miten kaukana toisten muusikoiden tulkinnat ovat hänen omistaan. Myös kompromissien tekemisen

välttämättömyys oli B:n mukaan kehittävä, koska silloin hän joutui kokeilemaan lähestymistapoja, joita ei muuten olisi ehkä koskaan kokeillut. Vastaavanlainen toiminta oli kaikkien haastateltavien mukaan laajentanut heidän tulkinnallista perspektiiviään.

Haastateltavat kertoivat, että piano-opettajana toimiminen oli ollut heille kaikille merkittävää argumentoinnin taitojen kehittämisessä. Esimerkiksi C määritteli yhdeksi osatekijäksi sen, miten opetustilanteessa yksi keskittymisen osa-alue – oma soittaminen – jää hetkellisesti pois sillä hetkellä, kun kuuntelee toisen soittoa. Ja koska opettajan kuuluu antaa palautetta oppilaalleen, on kuunnellun ajan joutunut käyttämään aktiivisesti omien argumenttien ja ajatusten jäsentämiseen ja muotoiluun. Toisin sanoen opettaessa on ollut pakko sanallistaa ajatuksiaan selkeästi ja B:n mukaan erityisesti lasten kanssa ytimekkäästi ja jopa kärjistetysti. Tulkitsen siis, että haastateltavat kokivat nimenomaan opettajana toimimisen tuoman argumentoinnin pakollisuuden kehittäväksi asiana.

Näissä kaikissa omien soittotuntien ulkopuolisissa esimerkkitalanteissa oli yhteistä se, miten haastateltavat pääsivät itse ääneen ja osalliseksi keskusteluun. Heillä oli mahdollisuus omien näkemystensä perusteluun, ja muut osapuolet ottivat heidän sanomisensa huomioon. Tällainen toiminta on omiaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiseen aktiivisen toimijuuden vahvistamiseen ja argumentoinnin taitojen harjoittamiseen käytännössä. Haastattelututkimuksen ja lähdekirjallisuuden perusteella opiskelijalle on siis merkityksellisintä olla aktiivinen osa keskustelua muiden kanssa. Silloin opiskelijalla on mahdollisuus sekä kuulla muiden erilaisia näkökulmia – näin laajentaen omaa perspektiiviään – että päästä harjoittelemaan asioiden sanallistamista käytännössä.

5 POHDINTA

5.1 Reflektio

Aihe oli itselleni läheinen ja tutkielman toteuttaminen ajatuksia herättävä projekti. Jollakin tasolla osasin aavistaa, millaisia vastauksia haastateltavilta tulisi opetustilanteiden argumentoinnin opetukseen liittyen, mutta oli silti erittäin kiinnostavaa kuulla tarkemmin heidän näkemyksiään aiheesta. Hypoteesini argumentoinnin opetuksen vähydestä soittotuntikontekstissa piti osittain paikkansa. Argumentoinnin opetuksen joitakin aspekteja kuten esim. opettajan ajatusprosessin avaamista ja opettajan omien näkemysten perustelua hyödynnettiin tunneilla, mutta keskeisin eli keskusteleva argumentointi jäi enimmäkseen puuttumaan. Erityisesti opettajien aktiivisuudessa argumentointitilanteiden luomisessa jäi toivomisen varaa. Sanoisin siksi, että haastattelun tuloksista oli tulkittavissa, että haastateltavien ja heidän opettajiensa välisissä opettaja-oppilas-suhteissa oli sekä mestari-kisälli-suhteen että mentorisen opetussuhteen ominaispiirteitä.

Tutkimuksen toteuttaminen ja tutkielman kirjoittaminen olivat molemmat kiehtovia vaiheita, ja olin tyytyväinen valintaani yhdistää sekä haastattelututkimus että kirjallisuuskatsaus tähän kokonaisuuteen. Kirjallisuuden tuomat näkökulmat avasivat omaa ajattelua ja syvensivät mielenkiintoani aihetta kohtaan entisestään, ja oli kiinnostavaa lukea, miten näkemykseni argumentoinnin käytön tärkeydestä opetuksessa jaetaan useissa eri historian konteksteissa.

Argumentoinnin osatekijöistä ja eri konteksteista löytyi liikaa mielenkiintoista kirjallisuutta ja tietoa, ja jouduinkin hyvin rankalla kädellä karsimaan asioita, joista olisin ollut kiinnostunut kirjoittamaan. Näistä esimerkkinä hermeneutiikka. Samoin kävi konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa. Olisi ollut erittäin kiinnostavaa syventyä esimerkiksi sosiaaliseen konstruktivismiin itsekseen ja musiikkikontekstiin sovellettuna.

Toisaalta tutkielman suositellun pituuden huomioon ottaen valitsin ehkä hieman liian kunnianhimoisen aiheen, jonka työstämisprosessi ei ollut mutkaton. Tutkielman pituuden aiheuttama pakko aiheiden rajaamiseen ei lisännyt prosessin mielekkyyttä. Haastateltavia oli myös hieman vaikea löytää, sillä monet kysymistäni henkilöistä kokivat aiheen hankalaksi tai monimutkaiseksi. He eivät omien sanojensa mukaan olleet

varmoja, osaisivatko he sanoittaa ajatuksiaan aiheesta tarpeeksi kattavasti. Jotkut haastatteluun kysytyistä myös arastelivat kertoa negatiivisia kokemuksiaan opetustilanteista ja siksi eivät halunneet lähteä tutkimukseen mukaan. Olisin voinut valmistaa selkeämmän ja “vähemmän uhkaavan” myyntipuheen aiheestani, jolloin ehkä haastateltavien mielenkiinnon herättäminen olisi ollut helpompaa.

Tutkimuksen jälkeen minulle jäi sama tunne, joka minulla oli jo ennen tutkimuksen toteuttamista. Argumentointikykyjen tärkeydestä ei keskustella niin paljon, kuin pitäisi, eivätkä monet opiskelijat edes ole tulleet ajatelleeksi, että heidän tunneillaan voisi kuulua vastavuoroista keskustelua ja näkemysten vertailua.

Kirjallisuusosion luvun 2.2.1 “Argumentoinnin historiaa” valossa on myös mielestäni havaittavissa historiallinen “trendi”, jossa yksilöiltä edellytetään aina vain vähemmän argumentointitaitoja. Tämä historia-aspekti voi nähdäkseni selittää sitä, miksi vuosisatojen mittaan muodostuneissa ja vakiintuneissa länsimaisissa koulutusjärjestelmissä argumentaation asema on heikentynyt. Kun koulutusjärjestelmät ja ympäristö eivät tue, saati vaadi argumentointitaitojen kehittämistä, on epätodennäköisempää, että yksilö tulee edes ajatelleeksi kyseisten taitojen tarpeellisuutta. Ainakin on mielestäni perusteltua olettaa, että ympäristön vähempi tuki yksilön ajattelun kehittymiselle johtaa vähenevään aktiivisuuteen argumentoinnin opetteluun ja käytön saralla.

5.2 Tutkimusaiheen mahdollinen tulevaisuus

Aiheesta olisi mielestäni paitsi mielekästä myös aiheellista tehdä jatkotutkimusta, esimerkiksi väitöskirjan muodossa. Lisäisin haastateltavaksi kohderyhmäksi opettajat, sillä tutkimuksen tulosten monipuolisuutta laajentaisi molempien tarkasteltavien osapuolten kuuleminen haastattelun muodossa. Erityisesti lisäarvoa voisi tarjota opettajien haastattelussa tapahtuva keskustelu, jossa opettajat pääsisivät keskustelemaan keskenään siitä, kuinka tärkeäksi he näkevät argumentoinnin opettamisen. Olisi kiinnostavaa nähdä, nousisiko opettajien haastattelussa esiin ristiriitoja ajatusten ja toiminnan välillä.

Kaikista tarkimman kuvauksen soittotuntitilanteesta saisi luultavasti haastattelemalla sekä oppilasta että juuri tämän omaa opettajaa heidän välisistä tunteistaan, mutta en näe tällaisen haastattelun olevan realistista. Soittotunnit ovat henkilökohtaisia ja herkkiä tilanteita, joihin liittyvän mahdollisen “likapyykin” tuulettaminen haastattelussa ei nähdäkseni tukisi tutkimuksen tarkoitusta – ainakaan ilman potentiaalista haittaa tutkimukseen osallistuneille. Potentiaalisen haitan riski olisi turhan iso tilanteessa, jossa molemmat osapuolet tietäisivät, kuka on sanonut mitäkin. Tästä syystä näen tarkoituksenmukaiseksi pitäytyä tutkimuksessa anonyymeissa yksilö- tai pienryhmähaastatteluissa, joissa ei ole sekoitettu oppilaita ja opettajia keskenään.

Argumentoinnin opettaminen on mielestäni tärkeä asia, niin muusikon kuin yksilön näkökulmasta. Argumentoinnilla on pitkä historia ja paljon tässäkin tutkielmassa havaittuja hyötyjä niin ihmisen omalle ajattelulle kuin yhteisössä toimimiselle. Toivonkin, että argumentoinnin hyödyntäminen opetuskeinona ja siitä käytävät keskustelut yleistyisivät. Pedagogisen keskustelun pyöriessä nykypäivänä paljon oppilaslähtöisyyden ympärillä, olisi luontevaa lisätä keskusteluun yksi historiamme vanhimmista menetelmistä ajattelun kehittämiseen. Kurki ja Tomperi sanovatkin mielestäni tyhjentävästi: “Kun väittelyjä käytetään opetuksessa, seurataan siis sivistyshistoriamme pisimpiä perinteitä” (Kurki & Tomperi 2011, 30).

LÄHDELUETTELO

Britannica (2025). *Immanuel Kant*. Saatavissa

<https://www.britannica.com/biography/Immanuel-Kant>, luettu 7.4.2025.

Britannica (2025). *Jean Piaget*. Saatavissa <https://www.britannica.com/biography/Jean-Piaget>, luettu 7.4.2025.

Britannica (2025). *Petrus Ramus*. Saatavissa

<https://www.britannica.com/biography/Petrus-Ramus>, luettu 29.5.2025.

DigiVis (2025): *Ernst von Glasersfeldt*. Saatavissa https://dbis-digivis.uibk.ac.at/portal/portal_evg.html?lg=en, luettu 12.5.2025.

Haarakangas, Kauko (2008). *Parantava puhe - Dialogisuus ihmissuhteissa, mielenterveystyössä ja psykiatrisessa hoidossa*. Nastola: Magentum.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2000). *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hyvärinen, Matti; Suoninen, Eero & Vuori, Jaana (2021). "Haastattelut". Teoksessa Vuori, Jaana (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Saatavissa <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/>, luettu 12.5.2025.

Juhila, Kirsi (2021). "Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet". Teoksessa Vuori, Jaana (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Saatavissa <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/>, luettu 18.5.2025.

Kakkuri-Knuuttila, Marja-Liisa (1998). *Argumentti ja kritiikki – lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus.

Kurki, Leena & Tomperi, Tuukka (2011). *Väittely opetusmenetelmänä: Kriittisen ajattelun, argumentaation ja retoriikan taidot käytännössä*. Tampere: Niin & näin.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Saatavissa: https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf, luettu 13.5.2025.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Saatavissa: https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf, luettu 14.3.2025.

Tynjälä, Päivi (1999). Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

LIITTEET

Haastattelun runko

- Missä vaiheessa tulit tietoiseksi, että sinulla on muusikkona vapaus tehdä omia tulkintoja soittamistasi kappaleistasi? Millaisia ajatuksia tämä havainto herätti?
- Millainen on suhteesi argumentointiin nyt korkeakouluopintojen aikana? Onko suhde muuttunut aiemmista opinnoistasi?
- Hyödynnetäänkö nykyisillä soittotunneillasi argumentointia opetuksen välineenä? Jos, niin miten? Jos ei, niin toivoisitko, että hyödynnettäisiin?
- Koetko saaneesi tukea omien ajatustesi ja tulkintojesi kehittämiseen ja jalostamiseen?
- Miten instrumenttiopettajasi ovat suhtautuneet sinun näkemyksiisi ja tulkintoihisi kappaleista? Ja miten he ovat tuoneet suhtautumisensa esille?
- Perustelivatko opettajat omia näkemyksiään? Jos, niin millä tavoin ja millaisiin asioihin nojaten?
- Oletko ikinä kyseenalaistanut opettajiesi näkemyksiä, ja yrittänyt perustella heille omiasi? Jos, niin miten he ovat reagoineet siihen?
- Ovatko opettajiesi reaktiot rohkaisseet vai lannistaneet sinua tuomaan ajatuksiasi ja näkemyksiäsi jatkossa esille?
- Millaiset reaktiot voivat rohkaista tai lannistaa opiskelijan itsenäistä ajattelua?
- Mitä opettaja voi tehdä tunneilla tukeakseen opiskelijan argumentoinnin ja sanallistamisen kehittymistä?
- Miksi argumentointi voi olla muusikolle tärkeä taito? Millaisissa tilanteissa muusikko saattaa joutua argumentoimaan eri asioista?
- Mitä seurauksia muusikolle voi olla työelämässä tai tulevaisuudessa, jos hän ei opi argumentoimaan tai sanallistamaan omia näkemyksiään ja ajatuksiaan?

SÄHKÖPOSTI NRO 1.

Helou!

Tässä olisi kysymykset mun seminaarityön haastatteluun, katso ne läpi, kun ehdit ja kerro, jos olet tai et kiinnostunut osallistumaan ☺ Yrittäisin sopia tälle viikolle jonkun ajan teidän kolmen aikataulujen pohjalta, jos pääset osallistumaan, niin osaisitko sanoa, mitkä sun tän viikon aikataulurajoitteet on? Onko esim. aamupäivä, lounasaika, iltapäivä vai alkuilta paras?

Parhain terkuin,
Emma T

Kysymykset:

- Missä vaiheessa tulit tietoiseksi, että sinulla on muusikkona vapaus tehdä omia tulkintoja soittamistasi kappaleistasi? Millaisia ajatuksia tämä havainto herätti?
- Millainen on suhteesi argumentointiin nyt korkeakouluopintojen aikana? Onko suhde muuttunut aiemmista opinnoistasi?
- Hyödynnetäänkö nykyisillä soittotunneillasi argumentointia opetuksen välineenä? Jos, niin miten? Jos ei, niin toivoisitko, että hyödynnettäisiin?
- Koetko saaneesi tukea omien ajatustesi ja tulkintojesi kehittämiseen ja jalostamiseen?
- Miten instrumenttiopettajasi ovat suhtautuneet sinun näkemyksiisi ja tulkintoihisi kappaleista? Ja miten he ovat tuoneet suhtautumisensa esille?
- Perustelivatko opettajat omia näkemyksiään? Jos, niin millä tavoin ja millaisiin asioihin nojaten?
- Oletko ikinä kyseenalaistanut opettajiesi näkemyksiä, ja yrittänyt perustella heille omiasi? Jos, niin miten he ovat reagoineet siihen?
- Ovatko opettajiesi reaktiot rohkaisseet vai lannistaneet sinua tuomaan ajatuksiasi ja näkemyksiäsi jatkossa esille?
- Millaiset reaktiot voivat rohkaista tai lannistaa opiskelijan itsenäistä ajattelua?

- Mitä opettaja voi tehdä tunneilla tukeakseen opiskelijan argumentoinnin ja sanallistamisen kehittymistä?
- Miksi argumentointi voi olla muusikolle tärkeä taito? Millaisissa tilanteissa muusikko saattaa joutua argumentoimaan eri asioista?
- Mitä seurauksia muusikolle voi olla työelämässä tai tulevaisuudessa, jos hän ei opi argumentoimaan tai sanallistamaan omia näkemyksiään ja ajatuksiaan?

SÄHKÖPOSTI NRO 2.

Hei!

Tässä vielä tietopläjäys esimerkiksi aamiaispöytään luettavaksi. Lomakkeet saatte allekirjoitettavaksi haastattelutilanteessa, eli ei tarvitse itse tulostaa etukäteen mitään. Ja tietosuojalomakkeen saatte myös liitteenä. Myös alla olevat määritelmät argumentaatiosta käydään läpi vielä haastattelun alussa, tässä nämä lähinnä, jos haluatte hieman makustella aihetta ennen haastattelua.

Alla määritelmä termistä argumentaatio, johon koko tutkielmani pohjautuu.

"Argumentaatio on väitteiden perustelemista. Perustelemalla pyritään vakuuttamaan vastapuoli ja yleisö argumentin voimasta. Hyvä argumentointi sisältää *paikkansapitävien ja asiaankuuluvien tosiasiaväitteiden ohella päteviä ja johdonmukaiset yhteydet väitteiden ja perusteiden välillä. Mitä paremmin väittelijät ja väittelyä seuraava yleisö kohdistavat huomionsa argumentaation vahvuuteen, sitä enemmän ajattelun taitoja opitaan*" (*Väittely opetusmenetelmänä*, Leena Kurki & Tuukka Tomperi, 2011)

Eli suomeksi argumentoinnilla tarkoitan sitä, miten asioita pyritään perustelemaan mahdollisimman uskottavasti. Tämän ei tarvitse olla riitelyä, vaan se voi olla hyvinkin positiivisessa hengessä käytyä keskustelua tai omaa päänsisäistä ajattelua. Omien ajatusten sanoittaminen argumentoinnin muodossa mahdollistaa ajatusprosessin kehittymistä ja argumenttinvirheen huomattessaan, oman toiminnan reflektointia ja korjaamista. Lisäksi muiden, esimerkiksi opettajan, kanssa argumentoidessa on mahdollista oppia uudenlaisia näkökulmia ja perusteita asioille.

Tutkielmani kontekstissa olen kiinnostunut argumentoinnista siinä tilanteessa, jossa opettaja ja oppilas käyvät keskustelua tulkinnallisten valintojensa taustatekijöistä, joihin he nojaavat valintoja tehdessään, sekä siitä, miten huomion kiinnittäminen oman argumentoinnin laatuun kehittää ajatusprosessia ja ajattelun taitoja. Tapahtuuko tätä ja missä muodossa? Jos ei, niin miksi?

Tutkielman aiheena on argumentoinnin opettamisen toteutuminen klassisen pianonsoiton korkeakouluopintojen opetustilanteessa. Miksi ja miten argumentointia omien tulkinnallisten valintojen puolesta opetetaan, vai opetetaanko ollenkaan? Onko

opettajan ja opiskelijan välillä mentorinen suhde vai klassiselle musiikille tyypillinen mestari-kisälli-suhde? Miten opetussuhteen laatu vaikuttaa argumentoinnin toteutumiseen, onko siihen vapautta, avaako opettaja omaa ajatusprosessiaan ja näin neuvoa millaisiin asioihin taiteilijana voi nojata päätöksissään? Onko opiskelijalla tilaa pyrkiä tekemään omia tulkintojaan ja saako hän apua näiden jalostamiseen?

Haastattelun tutkimuskysymykset ovat:

Kuinka argumentoinnin opettaminen toteutuu pianotunneillasi?

Miten opettajasi suhtautuu argumentointiin tunneillasi?

Aiemmin lähettämäni kysymykset ovat tutkimuksen mahdollinen runko, jonka pohjalta toivoisin keskustelua/ saavani vastauksia, mutta kysyn periaatteessa vain yllä olevat kaksi kysymystä. Tarvittaessa voin tarjota tukikysymyksiä, mutta ryhmä itse määrittelee, mistä he haluavat kertoa. Eli ei paineita! Keskustelusta/haastattelusta tulee ryhmänsä näköinen ☺

Pikaisiin näkemisiin!

T. Emma Tiihonen